

Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial

Carla Karnoppi Vasques *
Simone Moschen**

Resumo

O presente trabalho propõe tomar o diagnóstico como um gesto de leitura que deve incluir suas condições de produção. Para tanto, retoma a concepção de linguagem operada pela psicanálise – cujo modelo se inaugura com a obra de Freud *A Interpretação dos Sonhos* (1900). A colocação em cena da leitura objetiva abrir espaço para que na atribuição de sentido que todo diagnóstico encerra esteja inscrita a possibilidade de que um não-previsto possa surgir na trajetória escolar dos ditos sujeitos da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Psicanálise; Diagnóstico; Leitura.

* Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Diagnosis and education: gestures of reading in Special Education

Abstract

The present work proposes to take the diagnosis as a gesture of reading which includes its production conditions. To do so, it retakes the concept of language operated by psychoanalysis whose model started with Freud's work – The Interpretation of Dreams (1900). Putting reading into the scene aims to open space so that in the attribution of meaning that all diagnosis addresses it is inscribed the possibility that an unforeseen diagnosis may arise in the school development of those said to be the subjects of special education.

Keywords: Special education; Psychoanalysis; Diagnosis; Reading.

Diagnóstico e/ou avaliação: palavras fatigadas de informar..¹

Na pergunta pelas possibilidades escolares, sociais e subjetivas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades especiais, a avaliação e o diagnóstico são centrais. As implicações dessa discussão, contudo, não se resumem às convenções pragmáticas e seus efeitos de razão classificatória. Conforme Figueiredo e Tenório (2002, p. 42), “assim como um diagnóstico decorre de uma definição prévia (implícita ou explícita) sobre a função terapêutica, também influencia, ele mesmo, os alcances de um tratamento”. Da mesma maneira, os percursos educacionais encontram-se atrelados à compreensão do educador, da escola e das instituições em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam.

É nesse contexto, que diferentes pesquisadores indicam a importância de rever e atualizar conceitos, práticas, instrumentos e processos avaliativos e diagnósticos (ANACHE, 2001; VASQUES, 2008; BRIDI, 2011). Quais os modelos diagnósticos utilizados? Quais as racionalidades que sustentam a identificação dos alunos da educação especial? Estas perguntas são redimensionadas a partir das atuais diretrizes para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e inserção destas informações no Censo Escolar (MEC/INEP). Em ambos, o parecer pedagógico do professor especializado é orientador do processo de escolarização, e não mais o laudo médico e/ou psicológico. Este movimento ressignificará o lugar e a função do pedagógico? As lógicas padronizadas, arbitrarias e normalizadoras, tão presentes nas nossas formas de conhecer, serão questionadas?

Em estudo anterior, percebemos que no campo da educação especial o diálogo com os sistemas diagnósticos e as lógicas classificatórias é intenso, porém, nem sempre suficientemente esclarecido (VASQUES, 2008). A importância que adquire a ausência de reflexão sobre os determinantes históricos e sobre as concepções de sujeito presentes na elaboração dos diagnósticos está no fato que diferentes entendimentos imprimem percursos escolares também diversos, cifrando destinos distintos.

A partir do diálogo com a psicanálise, compreendemos que a nomeação é também constituinte da realidade que ela diz capturar e, nessa medida, a oferta de um diagnóstico desenha sempre bordas dentro das quais as possibilidades de vida tramitarão – inclusive, o que aqui nos interessa, de vida escolar. Partiremos da proposição de que um diagnóstico é sempre um gesto de leitura que, em certa medida, cria o real que ele diz revelar. Se elidirmos as condições dessa criação, cairemos na armadilha de supor que a nomeação espelha o real cifrando um destino que não guarda em si nenhuma surpresa: está escrito de antemão - o que em termos da escolarização dos alunos ditos da educação especial, mas não só deles, é uma verdadeira catástrofe. Para desenvolvermos esse argumento, caminharemos com Freud e Lacan no sentido de pensar que as palavras, os nomes, não carregam um sentido em si, mas ganham significações a partir da rede discursiva que os engendra.

Diagnóstico, interpretação e a arte de escovar as palavras...

“Um grande salão – numerosos convidados a quem estávamos recebendo – entre eles estava Irma. No mesmo instante, puxei-a de lado, como que para responder a sua carta e repreendê-la por não ter ainda aceitado minha ‘solução’. Disse-lhe: Se você ainda sente dores, é realmente por culpa sua”². Estamos em 1895 e o inconsciente de Freud sonha. Tece a escrita de *A interpretação dos Sonhos*. Seu tema e método enveredam por caminhos ainda hoje estranhos à ciência. Freud utiliza seus próprios sonhos para construir a obra. Corajosamente, expõe-se aos efeitos de sua tese, contagiando-se pela “peste” que procurou estudar. Através de sua correspondência sabemos que por vezes preferiria não publicá-la, apreensivo quanto ao seu recebimento no meio científico e familiar. Freud tinha razão; em parte. Seu livro demorou dez anos para ser reconhecido pela comunidade científica e filosófica de sua época.

A Interpretação dos Sonhos (1900) é considerada a obra inaugural de uma ótica singular sobre a condição humana. “Ah! Se o senhor pudesse imaginar as dores que sinto agora na garganta, no estômago e no abdômen... – isso está me sufocando. Fiquei alarmado e olhei para ela. Parecia pálida

e inchada. Pensei comigo mesmo que afinal de contas, devia estar deixando de perceber algum distúrbio orgânico”. O tema central desse livro se insinuou lentamente para Freud, de 1889 até 1895, quando analisava o sonho da injeção de Irma. “(...) Injeções como essas não deveriam ser aplicadas de forma tão impensada... E, provavelmente, a seringa não estava limpa”. Nesse processo, o que perturbou Freud não foram os possíveis sentidos ou a compreensão de que os sonhos são a realização de desejos. O que lhe afetou, foi aquilo que é repellido e provoca horror, medo, susto, estranhamento – o que se enxerga quando alguém “abre a boca”. Aquilo que se insinua, que fala e escreve por outra lógica que não a da razão, da moral e da consciência. É desse desconhecido que Freud irá ocupar-se ao ler, escutar e inventar o Inconsciente.

Os sonhos não são absurdos, mas possuem sentidos; são realizações de um desejo inconsciente – tal é a proposição freudiana. E para que ganhe lugar ele precisa ser dito. Essa é sua busca: ganhar voz e letra, tornando-se uma escritura psíquica. É pela interpretação do sonho, escreve Freud, que se pode vislumbrar/ler o inconsciente. Caminho que se dá pela leitura/escuta dos sonhos, dos lapsos, dos esquecimentos e de tantos outros tropeços, desfalecimentos e rachaduras que insistem em se fazer ler. Em Freud, porém, a arte da interpretação não será ofício do analista, exclusivamente, mas fazer que se tece a dois, sustentados pelo laço transferencial, e em uma relação à linguagem. É das associações do analisante que se alimentará a interpretação e não do desvelamento de um possível sentido que estaria oculto em uma imagem ou chave de leitura. Não há chaves para leitura. Essas se forjam no tramitar das palavras do próprio analisante, verdadeiro interprete de parte de seu sonho.

Sim, pois uma interpretação nunca se totaliza; sempre se dá às partes, uma vez que, no processo de leitura, mais hora, menos hora, se esbarra com um impossível de ser conhecido, um espaço de sombras onde a interpretação e o conhecimento estancam. Segundo Garcia-Roza (2002), no livro inaugural da psicanálise, não é o eu de Freud quem faz um apelo, mas é seu próprio inconsciente que se dirige ao leitor, pedindo para ser lido, reconhecido e ouvido. “Aquilo que o sonho aspira é passar da imagem à palavra, e no caso do sonho de Freud, não se trata de procurar esta ou aquela palavra reveladora, mas simplesmente de entendermos que aquilo para o qual ele aponta é a palavra, sua busca é a busca do simbólico” (p.20).

Lacan ([1954] 1992), em seu seminário de número dois, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, retoma o sonho inaugural de Freud. A partir dele, procura resgatar a potência e a originalidade da invenção freudiana propondo que o conceito de inconsciente efetuou uma clivagem no que até então se compreendia como subjetividade humana identificada

como consciência, unidade e lugar da razão. O cogito cartesiano “Penso, logo existo” inventa um sujeito, e uma subjetividade, que têm por morada a consciência, o conhecimento e a verdade. E a caminhada em direção à universalidade e identidade, pressupostos importantes para a Modernidade, dá-se pelas vias da razão ou do experimento. Por conta dessa vontade de transparência, o desejo e a fala individual restam desconsiderados ou compreendidos como perturbadores, inadequados à ordem. A psicanálise oferece lugar de escuta para esse sujeito recusado pela epistemologia e racionalidade modernas.

Busca incessante por razões; tentativas de tornar consciente o que é inconsciente; emergência de uma verdade interna; razão-de-ser perdida por entre os corredores da memória e labirintos da vida infantil; existência de uma motivação fundacional; interpretar como restauração de um propósito primeiro, sua informação ou revelação. Tais concepções naturalizam, simplificam e objetivam, diz Lacan. São na verdade o que há de mais distante da proposição freudiana ([1963] 1998). O inconsciente não é um reservatório de memórias a ser revelado por um analista perspicaz. Não há um conteúdo prévio que se manifesta de forma distorcida ou desconhecida a priori e que, por meio da interpretação, ou leitura eficaz, por parte do analista, é entregue/oferecido ao analisante. O inconsciente freudiano não remete a um mundo subterrâneo, individual e profundo; uma zona de sombra, de opacidade, onde se encerra o sujeito verdadeiro. Lacan rejeita a idéia de um inconsciente equiparado à interioridade, cuja superfície externa seria o corpo; recusa a noção de um desenvolvimento individual, linear e pré-estabelecido, modelo a ser conquistado ou resgatado; não toma o eu como transparência, lugar da significação e passível de ser apreendido como tal. O inconsciente está relacionado com aquilo que escapa à representação, com o impossível de ser dito, mas que, simultaneamente, provoca todo o dizer. Remete à idéia de um eu descentrado, excêntrico ao círculo das certezas.

A proposição freudiana apresenta o sonho, e as outras formações do inconsciente, como um texto psíquico. Lacan ([1963] 1998) retoma e sublinha tal afirmação: o inconsciente é estruturado como uma linguagem. E em todo o trabalho de leitura e interpretação: “deve-se partir do texto e partir dele, como Freud o faz e aconselha, como de um texto sagrado. O autor, o escriba, é apenas um escrevinhador, e vem em segundo lugar. (...) peço-lhes que prestem mais atenção ao texto do que à psicologia do autor – é a orientação de todo o meu ensino” (p. 195).

O sonho não é apenas um texto, mas um texto cifrado, um enigma. Considerando aquele que sonha, Freud concebe o sonho como uma encenação, onde o léxico da cultura é submetido à sintaxe própria do sonhador. É ele quem (re)inventa sua gramática, seu código. E o faz sem

sabê-lo todo, como um bibliotecário cego, que desconhece todas as salas, estantes e obras de sua biblioteca. No sonho, o que diz respeito ao sujeito está para além do eu, descentrado em relação à consciência. Nele, quem pede passagem é o sujeito do inconsciente. Se no sonho a questão do remetente é complexa, seu destinatário também implica uma resposta nada simplista. Para quem se dirige o sonho? A quem ele apela?

O aparelho psíquico inventado por Freud não se esgota em si mesmo. “Não se trata de um aparelho já pronto que, em seguida, entra em contato com o mundo. O aparelho psíquico não é em-si, é para-outro, e é nessa relação ao outro que se constrói a consciência-de-si” (Garcia-Roza, 2002, p.43) Existe uma determinação pela linguagem. O sonho faz apelo à fala, a fala do próprio sonhador e a fala do outro. Trata-se de uma mensagem:

Tal como uma garrafa lançada no mar, ela não tem como destinatário um sujeito singular, não é dirigida a esta ou aquela pessoa, mas a um lugar: à ordem simbólica. A resposta a esse apelo poderá ser dada por um outro, isto é, por um indivíduo singular e concreto, pelo próximo, mas não é a ele, especificamente, que a mensagem é dirigida. O outro é aquele que recolhe a garrafa e se põe a decifrar a mensagem, e isto só é possível se ele está situado nesse grande Outro que é a ordem simbólica. (GARCIA-ROZA, 2002, p. 67)

Os possíveis sentidos, com suas múltiplas tonalidades, não se encontram fixados. A leitura não se esgota num único sentido. O sonho é sobredeterminado, isto é, um mesmo elemento pode remeter a séries de pensamentos e efeitos totalmente diferentes. A sobredeterminação não é exclusiva dos sonhos, pertence a todas as formações do inconsciente; remete a uma pluralidade de fatores determinantes, tornando impossível considerá-los isoladamente. Tal posição significa, sobretudo, que não há começo nem fim absolutos, que não há uma verdade essencial e imutável a ser descoberta, e, mais do que tudo, que não há sentido original, pois todo o sentido já é uma interpretação.

A ausência de um ponto inicial, de onde emergem todas as significações e explicações, também é estendida ao campo do sofrimento psíquico. Freud e Lacan não focam a causalidade psíquica a partir de um ponto de origem dos sintomas. O que há neste suposto lugar de origem é um vazio, um silêncio. Nas palavras de Lacan, em *Télévision* ([1974] 1993, p. 11), “(...) digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real”. O mais intrigante é que é deste vazio que nascem as possibilidades de leitura e escrita.

Não é toda ou qualquer interpretação que é passível de ser validada no laço ao outro/Outro. A interpretação, a leitura, não está aberta a todos os sentidos. Existe uma cadeia significativa, um determinismo psíquico, que ao produzir um sujeito, também o delimita, oferecendo-lhe contornos possíveis. Rastros e traços que por si não constituem uma narratividade histórica, mas que demarcam certas trajetórias e possibilidades. A narratividade histórica é a ficção que se constitui a partir desses rastros. É nesse campo, não localizável e não sabido, borrado, mas operante, que a leitura torna-se possível. O ato de ler pode ser compreendido como o revisitar destes rastros. Implica percorrer os traços, as linhas, as margens, as pausas propostas pelo autor. Trilhar suas sequências, gerando outros e novos sentidos. O sentido é um efeito do encontro entre o texto e o leitor. É uma criação. Nessa medida toda leitura é de certo modo a escrita de um novo texto. Ela revela, sim, algo do texto, mas muito especialmente põe em causa o leitor e o lugar desde onde aborda o escrito.

É por que toda leitura revela algo de quem lê; é por que concebemos o diagnóstico como um gesto de leitura; é por que a leitura cria um novo texto que carrega em si potência e limites que pensamos como absolutamente necessário incluir em qualquer leitura diagnóstica as condições de sua produção. Condições que dão visibilidades a determinados elementos, deixando outros à sombra. Condições que circunscrevem o quadrante no qual é possível a produção de sentido.

Em um conto intitulado Pierre Menard, autor do Quixote, Jorge Luis Borges (1999) joga com os efeitos de sentido que a mudança das condições de produção da enunciação podem produzir. Menard é um autor do século XX cujo projeto é escrever o Dom Quixote de Cervantes. A apresentação de Borges da empreitada de Menard é desconcertante:

Não queria compor outro Quixote – o que é fácil – mas o Quixote. Inútil acrescentar que nunca enfrentou uma transcrição mecânica do original; não se propunha a copiá-lo. Sua admirável ambição era produzir algumas páginas que coincidisse – palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes. O método inicial que imaginou era relativamente simples. Conhecer bem o espanhol, recuperar a fé católica, guerrear contra os mouros ou contra o turco, esquecer a história da Europa entre os anos de 1602 e de 1918, ser Miguel de Cervantes. Pierre Menard estudou esse procedimento (...), mas o afastou por considerá-lo fácil. Na realidade, impossível – dirá o leitor. De acordo, porém o projeto era de antemão impossível e de todos os meios impossíveis para levá-lo a cabo, este era o menos interessante. (p. 493)

Diante do absurdo do projeto, Menard não recua e, surpreendentemente, escreve seu Quixote.

Costitui uma revelação cotejar o Dom Quixote de Menard com o de Cervantes. Este, por exemplo, escreveu (Dom Quixote, primeira parte, nono capítulo):

... a verdade, cuja a mãe é a história, êmula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro.

Redigida no século XVII, redigida pelo 'engenho leigo' Cervantes, essa enumeração é mero elogio retórico da história. Menard, em compensação, escreve:

... a verdade, cuja a mãe é a história, êmula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro (p. 496).

Dois parágrafos absolutamente idênticos, em que as palavras se enfileiram do mesmo modo, vagão após vagão nos trilhos da linguagem. Diante desse excesso de mesmo, Borges sentencia: "Também é vívido o contraste dos estilos. O estilo arcaizante de Menard – no fundo estrangeiro – padece de alguma afetação. Não assim o do precursor, que emprega com desenvoltura o espanhol corrente de sua época" (p. 497).

O que produz esta diferença nos estilos, apontada por Borges? O conto nos abre esta interrogação e nos fornece algumas pistas. A mais significativa parece ser a alusão ao tempo. Que Menard tenha escrito Quixote três séculos depois de Cervantes, inscreve em suas palavras a diferença tributária da irreversibilidade do tempo. Diferença que marca os mesmos trechos, agora citados por Borges, trechos que não são mais os mesmos, mas outros, pois no conto não se trata unicamente do Quixote de Cervantes ou de Menard, mas de Borges. Do Quixote em Borges. E da interrogação sobre o tempo que ele abre para Borges. Este escreve: "A verdade histórica, para ele, não é o que se sucedeu, é o que julgamos que sucedeu."³

A proposição de que o tempo pode introduzir uma dissimetria em dizeres aparentemente idênticos, remete-nos ao fato de que, se há igualdade verbal - como refere Borges, os textos são verbalmente iguais -, os lugares desde os quais se fala não são os mesmos. A diferença se inscreve pela mudança no lugar de enunciação do sujeito. Suas palavras são as mesmas, mas o lugar desde onde são pronunciadas não é o mesmo.

Tempo do dizer, espaço verbal em que um dito emerge - significantes que lhe fazem companhia, seu corpo textual – são elementos determinantes do sentido que da palavra decorre. E isso não é diferente quando pensamos a nomeação que pode advir de um diagnóstico. Dizer autista pode não revelar absolutamente nada do sujeito nomeado – talvez mais revele de quem nomeia.

Diagnóstico como gesto de leitura - por uma invencionática dos percursos escolares

Pelas lentes da psicanálise, os sentidos, as possibilidades de ser, saber e aprender não se fixam somente nas condições orgânicas. Compreender a história pessoal/social como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, possibilitando outras significações e sentidos. No que se refere à criança com problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizam-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem única e exclusivamente nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições.

Neste trabalho, afirmamos que o processo de escolarização envolve diferentes formas e tempos de olhar/ler o aluno. Cruzar a porta e permanecer na escola não é uma tarefa simples. Se as crianças ditas “normais” nos dão a ilusão de que sabemos a respeito desta travessia, bem como do ensino-aprendizagem que lhes cabe, aquelas com deficiências suspendem nossas certezas, tornando-se, muitas vezes, intraduzíveis para nossas lentes. Se nada reconhecemos de um aluno ali... se seus comportamentos, respostas e relações pouco se assemelham aos textos aprendidos, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno? O diálogo inviabiliza-se, cegando possíveis leituras e horizontes compreensivos...

Propomos que tomar o diagnóstico como um gesto de leitura pode trazer efeitos potentes na escolarização dos chamados sujeitos da educação especial. Freud e Lacan sinalizam, contudo, que não se trata de qualquer leitura. Um leitor que como um detetive empreende solitariamente sua investigação, descobre o crime e comunica ao sujeito, de tal maneira que ele não possa recusar a verdade indiscutível que surgiu do esforço investigativo, não é compatível com o que aqui se propõem. Também não se trata de

operar a leitura como deciframento, realizada a partir de determinadas chaves fixas. Tampouco construir a decodificação de uma exterioridade ou interioridade, pronta e estabelecida. O diálogo com esses autores nos informa da potencia contida no gesto de desarrumar certezas, abrindo espaço para novas possibilidades de leitura e diálogo, para uma leitura em diagonal. Uma perspectiva que desvia da atenção os sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências etc, suas características e comportamentos, para focar o professor, o terapeuta, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades.

Propor o diagnóstico como leitura de um texto que está para se escrever, coloca a origem, a causalidade, como ponto de chegada e não como ponto de uma partida. O que implica a responsabilidade do leitor. Este aspecto merece destaque, sobretudo, quando se trata do campo psi e da educação. Certa psicanálise, psicologia, psiquiatria oferecem a certa educação conceitos que acabam por justificar uma lógica objetivante que apaga o lugar de responsabilidade dos sujeitos e das instituições implicadas na escolarização. Nas palavras de uma orientadora educacional⁴:

Os laudos e pareceres médicos configuram um dos grandes problemas. A criança vai ao neurologista e recebe indicação de classe especial. Sua situação se complica com isso. Ocorre que pedagogicamente essa criança poderia ir muito bem no ensino comum. Quem sabe disso somos nós pedagogos... é a escola e não o médico. A palavra do doutor, entretanto, pesa mais. Se um médico diz que aquela criança é para classe especial é difícil desconstruir essa ideia na equipe; isso é muito forte. Assim, tudo que a criança faz, ou não, serve para justificar seu encaminhamento para a escola ou classe especial. Existe um exemplo importante, foi indicada classe especial para uma menina em idade pré-escolar que nunca havia frequentado espaços educacionais. Esse 'trabalho' foi feito por uma psicóloga de Porto Alegre, ou seja, antes de começar a situação da criança já é complicada. (...) Com diagnósticos como traços autistas, autismo ou psicose o professor fica autorizado a não apostar no aluno. Isso inviabiliza qualquer proposta de trabalho. (VASQUES, 2008, p. 89)

Ao pensarmos o diagnóstico e a avaliação em educação é fundamental contemplar o fascínio exercido por determinadas lentes que se propõem a ordenar o real de forma a capturá-lo sem restos; bem como seus efeitos em termos de desresponsabilização. Se clarear, definir, estabelecer o perfil de alunos é fundamental para que o professor construa práticas e expectativas coerentes e realistas, tal definição não contém em si o desdobrar

de uma história que aguarda a potencia dos encontros para acontecer. Se o diagnóstico ficar situado como oráculo, o aluno pode não fazer mais do que desdobrar, na relação com seu professor e colegas, aquilo que o dito lhe designa ser. Nestes casos, “o lugar de sujeito, do professor e de aluno, fica subtraído, economizado, por uma causalidade que se impõem antes mesmo de qualquer ato que cada um deles possa inscrever. Uma causalidade que não se constrói a partir dos efeitos das práticas e dos encontros, mas que chega antes - antes dos próprios sujeitos -, retira da cena a responsabilidade (RICKES, 2004, p. 12)”.

Tem mais presença na vida o que lhe falta

Perguntas nascem da insatisfação, da instabilidade, do desencontro e desassossego. É na radicalidade histórica que elas se produzem, quando nossas certezas são abaladas. Expressões de um tempo, de uma historicidade e de uma cultura, as perguntas, mais do que suas respostas estão vinculadas às formas particulares de ler e interpretar. Quem são os alunos da educação especial? Ao supormos uma essência, uma natureza a ser desvelada, encontrada, perseguida supõe-se a primazia do sentido já estabelecido, do caminho já dado.

A partir do diálogo entre psicanálise e educação especial, centralizamos os focos no diagnóstico como uma leitura onde se monta uma perspectiva para fazer ver/ler, deixando em suspenso a pergunta sobre o que fazer. O diagnóstico como leitura, como invenção de um sentido, implica a aposta e a responsabilização pelo processo educacional dos sujeitos da educação especial. Cada processo é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso pré-estabelecido, garantido pelo diagnóstico, o professor, a escola e os terapeutas envolvidos devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar de seu aluno.

Referências

ANACHE, A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. **Anais**. 24^a Reunião anual da Anped. Caxambu, 2001.

BRIDI, F. R. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BORGES, J. L. Piere Menard, autor do Quixote. **Obras Completas I**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1999.

CALLIGARIS, C. O inconsciente em Lacan. In: AUFRANC, A.L. et al. **O inconsciente: várias leituras**. São Paulo: Escuta, 1989, p. 170 – 182.

FREUD, S. A interpretação do sonho (1900). In: Freud, S. Edição **Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. 4, p. 39-117.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução a metapsicologia freudiana 2: a interpretação do sonho**. 6 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

KHEL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, J. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise** (1954 -1955). Seminário 2. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1963-1964). Seminário 11. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. **Televisão** (1974). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

RICKES, S. M. Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos. **Reunião Anual da ANPED** (27: 2004: Caxambú) Sociedade, democracia e educação: qual universidade? [Rio de Janeiro]: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

RICKES, S.M. **Educação e inclusão: nós (im)possíveis**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.43-51.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Notas

¹ Os subtítulos parafraseiam Manoel de Barros.

² Todas as citações são de A Interpretação dos sonhos, Freud ([1900] 1987, p. 128-129).

³ Idem, p. 432

⁴ VASQUES (2008).

Correspondência

Carla K. Vasques – Av. Paulo Gama s/n – Prédio 12201 – 9º andar sala 910, Bairro Farroupilha,
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil – CEP 90046-900.

E-mail: k.recuero@gmail.com – simonemoschen@gmail.com

Recebido em 17 de junho de 2012

Aprovado em 25 de setembro de 2012