



DOSSIER  
4. REGARD  
SUR L'ÉCOLE  
BRÉSILIENNE

Miriam Aparecida Graciano DE SOUZA  
PAN<sup>1</sup> & Germano Manoel PESTANA<sup>2</sup>

## ATELIERS D'ART : CONTRIBUTIONS DE LA PSYCHOLOGIE À L'INCLUSION SCOLAIRE

Le mot inclusion devient une référence obligatoire dans tous les champs de l'activité humaine. Cependant, ses différents sens – malgré la production de significations nouvelles, l'annonce de changements de paradigme, la conquête des droits de l'homme – évoquent une longue histoire de domination et d'exclusion qui se renouvelle régulièrement. Si on s'interroge sur les raisons de ces sens différents du mot inclusion, on arrive à cette question : pourquoi est-il nécessaire d'affirmer ce discours – celui de l'intégration – dans une société qui perfectionne les moyens d'exclusion ? Pourquoi, à un moment de grande inégalité et de grande violence, l'intégration attire tellement l'attention ? Quels rapports entre différence et égalité dans les sociétés de production et de consommation ?

Une analyse de cette thématique permet de découvrir quelques catégories conduisant à une réflexion sur l'époque actuelle et sur les significations attribuées à la différence et à l'égalité. Dans l'intention d'examiner ces champs complexes, nous recherchons les rapports entre les processus subjectifs, l'alphabétisation scolaire et les pratiques contemporaines d'exclusion autorisées. C'est dans le champ de l'éducation formelle que nous engageons ce débat. Et c'est aussi par le moyen de la psychologie que nous prétendons le traiter. Comment la psychologie répond-elle à cette contradiction ? Quelles réponses cherche-t-elle ? Quelles pratiques a-t-elle pour maintenir ou surmonter ces contradictions qui se manifestent à l'école au nom du discours de l'intégration ?

■ 1. Professeure du Département de Psychologie de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), Brésil. ■ 2. Étudiant en Psychologie à l'UFPR.

## INCLUSION SCOLAIRE : UNE RÉFLEXION INDISPENSABLE

L'étude des conditions matérielles de notre société et de l'école brésilienne montre de nouvelles manières de promouvoir l'intégration qui finissent par provoquer l'exclusion (Veiga-Neto, 2005), ce qui suggère un désenchantement en relation avec la facilité avec laquelle ce terme –inclusion– est entré dans nos discours. Selon Veiga-Neto, nous devons nous demander si la recherche de l'égalité des droits produit les conditions de l'inégalité dans notre pays, ou si l'apologie du droit à la différence arrive à transformer la sensibilité de la population et à provoquer un sentiment d'indifférence à l'égard des victimes de l'inégalité.

Le projet de l'école moderne contemporaine possède en lui un modèle d'intégration, né de la conviction que l'école conduira sur le chemin du travail, garantie d'avenir pour les jeunes. Pourtant, ce modèle n'offre plus de garanties. Un grand nombre de Brésiliens est exclu du marché de travail. Et il semble que l'ordre mondial globalisé, basé sur les profits de capitaux virtuels, ne nous rend pas capables de voir les chemins pour la construction d'un autre ordre. Le rapport entre éducation scolaire et marché de travail est devenu un chemin stérile. Il est pourtant profondément construit, pas à pas, grâce aux moyens de conditionnement propres aux sociétés de haute technologie, de consommation et de rejet rapide. L'exclusion se révèle son plus solide produit.

L'éducation pour l'emploi, prêchée par les prophètes néolibéraux, d'après Gentili (1995, p.249), appliquée à l'ensemble des majorités exclues, n'est qu'une éducation au chômage et à la marginalité. Selon cet auteur, il semble que l'effet du désordre néolibéral en matière d'éducation des majorités est de définir l'éducation comme marchandise, effaçant de l'horizon la possibilité pour ces majorités d'une éducation démocratique, publique et de qualité.

Toute analyse qui se veut transformatrice dans le champ de l'éducation inclusive (Laplane, 2004 ; Padilha, 2004 ; Jodelet, 1999 ; Sawaia, 1999) et dans la compréhension de l'intégration doit élucider les rapports dialectiques inclusion/exclusion.

Dans ce champ, les pratiques scolaires d'enseignement de la lecture sont un des principaux objets d'analyse, d'investigations et

d'intervention, parce que partent d'elles les principales divisions discursives entre normalité et anormalité. Parmi ses effets, plusieurs manières de subjectivation impliquent l'exclusion à travers le savoir, une des formes les plus observées et acceptées par la société, dont l'invisibilité est rendue possible par la naturalisation des inégalités, par la biologisation et la pathologisation de l'apprentissage (Moysés et Collares, 1992. 1997 ; Patto, 1990, 1997). Ce qui produit une véritable ontologie de l'anormal (Pan, 2003 ; 2005 ; 2006) comme effet de « *l'indissimulable normalité qui règle le développement contemporain des sociétés compétitives* » (Gentili, 1995, p.234).

Les configurations discursives des institutions contemporaines à partir des politiques publiques d'intégration sont l'objet de notre investigation<sup>3</sup>. Nous identifions alors d'innombrables situations contraires et contradictoires, à l'opposé de ce que se propose une école intégratrice.

Devant ce conflit/tension nous constatons que les pratiques développées par la psychologie deviennent un défi dans les différents contextes institutionnels. Dans une perspective transformatrice, nous présentons ici la méthode développée au sein de notre projet d'extension universitaire « *Lecturisation et Inclusion Sociale* », et l'un des ateliers développés dans une classe de CM1 d'une école publique de Curitiba. Nous ne prétendons pas chercher une technique de « réparation », nous nous efforçons de construire un modèle d'intervention à travers les ateliers d'art, comme moyen de production de sens dans le quotidien des institutions scolaires.

Notre défi consiste à déstabiliser le discours de l'intégration, dans ses effets monologiques, dans sa tendance à l'unification, en tant que discours qui se présente comme une vérité nouvelle, optimiste et pragmatique prédisant la fin des inégalités, et ainsi expliciter ses contradictions, à partir de l'analyse d'une intervention dans le quotidien scolaire.

■ 3. Je coordonne deux projets qui se développent simultanément : celui d'une recherche intitulée « *Pratiques de Lecturisation et Processus Subjectifs* », une étude sur l'exclusion scolaire, et celui de son extension, « *Lecturisation et Inclusion Sociale* ». Les deux projets sont développés au laboratoire de Psychologie, Éducation et Travail – NUPET, de l'Université Fédérale du Paraná, et traitent de la problématisation conceptuelle, de la construction méthodologique et de l'investigation/intervention en matière d'inclusion à la communauté.

## LES ATELIERS : OBJECTIFS ET FONDEMENTS

### MÉTHODE

■ **Dans la théorie.** Les ateliers d'art sont nés du besoin de création de nouvelles formes d'interventions qui puissent mener les institutions à réfléchir sur le sens de leurs pratiques, en particulier concernant les « élèves-problème » ou les « classes impossibles » que l'on rencontre sous le signe de la différence. Ces formes nouvelles d'intervention ont été appliquées et systématisées dans une recherche précédente (Pan, 2003), à laquelle ce projet a succédé.

À la recherche d'une manière détournée par rapport aux pratiques des psychologues dans les écoles, nous rencontrons la perspective esthétique proposée par Solange Jobim e Souza (2000). L'auteure y montre de nouvelles possibilités d'interventions du psychologue à travers l'art, considérées comme des actions quotidiennes subversives s'exerçant dans d'autres lieux. En incorporant l'esthétique, en tant que stratégie politique d'intervention, au champ des sciences humaines et en particulier de la psychologie, on s'adresse à la part sensible et créatrice de l'homme. À partir d'une solide base théorique inspirée des théories de Mikhaïl Bakhtine et de Walter Benjamin, l'auteure réfléchit à la subjectivité contemporaine et propose une théorie critique de la culture.

D'après Bakhtine (1988) les concepts d'exotopie, de dialogisme et d'hétéroglossie permettent de comprendre et d'interpréter l'expérience essentielle de la vie des hommes de différentes manières, visant à un permanent état de mutation et d'inachèvement, sans qu'il y ait une synthèse dialectique ou logique.

La communication esthétique, d'après Bakhtine (1992), se caractérise par sa destination, qui l'organise et lui donne du sens. C'est l'intégration entre créateur, œuvre d'art et spectateur qui permet sa re-signification, sa continuation, son inscription dans la grande temporalité. Cette façon de comprendre l'œuvre d'art mène à l'intégration de la question de l'altérité comme axe central, ce qui permet que l'esthétique explicite sa dimension éthique et politique.

Chez Walter Benjamin (1994) la préoccupation politique et la dimension éthique de l'art permettent de comprendre l'évolution de l'art dans le système capitaliste. Sa critique de la

théorie de l'art à l'époque moderne le conduit à dénoncer l'esthétisation de la politique, –comme la pratique le fascisme– et à proposer des exigences révolutionnaires dans la politique de l'art. L'art doit être rebelle et, ainsi, assurer sa composante critique. La révolte signifie la possibilité de nouvelles interprétations du monde. Pour y arriver, il faut interrompre les discours cristallisés dans les pratiques quotidiennes qui dictent le normal et le pathologique par des critères propres, les détourner des significations produites et maintenues dans une logique institutionnelle qui normalise, les subvertir à travers le questionnement de ces pratiques par ceux qui appartiennent à l'institution. L'art est la façon de questionner et de subvertir proposée dans les ateliers, car il apporte la dimension créative dans les murs de l'école.

Cette pratique de détournement par les ateliers dans les écoles est un défi consistant à construire de nouvelles méthodologies institutionnelles afin de rendre possibles la problématisation des pratiques discursives par rapport aux différences (normal/anormal), la prise de conscience des processus d'exclusion qu'elle produit et la production d'autres effets de sens à propos de l'enfance et des pratiques scolaires d'alphabetisation. L'introduction de la réflexion sur la différence dans les discours institutionnels cherche à faire circuler de nouvelles approches autour de ce qui est considéré comme normal et à produire d'autres manières de signifier et d'être signifié dans l'institution.

L'esthétique et la philosophie de Bakhtine contiennent dans leurs présupposés une approche discursive du langage, à travers laquelle nous avons construit nos outils d'interprétation et d'intervention des ateliers (Pan, 2003).

■ **Les ateliers: la pratique.** Pendant l'année 2005 le projet s'est déroulé dans cinq écoles publiques de Curitiba, choisies au hasard parmi celles ayant montré leur intérêt pour le *Séminaire I : Éducation Inclusive* qui s'est déroulé en avril de la même année. Il y a eu 28 ateliers, Ateliers de théâtre : un travail avec les différences ; Ateliers d'écoute : accorde une place à la voix de l'autre ; Ateliers de littérature : une autre façon de lire le monde ; Ateliers des nouvelles : une autre façon de lire le monde et Ateliers de BD : à la recherche du plaisir de lire. Chaque atelier revêtant un aspect particulier pour répondre à la demande des 600 élèves. 15 étudiants du

cours de Psychologie de l'Université Fédérale du Paraná ont participé à ce projet.

Dans toutes les écoles, on a d'abord conduit des observations des cours, du quotidien de l'école, des rapports sociaux et des entretiens avec les enseignants, les fonctionnaires et les élèves. L'exposé de notre projet d'intervention faisait partie du contrat établi car il concernait toute l'école et consistait à analyser les pratiques discursives et les rapports avec les processus d'inclusion/exclusion. Malgré des présupposés semblables pour toutes les écoles, le projet dans chaque école s'est déroulé différemment et a suivi des chemins particuliers et singuliers. Ce qui nous a assurés de sa dimension éthique, les institutions y étant comprises dans leurs singularités et les ateliers pensés à partir de la réalité de chacune.

Les données des activités recueillies ont été systématisées et organisées pour la formation d'une banque de données comprenant l'enregistrement de textes, d'images, de photos, d'écrits, de dessins, etc. Les résultats espérés comprenaient le changement du champ discursif conduisant à d'autres formes d'interprétation du monde, de l'autre et d'eux mêmes. Ils ne pouvaient être constatés qu'à partir du processus de réflexion des pratiques institutionnelles produites par l'école elle-même.

## RÉSULTATS

Il existe plusieurs présentations possibles des résultats de notre travail. Dans ce texte, nous avons décidé de décrire avec plus de détails les fondements de la méthode et présenter un des ateliers d'une des cinq écoles pendant l'année 2005.

Les thèmes principaux d'intervention dans cette école peuvent être résumés de la manière suivante : le différent, l'exclusion et l'enseignement de la lecture. Malgré le fait d'être constatés en situations ponctuelles, ce ne sont pas des phénomènes isolés, mais une part des pratiques discursives de l'institution. Ces phénomènes se présentent de différentes manières, telles que le désordre, l'échec scolaire, les préjugés, la difficulté à établir des rapports entre les élèves, les différentes formes de violence – surtout pendant la pause.

Un des ateliers développés dans cette école, l'*Atelier de théâtre : un travail avec les différences*, avait pour objectif une réflexion sur les pratiques quotidiennes, les valeurs et principes éthiques de

respect des différences. Il a proposé une analyse des rapports entre les élèves et les enseignants, problématisant la singularité, les différences entre les sujets et montrant des possibilités face à la diversité. La classe qui a participé à cette expérience rendait visible un partage institué par les discours de cette école, entre les bons et les mauvais élèves. De ce partage apparaît la « classe impossible », une classe de CM1 indisciplinée.

L'intervention elle-même a commencé par le dialogue avec l'enseignante, en cherchant à comprendre la façon dont elle se représentait elle-même et ses élèves, et si elle considérait la classe comme indisciplinée et menaçant l'harmonie recherchée par l'école ordinaire.

Ce que l'on a pu saisir n'a fait que ratifier la position de détour de cette classe par rapport au discours institutionnel. En observant et en dialoguant aussi avec les élèves, les stagiaires de l'université ont proposé un atelier de théâtre : la classe a été partagée en petits groupes, et à chacun de ces groupes on a proposé un thème. « *Comment la classe de CM1 recevrait un nouvel enseignant ?* » Cette question pour que les élèves d'un groupe se représentent eux-mêmes dans le contexte scolaire.

Dans l'atelier, la première rencontre a été consacrée à la présentation du travail et du contrat avec la classe ; pour l'élaboration des scénarios, encore deux rencontres, et les quatre dernières ont été destinées aux répétitions et à la présentation de tous les groupes. Pour l'élaboration des scénarios et les répétitions, les élèves recevaient différentes pièces de théâtre qui pouvaient les aider. Une scène attire notre attention ici : l'enseignante essaie de donner son cours, mais n'y arrive pas à cause du désordre. Son attitude consiste à courir derrière les élèves et à essayer de les faire rester assis à leur place. A la fin, elle les envoie dans le bureau du directeur. Pour la compréhension des significations de la mise en scène, des représentations et des valeurs attribuées à la scène par les enfants – les auteurs, acteurs et spectateurs – les stagiaires ont organisé une discussion pendant laquelle les élèves étaient questionnés sur leurs sentiments et sur ce qu'ils pensaient du contexte représenté. D'emblée, ils ont répondu qu'ils ne l'ont pas aimé. « *Mais alors, quelle pourrait être la solution ?* », demande un des stagiaires. Plusieurs solutions sont énoncées, mais la plus fréquente est : « *Attacher les élèves à leur chaise et les bâillonner avec du scotch* ».

## DISCUSSION

L'atelier de théâtre avec cette classe illustre la possibilité de détourner le regard, offerte par l'art quand il est inséré dans un contexte de production subjective attachée à un discours institutionnel, monologisé par l'évidence indéguisable de la normalité. À partir d'un détachement de la situation scolaire quotidienne, les élèves ont pu se voir dans une image spéculaire, d'une position exotopique. Ils ont réussi à se reconnaître mettant en acte et reproduisant les pratiques discursives institutionnalisées. Dans cette fuite du contexte de production scolaire, la classe a pu reproduire son identité bâtie dans la relation des sens de l'institution et assimilée en tant que vérité immuable: la classe est un désordre ! Le personnage de l'enseignante, en essayant de les faire rester assis et en les envoyant ensuite au bureau du directeur, accomplissait sa place dans l'institution et son rôle de gardienne de la discipline. Même si les élèves ont considéré qu'il s'agissait d'une nouvelle enseignante, ils ne l'ont pas inventée différemment. Et ce qui est le plus remarquable, c'est qu'ils n'ont pas réussi à inventer une issue pour eux-mêmes, ils se sont tus, bâillonnés devant le malaise causé par le désordre.

La solution rencontrée dans la pièce démontre et met en question le lieu assumé par ces élèves, dans une dimension micropolitique, dans le discours de l'institution. À partir d'un autre regard, de la vision esthétique de sa propre réalité quotidienne, les sujets peuvent ouvrir des fentes, mettre sous tension les discours institutionnels, là où ils penchent vers la monologisation, produire des nouvelles significations aux expériences d'une classe hors-norme. Permettre l'ouverture de ces fentes était la quête des stagiaires – difficile et qui leur posait un défi, vu que le champ était volatile, à l'« événement » aussi bien qu'à sa « signification ». Dans le cas de cette classe les sujets ne pouvaient pas se rendre « présents », il n'y avait pas de possibilité de singularisation, ni *je*, ni *tu* ; ni enseignants, ni élèves ; seulement *eux* – les indisciplinés. Le discours pédagogique s'affirme comme un discours monologique, autoritaire et comme un « discours sans sujet » (Orlandi, 1983). On voit, donc, à travers cette analyse, que l'exclusion peut être définie comme l'exclusion de l'altérité (Pan, 2005).

Au milieu d'un réseau de significations qui conduit les acteurs de cette classe hors-norme à se représenter eux-mêmes dans

les discours institutionnels, la subversion à travers le désordre est le chemin de fuite trouvé pour affirmer une identité, transformant l'énoncé de l'institution en représentation gênante, le bivocalisant. La représentation des élèves nous permet de penser, avec la théorie bakhtinienne, que l'énoncé de la pièce, plus que bivocaliser le discours normalisateur de l'école, le subvertissait. Cependant, le malaise a été unanime, et la solution les rendait muets. Sous la tension du discours institutionnel normalisateur, on peut comprendre dans ses effets la souffrance produite chez ces enfants.

Cette scène met en question la place que nous offrons aux enfants dans nos pratiques scolaires. On parle *sur* les enfants, *des* enfants, mais pas *avec* les enfants. Du désordre représenté comme caractéristique identitaire d'une classe de CM1, il surgit des solutions qui nous étonnent par leur caractère coercitif. Même dans une position exotopique par rapport aux discours de normalité, l'effet produit est celui de l'assujettissement. Cette place occupée par la classe nous fait réfléchir sur l'apathie, l'ennui et l'insensibilité présents dans les pratiques scolaires. La solution trouvée par les sujets qui énoncent leur exclusion est l'assujettissement, immobilisés par les nœuds à leur chaise, et tus par le scotch, en taisant non seulement la voix qui crie, mais surtout la voix qui se fait présente, qui subvertit la dynamique institutionnelle cristallisée dans des critères de normalité.

L'art s'insère comme la possibilité de l'altérité face à l'aliénation produite par les pratiques institutionnelles normalisatrices. Avec une fonction capitale : rendre au sujet sa capacité d'analyser ses propres expériences, ouvrant des chemins pour qu'il puisse re-signifier son quotidien scolaire. Un détournement du regard qui rend capable de re-signifier le détournement des moyens de production des subjectivités normalisées. C'était là exactement le point d'intervention des stagiaires. L'engagement éthique des ateliers d'art s'est consolidé par l'acte de faire circuler les différentes voix dans le contexte institutionnel, en offrant d'autres possibilités d'énonciation aux sujets et aux groupes.

La solution trouvée par ces enfants d'un CM1 nous appelle à exercer la compréhension responsive (possibilité qui se présente au chercheur fidèle à la conception bakhtinienne), produisant une réflexion sur le monde où l'on vit. Dans

un temps d'apathie et d'ennui, de silence et d'acceptation inconditionnelle de tout et de refus de presque rien, pour paraphraser l'écrivain brésilien Graciliano Ramos, nous nous couchons muets, orphelins du temps où l'on a perdu nos valeurs. La transformation radicale de la sensibilité de l'être humain contemporain, dans son expérience quotidienne, dans ses moyens d'expression culturelle et esthétique, c'est le résultat des transformations techniques dans les sociétés capitalistes. « *Le génocide du pluralisme culturel met à sa place une culture monolithique et de masse* » (Jobin e Souza, 2000, po.26).

C'est dans ce monde, dans ces temps, et dans une école comme la nôtre, que se produisent les classes comme celle de CM1, constituées par toutes les différences qui ne pouvaient habiter ailleurs, que nous prêchons l'inclusion.

Pour revenir à notre question initiale : pourquoi le discours de l'inclusion prend de la place dans les politiques et pratiques d'éducation, au point de produire comme effet un oubli, une absence de mémoire, par rapport à toutes ces classes comme celle de CM1 ?

Si l'égalité de droits et des opportunités voulue par les politiques inclusives est basée sur une conception de l'éducation transformatrice de la société et source d'émancipation, les classes comme celle-là ne devraient plus être. C'est-à-dire que les contradictions révélées par cet atelier décrivent des moyens d'exclusion précocement institués à l'école et reproduits par les élèves de plusieurs manières. L'auto-exclusion, pourtant, nous a semblé la plus violente. L'absence de voix et le manque de solutions comme réponse aux situations quotidiennes de ces jeunes font réfléchir sur un possible état de « matité » par rapport à la possibilité de trouver des solutions créatives à leurs problèmes. Cependant, si l'on considère les analyses de Gentili, ces jeunes semblent se préparer à une société d'élimination rapide – ce qui confirme l'exclusion comme son plus grand produit – ce qui rend l'éducation une éducation pour le chômage et la marginalité (Gentili), et qui va très bien avec une forme d'éducation dédiée à la maintenance des inégalités. Et si ces formes d'exclusion se trouvent précocement instituées dans les pratiques scolaires, il est possible de conclure la raison pour laquelle le discours de l'inclusion est défendu tel qu'on le voit, dont les effets presque poétiques mènent

à l'oubli des conditions matérielles de nos écoles. C'est, peut-être, son principal objectif, ou son principal effet de sens, car la séduction d'un tel discours touche les limites d'une manière absolument romantique : organisation autonome de la société, éloignement progressif de l'État et l'important investissement aux politiques comme manière d'assurance de l'égalité. Ainsi, cette apologie de la différence présente dans le discours sur l'inclusion ne masque pas seulement l'indifférence envers les enfants qui vivent dans une situation d'inégalité importante, mais aussi l'indifférence à l'extrême inégalité avec laquelle l'éducation est traitée dans notre pays.

La signification que l'on attribue à la différence, en ce moment, ne semble pas différente de celle du projet de l'école de la modernité à savoir : être normal pour une société de production et de consommation, c'est être capable de produire et de consommer ! Cependant, ses effets produisent aussi, dans son revers, ceux qui ne sont pas capables de produire et ne trouvent pas à l'école un sens à leur existence. Notre position par rapport au projet d'inclusion que nous défendons c'est celle du droit à une éducation publique et de qualité pour tous, qui est encore à inventer.

## CONCLUSION

Dans les écoles où le projet s'est déroulé cette année, on peut affirmer que la production de nouveaux sens sur les élèves et les classes qui ne s'adaptent pas aux attentes scolaires a été possible, mais pas facile.

Dans le cas de cette classe de CM1, la division discursive a produit une classe désordonnée. Introduire une tension dans le champ de production des sens a été le fil conducteur de l'intervention : l'atelier, la position exotopique, l'altérité ont conduit les élèves à s'exprimer autrement ; les indisciplinés, à partir de leur 'non-lieu' ont pu s'évaluer, évaluer leurs horizons. À ce point, ce qui fait appel à la réflexion, c'est qu'ils ont besoin de se taire et d'être bâillonnés. De quelle façon cette position peut nous mobiliser, face à cette apathie envers la volonté politique d'assurer une éducation à tous ?

La perspective théorique-méthodologique nous a permis d'approcher l'art et la vie, à travers le discours. De même, elle

nous a permis de comprendre ce que pensent et ressentent nos enfants, et de quelle manière ils sont affectés subjectivement par les effets des discours qui circulent dans l'école. La rupture avec les moyens classiques d'intervention de la psychologie scolaire a esquissé non seulement un autre sens à notre pratique, mais elle nous a aussi assuré une proximité de la culture enfantine sans la soustraire de ses expériences sensibles dans le quotidien scolaire.

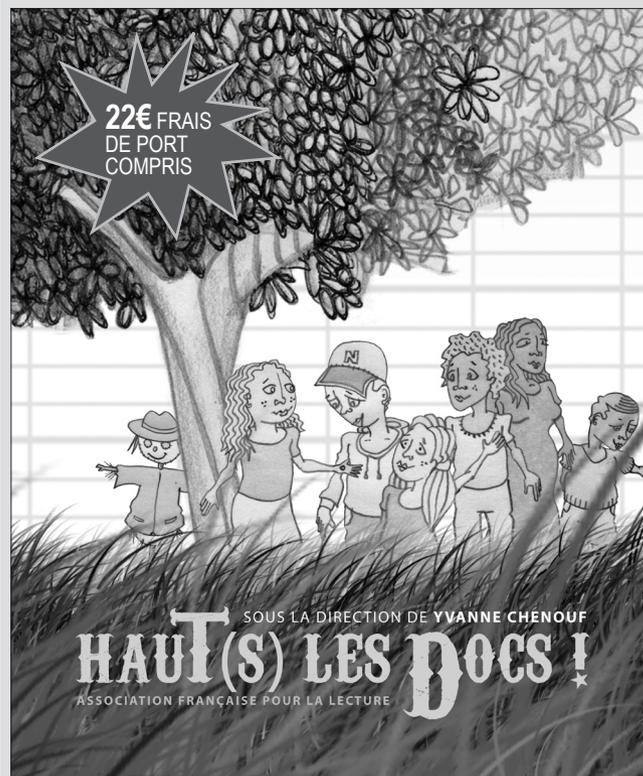
Les gains académiques et sociaux mesurés par le projet s'avèrent importants. Chaque institution – l'université et l'école publique – a été invitée à réfléchir sur ses pratiques dominantes et ses rapports avec les processus d'exclusion ●

**Miriam Aparecida Graciano de SOUZA PAN  
& Germano Manoel PESTANA**

#### BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética (a teoria do Romance)*. São Paulo : Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão. O neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- JOBIM e SOUZA, S. *Subjetividade em questão : a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2000.
- JODELET, D. *Os processos Psicossociais da Exclusão*. In : SAWAIA, B. (Org.), *As Artimanhas da Exclusão : análise psicossocial e ética da desigualdade social* (53-66). Rio de Janeiro : Vozes, 1999.
- LAPLANE, A. L. F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In : GÔES, M. C. R. e LAPLANE, A.; F.(orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- PADILHA, M. L. *O que fazer para não excluir Davi, Hilda Diogo...* In : GÔES, M. C. R. e LAPLANE, A.; F.(orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.
- MOYSES, M.A.; COLLARES, C. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. In : *Cadernos CEDES*, 28, p.31-48, 1992.
- MOYSES, M.A.; COLLARES, C. *Inteligência abstraída, crianças silenciadas : as avaliações de inteligência*. In : *Psicologia USP* v.8 n.1, p.63-89, 1997.
- PAN, M.A.G.S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade : uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR PAN, M.A.G.S.; FARACO, C.A. *Os sentidos da infância : um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar*. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 373-382, 2005.
- PAN, M. A. G. S. *Letramento escolar e processos subjetivos*. In : BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. C. M. (orgs.). *Letramento – referências em saúde e educação* (66-116). São Paulo : Plexus, 2006.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1990.
- PATTO, M.H.S. *Para uma crítica da razão psicométrica*. In : *Psicologia USP* v.8 n.1, p. 47-62, 1997.
- SAWAIA, B. *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. In : SAWAIA, B. (Org.), *As Artimanhas da Exclusão : análise psicossocial e ética da desigualdade social* (7-13 ; 119-127). Rio de Janeiro : Vozes, 1999.
- VEIGA-NETO, A. *Incluir para excluir*. In : LARROSA, L. & Skliar, C. *Habitantes de Babel : políticas e poéticas da diferença* (105-118). Belo Horizonte : Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, A. *Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão*. In : MACHADO, A. M. *Psicologia e direitos humanos : educação inclusiva, direitos humanos na escola*. (56-70). São Paulo : Casa do Psicólogo, 2005.

TOUJOURS DISPONIBLE...



#### QUATRIÈME DE COUVERTURE

DEUX POUSSINS REGARDENT LE MONDE. Ce qu'ils voient dépend de leur lieu d'observation. Quand ils sont dans un seau, ils voient la plage, la mer et les poissons. Dans un nid, le ciel, les nuages et les objets volants. Dans un cartable, les savoirs et les outils de travail. Dans un lavabo, les ustensiles de toilette. Dans la forêt, les arbres, les animaux et les lutins. Dans une casserole, la viande et les légumes. Et dans les livres, des personnages. Oui, mais quand ils sont dans rien, livrés à ce doux ennui, agent de rêveries, que voient-ils ? Eh bien un cartable, une casserole, une forêt... ces objets ordinaires devenus fabriques de visions. Les poussins nous tournent le dos. Qu'importe ! Tout lecteur de 2 ans aura reconnu Foulbazar et Tromboline, les héros de Claude Ponti (*Dans rien, L'école des loisirs*, 2009). Huit phrases, huit doubles pages pour une note d'hommage aux enfants qui apprennent le monde en l'imaginant, c'est-à-dire en en concevant des images. Les livres peuvent soutenir cette contemplation, ouvreuse de conscience, s'ils affirment ce que savent leurs lecteurs : le monde ne s'invente pas, ne s'inventorie pas, il se reconstruit à chaque fois.

À travers la présentation de **plus de 300 titres actuels**, une équipe d'enseignants interroge les premiers albums chargés d'apporter des savoirs. Ce qui différencie les livres, en général, ce n'est pas leur genre (documentaire ou fiction) mais l'art de partir des impressions enfantines pour aller au-delà grâce aux langages employés : image et texte dans les albums ne se complètent pas, ne rivalisent pas, ils s'outrepassent pour faire émerger du sens en perpétuel devenir. Parents, animateurs, enseignants, professionnels du livre et de la lecture... qu'on ne se méprenne pas sur les livres « pour enfants ». Leur apparente simplicité n'est pas un point de départ, c'est un aboutissement.

Pour davantage de renseignements...  
01 48 11 02 30 ou [www.lecture.org](http://www.lecture.org)