

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OLGA ARAUJO PERAZZOLO**

**DIMENSÃO RELACIONAL DA APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS  
NA INTERFACE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

**CAXIAS DO SUL**

**2011**

**OLGA ARAUJO PERAZZOLO**

**DIMENSÃO RELACIONAL DA APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS  
NA INTERFACE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL**

**2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

P427d Perazzolo, Olga Araújo, 1955-  
Dimensão relacional da aprendizagem : construções teóricas na  
interface educação e psicologia / Olga Araújo Perazzolo. - 2011.  
138 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Stecanela.

1. Aprendizagem. 2. Cognição. 3. Psicologia educacional. 4.  
Educação especial. I. Título.

CDU: 159.953.5

Índice para o catálogo sistemático:

1. Aprendizagem	159.953.5
2. Cognição	159.953.5
3. Psicologia educacional	37.015.3
4. Educação especial	376

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

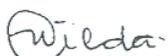
*“Dimensão relacional da aprendizagem: construções teóricas na interface educação e psicologia”*

Olga Araujo Perazzolo

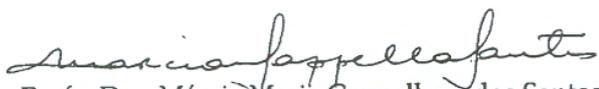
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 27 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Nilda Stecanela (orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul

  
Dr. Claudio Roberto Baptista  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

  
Profa. Dra. Márcia Maria Cappellano dos Santos  
Universidade de Caxias do Sul

## RESUMO

O trabalho busca desenvolver considerações teóricas acerca das dimensões relacionais da aprendizagem, através de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza dialética, adotando estratégia comparativa de quadros opostos para a disposição relacional: a deficiência mental (especialmente a síndrome de Down) e a psicose (em particular o autismo). Foram sintetizados os dados colhidos por meio de levantamento bibliográfico e fontes disponíveis em meio eletrônico, de ambos os quadros, no que se refere a aspectos definitórios, etiológicos, classificatórios e educativos. Como resultado da reflexão dialética, apresentou-se a proposição de que a capacidade para o estabelecimento de relações confere ao portador de deficiência mental as condições primárias e essenciais para a aprendizagem, e as dificuldades que marcam o funcionamento autista obstruem o trajeto que viabiliza o aprender, corroborando a premissa da imprescindibilidade relacional. A psicose, em geral, seria uma **patologia do não aprender**. Nesse sentido a tarefa precípua de todos os que cumprem uma função educativa junto ao sujeito com autismo é a de construir pontes relacionais que permitam o trânsito gerador de saberes, afetos, pensamentos, viabilizando seu trajeto pela aprendizagem e transformação. Para a leitura do fenômeno na perspectiva microrrelacional, foram adotados conceitos de Wilfred Bion, de forma a explicitar a natureza do processo no universo pedagógico, na relação professor-aluno, ratificando a importância de que os esforços no processo de educação de pessoas com autismo sejam focadas as dimensões potencializadoras da competência relacional.

**Palavras-chave:** Relação. Aprendizagem. Pensamento.

## **ABSTRACT**

This paper aims at developing theoretical considerations concerning the relational dimensions of learning by following a qualitative and dialectical methodology, which adopts the comparative strategy of opposing scenarios for the relational disposition: the mental deficiency (especially the Down syndrome) and the psychosis (in particular the autism). The data collected through bibliographical resources and sources available in electronic means have been summarized from both scenarios, regarding definitional, etiological, classificatory and educational aspects. As a result of dialectical thinking, it has been presented the proposition that the capacity for establishing relations provides the mentally disabled the primary essential conditions for learning, while the lack of this capacity, a trait of the autistic functioning, does not make learning possible, which confirms the premise of the relational indispensability. To a better understanding of the phenomena in a microrelational perspective, Wilfred Bion's concepts have been adopted in order to explain the nature of the educational process in the pedagogical universe, considering the teacher-student relationship.

**Keywords:** Relationship. Learning. Thinking.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 O PROBLEMA: CONSIDERAÇÕES E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 EDUCAÇÃO E ENSINO: CONTROVÉRSIAS DEFINITÓRIAS E EPISTÊMICAS.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 APRENDIZAGEM: VAZIOS CONCEITUAIS E DIVERSIDADE TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
<b>3 O MÉTODO: CONSIDERAÇÕES, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>32</b>
<b>4 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 RELAÇÃO: PERSPECTIVAS ANTROPOGÊNICAS DA FUNÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 DO REGISTRO BIOLÓGICO E SOCIAL AO DETERMINISMO EPISTÊMICO .....</b>	<b>38</b>
<b>5 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA RELACIONAL .....</b>	<b>45</b>
<b>5.1 DEFICIÊNCIA MENTAL: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS ETIOLÓGICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1.1 Deficiência mental e inteligência: classificação e considerações pertinentes.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1.2 A Síndrome de Down.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1.3 Deficiência mental e Síndrome de Down: perspectivas educativas, de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 PSICOSE: CARACTERIZAÇÃO, ASPECTOS ETIOLÓGICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>5.2.1 Psicose: classificação e considerações pertinentes .....</b>	<b>69</b>
<b>5.2.2 Autismo infantil .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2.3 Psicose e Autismo: perspectivas educativas, de ensino e de aprendizagem.....</b>	<b>76</b>
<b>5.3 ENTRE A SÍNTESE E A DISCUSSÃO .....</b>	<b>78</b>
<b>6 DISCUSSÃO: PERSPECTIVAS PSICOEDUCATIVAS DOS VÍNCULOS RELACIONAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>6.1 UMA RELEITURA DA MICROSCOPIA RELACIONAL DE W. BION.....</b>	<b>94</b>
<b>6.2 A DIMENSÃO RELACIONAL DA APRENDIZAGEM COMPREENDIDA NA DELIMITAÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE PSICOSE E DEFICIÊNCIA MENTAL .....</b>	<b>105</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A – GRADE DE BION.....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido se insere no conjunto de esforços envidados na direção de contribuir para o esclarecimento dos processos que sustentam a ideia de que as relações constituem fator preponderante no fenômeno da aprendizagem. Busca-se, assim, construir elementos referenciais que integrem o arcabouço teórico sustentador de concepções de educação como fenômeno indissociado dos vínculos humanos, também na práxis educativa.

Para o fim proposto, foram examinados aspectos descritivos, características funcionais e perspectivas educacionais de dois transtornos mentais – deficiência mental e psicose –, quadros cuja disposição para as relações encontram-se em posições distintas/polarizadas.

O estudo foi realizado com recursos de materiais colhidos por meio de pesquisa bibliográfica e através de análise crítica, viabilizando a construção de uma tese derivada do desdobramento de reflexões de natureza dialética.

Além do estudo das características gerais da deficiência mental e da psicose na infância, foi estabelecida a trissomia do cromossomo 21, ou síndrome de Down, e o transtorno autista como cerne das proposições reflexivas. Os quadros foram escolhidos em razão de ambos apresentarem dificuldades importantes de aprendizagem, mas diferirem na capacidade de estabelecer relações afetivas. Além disso, considerou-se a clareza dos critérios diagnósticos e a farta bibliografia disponível, evitando que quadros fronteiriços nublassem a visibilidade dos processos que se buscou estudar.

Destacou-se, neste contexto, a capacidade das crianças com síndrome de Down de desejarem o contato humano e de estabelecerem laços afetivos, aspecto muitas vezes considerado como expressão de carência, indicando disposição básica para a relação.<sup>1</sup> Na direção inversa, também foi destacada a dificuldade relacional característica da patologia autista.

Para a leitura dos movimentos relacionais adotou-se contributos de Wilfred Bion (1897-1979), psicanalista, representante da escola inglesa de psicanálise, cuja teoria constitui-se numa efetiva ferramenta de compreensão e interpretação do processo de desenvolvimento humano pela via da relação e da aprendizagem, através do pensamento.

---

<sup>1</sup> A disposição para a relação, o desejo de contato humano está explícito em diferentes estudos, como o que compara a competência interativa entre bebês portadores e não portadores da síndrome de Down (BELINI; FERNANDES, 2008).

A parte introdutória do trabalho é integrada pela apresentação do problema, precedida de considerações sobre educação, ensino e aprendizagem, envolvendo aspectos epistemológicos e referências acerca da diversidade e dos vazios teóricos, de forma a compor o argumento básico da justificativa e da relevância do estudo.

Os objetivos e referenciais metodológicos estão dispostos num capítulo específico (O Método: considerações, objetivos e procedimentos), tendo em vista facilitar sua localização no texto, item no qual foram desenvolvidos elementos explicitadores e argumentativos sobre a pertinência do modelo adotado.

Como cenário para as concepções preliminares, foi elaborado um texto introdutório abordando aspectos relativos às dimensões relacionais na perspectiva antropogênica, constituindo ponto de partida da ação dialética e metacognitiva que se estabeleceu a partir do levantamento e análise das características dos quadros psicopatológicos eleitos.

O corpo teórico síntese dos quadros “opostos”, resultante da análise dos dados bibliográficos sobre a deficiência mental (e a síndrome de Down) e a psicose (e o autismo), colhidos para fins de exame de aspectos diferenciais, está apresentado nos itens e subitens do capítulo 4. A organização dos “dados” buscou observar o paralelismo possível no que tange à caracterização, aos aspectos etiológicos e históricos, e às perspectivas educacionais.

No capítulo 5, são relatados os “resultados” das reflexões dialéticas por meio da leitura da proposição teórica bioniana através de uma nova configuração interpretativa (perspectivas psicoeducativas dos vínculos relacionais). Neste item, defende-se que todo o movimento gerador do pensar/aprender deriva de um processo psicoeducativo/relacional, envolvendo as vertentes filo e ontogenética na construção da aprendizagem. Defende-se que pensar é aprender, aprender é pensar, através do processo que viabiliza o crescimento dos sujeitos, os deslizamentos pela cadeia constituída por eventos de “partos” ideativos.

Na sequência, são propostas reflexões sobre a dimensão relacional da aprendizagem compreendida no processo de delimitação de fronteiras diagnósticas entre psicose autista e deficiência mental (síndrome de Down).

As considerações finais apresentam o fechamento das proposições, abordando perspectivas educativas sustentadas na teoria adotada. Desenvolve-se, ainda, considerações sobre o processo de aprendizagem como fenômeno psicoeducativo, determinado por pontes relacionais construídas por meio da alternância continente-conteúdo, proposta por Wilfred Bion, bem como sobre a práxis pedagógica sob o escopo do modelo apresentado.

## **2 O PROBLEMA: CONSIDERAÇÕES E JUSTIFICATIVA**

### **2.1 Educação e aprendizagem: contextualização**

A educação, se considerada como um projeto coletivo de sociedade está, tácita e pragmaticamente, vinculada à instituição escolar,<sup>2</sup> cabendo a esta constituir-se no dispositivo estrutural e acionador das aprendizagens supostamente requeridas para promover e sustentar comportamentos individuais e coletivos na direção de manter, construir e/ou aperfeiçoar “o futuro” perspectivado na lógica do imaginário social.

A escola, tal como as demais formas de organização institucional, se estruturou, historicamente, num contexto de demandas sociais marcada, de um lado, pela necessidade de consolidar o perfil de sociedade num dado momento, e, de outro, de dar concretude a um desejo construído por um grupo significativo da coletividade (MARIN; BIANCHINI, 2008).

Assim, a origem da escola está associada aos fatores e modos de socialização, e mais especificamente de desenvolvimento da burguesia, envolvendo concepções de homem e de mundo peculiares a cada tempo da história dos últimos séculos, com marcos que remetem, sobretudo, à Europa dos séculos XV e XVI. Neste período, da ênfase social emerge a necessidade de seleção e transmissão de saberes para o aprimoramento das relações sociais e de produção, conduzindo à organização estrutural e funcional de espaços apropriados para aprendizagens, conforme explicitam Vincent, Lahire e Thin (2001).

Mas foi a partir do século XVIII, com a franca disseminação dos ideais iluministas, que se constituiu um novo e importante lugar para a escola como instituição responsável por alavancar o desenvolvimento humano e a democratização. É nesse contexto que o acesso à educação passou a representar um dos caminhos privilegiados de ascensão social e também a viabilidade de promoção da igualdade de oportunidades (ARANHA, 1990).

Na sequência dos fatos e fatores que se seguiram à revolução francesa e industrial, e que culminaram no desenho do perfil do homem do século XX, de acordo com Severino e Fazenda (2002), o espaço escolar passou a ser concebido como meio para a criação de um

---

<sup>2</sup> É importante destacar o entendimento de que a escola não pode ser encarada como a única via pela qual se efetiva a educação. Esta ocorre a qualquer tempo, em qualquer local, de modo formal e/ou informal, quando promovidas condições que culminam em saberes/comportamentos que atendem as demandas de determinado grupo social.

novo sujeito, morador dos centros urbanos e inserido na engenharia social, particularmente aquela regida pelos ditames do livre mercado, na forma de uma economia liberal.

Como resultado, no Brasil, segundo Romanelli (1978), na década de 1960, um expressivo percentual da população em idade escolar já tinha acesso ao ensino primário e secundário, ou almejava ter, o que expressava a valoração positiva do conhecimento e da escola como *locus* legitimado de desenvolvimento pessoal/social, apesar do grande percentual de analfabetos que ainda caracterizava a realidade do país.

No que tange à estrutura pedagógica, por muitas décadas predominou o modelo orientado pela transmissão do conhecimento através da fala imperativa do professor e contido pelo aluno por meio da leitura de livros didáticos e das escritas em cadernos de aula, num contexto de relações verticais, com clara definição de papéis e de autoridade. Mas na esteira da interpretação da progressiva incidência do fracasso escolar e das mudanças sociais, sobretudo das que derivaram da polarização ideológica sintetizada pela guerra fria, a função da educação e o modelo pedagógico passou a ser objeto de profunda discussão no âmbito político-acadêmico, gerando novas perspectivas de ensino, com horizontes marcados pela função libertadora da prática educativa (SEVERINO e FAZENDA, 2002).

No entanto, conforme Veiga (2007), antes que a educação básica alcançasse a totalidade da nação, uma rápida deterioração da valência social da instituição escolar e de suas condições de funcionamento passou a ocorrer no Brasil, e, certamente, também em várias outras partes do mundo. O crescimento da acessibilidade, associado aos baixos investimentos, assim como a emergência de uma nova feição de sociedade contemporânea alterou de forma profunda o vínculo social com a escola.

No contexto atual, a nova feição de sociedade leva em conta conceitos como o de pós-modernidade, conforme termo cunhado por Arnold Toynbee e adotado por Bauman (2004) para designar um estado prevalente de fáceis *deslaços*, de liberdade, de liquidez relacional; ou como o de hipermodernidade, termo designativo de uma cultura do efêmero, do excesso, conforme perspectivas apresentadas, dentre outros, por Lipovetsky (2007).

A ideologia do capitalismo de consumo constitui uma figura tardia dessa fé<sup>3</sup> otimista na conquista da felicidade pela técnica e a profusão dos bens materiais. Simplesmente, a

---

<sup>3</sup> O autor adota o termo “fé” com a intenção de destacar a crença positiva no desenvolvimento humano, em seus feitos e produtos, na perspectiva da constituição do *homo felix*, que marcou a modernidade capitalista.

felicidade não é mais pensada como um futuro maravilhoso, mas como um presente radiante, gozo imediato sempre renovado, “utopia materializada” (LIPOVETSKY, 2007, p. 335).

Nesse cenário, conforme Azevedo (2008), alguns desdobramentos são particularmente importantes. Dentre esses se destacam a ascensão da “cultura” da violência em escala mundial; a horizontalização das relações de autoridade; a desmotivação do aluno pelo modelo tradicional de ensino, tendo em conta a oferta lúdica e diferenciada que a era da informática disponibiliza para acesso ao novo, ou à novidade, e para o acesso a um outro universo de imagens, sons, perspectivas lógicas, valores. Ainda nesse contexto, o cumprimento da função da escola como meio de acesso e de construção do futuro, tão cristalizada no rol de crenças do professor, é acrescida pelos pais da função de conter e socializar os filhos na sua ausência para o trabalho, comprometendo o êxito da escola no cumprimento de suas funções “tradicionais”, mas também aquelas que lhe foram impostas pelo novo desenho das dinâmicas sociais. O desempenho escolar acaba, assim, sendo severamente criticado pela própria família e pela sociedade, em razão dos resultados que vem alcançando, e é colocada em causa na interrogação jocosa dos alunos, feita através das bizarras comportamentais, da indisciplina tonalizada pela periculosidade, pelo fracasso e abandono escolar, pela violência explícita que coloca o patrimônio, os colegas e o professor em situações cotidianas de risco.

Portanto, dificuldades importantes cenarizam a educação contemporânea, num contexto indicativo da escola como refém de si mesma, permitindo que a suposição de uma severa crise esteja colocando em causa seu papel, sua dinâmica, seu funcionamento, sua função e sua competência para promover aprendizagens.

Mas as dificuldades enfrentadas na esfera da educação/ensino (práticas facilitadoras e/ou promotoras de aprendizagens formais) têm repercussões ainda mais profundas, na medida em que os efeitos das tensões, impasses, desajustes intra e extra sistêmicos, à instituição escolar, gerados por essas dificuldades, podem tocar a fluência do desejo e comprometer o deslizamento do aprender pela via das representações sociais que asseguram a “saúde” das relações coletivas, das sociedades.

Tendo por suposto que os vínculos com o conhecimento devem ser permanentemente fortalecidos, senão por outra razão ao menos para que os homens preencham os espaços vazios deixados pela fratura biológica, e tendo por suposto, também, que é na relação que se instaura o genuíno processo de aprendizagem, entende-se como plenamente justificável e

relevante a efetivação de estudos na direção de ampliar os saberes que permitam potencializar intervenções no campo educativo.

## **2.2 Educação e ensino: controvérsias definitórias e epistêmicas**

A educação, o ensino e a aprendizagem, no plano concreto, não acontecem de modo isolado, anterior ou posterior aos demais fenômenos [...]. Vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem. (PAVIANI, 2010, p. 22).

A perspectiva em estudo – dimensão relacional da aprendizagem – envolve os conceitos de educação, ensino e aprendizagem. Mas como podem ser definidos esses conceitos? Examinar as reconhecidas controvérsias definitórias e epistêmicas não é uma meta do presente trabalho, mas, sem dúvida, precisam ser referidas para a composição do cenário teórico em que é desenvolvido.

Os termos “educação”, “ensino” e “aprendizagem” remetem a uma expressiva gama de estudos, pesquisas e teorias, tornando-se inviável apresentá-los, e também desnecessário, pois se estaria alterando o foco de atenção originalmente proposto no âmbito do presente estudo. No entanto, algumas considerações básicas devem preceder o desenvolvimento do trabalho propriamente dito.

Uma primeira consideração refere-se à proximidade possível entre os termos “educação” e “ensino”. Embora ao primeiro seja suposta a prevalência da ideia de processo, de formação, e ao segundo a ideia de prática sistematizada, é possível considerar que ambos designem a “mesma coisa” na perspectiva dos objetivos, ou seja, que ambos se refiram a movimentos encadeados e potencialmente facilitadores de aprendizagem, apesar de respaldados em supostos epistemológicos radicalmente antagônicos.

Assim, o termo educação pode ser adotado para significar o processo desencadeado por ação humana (seja essa de ordem formal ou informal, intencional ou casual/contextual), potencialmente facilitadora de transformações de sujeitos e que interferem nos padrões de comportamento por meio de aprendizagens sucessivas. As definições eleitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segmento da esfera pública ligado ao Ministério de Educação, como suporte teórico das ações expressivas da política nacional de educação são sugestivas dessa concepção, conforme site do Instituto (MEC/INEP, 2001):

[Educação são] todas as atividades voluntárias e sistemáticas destinadas a satisfazer necessidades de aprendizagem. (...). A educação, quando ocorre de maneira informal, confunde-se com o fenômeno do crescimento; (...). A Educação não ocorre apenas na escola; ela é um processo permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação do homem com o meio. (Cf. CINE 1997, Unesco).

A Educação é “um processo destinado a provocar uma mudança nas disposições ou capacidades do sujeito, com caráter de relativa permanência. Essa mudança pode consistir num aumento de capacidade de realizações ou ainda numa modificação de atitudes, interesses e valores.” (Cf.: Ramírez).

O termo ensino, de outra parte, tem assumido a significação de práticas formais ou informais, intencionais ou casuais, direcionadas a (ou facilitadoras de) aprendizagens que produzem efeitos sobre o comportamento dos sujeitos. A definição de Scheffler (1967 apud PASSMORE, 1980, p. 17) é exemplificativa dessa concepção: “Ensino pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno (...).”

Algumas observações de Passmore (1980), embora se refiram especificamente ao ensino, permitem destacar dois polos efetivamente distintos: o do educador e o do educando, bem como um fenômeno (aprendizagem) sob o qual nenhum dos polos tem efetivo domínio. Conforme o autor,

Ensinar significa tentar ensinar. (...) Garantimos assim a liberdade necesria que nos permite usar a expressão “ensino com sucesso”, expressão que se tornaria pleonástica se “ensino” fosse identificado como “ensino com sucesso”. Se a ambiguidade se revela importante, poderemos então facilmente clarificar a situação substituindo “ensinar”, de acordo com as circunstâncias, por “tentar ensinar” ou por “ser eficaz no ensino”. (PASSMORE, 1980, p. 4).

De qualquer forma, a falta de definições precisas, ou a presença de vazios conceituais nos terrenos que sediam teorias sustentadas por esses conceitos, requer reflexões pertinentes, sob pena de restringir o campo de olhares possíveis, ou de se incorrer em falácias involuntárias, ou ainda de construir práticas e novas teorias sob bases que não definem a natureza do processo de conhecer.

A palavra “ensino”, como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos. (...). Ensinar é, de fato, uma palavra com raízes profundas, com uma longa história. Palavra que possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabem numa definição capaz de nos dar a “essência” ou o “verdadeiro significado” de ensinar. Qualquer tipo de definição leva imediatamente a contraexemplos. (PASSMORE, 1980, p. 2).

Portanto, em ambos os termos – educação e ensino –, pode-se subentender ações, realizadas por um ou mais sujeitos, desencadeadoras de processos que repercutem no “interior” de outros sujeitos e em seu comportamento social, embora as concepções de homem e de aprendizagem sejam radicalmente opostas num e noutro caso.

O termo educação advém do latim *educare*, derivado de *educere*, verbo integrado pelo prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que significa “conduzir para fora”. Considerando a raiz etimológica, portanto, o sentido de educar remeteria à ideia de que “alguém” ou “algo” pode tornar “externo” o que está dentro de um sujeito; significa “desencadear ações” no sentido de que “o saber” se desentranhe do sujeito que o detém. Nessa perspectiva, há um sujeito que desencadeia um processo, o educador, e um outro sujeito, de quem o saber deve ser extraído, o educando.

A etimologia da palavra “ensino”, por outro lado, substantivo do verbo “ensinar”, deriva do latim *in* e *signare*, cujo significado pode ser expresso como uma ação que indica “introduzir sinais” no outro, colocar marcas, designar, mostrar coisas. Nesse caso, o movimento é inverso: há um sujeito que possui o saber, o educador, e um outro que recebe este saber pela inserção deste dentro de si, por meio de uma “transmissão”, ou ação pedagógica. O trecho a seguir apresentado, extraído do *site* do INEP/MEC (2001), exemplifica essa perspectiva.

Conceituações mais recentes, sobretudo a partir de Durkheim, consideram a educação como dependente das condições sociais, que variam segundo o país e a época. Essa nova abordagem tanto pode destacar o papel que a educação exerce para uma suposta harmonia social e um ajustamento funcional ao todo, ou, segundo outras tendências interpretativas, denunciar o sentido de controle social que ela impõe, na medida em que serve ao Poder, inculcados valores dos grupos dominantes da sociedade e assim colabora para a reprodução e perpetuação da mesma ordem social ao longo das gerações. (DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. p. 175).

Assim, ao considerar que os dois termos se referem ao mesmo processo, que ambos ocupam o mesmo lado do polo da relação (o “lado do professor”), é possível associar a natureza etimológica dos termos educação e ensino às tradicionais vertentes filosóficas, sinteticamente designadas por racionalismo e o empirismo, que de certa forma duelaram durante séculos pelo domínio da “verdade” sobre a origem do conhecimento.

De um lado, a concepção fortemente marcada por posicionamentos socráticos, caracterizada pelo suposto de homem capaz de gerar ideias, de pari-las, como proposto pela “pedagogia maiêutica”, caracterizando uma postura de absoluta confiança na razão humana

A defesa do inatismo, da preexistência de ideias verdadeiras, é apresentada por Platão em diferentes textos. No entanto, a questão é destacadamente tratada nos diálogos *Mênon* e *A República*. No primeiro, Sócrates “extrai” de um jovem escravo o conhecimento do teorema de Pitágoras, e no segundo, desenvolve a teoria da reminiscência, teoria na qual nasceríamos com ideias, e os diálogos apenas as “relembriam” (CHAUÍ, 2000).

Assim, a epistemologia apriorista considera que o indivíduo ao nascer já possui “o conhecimento dentro de si” (inatismo) e que este se manifesta pelo processo geral de maturação ou pela via da reflexão/pensamento. Todo o conhecimento é exclusivo do sujeito, o meio não participa de sua construção senão para apoiar sua emergência.

Dentre os racionalistas, Descartes (1596-1650), Espinosa (1632-1677) e Leibniz (1646-1716) são pensadores cujas contribuições tiveram grande impacto no campo filosófico.

De outro lado, situa-se a concepção, presente já na perspectiva aristotélica, em cujo cerne está o pressuposto de que apenas por meio da experiência sensível, dos dados empíricos colhidos e sistematizados, a realidade poderia ser conhecida. Na base dessa corrente está claramente posto que o sujeito ao nascer, por sua própria natureza, seria “vazio”, como uma “tábula rasa”, ou uma folha de papel em branco, e que nada haveria no intelecto que não tenha sido lá introduzido por meio dos sentidos humanos (POPPER apud BECKER, 1994). Bacon (1561-1625), Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776) podem ser considerados como representantes efetivos dessa perspectiva.

Mas é na construção teórica de Kant (1724-1804) que o impasse dualista encontra a primeira aproximação possível. Motivado por relativizar o empirismo cético de David Hume, Kant desenvolveu o conceito de racionalismo crítico, a partir do que chamou “despertar do sonho dogmático”, concebendo o conhecimento como constituído quando a matéria da experiência é transformada numa unidade, por nossa sensibilidade *a priori* de tempo e espaço (MARCONDES, 1997). Assim, Kant nega que o conhecimento seja exclusivo da experiência, e também que seja fruto exclusivo da razão. Além disso, suas contribuições podem ser encontradas nas bases que sustentaram a criação das denominadas vertentes interacionistas, cujos principais contributos estão sintetizados, sobretudo, nas teorias de Vygotsky (1896-1934), Freinet (1896-1966), Wallon (1879-1972) e, principalmente, Jean Piaget (1936-1980).

Para Piaget, o processo evolutivo da filogenia humana indica que o conhecimento não procede nem da experiência nem de uma competência inata, mas de construções sucessivas de novas estruturas, numa relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

As considerações sobre os braços da antiga bifurcação filosófica e os aspectos etimológicos e/ou semânticos dos termos “educar” e “ensinar” derivam dos desdobramentos que os supostos empiristas, racionalistas e, mais recentemente, interacionistas têm sobre a elaboração de projetos político-formativos, em qualquer âmbito, e sobre a prática pedagógica cotidiana.

A presença de cada tendência é notada nas marcas que perfilam perspectivas da educação contemporânea, na pedagogia adotada pelos professores e nos projetos das instituições formadoras. A teoria da Gestalt, por exemplo, está contemplada em proposições pedagógicas que tomam como objetivo a ocorrência de *insights* por parte dos alunos, na medida em que esta aprendizagem decorre do “fechamento” lógico de saberes pré-existentes, conforme defendido pela vertente inatista, durante muitos séculos. Essa vertente se fundamenta na concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista. O racionalismo se norteia pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é a razão, já que esta é inata, imutável. Dar realidade às ideias, oferecer respostas ideais às questões reais é a forma de compreender a realidade, na qual o espírito vai explicar e produzir a matéria (NUNES, 1986). Na educação, o papel do professor é o de facilitar que a essência se manifeste, entendendo-se que quanto menor a interferência, maior será a espontaneidade e criatividade do aluno. Essa concepção de homem tem fundamentado pedagogias espontaneístas que subestimam a capacidade intelectual do ser humano, na medida em que o sucesso ou fracasso é atribuído, única e exclusivamente, ao aluno, ao seu desempenho, aptidão, dom ou maturidade (DARSIE, 1999).

De outra parte, o viés interacionista, cujas crenças de base pressupõem a capacidade de “desenvolver/construir” saberes, considerando o aparato constitutivo da espécie para interagir com o meio, construindo conhecimentos, também se mostra e traduz, conforme Rapoport e Silva (2006), em práticas escolares dispersas e criticadas pela ausência de tópicos teórico que preencha o espaço entre o modelo epistêmico e a pedagogia de “aplicação”.

A definição de Freire (1977), em *Pedagogia da Autonomia*, dado o reconhecido grau de influência do autor no contexto educativo brasileiro, indica a força com que o viés

interacionista deve ser considerado na prática docente: “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as condições para a sua construção.” (FREIRE, 1997, p. 24-25).

E, por fim, as teorias caracterizadas por movimentos unidirecionais, próprias do que etimologicamente se entende por “ensino”, ou por estratégias que objetivam transmitir os saberes do professor ao aluno, se mostram todo o tempo. A posição das cadeiras escolares, adotada pela absoluta maioria das instituições de ensino, em fileiras, direcionadas de forma a facilitar a compreensão do que diz o professor, não deixa espaço para dúvidas sobre o suposto de que a crença predominante ainda é a de que o ensino se dá por meio do *in signare*.

Não se trata de “escolher” um dos polos dos dois extremos dualizados, tampouco de supor que já haja uma perfeita solução para o impasse epistêmico por meio de um “salto” construtivista, interacionista, ou outros. Trata-se de colocar sob foco a difusa delimitação de termos, de teorias e supostos correspondentes, a natureza do processo de aprender e sua relação com as práticas pedagógicas.

As questões visam expor a “mistura” conceitual presente numa área que, pela natureza e compromisso inerente com os destinos da sociedade, deveria primar pelo exame constante da coerência dos corpos de apoio teórico, as arquiteturas conceituais e as práticas pedagógicas que envolvem o educar, o ensinar, o aprender.

### **2.3 Aprendizagem: vazios conceituais e diversidade teórica**

A flacidez dos pilares de sustentação dos conceitos de educação e ensino é ainda mais notória quando se busca definir aprendizagem, pois seu sentido se mistura com os dois primeiros, ou toma a forma da teoria que a explica.

Se considerado que educar e ensinar se referem originalmente a duas formas distintas de conceber o processo como o conhecimento passa a integrar o intelecto dos sujeitos, diz-se também que educar e ensinar são duas formas que pressupõem processos distintos de aprender. De outra parte, se desconsiderados os significados originais dos termos, se atribuídos sentidos atuais, vulgares, não há distinções claras que diferenciem os termos.

Para Ferreira (1986), educação deve ser entendida como ato ou efeito de educar; processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor interação individual e social. Já o ensino é definido

como transmissão de conhecimentos, de informações, ou de esclarecimentos, úteis ou indispensáveis à educação.

Com base na primeira definição, pode-se entender que educação é, por princípio, uma ação (ato ou efeito) que pressupõe a capacidade dos indivíduos de se desenvolverem (nas dimensões física, intelectual e moral) e que há intencionalidade positiva daquele(s) que age(m)/educa(m) com vistas a potencializar a qualidade de interação do indivíduo, a ser educado, com o meio. Em síntese: alguém (pessoa/grupo(s)/sociedade) deseja que o outro – de quem é suposta a capacidade de se desenvolver – interaja da melhor forma consigo e com os demais.

Não se percebem pistas indicativas dos supostos que justificam a ideia de que a interação individual e social deva se constituir no objetivo educativo, tampouco sobre a relação entre essa e os enunciados antecedentes. Pode-se pensar, então, que na proposição está a crença de que a qualidade das interações dos sujeitos com suas próprias demandas pessoais e com o meio os torne mais felizes; ou que a interação facilite a adaptação ao contexto em que vivem, tornando-os mais felizes, contributivos e/ou funcionais no sistema que integram, além de outras possibilidades.

Enfim, nesta definição, parece explícito que educar envolve uma ação humana (direta ou não), que visa influenciar o outro, desenvolvendo capacidades que este outro já tem (desenvolvimento da capacidade), na suposição de que a interação do sujeito consigo e com o mundo é necessária, esperada, e desejada para a vida pessoal e coletiva.

Na definição de ensino, de outra parte, está proposto que o conhecimento é transmissível, que é reproduzido e comunicado de alguma forma (oral, escrita, mímica) por alguém (pessoa/grupo) e “transportado” até outro, que o acolhe e dele se apropria. Sinteticamente, entende-se que ensino está significado como processo em que alguém intencionalmente coloca unidades de saber no intelecto de outro, de forma a, cumulativamente ou adicionalmente, favorecer a sua educação (desenvolvimento pessoal/social).

Por outro lado, o termo aprendizagem é definido como ato ou efeito de aprender. Aprender é tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, em consequência de estudo, observação, experiência ou advertência (FERREIRA, 1986, p. 119). A proposta definitiva permite supor: a) que há intenção de conhecer (estudo) por parte daquele que conhece e/ou; b) que há contato com estímulos novos que “se impõem” aos indivíduos (provocando sua atenção, orientando-os à observação, derivando em vivência/experiência); c) que o aprender é

gerado por meio de processos (não explícitos); e d) que se tornam conscientes e são “arquivados” pelo mecanismo mnêmico.

Aprender, portanto, refere-se a um sujeito que aprende algo e o guarda na memória, ao passo que educar e ensinar se refere àquele(s) que age(m) no sentido de que o outro aprenda.

De acordo com Edwards (1973 apud BRAGHIROLI, 2001), a definição de aprendizagem constitui o primeiro problema a se enfrentar na abordagem do tema. Para o autor, não é possível definir aprendizagem de modo preciso e abrangente. A imposição da dificuldade é compreensível tendo em conta que qualquer tentativa de definição remete, em alguma medida, a uma perspectiva indicativa da forma como se aprende, ou seja, a perspectivas teóricas que permitam ler o fenômeno da aprendizagem.<sup>4</sup>

As contribuições das diferentes teorias que buscam definir aprendizagem foram costuradas ao longo dos séculos, em especial a partir do final do século XIX, tempo que legitima como “científico” o tecido das disciplinas que as acolhem, particularmente daquela constituída na interface psicologia-educação.

No plano biológico, os avanços da ciência, das neurociências em particular, mesmo com os novos aparatos e instrumentos eletrônicos, as vídeoimagens computadorizadas, os exames neuroquímicos, etc., ainda não respondem a questões fundamentais sobre os processos biopsíquicos que caracterizam o aprender. As recentes e notáveis descobertas sobre as células espelho do cérebro (LAMEIRA, 2006), por exemplo, permitem que se traduza em dados biológicos um importante conjunto de estruturas cerebrais acionado com a função de promover a aprendizagem humana. No entanto, são dados ainda incipientes para a compreensão plena do que ocorre quando se aprendes

No que se refere à diversidade teórica, no domínio da psicologia, várias escolas e movimentos aportaram contributos importantes para a compreensão do fenômeno, e a

---

<sup>4</sup> A aprendizagem é aqui tratada como fenômeno, em razão da complexidade e da concepção de sua organização e dinâmica, embora isso não exclua o suposto de que o fenômeno seja integrado por processos constitutivos.

<sup>5</sup> Estudos recentes identificaram células cerebrais especializadas em aprender. A aprendizagem derivada da ação dessas células ocorre quando há ativação sináptica promovendo a observação de comportamentos realizados por outros, e as consequências que provocam. Enquanto observa, o observador imita esses comportamentos mentalmente. A proposição de que o homem aprende de maneira diferenciada por meio da observação, ou de forma vicária, foi defendida há mais de meio século por Albert Bandura (1925-) através dos resultados dos estudos experimentais realizados com crianças expostas a situações de agressão.

diversidade expõe a ainda não superada condição pré-paradigmática<sup>6</sup> que marca o estágio dos saberes das ciências humanas. Neste domínio, o termo aprendizagem remete, via de regra, ao contexto behaviorista de compreensão dos processos comportamentais. Nesse contexto, a definição há muito vêm sendo concebida por representantes da corrente empirista, em especial por herdeiros dos marcos filosóficos de John Locke (1632-1704).

De forma sintética, a formulação propõe que a aprendizagem possa ser definida como mudança de comportamento, relativamente duradoura e decorrente de experiência anterior, ainda que não observável diretamente no tempo em que ocorre, e que não derive de efeitos bioquímicos ou de processos maturativos (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 2004; HUFFMAN; VERNON; VERNON, 2003; STATT, 1978).

A aprendizagem constitui o cerne da epistemologia behaviorista. De acordo com essa perspectiva, seriam as aprendizagens feitas ao longo da vida que construiriam o centro dos mecanismos que interferem na ação humana, caracterizando uma base empirista irrefutável e evidenciando forte influência positivista.

Pode-se estabelecer dois grandes eixos da psicologia da aprendizagem no contexto da epistemologia behaviorista (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005). O primeiro foi desenvolvido no início do século, particularmente através das contribuições de Ivan Pavlov (1849-1936) e John Watson (1878-1958), com a teoria da aprendizagem por condicionamento, e o segundo por Burrhus F. Skinner (1904-1990). No primeiro, a atenção é focada na relação entre os estímulos que desencadeiam respostas e, mais particularmente, na associação entre estímulos que acabam gerando as mesmas respostas pelo processo de aprendizagem por condicionamento clássico.

O segundo eixo é estabelecido algumas décadas após, por Skinner, com a construção do modelo de condicionamento operante (SKINNER, 2005; MOREIRA; MEDEIROS, 2007; VARGAS; VARGAS; KNAPP, 2007). O enfoque da nova proposta deslocou a atenção da associação de estímulos para o reforço dado às respostas no processo de aprendizagem. Os agentes reforçadores, assim, constituíam o meio pelo qual a conduta poderia ser moldada, através de aprendizagens, e a forma como a ciência poderia identificar, prever e controlar o comportamento humano.

---

<sup>6</sup> Refere-se ao conceito de estágio de desenvolvimento científico, considerando o proposto por Thomas Kuhn (2003).

A influência do behaviorismo sobre a educação foi significativa e seus reflexos são vistos nas estratégias pedagógicas cotidianas. Exemplo facilmente observado são as conhecidas estratégias de associação de estímulos geradores de respostas desejadas, e de reforços diversos, como as “estrelinhas” e escritas de professores em cadernos e avaliações dos alunos (“Muito bom!”, “Parabéns!”, “Estude mais!”), tomando a forma de reforçadores simples com vistas à repetição dos comportamentos que conduziram à resposta dada.

A aprendizagem, na perspectiva behaviorista, envolve, portanto, processos de condicionamento (clássico e operante) e de reforçamento (contínuo, intervalar ou de razão), e ocorre em diferentes graus de complexidade, envolvendo processos de generalizações e extinções. Os tipos de aprendizagem dependem da forma como a experiência foi associada ou reforçada. Na aprendizagem por ensaio e erro, por exemplo, os êxitos alcançados constituem os reforços “naturais” às respostas adequadas, e o processo vai moldando o comportamento do sujeito que aprende, aperfeiçoando-o.

Mas outras perspectivas no campo da psicologia também têm importantes contribuições para a compreensão dos processos que envolvem o aprender.

A Gestalt, escola criada na Alemanha no início do século XX, focou seus estudos na compreensão dos processos perceptivos. Os estudos de Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka buscaram demonstrar que os fenômenos psicológicos se efetivam como um conjunto autônomo, indivisível e articulado, submetido a princípios que independem da percepção individual e a leis próprias da percepção humana.

Com evidências da influência inatista, logo ao ser criada, a Gestalt defendia que o cérebro humano deveria ser concebido como um sistema dinâmico, auto-organizado, promotor de articulação entre os elementos percebidos, de forma a atribuir-lhes sentido global e coerente. Os princípios da organização perceptual viabilizariam a compreensão de objetos (concretos, abstratos, simples ou complexos) através, principalmente, dos mecanismos da associação de ideias (proximidade, continuidade, semelhança), da relação figura/fundo e da tendência ao preenchimento dos elementos faltantes (tendência ao fechamento), dando unidade/totalidade ao fenômeno/objeto apreendido.

Essa competência para perceber/compreender explicaria a razão pela qual os indivíduos percebem, por exemplo: uma esfera quando apenas alguns traçados arredondados e dispostos em sequência são apresentados; movimentos luminosos quando luzes são acendidas e apagadas alternadamente; figuras distintas a partir de um certo conjunto de nuvens; e

intenções de outros, ou características de personalidade complexas, com base em alguns poucos comportamentos, sinais, expressões faciais de terceiros. Não se trata de perceber de forma correta ou incorreta, pois são articulações que se fazem por meio de “pistas” que são interpretadas e completadas pela mente humana. Trata-se da capacidade de dar sentido, de interpretar objetos ou sujeitos, de reconhecer uma forma coerente quando elementos estão agregados ou proximamente dispostos, ainda que ao acaso.

A concepção gestaltista, portanto, supõe a capacidade inata de gerar sentido ao que é percebido interna e externamente pelos sujeitos, para além dos elementos captados pelo sensorio, tal como proposto pelos racionalistas e, de certa forma, por Immanuel Kant (1724-1804) quando defendeu que os elementos percebidos são organizados de forma a fazer sentido e não meramente por associações com experiências ou aprendizagens anteriores (KANT, 2002). Esta característica perceptiva fundamentou o lema gestáltico: o todo é maior do que a mera soma das partes, um dos princípios básicos da escola.

A concepção de aprender e a prática pedagógica estão tonalizadas por cores desta perspectiva quando são propostas atividades de desafios matemáticos, gerando movimentos mentais que tendem a encontrar sentido (aprendizagem), quando supõem que o *insight* (aprendizagem por meio do “fechamento” de uma ideia) seja um modo de pensar e produzir saberes, quando há o reconhecimento de que a leitura tende a ser desenvolvida também por meio de mecanismos que dão sentido/compreensão a um conjunto total de sinais (letras) percebidas pelo leitor, etc.

Na perspectiva cognitiva, algumas aproximações com a Gestalt podem ser percebidas, particularmente no que se refere aos supostos de condições que preexistem, e que se vão maturando, viabilizando aprendizados progressivamente mais complexos e articulados. Dentre os que se inserem nessa vertente, destaca-se principalmente Jean Piaget (1896-1980), mas também Jerome Bruner (1915-) e Vygotsky (1896-1934). Embora com características e princípios específicos, trabalharam o conceito de estrutura cognitiva (modelos mentais), de esquemas responsáveis por dar sentido ao que é percebido e sistematizar as experiências de forma a significá-la a partir de mecanismos próprios e não apenas dos dados “reais” (CORREIA, 2003).

A aprendizagem, portanto, seria basicamente resultante de processos internos próprios e característicos do homem e de suas relações, e não uma mera reação à interação com o meio.

A vertente interacionista tem em Piaget um dos mais célebres representantes, e seus estudos ainda embasam um expressivo conjunto de ações pedagógicas em diferentes contextos. Fortemente influenciado pelas ideias de adaptação biológica que inundaram a ciência com os estudos de Darwin (1809-1882) e outros, conforme Almeida e Falcão (2008), Piaget concebeu o desenvolvimento humano como processo em que a maturação biopsíquica permite aos sujeitos aprender através de construções e reconstruções mentais desencadeadas a partir da relação com o meio. Nesse aspecto, o autor marca o posicionamento de que as cognições preponderam sobre as demais dimensões e contextos a que os sujeitos estão expostos/inseridos, em contraponto com Vygotsky, que acentua a força social do aprendizado por meio de interações que se traduzem como a ajuda de outros, na chamada Zona Proximal de Desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). A posição de Vygotsky é coerente com teorias germinadas em terrenos das áreas humanas de domínio linguístico.

Na epistemologia piagetiana, estas estruturas permitem reconhecer, assimilar, interpretar e categorizar as informações colhidas na relação com o ambiente, viabilizando a construção do conhecimento, por meio da interação entre o sujeito e o objeto. Os processos mentais que permitem a transformação da experiência interativa em saber são denominados de assimilação e acomodação. Mas é o equilíbrio entre ambos que determina a adaptação, horizonte último da busca do conhecimento. Ainda que com os riscos de equívocos resultantes de formulações resumidas, pode-se estabelecer uma analogia com a dinâmica própria dos mecanismos biológicos de busca de homeostase, na medida em que o desequilíbrio provocado pela percepção de dados sem significação conduz a processos que redimensionam as estruturas capazes de compreendê-los, gerando novos saberes, promovendo a adaptação e o estado de equilíbrio.

Dessa forma, o primeiro processo, assimilação, derivado do desequilíbrio que o antecede, se caracteriza pelo processamento de dados percebidos ou de estímulos externos, dimensionando-os conforme seus esquemas. O segundo processo, acomodação, pressupõe a alteração interna dos esquemas de forma a viabilizar a reconstrução de novos esquemas de assimilação, e assim alcançar o equilíbrio, o ajustamento.

Outro conhecido e importante aspecto da teoria de Piaget refere-se ao desenvolvimento cognitivo, ativado pela progressão dos mecanismos antes referidos. De acordo com o autor, o desenvolvimento ocorre conforme as potencialidades de cada sujeito e

das experiências interativas que estabelece com o meio, constituindo um conjunto de fases sucessivas.

De acordo com a teoria, o primeiro estágio, sensório-motor, caracterizaria processos mentais marcados pela ação motora e pelo realismo, predominando do nascimento até os dois anos de idade. O estágio seguinte, pré-operatório, é marcado pelo egocentrismo e se estende até os sete anos, em média. Nesse período, a criança desenvolve a capacidade de diferenciar categorias por meio, pelo menos, de uma característica dos objetos. Por volta do quarto ano há avanços na capacidade de perceber relações e pensar classes, articular conceitos numéricos, conceber a ideia de conservação de volume/massa. No terceiro estágio, das operações concretas, que se estende até os onze ou doze anos em média, a inteligência avança no sentido de potencializar a habilidade de articular o “ir e o voltar” nos movimentos mentais, estabelecer pensamentos reversos, hierarquias, séries e ordenamentos de classes. O último estágio, denominado de operatório formal, se caracteriza pelo desenvolvimento do pensamento lógico, pela viabilidade de abstração e generalização, construção e testagem de hipóteses, elaboração de conceitos (DOLLE, 1989; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Os chamados estágios de desenvolvimento não são propostas exclusivas de Piaget. Outros pesquisadores, de expressiva relevância para educação, psicologia, linguística, dentre outras áreas, também trabalham com a construção de modelos que envolvem fases/etapas sucessivas que conferem habilidades progressivamente mais complexas aos sujeitos, articulando condições maturacionais, afetivas, faixas etárias, e/ou características do contexto sociorrelacional. Dentre esses, destaca-se Henri Wallon (1879-1962), um dos primeiros defensores da ideia de que o desenvolvimento intelectual não está limitado a funções cerebrais e de uma pedagogia que contemplasse a formação integral do aluno, privilegiando não apenas a razão e a memória, mas o corpo e a afetividade no processo de desenvolvimento humano (GALVÃO, 1995).

De modo geral, na atualidade, talvez pelo esforço em abandonar as vertentes teóricas tradicionais, recheadas de críticas e contrapontos não solucionados, os modelos explicativos da aprendizagem destacam os contributos dos que podem ser englobados pela categoria das chamadas teorias cognitivas.

Assim, além das teorias clássicas do escopo cognitivo, nomeadamente a psicogenética de Piaget, a construtivista de Bruner (apud MARQUES, 1998) e a sociocultural de Vygotsky,

também outras vertentes de estudo, que não se excluem mutuamente, e de certo modo complementares, vêm sendo desenvolvidas. Dentre essas, deve-se assinalar o conceito das inteligências múltiplas, proposto originalmente a partir de 1980, por Howard Gardner;<sup>7</sup> os modelos denominados de aprendizagem ancorada na resolução de problemas, vertente na qual se destaca John Bransford,<sup>8</sup> de flexibilidade cognitiva, proposta, principalmente, por Spiro, Feltovitch e Coulson;<sup>9</sup> e das aprendizagens inclusiva e situada, propostas por Lave e Ausubel,<sup>10</sup> respectivamente.

Ao se proceder a reflexões sobre a aprendizagem, deve-se considerar o fato de que, ainda que o único objetivo fosse a apresentação das diferentes teorias da aprendizagem, construídas na interface educação, filosofia, psicologia, sociologia, neurologia, dentre outras, seria inviável manter a pretensão de esgotar o assunto. No entanto, tendo em conta as características do estudo proposto, não se pode prescindir de referir alguns contributos da vertente psicanalítica, embora essa não costume integrar o conjunto de teorias que explicam o fenômeno da aprendizagem. Nesse campo, instala-se novo desafio. Também na psicanálise defronta-se com um grande corpo que contém diferentes teorias, bases epistemológicas, concepções de homem, bem como diferentes perspectivas, graus de importância e função da aprendizagem no desenvolvimento.

Conforme Hall, Lindzey e Campbell (2000), no que se refere aos supostos básicos da psicanálise, aqueles propostos por Sigmund Freud (1856-1939), e com os quais outros pesquisadores da área concordam, pelo menos dois aspectos são particularmente relevantes. O primeiro refere-se à estrutura e ao funcionamento do aparelho psíquico, envolvendo os

---

<sup>7</sup> Nessa perspectiva está suposto um potencial intelectual biopsicológico que se expressa em diferentes tipos de inteligência. Para a promoção da aprendizagem, deve-se considerar a importância de se identificar as inteligências mais desenvolvidas no aluno, de forma a maximizar seu aprender (GARDNER, 2000).

<sup>8</sup> Trata-se de uma metodologia ou estratégia de aprendizagem, mais do que uma teoria, que considera a relevância de desafiar o intelecto a resolver situações-problema (âncora), propostos na sistemática de ensino. O suposto é o de que a cognição articula-se de forma mais ativa e integrada quando ativada por questões a serem resolvidas (ABREU; LOURENÇO, 2007).

<sup>9</sup> A teoria da flexibilidade cognitiva tem particular importância como suporte em tecnologias interativas e está inserida no contexto das ciências que estudam o processamento das informações. Supõe que o conhecimento está disposto em terrenos pouco estruturados e que estes conhecimentos são armazenados para que se possa buscar “recursos” ou respostas adequadas frente a situações novas. Subentende-se, portanto, que a flexibilidade cognitiva constitui uma condição que permite utilizar o conhecimento de modo a encontrar novas alternativas de resolução de problemas, através de mecanismos que transferem saberes e habilidades (DEL PINO; WERLANG, 2008).

<sup>10</sup> Ambas as perspectivas enfocam a importância da interação aprendizagem-prática e ressaltam a atividade, o contexto, a cultura e o ambiente em que o aprendiz está inserido. As aprendizagens prévias constituem as bases sobre as quais se organizam novos saberes a partir das ações que o aprendiz executa (JURIC; ANDRÈS; INDROZZI, 2007).

conceitos de consciente, pré-consciente e, principalmente, de inconsciente, assim como as instâncias psíquicas *id*, ego e superego. O segundo refere-se ao que Freud denominou estágios de desenvolvimento psicosssexual.

Freud (1995) apresenta esses aspectos de diferentes formas, ampliando-os, desdobrando-os, contextualizando-os ao longo dos textos produzidos no conjunto de sua obra. O primeiro aspecto considera que a mente humana se estrutura de forma a possibilitar a vida social ou coletiva, condição para a sobrevivência biológica e psíquica do homem, devendo dar destino possível às pulsões que geram desejos proibidos, ou não admitidos pelo grupo no qual se insere. Fala-se, basicamente, dos desejos de natureza agressiva e sexual.<sup>11</sup>

Assim, quando a esses desejos não são dados destinos toleráveis (admitidos pelo sujeito e pelos demais) através do deslizamento de significados do significante, marcando a forma simbólica da motivação humana, esses passam à condição de reprimidos e mantidos no inconsciente, o que gera tensão e, eventualmente, sintoma/adoecimento, como, por exemplo, não aprender.

As instâncias psíquicas *id*, ego e superego, de outra parte, organizam a dinâmica do diálogo entre o sujeito e o meio. Ao *id* cabe guardar todos os elementos não “penveis”, sob a forma consciente, e dentre suas características destaca-se o elevado grau de exigência e de intolerância à frustração; ao superego caberia estabelecer os impositivos morais, com a mesma rigidez e intolerância do *id*, mantendo-se, em grande parte, também inconsciente; e ao ego caberia gerir as demandas dessas duas instâncias e as da realidade. O fracasso ou o êxito do ego em estabelecer os diálogos adequados entre o sujeito e a realidade, bem como de encontrar alternativas de atendimento das demandas do *id* e do superego, determinaria a constituição de estruturas de personalidade, e, de certa forma, as condições gerais para o aprendizado. O grau de capacidade simbólica, ou de simbolização, e a flexibilidade ou a aderência à concretude como marcas do pensar seriam exemplos de condições que podem comprometer a capacidade dos sujeitos para aprender.

O segundo aspecto, também bastante difundido no universo acadêmico, profissional e leigo, refere-se às fases do desenvolvimento psicosssexual (fases oral, anal e fálica).

---

<sup>11</sup> Entende-se que o clima intelectual da época de criação da escola (*Zeitgeist*), tonalizado pelo cenário político e econômico, favoreceu o surgimento da teoria. Até então, temáticas como a da sexualidade e da agressão sob a perspectiva pulsional não encontravam espaço numa sociedade cujos padrões valorizavam os ideais de desenvolvimento, requinte, e controle herdados do iluminismo. Apenas após o avanço crescente do modelo liberal (coincide com a época em que Freud apresenta sua teoria), período em que foram abertas as portas das famílias para que delas saíssem as mulheres e as mães para o mundo do trabalho, determinando a constituição de novos modelos de estruturação relacional, essas ideias passaram a ser ouvidas.

Resumidamente pode-se dizer que cada fase do desenvolvimento é caracterizada pela emergência de conflitos específicos, a serem resolvidos/superados, viabilizando “forças” para o enfrentamento das fases subsequentes. Pode-se dizer, também, que a aprendizagem está intrinsecamente associada às grandes demandas de cada uma dessas fases.

No período em que a libido se concentra de forma predominante na zona bucal, em que a diferenciação do “eu não-eu” e do “eu e outro” constitui um processo básico a ser experienciado, o aprender avança, sobretudo, por meio de brincadeiras<sup>12</sup> que viabilizam a experiência de incorporação dos objetos (colocando-os na boca, por exemplo), a consolidação das representações mentais (fazendo objetos sumirem e reaparecerem), a significação das demandas agressivas e sexuais.<sup>13</sup>

Na fase anal, de outra parte, o controle esfinteriano requerido pela sociedade, discursado pela via das relações parentais e, atualmente, também pela via das relações escolares, predispõe a criança para a temática do jogo do controle, para a experiência do ter (discernir o “meu e o teu”). A concentração da libido nas zonas anal/vesical, própria dessa fase, caracteriza a expressão das demandas agressivas e sexuais por meio do interesse voltado a experiências que deem novos significados aos desejos de conter/excretar, controlar/ser controlado.<sup>14</sup>

A terceira fase (fálica) do desenvolvimento psicosexual se caracteriza pela inserção efetiva de um terceiro no universo mental da criança (o pai), desencadeada a partir da

<sup>12</sup> O conhecido jogo “fort-da”, observado por Freud em um membro de sua família, apresenta a forma como a dinâmica mental busca elaborar saídas para situações conflitantes e geradoras de sofrimento. No jogo, a criança lançava um carretel, preso a um barbante, fora de seu berço, balbuciando sons que se assemelhavam à palavra “fort” (longe) e na sequência o atraía de volta ao berço balbuciando “da” (perto). O brincar tinha como função elaborar a ausência materna, constituindo sua representação e “vivendo o gozo do seu retorno através do imaginário.” (FREUD, 1920/1990).

<sup>13</sup> Um exemplo da motivação geradora de aprendizagens é o interesse de crianças por histórias infantis em que há personagens vorazes, devoradores, alimentos (doces e sorvetes) e similares, como nos contos de João e Maria e Chapeuzinho Vermelho. Se acrescentados alguns contributos de Melaine Klein (1882-1960), criadora da escola inglesa de psicanálise, pode-se dizer, conforme Segal (1975), que as práticas lúdicas permitem à criança, resguardada pela ação do ego, dar sentido ao mecanismo inconsciente de cisão dos objetos e de projeção de suas partes boas e más nos personagens, assim como manifestar e dar destino aos impulsos agressivos (incorporativos) por meio do prazer oral imaginado (prazer de natureza psicosexual expresso na ingestão dos doces, etc.).

<sup>14</sup> O interesse pelo manuseio de alguns materiais que facilitam a liberação ideativa das demandas sexuais e agressivas associadas à tarefa de controlá-las, como por massas de modelar, argila, líquidos e similares, assim como o interesse por histórias que contam sobre riqueza, ou sobre porquinhos que aprendem a “obedecer” (construir casas fortes ao invés de brincar) para não serem comidos por lobos vorazes, por exemplo, expressam o processo em que o aprender se mistura com o processo de simbolização, de significação/ressignificação de conteúdos inconscientes, e com o prazer obtido ao realizar – de outra forma – aquilo que os pais/sociedade e a própria criança não podem aceitar na sua forma original.

compreensão das diferenças sexuais, do amor pelo genitor do sexo oposto, gerando ansiedade decorrente de conflitos inconscientes de ordem moral, pelos desejos inadmissíveis. A resolução possível dos conflitos dessa fase permite que a criança ingresse na chamada fase de latência, ou fase em que o saber toma o lugar daquilo que nunca mais poderá ser conhecido. Há o início, pois, de uma caminhada sem fim pela procura do saber, pelo aprender, pela busca de resposta ao que sempre será respondido por enigmas a serem desvendados.<sup>15</sup>

Com base nos pressupostos da psicanálise de Freud, o saber/aprender está assentado na concepção de que os sujeitos são movidos pela metáfora do desejo. Visto dessa forma, é possível atribuir novos significados para a origem da escalada da produção do conhecimento humano através da história, gerada a partir do que Freud denominou de pulsão epistemofílica (FREUD, 1926/1996). A pulsão epistemofílica, ou impulso por conhecer, experimentar, aprender, ativada a partir de vivências psicosexuais estruturantes, é apresentada por Freud como derivação de experiências que integram o processo formativo dos indivíduos, na perspectiva da constituição do sujeito como sujeito social.

Pode-se dizer, assim, que todo movimento da vida psíquica na direção de compreender alguma coisa é uma forma de esconder-se de si mesmo, encontrando outra coisa: chave do aprender. Pode-se dizer, ainda, que o impulso que leva a dar destinos ao “não saber” deu origem aos complexos sistemas que permitiram aos sujeitos avançar no desenvolvimento de saberes, perpetuando deslizamentos de significações e ampliando seu cabedal de conhecimentos.

Mas a psicanálise há muito já não está circunscrita à teoria freudiana. Se consideradas, apenas, as contribuições das escolas inglesa, francesa e americana dessa vertente, um universo de conceitos e perspectivas é aberto, permitindo novas leituras do educar, do ensinar, do aprender.

Enfim, nos discursos que abordam temáticas envolvendo educação, ensino e aprendizagem não estão especificados os respectivos significados, os processos subentendidos

---

<sup>15</sup> Embora na atualidade o ingresso das crianças na escola se dê em idade bastante precoce, há o reconhecimento por parte da escola/sociedade de que é a partir dos seis anos de idade, em média, que a criança apresenta condições para dar início às chamadas aprendizagens formais (leitura, escrita, conceitos matemáticos, conteúdos das demais ciências). Esta disposição para o aprender numa outra escala é compatível com a proposição freudiana de sublimação, processo típico da fase fálica que designa a mudança de um estado psíquico para outro através da transformação da pulsão sexual em desejo de vir a ser/saber alguma coisa que é aceita, refinada e valorizada pelo meio (FREUD, 1930/1996).

e os princípios que embasam a fala do locutor, tampouco indicam se o suposto efeito perlocutório deriva de entendimentos compartilhados.

Contudo, com vistas a potencializar o entendimento do presente estudo, adota-se o entendimento de educação como processo abrangente, que extrapola o universo escolar, derivado do desejo de pessoas/grupos de desenvolver comportamentos de outros para integrá-los aos grupos dos quais faz/fará parte. Esta definição pressupõe que a integração contribui para a sobrevivência física e psíquica dos homens e de seus grupos, e ainda, a crença na capacidade humana de se desenvolver e de se relacionar.

Por outro lado, considera-se “ensino” um termo designativo do conjunto formal de práticas pedagógicas que visam a facilitar aprendizagens específicas, pressupondo a importância da interação no processo.

E por aprendizagem entende-se o fenômeno resultante de mecanismos relacionais que geram saberes.

#### **2.4 A formulação do problema de pesquisa**

Tendo por suposto que a aprendizagem se efetiva num espaço interativo e compartilhado pelo sujeito que ensina e pelo sujeito que aprende, como objetivar o processo relacional da aprendizagem para subsidiar a prática educativa na interface psicologia e educação?

### **3 O MÉTODO: CONSIDERAÇÕES, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS**

O presente trabalho tem por objetivo principal formular um quadro teórico que contribua para o entendimento do fenômeno da aprendizagem, na perspectiva relacional, sustentado por dimensões biopsicossociológicas e embasado na perspectiva psicanalítica de sujeito, de processos mentais e da função do aprender.

Como objetivos específicos, busca sistematizar conhecimentos acerca de aspectos teóricos, históricos e factuais da educação; estabelecer relações entre concepções de aprendizagem e teorias psicológicas que explicitem a epistemologia dos movimentos mentais que configuram o processo de aprender; estabelecer padrões comparativos que apoiem a proposição de um modelo explicativo para a defesa da tese da base relacional da aprendizagem; e aportar contributos teóricos para o diagnóstico diferencial da deficiência mental e da psicose.

Com base nos objetivos, a metodologia foi estabelecida.

O método de pesquisa pode ser definido como um conjunto de aspectos que caracterizam o processo de conhecer (PAVIANI, 2009). Trata-se, pois, dos meios através dos quais o pesquisador busca respostas às suas questões, iluminando áreas, ampliando o cenário humano de “verdades” (transitórias por natureza). O método, em síntese, define o meio a ser adotado para instrumentalizar o olhar humano, elencar os recursos necessários, objetivar os procedimentos e estabelecer estratégias que viabilizem o estudo do objeto, foco da investigação.

Para o desenvolvimento do presente estudo, adotou-se basicamente a estratégia dialética, considerando a pertinência de eleger um método que contemple a flexibilidade reflexiva, diálogos ideativos, necessários ao alcance dos objetivos, por meio de contraposições argumentativas dos jogos de opostos.

O método dialético é definido de diferentes formas e tem sua feição mais conhecida, sobretudo, na perspectiva proposta por Hegel e Marx. A pragmática metodológica pode ser sintetizada como processo de constituição de esquemas explicativos da realidade, apoiado em oposições entre fenômenos diversos ou antagônicos, resumido na relação tese, antítese e síntese (FAUSTO, 1997).

No entanto, a concepção do método dialético é atribuída aos gregos, já com Heráclito e Zenão de Eleia (LARA, 2007). Mas foi Sócrates quem inaugurou efetivamente a dialética

compreendida em duas partes: a ironia e a maiêutica. A ironia consiste em desestabilizar as certezas do pensador, confundindo-o, preparando-o para a maiêutica, processo no qual o pensador dá luz a ideias, parindo-as.

Na definição de Platão, dialética seria a caminhada do espírito na marcha para a verdade; a arte de separar, diferenciar e classificar ideias, um diálogo profícuo (*Sofística*).

Na perspectiva de ativar reflexões potencializadas pelo eco de ideias opostas, o presente estudo busca teorizar sobre a base relacional da aprendizagem, através do exame de duas situações polarizadas de competência para a relação. Com vistas a caracterizar os polos (competência máxima *versus* competência mínima), foram definidos dois quadros paradigmáticos da disposição e da não disposição para as relações, e que, de forma concomitante, se caracterizam pela reconhecida dificuldade de aprender.

Os dois quadros definidos são a deficiência mental (especialmente os portadores de trissomia do cromossomo 21: síndrome de Down) e a psicose na criança (especialmente o autismo), ambos marcados pela dificuldade de aprender, mas profundamente divergentes na capacidade de estabelecer relações afetivas genuínas.

A importância de acentuar a atenção sobre quadros específicos reside na pertinência de evitar que transtornos fronteiraços nublem a visibilidade dos processos que se busca estudar. Nesse sentido, a síndrome de Down e o autismo se adequam ao modelo em razão de contarem com elevado padrão de clareza diagnóstica, com critérios especificados nos diferentes manuais de classificação dos transtornos mentais e da disponibilidade de dados bibliográficos em fontes clássicas e recentes.

Considera-se que uma condição fundamental da competência para a relação é a integridade da função psíquica do afeto. A afetividade constitui um dos laços essenciais dos processos que viabilizam a compreensão do outro e do mundo; a qualidade emocional que acompanha as ideias e representações mentais, conforme definições clássicas da função, bem como os conhecimentos relativos à unidade neurobiológica constituída a partir da integração das ênfases racional e afetiva atribuídas aos dois lobos cerebrais.

Aspectos associados à competência afetiva dos portadores de síndrome de Down integram, via de regra, o rol de características da patologia, na qual a busca e a aceitação de contato humano, de aprovação do outro e a descrição de tendência à docilidade relacional, muitas vezes considerada como expressão de carência, tende a ser uma constante (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986; CHESS; HASSIBI, 1982; GORAYEB, 1985).

No que tange à natureza das manifestações, um estudo recente sobre características da afetividade, comparando sujeitos (crianças e jovens) com e sem síndrome de Down (RODRIGUES; ACHIERI, 2009), aponta que a diversidade e a forma de expressão positiva e negativa não diferencia os dois grupos, indicando, portanto, que todas as manifestações de afeto encontradas em sujeitos “normais” foram também registradas, em iguais condições, em portadores da síndrome, consideradas as características reacionais esperadas para o nível predominante de funcionamento cognitivo dos participantes.

Com posição aparentemente distinta, e com base nos estudos de Misès (1977), Ajuriaguerra e Marcelli (1986) defendem que na deficiência mental são encontradas alterações frequentes do afeto e do comportamento, conforme o grau de comprometimento das funções cognitivas. Nos casos julgados severos, a similaridade com os padrões comportamentais da psicose facilita a confusão diagnóstica ou respalda a hipótese de organização conjugada (psicose e deficiência mental). Já nos casos considerados leves e limítrofes, as alterações do afeto se manifestariam pela via comportamental, através de instabilidade, reações exacerbadas ou coléricas, intolerância à frustração, dentre outros; e pela via da inibição, através da passividade, submissão, abatimento, vergonha.

Acredita-se, no entanto, que as considerações dos autores não são incompatíveis com o suposto de que a afetividade de crianças com deficiência mental constitua-se numa função íntegra. Se levado em conta que o padrão de funcionamento cognitivo, de fato, rebaixa a linha de expectativa de desenvolvimento na perspectiva cronológica, as manifestações referidas podem ser compreendidas como compatíveis com a “idade mental” do portador.

Ressalta-se que na função psíquica do afeto o humor (alegria e tristeza) tonaliza de forma positiva ou negativa o estado emocional do sujeito, assim como os sentimentos e reações desencadeadas. Nesse sentido, diz-se que os afetos colore as experiências e se manifestam através dos sentimentos de: a) tristeza (melancolia, saudade, nostalgia, vergonha, impotência, aflição, culpa, remorso, autodepreciação, autopiedade, inferioridade, infelicidade, tédio, desesperança); b) alegria (euforia, júbilo, contentamento, satisfação, confiança, gratificação, esperança, expectativa); c) agressividade (raiva, revolta, rancor, ciúme, ódio, ira, inveja, vingança, repúdio, nojo, desprezo); d) perigo (temor, receio, desamparo, abandono, rejeição); e) envolvendo o próprio sujeito, sua constituição narcísica ( vaidade, orgulho, arrogância, superioridade, empáfia, prepotência), f) e, também, envolvendo o outro (amor, carinho, gratidão, amizade, apego, apreço, respeito, consideração, admiração).

Um padrão íntegro dessa função requer capacidade de sintonização afetiva, ou seja, capacidade dos sujeitos de serem influenciados e de transmitir o próprio estado afetivo, pressupondo habilidade interativa, relacional. Já na condição alterada de funcionamento do afeto, a rigidez, a restrita flexibilidade modulativa, e/ou o desejo repercutem sobre a produção afetiva, e pressupõe óbvia alteração da competência relacional.

Essa é a situação *a priori* do portador de autismo. A severa limitação das expressões do afeto e o sentimento de insuportabilidade do toque e do olhar humano, em particular, indicam a precária disposição para a relação que marca a patologia (OLIVEIRA, 2010). Cabe destacar que o termo autismo advém do grego *autos*, que significa “si mesmo”, ou seja, um padrão de funcionamento psíquico em que a atividade mental tende a excluir o outro do universo de suas significações e interesse.

Em síntese, comparam-se dois sistemas psicopatológicos, ambos cunhados pela diferenciada dificuldade de aprendizagem, mas com características opostas no que tange à disposição para as relações. O processo se organiza, assim, na tessitura de derivados conceituais gerados a partir do confronto dialético, como se entende que, na essência, ocorre em toda a ação reflexiva: “O pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito.” (MORIN, 1996, p. 14 apud BORGES, 2007, p. 63).

## 4 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS INTRODUTÓRIAS

### 4.1 Relação: perspectivas antropogênicas da função educativa

A busca por compreender a educação e sua prática cotidiana não pode prescindir da leitura concomitante do processo de desenvolvimento humano, pois se estaria separando o inseparável, dissociando a totalidade singular que caracteriza o sujeito na dinâmica de sua construção biopsicossocial.

A compreensão do processo educativo para a constituição do homem redimensiona as definições sobre a natureza do espaço e do tempo em sua historicidade, envolvendo a trajetória da espécie pelo difícil caminho que o conduziu à “criação” de sua vida no planeta, caminho este marcado por referentes que abarcam todas as formas de saber. Esse percurso, contado pelas tantas vozes que o perspectivaram também no território da ciência, é presentificado por meio das ferramentas de investigações que têm como foco desde as bases biológicas até a complexa subjetividade e as simbologias individuais e coletivas. Os avanços científicos sobre a constituição neurobiológica do homem, tanto quanto os diferentes modelos explicativos sobre a dinâmica do funcionamento mental, e as decifrações “arqueológicas” escritas no campo da História Cultural,<sup>16</sup> apoiam esses supostos.

A educação como processo que envolve, sempre, o projeto de um grupo humano está na antropogênese, integra o macrocenário em que se cruzam os feixes constitutivos da vida e da morte do gênero *homo*, liga-se à sobrevivência do *homo sapiens* no contexto da evolução a que está fadado, pela via do aprender.

Na essência, se diz que o homem existe porque aprende, e continua a existir porque ensina, e diz-se, ainda, que esse processo é fundado, organizado e mantido pela competência humana mais notável e asseguradora da espécie: a competência relacional.

As relações acionadoras do aprender e do ensinar se iniciam bem antes da concepção, na construção imaginária dos pais e de seus grupos, e são atualizadas na concretude físico-

---

<sup>16</sup> História Cultural, termo emergente a partir da década de 1970, originário do alemão *Kulturgeschichte*, constitui um segmento da história que funde perspectivas antropológicas e históricas na construção dos elementos que interpretam a cultura, a sociedade, em todas as direções da expressão humana. Como abordagem, a história cultural se distingue da chamada história das mentalidades, de origem francesa, cujo foco pode ser descrito como estudo histórico das ideias, do pensamento. De outra parte, se aproxima da chamada Nova História Cultural, também de origem francesa, na qual um dos expoentes mais destacados é Roger Chartier (BURKE, 1992).

sensorial da interação de seus corpos. Essas atualizações, de outra parte, incrementam modos de relação que viabilizam alternâncias de produção de saber e deslizamentos de significações geradoras de novos campos simbólico-conceituais, de progressiva complexidade.

Nesta perspectiva, toda a relação é, por princípio, educativa, e toda a ação educativa é, por princípio, uma ação que integra o interminável processo gestacional do homem, condição determinada por sua neotenia.

A defesa desses pressupostos requer argumentações sustentadas em elementos de distintas disciplinas e vertentes teóricas que não se tem a pretensão de esgotar, embora pareça necessário que algumas reflexões permitam a convergência de ideias na direção de fundamentar o suposto da unidade homem-educação resultante do enlace relacional.

Um dos segmentos preliminares do recorte temático em questão é a tendência que durante séculos polarizou crenças sobre a predominância genético-biológica ou ambiental-interativa na determinação do comportamento, conforme teorias e sistemas da filosofia e da psicologia ocidentais. Na construção da lógica dessas linhas, no entanto, parece não haver discordâncias importantes no que tange à ideia de que para todas as espécies “não humanas” a dimensão biológica, sobretudo de natureza genética, liderou em grande parte o processo que as manteve na cadeia geossistêmica, assegurando disparos maturacionais, reações e comportamentos previsíveis, ainda que adaptações necessárias aos diferentes *habitats* sempre tenham integrado o cabedal de seus registros históricos.

Mas, na espécie humana, a Biologia, no campo da genética e, mais recentemente, das chamadas neurociências, não consegue responder a todas as indagações sobre a infundável variabilidade e imprevisibilidade das dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais que o homem apresenta, sem suporte da lógica da importância dos fatores ambientais e das aprendizagens. De outra parte, a vertente representativa da supremacia da força ambiental também não dá conta de responder a todas as questões impostas por estudos empíricos, particularmente os realizados com gêmeos idênticos, indicativos da clara influência de fatores genéticos na determinação de comportamentos (ROSE, 1997; PLOMIN; RENDE, 1991; CARRETERO, 2000; CALEGARO, 2001; TONI, 2004; BUSSAB, 2000).

Numa perspectiva intermediária, muitos estudos buscaram, e ainda buscam, articular os registros biológicos e sociais, como é o caso das proposições sobre a herança epigênica,<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Epigênese é a denominação dada ao processo de mudanças genéticas decorrentes de processos adaptativos, ou de aprendizagens ocorridas durante a história dos indivíduos, com repercussões diretas na constituição genotípica, e não de transmissão por meio do DNA.

teoria proposta ainda no calor da difusão das ideias darwinianas e retomadas por Changeux (1985), com o modelo da epigênese por estabilização seletiva. Deve-se mencionar, ainda, a sociobiologia<sup>18</sup> (AYALA, 1998; SEGERSTRALE, 2001), perspectiva que adota como referência o princípio da aproximação da influência dos planos biológicos e ambientais na configuração dinâmica das relações interativas, e a psicologia evolutiva. Esta última ressurgiu de modo particularmente significativo na última década, estabelecendo novos horizontes para a compreensão das especificidades do homem e do humano, e consolidando seu espaço como ramo da ciência cujo objeto é o comportamento biossocial (WAIZBORT, 2008; EHRLICH, 2002).

No entanto, provavelmente como resultante da tendência de entendimento marcado pelo modelo causalístico linear,<sup>19</sup> as antigas controvérsias paradigmáticas na ramificação filosófica do empirismo e do racionalismo, expressiva da dicotomia de posicionamentos acerca das origens do comportamento humano, perseveraram no universo dos que pensaram o homem e a educação no último século.

#### **4.2 Do registro biológico e social ao determinismo epistêmico**

Na atualidade, não parece haver discordância quanto à concepção de que o homem se caracteriza por ter um programa genético aberto, e não um programa fechado como os demais seres com repertórios de comportamentos pré-determinados. Nesse sentido, é suposta a necessidade de adoção de recursos singulares, não filogenéticos, que assegurem comportamentos de sobrevivência e adaptação.

“O homem é um ser inacabado”, conforme frase de Freire (1989) tão difundida no campo pedagógico. Mas essa não é apenas uma suposição teórico-filosófica sustentadora de uma ideia de sujeito e de sociedade. O homem é, antes, um ser biologicamente inacabado, tal como originalmente apresentado por Louis Bolck, anatomista holandês, com a “teoria da fetalização, do retardamento, ou da neotenia” (LEWIN, 1999; AYALA, 1998). Com base na

---

<sup>18</sup> Sociobiologia é um ramo da ciência que se instaura na interface entre biologia e sociologia, tendo como objeto de estudo o comportamento humano na sua condição de animal e o comportamento animal, a partir de conceitos da etologia, da sociologia, da genética e dos processos de adaptação.

<sup>19</sup> Trata-se de um processo de pensamento lógico marcado pelo suposto de que os fenômenos têm, por princípio, uma causa geradora de um efeito direto e específico. Este modelo se contrapõe às concepções multidimensionais de causalidade e à epistemologia circular, própria da perspectiva sistêmica e inter-relacionada dos elementos constitutivos de um sistema aberto.

teoria, o bebê humano, ao nascer, não conta com o amadurecimento mínimo necessário à sobrevivência, portanto, sem os cuidados básicos, sistemáticos e prolongados de outro, a espécie se extinguiria. São necessários muitos anos de rigoroso amparo e tutela para que os níveis de maturidade neurofuncionais, afetivos, simbólico-cognitivos e outros alcancem patamares que permitam alguma autorregulação e trânsito no âmbito social.

Tomando por referência esses supostos, a abertura filogenética, a prematuridade, a ausência do determinismo, o atraso maturacional constituem a grande diferença do homem relativamente aos demais seres, exigindo que, através da educação, a aprendizagem preencha o espaço vazio do “saber viver”, por meio de relações que inauguram e mantêm o processo de aprender e de apreender o humano: a língua, a cultura, o desejo. É essa condição que explica a longa duração da infância e da adolescência até que seja concluído o processo de formação corpórea que se iniciou na vida intrauterina, e é essa condição que aponta para a interminável gestação do homem, no seu plano simbólico. O processo de desenvolvimento, portanto, nunca é concluído, e apenas o encerramento da vida biológica o interrompe.

O desenvolvimento do cérebro, ou cerebração, marcado pela lentidão e pela necessidade de atribuição de sentidos, significados, memorizações tonalizadas por colorações afetivas, é um dos aspectos que confere condições de flexibilidade e de plasticidade da mente, com repercussões sobre o pensar, o agir e o sentir. A estrutura cerebral, integrada por 100 bilhões de neurônios, o mesmo número de galáxias do universo, é indicativa da extraordinária possibilidade de combinações e trajetos sinápticos, o que põe fim às possibilidades de certezas e impõe crenças sobre o acaso combinatório de fatores, se tomados por inspiração os contributos de Prigogine (1998).

Portanto, o atraso ontogênico não apenas favorece, mas requer a aptidão para aprender, e é nessa perspectiva que o homem e a educação se anelam numa só história. Assim, se concebe a educação como processo que envolve o fenômeno da aprendizagem de forma intrínseca ao desenvolvimento humano.

É pertinente pontuar que o ensinar e o aprender, efeitos da prática educativa, não se restringem à função de viabilizar a adequação dos “não adultos” aos padrões normativos dos grupos dos quais fazem parte, tampouco à função de extinguir ou preservar hábitos e comportamentos que se mostraram inadequados ou adequados à sobrevivência, numa leitura simplista da lógica darwiniana, ou ainda de integrar jovens no contexto de ideais e aspirações coletivas (GILES, 1987). Antes, a aprendizagem, ou as aprendizagens – microfenômenos que

se dão sob a égide de um processo educativo – estão a serviço da humanização do homem, a serviço da invenção de uma espécie que precisa ser artesanalmente construída no cotidiano das relações, e cujas repercussões se expressam, sobretudo, pelo pensar.

Uma rápida reflexão sobre o período primitivo da história da educação (CAMBI, 1999) há que considerar a aprendizagem, o pensar, como eixo acionador que permitiu ao *Australopithecus* (hominídeo que viveu de 5 a 1 milhão de anos atrás) constituir-se no marco que inaugura a capacidade da espécie para transformar o meio, manuseando instrumentos de caça, lascando pedras e construindo abrigos para seu grupo. Há que reconhecer o quão difícil é atribuir a outro fenômeno que não o da aprendizagem o processo de transformação do aprendido que, pela via do pensamento, assegurou os “avanços” do *Pitecanthropus* (espécie que viveu de 2 milhões a 200 mil anos atrás), marcados pela instauração de práticas agrícolas, pelo domínio do fogo, pela elaboração de ferramentas e pela organização de novas formas de viver.

Na mesma esteira lógica, nenhum outro processo, que não o da aprendizagem transformadora, pode melhor explicar a notável história do Homem de Neanderthal, que viveu de 200 mil a 40 mil anos atrás, da qual, conforme Ribas (2006), se ressaltam peculiaridades evolutivas da filogenética, cuja manifestação pode ser observada no aperfeiçoamento de suas estratégias de caça, na construção de armas e, principalmente, no estabelecimento de marcos do registro da vida simbólica, expressa no plano imaginário pelo processo de criação e realização de cerimônias de culto dos mortos, assim como nas evidências de pensamento estético e expressivo, manifestas em suas pinturas, cuja função poderia já estar associada à ideia de “educar”, considerando a intenção de transmitir saberes “técnicos” aos pares e/ou aos descendentes. É curioso ressaltar que sua extinção parece estar associada ao compartilhamento de espaço com o *homo sapiens*, do qual resultou uma perda progressiva das condições de vida, pressupondo um arsenal de saberes mais efetivo deste último para as práticas de sobrevivência.

Conclusivamente, a rápida evolução genética, conforme Ehrlich (2002), e/ou a ação dos efeitos das aprendizagens sobre os genes, de acordo com a teoria da epigênese de Changeux (1985), indicam a forma como foram acionados os processos que permitiram ao *homo sapiens* desenvolver culturas, sistematizar práticas de educação, adotar técnicas diferenciadas de caça, de agricultura e de pecuária, assim como eleger modalidades de vida, de acordo com as condições do meio e, possivelmente, com suas preferências, colocando a

escolha na história humana. O *homo sapiens* “primitivo” se fixou e transitou, quando assim escolheu, em diferentes momentos, num nomadismo seletivo favorecedor de novas descobertas. De forma nunca antes observada em qualquer outro hominídeo, o *homo sapiens* ampliou o universo imaginário, consolidando habilidades artístico-expressivas (arte naturalista), inundando o espaço de compreensão dos fenômenos com poções de mágicas verdades e acionando uma notável relação interlocutória com os seres místicos que povoaram suas vidas internas e coletivas.

Além disso, a atribuição de um lugar destacado para a educação conspirou para o desenvolvimento das competências que fizeram do *homo sapiens* a única espécie que sobreviveu dentre os tantos hominídeos que habitaram a terra, particularmente pela habilidade de transformar aprendizagens, de alterar o estado das coisas e das ideias, de se envolverem com o grupo de relações primárias e de promoverem a transmissão da cultura.

Nas mudanças ocorridas nos períodos seguintes, o papel da aprendizagem tornou-se ainda mais evidente e imbricado com o processo de desenvolvimento humano, pois nada no arsenal biológico da espécie indicou, em qualquer tempo, alguma restrição “ao novo”. Toda a sua trajetória evolutiva foi cunhada por experiências para as quais entendimentos tiveram que ser pensados, sinais interpretados, alternativas construídas, pressupondo articulações ideativas e a transformação das aprendizagens em novos saberes. É essa característica da competência para uma aprendizagem – que transforma o aprendido em outra(s) coisa(s) – que marca o produto “nobre” do aprender humano, organizado sob o continente da guarda educativa.

O homem, assim, “inventou” o que a biologia já não dispunha para sua vida, alterando a si próprio e ao meio num movimento centrífugo interminável. Do instrumento de caça forjado em metal aos voos espaciais, a história humana amalgamou seu próprio desenvolvimento ao processo educativo, ao aprender pelo pensar.

A composição da unidade triádica indivíduo – relação – aprendizagem está inscrita já no berço da espécie, com a abertura de sua filogênese, com a libertação do determinismo biológico e com o aprisionamento do humano no espaço de construção da singularidade. Esse aparente paradoxo é perspectivado na concepção existencialista de homem, de sua angústia e de sua experiência ímpar, conforme originalmente proposto por Kierkegaard e posteriormente retomado, sobretudo, pela vertente ateuista de Heidegger, Sartre e Beauvoir, Merleau-Ponty, dentre outros (MAGEE, 2001).

Numa perspectiva naturalista, o vértice da relação na tríade constitutiva da humanidade deriva da exitosa “invenção” da natureza gregária do homem, viabilizando sua sobrevivência. Desde os contributos de Darwin (1859, 2003), em meados do século XIX, à retomada da teoria epigênica de Changeux (1985), o entendimento dos processos de adaptação ao meio remetem à capacidade, ou à disposição primordial do homem para se relacionar, configurando o que talvez seja um dos poucos aspectos determinados biologicamente no universo de seus comportamentos. Sem essa disposição, os homens não existiriam.

Naturalmente, não se trata apenas de uma tendência ao agrupamento com finalidade de defesa, proteção, ou de potencializar a obtenção de alimento, a exemplo do que ocorre com tantas espécies. A natureza gregária do homem está a serviço, sobretudo, da necessidade de formar vínculos afetivos que ativem, por meio da relação, o desenvolvimento de saberes, mediados pela linguagem. A disposição gregária que viabiliza a formação de vínculos profundos inseriu o outro no interior do próprio homem, viabilizando a construção de pontes internas/externas para as aprendizagens.

Os polêmicos casos de “crianças selvagens” permitem refletir acerca da diferença entre as relações primárias de suporte à sobrevivência física e as relações complexas que se estabelecem entre pais e filhos, irmãos, pares, escola e sociedade, marcadas por tons afetivo-cognitivos que conduzem à humanização. “[...] será preciso admitir que os homens não sejam homens fora do ambiente social, visto que aquilo que consideramos ser próprio deles, como um riso ou um sorriso, jamais ilumina o rosto das crianças isoladas.” (ITARD, 1988, p. 68).

Os casos relatados de crianças selvagens, supostamente cuidadas por animais em florestas (Europa, Índia, China), sem contato com grupos humanos, revestem-se de grande interesse científico, por se constituírem numa espécie de “grau zero” de desenvolvimento humano/social. Esses estudos, que apresentam de forma factual ou representativa histórias em que seres da espécie humana vivem uns sem os outros, mostram a raiz da humanidade do homem.

Conforme indicam os estudos, as crianças selvagens, ao serem recolhidas e voltarem à civilização, não aprenderam a falar, conheciam e repetiam apenas a mímica e os sons de animais que as acolheram e exibiam os mesmos. Curiosamente, os animais dos quais estas crianças se aproximavam as aceitavam mais facilmente do que aos homens “não selvagens”. Essas crianças não riam ou choravam. Manifestavam pouco ou nenhum controle emocional e,

muitas vezes, reagem com ataques de raiva, de forma feroz, com grande força, mordendo e arranhando a outros ou a eles mesmos.

Enfim, a unidade homem-relação-aprendizagem se mostra particularmente visível nesse processo. Os animais, quando acolhidos por outras espécies, não alteram as previsões biologicamente inscritas no conjunto dos comportamentos previsíveis pela via hereditária. Se, a título de exemplo, um filhote de gato for “criado” por uma cadela, ele não deixará de ter as características fundamentais de sua espécie, e continuará “sendo um gato”. O homem, se “criado” por outras espécies, perde sua humanidade e “aprende” a ser como aqueles que o acolheram. Essa aprendizagem se dá pelo deslizamento cotidiano no núcleo relacional que o constitui.

Uma perspectiva histórico-sociológica que se sustenta nos supostos das bases relacionais dos vínculos humanos é apresentada por Elias (2006), ao desenhar uma teoria social que cruza contributos metodológicos e conceituais da História, da Educação, da Psicanálise, da Antropologia, dentre outras disciplinas, a partir de posicionamentos que desviam o foco de análise dos fenômenos histórico-sociais como derivativos de forças econômicas, de poderes constituídos, de contextos políticos ideológicos para o que entenderia como a essência de todos os movimentos humanos, desencadeados na direção de organizar forças para manter e proteger a si e ao grupo em dado momento, num processo dinâmico e ditado pelas tensões dos ajustes de autorregulação dos grupos.

Trata-se, pois, de uma teoria sistêmica, que enfatiza a natureza relacional de toda a ação e a interdependente humana, por meio da combinação entre a Biologia e Sociologia, psicogênese e sociogênese. Em especial os estudos sobre psicanálise, e sobre etologia, envolvendo competência da espécie como o riso, as dimensões dos membros e a adequação dessas para o apego e o abraço, dentre outros aspectos, sustentaram o arsenal teórico construído como ferramenta de leitura da história humana.

## 5 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA RELACIONAL

### a) A relação na prática educativa

O espaço de investigação refere-se, *a priori*, ao constituído com vistas ao desenvolvimento da estratégia de exame das dimensões relacionais da aprendizagem. Nessa direção, a metodologia caracterizada pela reflexão dialética assenta-se sobre a estratégia de comparar dois quadros psicopatológicos marcados pela reconhecida dificuldade de aprendizagem, mas caracterizados por níveis distintos de competência relacional.

Definir **dimensão relacional** é um difícil desafio. O termo *relação* deriva do latim *relatione*, e significa ato de relatar (HOUAISS, 2009). Embora o sentido não se adéque ao adotado usualmente, em especial quando se fala de relação entre pessoas, é interessante considerar que o ato de relatar pressupõe um outro que “acolhe” o relato. Quem relata algo relata a alguém, ainda que de forma indireta (escrita, desenho/pintura, etc). A origem da palavra relação, portanto, remete a uma ação em que uma pessoa fala a outra, comunica-se, conta ou explicita algo novo.

Os dicionários apresentam diferentes significados para o termo (FERREIRA, 2004; HOUAISS, 2009). Dentre esses, os sentidos de “ligação” e “vinculação” são os que se aproximam da ideia de relação entre pessoas. Para o termo relacionamento, as definições que indicam “capacidade de manter relacionamentos”; “conviver bem com seus semelhantes”; “ligações recíprocas de afeto” são as que melhor se afinam com o significado adotado no presente estudo. No entanto, também aqui, cabe considerar alguns aspectos.

A definição de relacionamento como “capacidade” de se relacionar/manter relacionamentos indica uma qualidade humana, um atributo. Portanto, permite supor que nem todos a possuem e que nem todos conseguem manter as relações estabelecidas. A definição que refere o “conviver bem com os semelhantes” permite considerar que a convivência positiva, harmônica, com os outros é uma decorrência das relações, hipótese que assume maior força com a definição de “ligações recíprocas de afeto”, ampliando o espectro de significações com a inserção da ideia de troca afetiva.

Então, “relação/relacionamento” pode ser compreendido como conjunto de ações que envolvem algum tipo de comunicação entre pessoas, algum tipo de afeto, e que requer algum grau de capacidade.<sup>20</sup>

No âmbito da atividade pedagógica, a dimensão relacional vem sendo objeto de interesse e estudos, envolvendo construções teórico-reflexivas, pesquisas empíricas e abordagens etnográficas que objetivam elucidar fenômenos educacionais com base no cotidiano da escola (BANHARA, 2004).

O aprofundamento do tema foi intensificado a partir da década de 1990, particularmente com as contribuições de Tardif e Perrenoud (1991, 1993 apud BANHARA, 2004) sobre a complexidade da prática docente e a dimensão relacional da atividade didática, exercida num contexto interativo e dinâmico, com fortes componentes afetivos.

Conforme Tacca e Branco (2008), estudar a natureza dos processos que acionam a aprendizagem na relação professor-aluno envolve estudar a história singular de cada fenômeno interativo, cada unidade constituída na intersecção da cognição e do afeto. Na essência, a qualidade das relações depende da mobilização de emoções positivas, da identificação de necessidades, da compreensão das ideias de parte do professor e do aluno, num jogo interativo e em direção ao desenvolvimento das atividades escolares e dos objetivos educacionais. Para as autoras,

[...] a aprendizagem acontece na troca entre os atores envolvidos em um processo intersubjetivo permeado de simbolismos e significações. O aluno é ativo na elaboração dos conteúdos escolares, cabendo ao professor identificar e analisar os significados que cada um atribui aos procedimentos e conteúdos que circulam na sala de aula, nas atividades programadas e no dia a dia da convivência entre eles. (TACCA; BRANCO, 2008, p. 43).

Mas apesar da atenção dada à relação professor-aluno, como evidencia a gama de referências ao assunto na bibliografia consultada, em diferentes perspectivas, não foram encontradas definições que destoem do sendo comum, nem sistemas teóricos efetivamente explicativos do fenômeno da relação, tampouco das repercussões da dinâmica relacional sobre o fenômeno da aprendizagem.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> A importância da relação para o desenvolvimento humano foi argumentada na parte introdutória do presente trabalho e será ainda referida mais adiante.

<sup>21</sup> Embora não tenham sido encontrados textos sistematizados sobre o assunto, a autora do presente estudo acredita que haja uma tendência de manutenção de um discurso sociopolítico e técnico-moral que afasta o

## **b) Psicose e deficiência mental: áreas fronteiriças no diagnóstico**

Como estratégia metodológica do presente estudo, foram examinadas duas entidades nosológicas similares, no que tange à dificuldade para o aprendizado, e opostamente diferentes, no que se refere à competência relacional. O processo reflexivo, sobre as bases relacionais da aprendizagem, por meio da dialética analítica dos dois polos (a psicose autista e a deficiência mental), requer alguns elementos introdutórios sobre os cenários em que ambos os quadros são objeto de interesse e de busca de distinção.

Não é recente a preocupação de especialistas com o estabelecimento de um diagnóstico preciso de crianças cujos sinais e sintomas são compatíveis em parte com a psicose, e, em parte, com a deficiência mental.

Além disso, é descrita por muitos autores (CARMICHAEL apud JERUSALINSKI, 1988; KAPLAN; SADOCK; GREBB, 2007) uma incidência elevada de subnormalidade mental/funcional em crianças psicóticas, bem como de sintomas manifestos de psicose nas populações mentalmente subnormais.

A importância da definição diagnóstica reside, principalmente, no fato de que diferentes medidas costumam associar-se à intervenção médica e psicológica em cada caso. Destaca-se, no entanto, a importância do diagnóstico também para recomendações de natureza pedagógica que possam contribuir para o desenvolvimento dos portadores de psicose ou de deficiência mental, considerando suas especificidades.

A realidade histórica da educação, tal como estudada por Jannuzzi (1997, 2004), aponta para processos semelhantes. Na trajetória educativa, essas crianças vêm sendo agrupadas sob um mesmo escopo educacional e pedagógico em instituições de acolhimento de “excepcionais”, ou em espaços ditos especializados de atendimento, sujeitas a programas educativos sustentados em respaldos teóricos divergentes, ou inconsistentes. Na atualidade, face às políticas nacionais e internacionais de inclusão, as classes especiais e regulares passaram a receber crianças portadoras de necessidades especiais, prestando um serviço que,

em síntese e na essência, pouco difere do modelo pedagógico adotado pelas associações de pais e amigos de excepcionais ou instituições similares no Brasil.<sup>22</sup>

E assim, os protagonistas que ocupam o palco em que se discursa o reconhecimento das diferenças não conseguem vê-las, tampouco ouvir os pedidos de atenção aos direitos dessas crianças de receberem uma educação condizente com suas necessidades específicas. Os atendimentos especializados são disponibilizados e acessíveis, via de regra, apenas às camadas economicamente mais favorecidas da população.

Retomando a pertinência da definição diagnóstica, pode-se dizer que, tecnicamente, há certa facilidade na identificação das patologias quando se configuram claros indicadores diagnósticos. Nos distúrbios autistas, o diagnóstico tende a ser realizado com certa precocidade quando a severidade e as características apresentadas são de tal ordem que excluem dúvidas sobre o enquadramento nosológico pertinente. Da mesma forma, não parece haver qualquer dificuldade no reconhecimento de patologias ou síndromes que incluem funções cognitivas deficitárias, como a síndrome de Down (trissomia do cromossoma 21), cujos traços se manifestam, também, no aspecto físico do portador.

Contudo, não se encontra a mesma facilidade no estabelecimento do diagnóstico em situações menos específicas. A precária delimitação de fronteiras na interface de ambos os quadros está caracterizada, inclusive, nos modelos explicativos, e esse espaço não demarcado ofusca a visibilidade profissional, certamente imprescindível ao processo terapêutico e à elaboração do plano educativo.

O problema da eficiência dos instrumentos adotados em processos de diagnóstico permanece atual. Os critérios são, por vezes, excludentes entre si e, por outras, complementares, mantendo, sob muitos aspectos, ainda polarizadas as antigas controvérsias acerca da natureza orgânica *versus* ambiental na gênese das psicopatologias, apesar das tantas referências acerca do entendimento de que o desenvolvimento mental supõe dimensões genéticas, epigenéticas e autorreguladoras, que integram invariavelmente relações e interações sucessivas com o ambiente (BOURGUIGNON apud , 1990).

---

<sup>22</sup> O Decreto 6949/2009, que ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabeleceu a política de inclusão com a perspectiva de integrar as crianças portadoras de necessidades especiais às classes regulares. A tendência de atendimento das disposições legais é verificada pelo crescimento do número de alunos “incluídos” em escolas brasileiras. De acordo com os dados do INEP (Sala de Imprensa, 2009), havia 28,8% de alunos portadores de necessidades especiais em 2003, enquanto que em 2009 o percentual se elevou para 61%.

Com base no exposto, cabe ressaltar a óbvia dificuldade de natureza conceitual, diagnóstica e prognóstica que se impõe, considerando, por exemplo, que o desempenho intelectual abaixo da média populacional e as importantes dificuldades de aprendizagem são, em última análise, os eixos do processo que conduzem à identificação da deficiência. Assim, se não há uma etiologia clara (e sabe-se que, pelo menos, 50% dos casos de deficiência mental têm causa desconhecida (LAFON apud EY; BERNARD; BRISSET, 199-?; CARMICHAEL apud JERUSALINSKY, 1988)), mas há *deficit* cognitivo, deve-se ou não considerar deficiência mental, em qualquer caso?

Não há que se estranhar, portanto, que, além das evidências empíricas provenientes da prática clínica, vários autores recomendem e/ou refiram a pertinência do diagnóstico diferencial de psicose, na investigação de deficiência mental, e vice-versa (GINOTT, 1979; OCAMPO, 1981; ZAZZO, 1981; CHESS; HASSIBI, 1982; ROCHA, 1985; AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986; CUNHA, 1993; JERUSALINSKI, 1988; EY; BERNARD; BRISSET, 199-?; ASSUNÇÃO; PIMENTEL, 2000, entre outros).

Apesar da recomendação de que o referido diagnóstico diferencial seja efetuado, existem poucas contribuições nesse sentido. Os sistemas teóricos não abordam especificamente a questão, e os posicionamentos de autores de diferentes perspectivas são apresentados, ocasionalmente, em textos que desenvolvem temáticas diversas de seus estudos. Ginott (1979), por exemplo, apresenta um rol de “evidências” que se constituiriam em indicadores para a diferenciação. Segundo o autor, deve-se observar que “as crianças deficientes mentais são incapazes de usar adequadamente os brinquedos [...] e de aprender através de demonstrações ou da experiência.” (GINOTT, 1979, p. 53). Jerusalinsky, com base em concepções lacanianas de constituição do sujeito, busca explicar a natureza da diferença entre a psicose e a deficiência mental, sem contudo tornar clara a questão objetiva das variações no diagnóstico. Ele diz:

[...] o lugar da inteligência estabelece-se a partir do movimento de vaivém entre a metáfora e a inscrição lógica do mundo físico, que torna inteligível este último, escolhendo recortes de verdades que se impõem desde outro lugar: o da articulação do desejo [...]. Na criança psicótica este vaivém está impossibilitado pela ausência do Nome do Pai, pela decorrente inviabilidade de metaforizar a “coisa”, mantendo, pois, num registro lógico fechado todas as significações. No caso da deficiência mental a mobilidade do significante tropeça na pobreza resultante da lentidão com que esses movimentos são articulados. (JERUSALINSKY, 1988, p. 33).

Na mesma direção, Lacan dimensiona essa perspectiva, acerca da holofrase na deficiência mental, referindo que,

[...] às vezes, a dificuldade móbil do deficiente é de tal ordem que gera uma pseudopsicose: a que é efeito da pobreza de material para que o inconsciente trabalhe com suas condensações e deslocamentos, e talvez seja obra também da lentidão com que se cumprem estes processos. (LACAN, 1976, p. 242).

Dito de outra forma, Lacan diz que na deficiência mental há uma significativa lentidão dos processos mentais, o que conduz a dificuldades nas operações mentais que asseguram o funcionamento sadio do psiquismo.

### **5.1 Deficiência mental: caracterização e perspectivas etiológicas**

A deficiência mental constituiu-se no paradigma da **não** aprendizagem, ou da imagem mais fiel do quadro que exhibe o perfil das “incapacidades”, das graves restrições para aprender, tal como indica a própria designação dada ao transtorno. Atualmente, a deficiência mental é, também, chamada de deficiência intelectual, considerando que envolve um rendimento deficitário das funções intelectivas.

Essa deficiência foi o objeto de estudo sobre o qual se estruturou uma fatia importante da Psicologia dividindo com pesquisadores das áreas da Filosofia, Sociologia, Educação e da Saúde de modo geral, a maioria dos estudos sobre o assunto.

Uma das poucas definições encontradas que não menciona especificamente a inteligência em sua formulação é a de Mira y Lopes (apud ROCHA, 1985), que propõe o conceito de deficiência mental como um qualificativo genérico para designar os estados produzidos pela falta ou atraso do desenvolvimento (amadurecimento) pessoal e psíquico.

Alguns termos, adotados por séculos, foram caindo em desuso e praticamente não são mais referidos, como oligofrenia, idiotia, imbecilidade, subnormalidade mental, debilidade mental, dentre outros.

É importante ressaltar que, popularmente, o uso das palavras “idiota”, “imbecil”, “retardado” e termos similares é frequente, em especial, entre as crianças e pessoas que desejam utilizar uma terminologia ofensiva na interlocução com alguém que consideram “burro”, ou que “não sabe fazer”, ou que “não consegue entender”. Nesse sentido, o

conhecimento vulgar associa a deficiência mental à condição de não saber, não conhecer, não aprender.

No que tange à caracterização, o quadro é, muitas vezes, definido com elementos que contêm crenças acerca da natureza de sua etiologia. Há autores que conceituam o problema como insuficiência genética ou congênita do desenvolvimento da inteligência, ou ainda como deficiência mental determinada por patologias encéfalo-cranianas, endócrinas, etc. (a etiologia destaca fatores biológicos). Mayer Gross (apud ROCHA, 1985, p. 199), por exemplo, define o quadro como resultante de um desenvolvimento mental retardado, incompleto ou anormal, presente desde o nascimento, ou das fases iniciais do desenvolvimento, e que se caracteriza, principalmente, por inteligência limitada.

As categorias que destacam os limitadores ambientais, restritivos ao desenvolvimento da inteligência (privação de estimulação, desnutrição, outras), tendem a considerar o quadro como pseudodeficiência. Nesses casos, o rendimento intelectual também se encontra defasado, mas a inteligência não se encontra comprometida. Foram as condições prévias ou instrumentais específicas que fizeram configurar o atraso setorial. Na direção oposta, estariam as “deficiências camufladas”, nas quais as circunstâncias favoráveis do ambiente, de natureza estimuladora, permitiriam o desenvolvimento de certas funções que, no rendimento global, disfarçariam as limitações da inteligência (PIAGET; INHELDER, 1970; MANONNI, 1996; SALAZAR, 1996; CORDIÉ, 1997).

Em ambos os casos está clara a crença de que a origem da deficiência mental<sup>23</sup> repousa em marcadores físicos/biológicos.

Os estudos que apresentam a etiologia do transtorno, particularmente no segmento médico-pediátrico, enfatizam a existência de um expressivo número de síndromes em cuja relação de sintomas está descrita a deficiência mental (VASCONCELOS, 2004). Além disso, na atualidade há inúmeros *sites* que divulgam informações médicas, psicológicas, pedagógicas, nutricionais e outras, nos quais as causas do problema também são referidas.

---

<sup>23</sup> Conforme Ey, Bernard e Brisset (s/d), a deficiência subentende uma evolução lenta ou retardada dos processos intelectuais, enquanto que as demências, cujo quadro paradigmático é a esquizofrenia, está presente a noção de involução, ou de uma regressão dos níveis de desenvolvimento já alcançados, ou seja, há uma perda quantitativa e qualitativa das funções cognitivas, implicando em prévia condição de normalidade. Os autores escrevem: “Os estados de retardo mental correspondem a uma lentificação e depois a uma interrupção desta evolução em um nível mais ou menos deficitário.” Algumas categorias costumam ser mencionadas num lugar “intermediário” entre a deficiência mental e a demência. As parademências, citadas por Jaspers (1987), constituem-se numa delas. Segundo o autor, embora as parademências apresentem clara deterioração das funções intelectuais, diferem da demência sobretudo pela integridade dos elementos prévios da inteligência. A precariedade do funcionamento, nesse caso, estaria associada à incapacidade de abstrair o essencial.

São frequentes as apresentações da origem subdividindo as causas em hereditárias e aberrações cromossômicas, associadas a fatores pré-natais e a fatores pós-natais, e quadros mórbidos específicos.

No que tange às causas genéticas, a deficiência seria transmitida aos descendentes como uma característica. Pesquisas com famílias evidenciam a interferência de fatores genéticos, conforme estudos de Brugger (apud ROCHA, 1985) que indicam uma probabilidade 46% maior de nascerem crianças com deficiência mental quando um dos pais também é portador, sendo que a incidência na população gira em torno de 5%. Também as pesquisas com gêmeos monozigóticos, feitas por Juda (apud EY; BERNARD; BRISSET, s/d), apontam uma impressionante concordância, próxima a 100%, constatação que pesa a favor da tese de que a deficiência tem no corpo biológico o seu efetivo marcador.

Nas deficiências por aberrações cromossômicas, estão incluídos os quadros genéticos, mas não hereditários, ou seja, quadros caracterizados por alterações determinadas ao acaso. A síndrome de Down (trissomia 21) é o quadro mais difundido, e a presença de deficiência mental constitui um dos sintomas associados. Outras síndromes, como a de Turner e de Klinefelter, também estão associadas a funcionamentos cognitivos deficitários.

Nos casos em que a deficiência é atribuída a fatores pré-natais (durante o período de gestação), os processos infecciosos (rubéola, sífilis), parasitários, embriopáticos, tóxicos e outros poderiam determinar o quadro. Já quando associada a fatores perinatais (até 30 dias após o nascimento), hemorragias intracranianas, falta de oxigenação cerebral, traumatismos obstétricos, dentre outros, podem determinar a dificuldade. Também se inserem nessa categoria as incompatibilidades sanguíneas, sobretudo as que se referem ao fator RH.

Nas deficiências associadas a fatores pós-natais, estão agrupadas todas as ocorrências que, após o nascimento, derivam em encefalopatias (infecções, traumatismos cranianos, intoxicações). Além disso, há deficiências associadas a quadros mórbidos específicos, como as displasias degenerativas, a Esclerose Tuberosa de Bourneville (acompanhada, em 70% das vezes, de deficiência mental); a Neurofibromatose de Recklinghausen (sinais associados à formação progressiva de tumores, lesões ósseas); as angiomatoses cerebrais, entre outras.

Também as malformações cranianas podem estar associadas à deficiência mental, como a microcefalia, hidrocefalia, doença de Crouzon.

De outra parte, há autores que destacam a natureza disfuncional da patologia, sem indicadores etiológicos, como Chess e Hassibi (1982, p. 305), que a definem como

funcionamento intelectual abaixo da média, comprometendo a conduta adaptativa, e que se manifesta durante o período de desenvolvimento.

Na proposta de teorização e classificação dos distúrbios psicopatológicos na infância do *Group for Advancement of Psychiatry* (1990), existem três grandes grupos de retardo mental: o grupo biológico, no qual estão englobados os fatores de natureza orgânica que afetam as funções cerebrais; o grupo ambiental, cujo cerne da patologia decorre de distúrbios psicológicos resultantes de ansiedade, privação afetiva, estimulação intelectual deficitária, etc; o grupo intermediário, que inclui na sua origem, concomitantemente, os fatores biológicos e ambientais.

O *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV-TR, 2002), publicação considerada referência entre os profissionais da saúde, estabelece critérios para a caracterização da deficiência mental (designada como retardo mental). Dentre esses critérios, destacam-se: a) capacidade intelectual significativamente inferior à média: um QI igual ou inferior a 70; b) *deficit* ou comprometimentos concomitantes no funcionamento adaptativo atual (isto é, a eficiência do indivíduo em atender aos padrões esperados para sua idade e grupo cultural) em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; c) início é antes dos 18 anos (p. 79).

Além disso, o nível de gravidade integra processo diagnóstico e quatro são as possibilidades: Retardo Mental Leve: QI de 50-55 a aproximadamente 70; Retardo Mental Moderado: QI de 35-40 a 50-55; Retardo Mental Severo: QI de 20-25 a 35-40; Retardo Mental Profundo: QI abaixo de 20-25 (p. 80).

Há, ainda, a possibilidade de categorizar o quadro como retardo mental, gravidade inespecificada, “quando há forte suspeita de retardo mental, mas a inteligência do sujeito não pode ser avaliada por testes convencionais.” (p. 80).

A definição do *Manual* adota princípios descritivos e as referências etiológicas consideram a heterogeneidade, envolvendo tanto os fatores biológicos quanto psicossociais, bem como a proporção de 30% a 40% dos casos sem etiologia definida.

O CID 10 (Código Internacional de Doenças), publicação adotada como referência para a comunicação de diagnósticos entre especialistas na área da saúde, aponta como principais componentes da avaliação o nível de capacidade cognitiva (QI) e o nível de

competência social (escalas de maturação social); ambos os critérios são dependentes de normas e expectativas culturais dos indivíduos e seu meio.

No que tange aos níveis de desenvolvimento e de eficiência social nas diferentes faixas, Ajuriaguerra e Marcelli (1986, p. 149) indicam as seguintes características: a) Na deficiência mental profunda, o nível mental não ultrapassa a faixa dos 2 ou 3 anos de idade; há autonomia parcial nas condutas simples (alimentar-se, vestir-se); o vocabulário lingüístico é reduzido a poucas palavras ou fonemas; há necessidade de assistência intensiva e frequentemente o sujeito é acometido também por comorbidades que envolvem anomalias morfológicas, problemas neurológicos, crises epiléticas. b) Nos níveis de deficiência mental severo e moderado, a idade mental não ultrapassa os 6 ou 7 anos; há atraso no desenvolvimento psicomotor, mas é possível adquirir uma certa autonomia, obtida, geralmente, em contextos protetores e estimulantes. c) No nível mais leve ou limítrofe de deficiência, a incapacidade de acesso à estrutura de pensamento formal é deficitária, e essa limitação tende a ser percebida quando a criança entra para a escola, já que, até então, seu desenvolvimento (motor, lingüístico, relacional e outros), não apresenta anomalias facilmente perceptíveis

Ey, Bernard e Brisset (s/d) adotam a classificação proposta pela *Direction Générale de la Population et l'Action Sociale* de 1963, na qual os acometidos por: a) uma deficiência leve seriam os mais beneficiados com trabalhos pedagógicos especiais, podendo obter um padrão de vida autônomo e inserir-se no mundo do trabalho; b) os que possuíssem comprometimento em nível médio alcançariam autonomia apenas parcial e a capacidade para o trabalho dependeria de sistemática reeducação; c) e os sujeitos com comprometimento profundo teriam grandes dificuldades de treinamento e produtividade, podendo aprender alguns comportamentos simples.

Considerando a importância da inteligência no diagnóstico de deficiência mental, é pertinente que algumas considerações sejam feitas, tendo em vista referências conceituais que permitam melhor compreensão da psicopatologia.

### **5.1.1 Deficiência mental e inteligência: classificação e considerações pertinentes**

O *Dicionário Aurélio* (versão eletrônica) define inteligência como “faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade ou

qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente”, bem como “capacidade, penetração, agudeza, perspicácia ou maneira de entender ou interpretar; interpretação”.

A definição não contribui de forma efetiva para a compreensão do termo, tendo em conta que refere dimensões características da espécie humana e envolve conceitos que remetem ao significado de aprendizagem.

Na perspectiva acadêmico-científica algumas definições vêm buscando cruzar e aproximar teorias de modo a explicitar de forma mais clara o termo. Freeman (1976) propôs três grandes perspectivas sobre as quais se agrupam as diferentes conceituações. Conforme o autor, um dos agrupamentos integra os conceitos que enfatizam o ajustamento ou a adaptação do indivíduo ao meio. Essa perspectiva, de influência nitidamente darwiniana e funcionalista, compreende o fenômeno da inteligência como a capacidade de resolver problemas novos, implicando, necessariamente, na capacidade de reconhecê-los e de conceber estratégias de enfrentamento. Um exemplo de conceituação com essas características é encontrado em Jaspers (1987, p. 258), que define inteligência como o “conjunto de todas as capacidades e de todos os instrumentos que, em quaisquer realizações, são utilizáveis para a adaptação às tarefas vitais e que podem ser empregadas com fim determinado.”

Outro exemplo pode ser oferecido por meio das proposições de Stern e Stodart (apud ROCHA, 1985). De acordo o primeiro autor, inteligência pode ser definida como a capacidade geral do indivíduo de conscientemente adaptar seu pensamento às exigências, como num processo de adaptação a novos problemas e condições da existência. Na mesma direção, o segundo autor defende que inteligência é a capacidade de desempenhar, em tempo hábil, atividades difíceis, complexas, abstratas e originais, adaptadas a um fim socialmente adequado.

Uma segunda forma de agrupamento reuniria as definições que concebem a inteligência como capacidade de aprender. Nesse sentido, o sujeito seria tão mais inteligente quanto mais e mais rapidamente aprendesse. Essa ótica abrange, em especial, pesquisas na área da psicologia comparada, nas quais os animais seriam mais ou menos dotados de inteligência conforme suas capacidades para a aprendizagem. Os conhecidos estudos de Köhler (1968) relativos à diferenciada capacidade de aprendizagem por “*insight*” dos macacos (em especial os que apresentam o experimento em que macacos conectam varas disponíveis para alcançar um alimento distante) constituem-se num exemplo típico dessa perspectiva.

O terceiro grupo de definições postularia que a capacidade de pensar abstratamente ou, em outras palavras, a capacidade de utilizar conceitos e símbolos de forma adequada, e de variadas maneiras, caracterizaria a inteligência. Esta categoria inclui, em especial, as concepções derivadas dos trabalhos de Piaget, nos quais se pode identificar níveis qualitativos de desenvolvimento cognitivo, onde o pensamento abstrato constitui o último estágio.

Os posicionamentos básicos de cada agrupamento não são excludentes entre si. É possível considerar todas as contribuições como complementares e, então, conceber a inteligência, a título de exemplo, como: a capacidade global do indivíduo que se expressa através de sua facilidade de aprender, derivada de sua capacidade de pensar abstratamente, que viabiliza uma atuação eficiente sobre o meio.

É certo, também, que outras propostas de conceituação não se enquadram perfeitamente em nenhum dos três grupos. Um exemplo é o conceito de Binet e Simon (1905 apud WECHSLER, 1964), um dos primeiros a obter ampla aceitação no meio educacional e acadêmico. Segundo os autores, inteligência seria a capacidade geral para a compreensão e para o raciocínio que se manifesta sob variadas formas.

“Parece-nos que, na inteligência, existe uma faculdade fundamental, cuja alteração ou ausência é da mais extrema importância para a vida prática. Esta faculdade é o julgamento, também chamado de bom senso, iniciativa, e faculdade de adaptação de si às circunstâncias.” (BINET; SIMON, 1905 apud WECHSLER, 1964, p. 17).

Wechsler (1964) propôs o abandono do conceito de idade mental, desenvolvido por Binet, e a compreensão de inteligência como algo inseparável do funcionamento singular da personalidade dos indivíduos. De certa forma, o autor inaugura o olhar clínico da psicometria.

Outros estudos também colocaram em questão a “inteligência geral” e argumentaram sobre a existência de capacidades mentais relativamente independentes umas das outras (ALMEIDA et al, 2008). Nessa direção, Spearman (1904), criador da análise fatorial, diferenciou o “fator g” (geral) do “fator s” (específico), propondo com isso o entendimento de que coexistem aptidões qualitativa e quantitativamente diferentes na configuração da inteligência. Thurstone (1938), adotando posição ainda mais contrária à perspectiva de uma inteligência global, subdividiu-a em capacidades: a) primárias: compreensão verbal, fluência verbal, raciocínio numérico, raciocínio espacial, memória, e b) capacidade perceptiva de raciocínio.

Desdobramentos desses estudos identificaram entre vinte e cento e cinquenta fatores ou capacidades básicas diferentes. Contudo, apesar das diferenças encontradas no número e nas espécies de fatores, a abordagem fatorial continua sendo bastante adotada no estudo do desempenho intelectual.

Após a década de 1960, uma nova abordagem de estudos sobre a inteligência emergiu com o progresso da psicologia cognitiva. A ênfase sobre os modelos de processamento de informações deslocou o interesse dos pesquisadores para a identificação dos processos mentais operantes na atividade intelectual. Os trabalhos de Sternberg (apud ATKINSON, 1995), por exemplo, apresentam uma concepção bastante dinâmica dos mecanismos cognitivos, que envolvem estudos das diferenças individuais no processo de codificação, comparação, recursos e eleição das estratégias de enfrentamento de problemas, transferência de informações, entre outros.

Gardner (2000) desenvolveu uma abordagem que aproxima o modelo fatorial e o processamento da informação. Segundo o autor, existiriam várias espécies de inteligência distintas e independentes, operando como sistemas autorregulados: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, pessoal.

Destaca-se, da proposta de Gardner, a importância atribuída aos três últimos tipos, considerando as evidências históricas e antropológicas da interferência da cultura no desenvolvimento de inteligências específicas. A inteligência musical teria, na concepção do autor, uma ligação mais profunda com a constituição humana do que a inteligência lógico-matemática, por exemplo, que surge num momento bem posterior da história do homem. A inteligência musical constitui a base da habilidade para tons e ritmos, habilidade que precede a compreensão da leitura, dos conceitos matemáticos.

A inteligência cinestésica poderia ser observada entre os dançarinos e os ginastas, bem como entre os que apresentam habilidades para manipulações precisas, como os artesões e cirurgiões. E a inteligência pessoal, que se subdivide em intrapessoal e interpessoal, compreenderia habilidades relacionadas ao monitoramento das emoções, com vistas ao controle do próprio comportamento e à compreensão das intenções do outro, com vistas ao monitoramento do humor para o encaminhamento da relação na direção desejada; trata-se, portanto, de uma inteligência das relações.

Mais recentemente, Goleman (1995) popularizou o conceito de “inteligência emocional”, cujas repercussões envolveriam, dentre outros aspectos, o sucesso profissional. A

inteligência emocional, segundo Goleman, se expressa em cinco áreas de habilidades: autoconhecimento pessoal, controle emocional, automotivação, reconhecimento de emoções em outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais. As três primeiras referem-se à inteligência intrapessoal e as duas últimas à inteligência interpessoal.

Aqui também os trabalhos de Piaget, direcionados para a elucidação dos processos mentais, merecem atenção especial. Sua preocupação com o sujeito epistêmico, na perspectiva interacionista, permitiu a construção de um modelo baseado no entendimento dos processos de adaptação à realidade externa em intrínseca dependência do conhecimento construído pelo sujeito que o constrói (que cognitiva o saber dentro de si).

Conclusivamente, a inteligência, assim como os demais conceitos-chave tratados no presente estudo, ainda não conta com uma definição precisa ou que resulte de consenso entre os pesquisadores.

A importância dos instrumentos de avaliação da inteligência é apontada por Cunha (1993, p. 101):

A avaliação intelectual tem se constituído numa tarefa importante do psicodiagnóstico, a ponto de muitos psicólogos a incluírem em sua rotina, mesmo quando os problemas parecem se concentrar em outras áreas. Acontece que os testes de inteligência fornecem informações muito variadas, desde a classificação do nível intelectual, dados sobre *deficits* cognitivos e transtornos de pensamento, até a predição de desempenho acadêmico futuro e eventual material projetivo.

Mais adiante, a autora justifica a importância atribuída pelo grande contingente de crianças que são levadas a tratamento com queixa de dificuldade de aprendizagem e refere que a investigação deve ser feita adotando testes específicos de inteligência (CUNHA, 1993, p. 111).

Discordando, em parte, da importância conferida a estes instrumentos, Gibello (1998, p. 41-43) considera os testes psicológicos como exames apenas complementares no diagnóstico do funcionamento intelectual. Antes devem ser realizados exames clínicos, entrevistando o sujeito e seus pais; análise de dados médicos, escolares, etc.

### **5.1.2 A síndrome de Down**

De acordo com Schwartzman (2003) e Couto (2007), a incidência de síndrome de Down na população mundial é estimada em uma para cada 660/800 nascimentos, o que classifica a síndrome como uma das alterações genéticas mais frequentes.

Apesar disso, embora características semelhantes às dos portadores de síndrome de Down tenham sido encontradas na face de estátuas produzidas por antigos povos da região mexicana (cultura Olmec, há aproximadamente 3.000 anos), não existem dados antropológicos documentados sobre pessoas com síndrome de Down até o século VII, quando um crânio saxônico estruturalmente típico de portadores da Síndrome foi encontrado. As primeiras descrições documentais do quadro datam de 1838, 1846 e 1866, feitas por Esquirol, Seguin, e Duncam respectivamente. Ainda em 1866, John Langdon Down publicou um trabalho descrevendo características da síndrome que acabou recebendo seu nome (WERNECK, 2008).

Com os avanços científicos do século XX, a base genética do quadro foi identificada como resultante de uma aberração cromossômica caracterizada pelo excesso de material genético, ou pela presença de três cromossomos no par 21 (e não apenas dois, como é “normal” em cada um dos 23 pares) no cariótipo dos portadores. Mais adiante, foram observadas variantes da anomalia, sendo as principais: a) **trissomia simples** (há 47 cromossomos em todas as células e o percentual de incidência é de 95% dos casos); b) **translocação** (o cromossomo excedente do par 21 mantém-se anexado a outro cromossomo, caracterizando um indivíduo com 46 cromossomos, mas portador da Síndrome); e c) **mosaico** (algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos).

Uma das hipóteses mais aceitas sobre a origem da alteração genética está relacionada à idade dos ambos os pais. Os levantamentos indicam que 60% dos nascimentos de bebês com a síndrome têm mães com mais de 30 anos e pais com idade superior a 55 anos.

O retardo mental integra, via de regra, todas as relações das características da síndrome de Down. Os demais itens se referem, principalmente, a aspectos físicos e anatomofisiológicos: fraqueza muscular; anomalia cardíaca; baixa estatura; olhos com fendas palpebrais oblíquas; perfil achatado; prega única na palma da mão; espaço entre os dois primeiros dedos dos pés; orelhas e boca pequenas; dobras de pele no canto interno dos olhos; graus diversos de perda auditiva; e língua proeminente.

Os portadores da trissomia do 21 têm um desenvolvimento físico e mental mais lento do que os não portadores, e o retardo mental tende a ser leve e moderado na maioria dos

casos. Em alguns casos, a inteligência foi quantificada em nível limítrofe. Também o desenvolvimento motor e da linguagem é mais lento dentre as crianças com a Síndrome.

Sobre o desempenho intelectual, estudos indicam que os indivíduos com síndrome de Down costumam mostrar um aumento lento do QI com o passar do tempo (YONAMINE; SILVA, 2002).

Conforme Ajuriaguerra e Marcelli (1986), Chess e Hassibi (1982), Oliveira (2010), as variações nos padrões de desenvolvimento estão relacionadas com um ambiente amoroso e estimulante, assim como com intervenção precoce e esforços integrados de educação.

### **5.1.3 Deficiência mental e síndrome de Down: perspectivas educativas, de ensino e aprendizagem**

A socialização e a educação de pessoas portadoras de deficiência mental seguiram por caminhos difíceis ao longo da história, lado a lado com o processo de avanço na compreensão da natureza dos transtornos e com o espírito sócio-humano de cada época.

Conforme Walber e Silva (2006), as crianças portadoras de anomalias na Grécia Antiga eram sacrificadas ou escondidas. Assim também ocorreu dentre os romanos, quando eram consideradas como potencialmente ferozes e indomáveis, devendo ser exterminadas. Na Idade Média, os portadores de deficiência eram equiparados aos criminosos e os problemas eram concebidos como reação de ações demoníacas, devendo os possuídos serem afastados do convívio comunitário ou sacrificados.

Os movimentos sociais marcados pelas mudanças das posições filosóficas do período iluminista, a partir dos séculos XVI e XIX, alteraram a forma de lidar com a pessoa humana diferente, mas a prática de isolá-la em asilos ou similares foi mantida até o século XIX, quando foram iniciadas, na Europa, ações sociais de atendimento e educação de sujeitos com deficiência.

De acordo com Dota e Alves (2007), a educação dos portadores de deficiência no Brasil derivou de iniciativas de médicos, particularmente no final do século XIX, ainda desafiados pelas práticas pedagógicas e pioneiras do francês Jean Marc Itard adotadas na experiência educativa do jovem Vitor, o menino selvagem de Aveyron, em 1798. Alguns nomes como Candillac, Seguin, Decroly, Montessori, dentre outros, também foram cernes

inspiradores de metodologias de ensino adotadas em várias partes do mundo, conforme as autoras.

A partir de 1930, entidades brasileiras promotoras de atendimento aos deficientes mentais passaram a atuar em diferentes estados. As Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz em São Paulo, a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire foram pioneiras na educação especializada (BUENO, 1993 apud DOTA; ALVES, 2007).

A influência da medicina na educação perdurou até por volta de 1930, sendo gradualmente substituída pela psicologia e a pedagogia, especialmente pela ação do educador Norberto Souza Pinto (Campinas, SP) e pela natureza psicológica dos trabalhos da educadora Helena Antipoff nos cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais e por sua atuação frente ao movimento das então Sociedades Pestalozzi (DOTA; ALVES, 2007, p. 4).

Um efetivo avanço na prática educativa de pessoas com deficiência mental se deu com a criação, a partir de 1957 no Rio de Janeiro, das associações de pais e amigos dos excepcionais (APAEs). Durante décadas, essas instituições foram referência no ensino a portadores de deficiências e, ainda hoje, têm importância diferenciada, particularmente em nível de qualificação profissional técnica, assim como de apoio especializado à saúde das crianças e adolescentes com deficiências e as suas famílias.

Segundo Mendes (2001 apud DOTA; ALVES, 2007), a criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas, no período de 1948 e 1961, tiveram grande influência na educação especial, repercutindo na expansão do número dos estabelecimentos de ensino para portadores de deficiência mental. O autor referido por DOTA e ALVES (2007) menciona, ainda, que é em 1958 que o Ministério da Educação inicia a sistemática de assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, o que propiciou o aumento de escolarização e a implantação de classes especiais para crianças portadoras de deficiência mental leve.

Pode-se dizer que o estado brasileiro passa a dirigir atenção efetiva às necessidades educacionais do deficiente mental a partir de 1970, conforme expressam fatos como a criação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973; a criação do comitê para planejar e implementar políticas de atendimento aos portadores de deficiência, em 1985, e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1986; a

indicação da Secretaria Nacional de Educação Básica para responder pela implementação da política de educação especial (MENDES, 2001 apud DOTA; ALVES, 2007).

Dois outros aspectos importantes a serem destacados são a implantação, a partir de 1970, dos primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que derivou na Declaração de Salamanca, em 1994, marcando a inclusão como um dos temas centrais da área constituída no anelamento das dimensões: direitos humanos, sociedade/escola e educação.

No que tange aos modelos e práticas pedagógicas, a Educação Especial para alunos com deficiência mental manteve durante décadas as mesmas características e princípios adotados no ensino regular, com foco sobre as aprendizagens adaptativas, prática que ainda parece ser seguida, efetivamente. A tônica do ensino, centrada em processos de treinamento, distintos conforme categoria de comprometimento das funções intelectuais (treináveis, limítrofes, dependentes), tinha como horizonte potencializar as relações do deficiente com a família e a sociedade, embora as aprendizagens tendessem à estereotipia, à repetição descontextualizada das ações cotidianas (GOMES et al., 2007).

Montoan (1998) e Almeida (2004 apud OLIVEIRA, 2005) destacam que o progressivo abandono da atenção aos graus de deficiência e a ascensão da ideia de apoio ao desenvolvimento da pessoa com *deficit* cognitivo deslocaram a atenção do conceito de idade mental e de nível de comprometimento para o padrão funcional, desencadeando ações voltadas ao desenvolvimento das habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem (MONTANO, 1998).

A prática adaptativa, no entanto, de acordo com Gomes et al. (2007), ratificou o lugar do treinamento na educação desses portadores, gerando ações pedagógicas marcadas pela concretude dos objetos de aprendizagem, pela tangibilidade dos elementos tratados, favorecendo a prática alienante e a difusão da ideia de que alunos com deficiência mental não estão aptos a desenvolver aprendizagens em nível simbólico/abstrato.

Tendo por referência publicação do MEC/SEESP/SEED, datada de 2007 (GOMES et al., 2007), a posição teórica que embasa as políticas atuais de atendimento especializado para portadores de deficiência mental destaca supostos da psicanálise, ressaltando

[...] a importância do aluno sair da posição de “não saber”, ou de “recusa de saber”, para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência

de que construiu. A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. [...] Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “não saber”. [...] A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada. [...] Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber. (GOMES et al., 2007, p. 23-24).

Ao mesmo tempo, aproxima-se o modelo de compreensão interacionista de Piaget na apresentação da tarefa educativa ao referir que a intervenção baseada na adaptação restringe o grau de desenvolvimento da capacidade compreensiva do aluno e o mantém em

[...] níveis muito primitivos de operações mentais – regulações automáticas, descritas por Piaget. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a avançar na sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos, ou melhor, desafiando-o a enfrentá-los. O Atendimento Educacional Especializado deve propiciar condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência – *regulações automáticas* – para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – *regulações ativas*, também descritas por Piaget. (GOMES et al., 2007, p. 22).

A práxis pedagógica indicada no documento reitera a base teórica interacionista ao propor a oferta de oportunidades diversas nos espaços educacionais que favoreçam a livre expressão, incentivem a pesquisa, arrisquem hipóteses. Também a defesa da tese de que a ênfase em aprendizagens acadêmicas restringe as ações do professor especializado, limita o tempo do aluno com deficiência mental no desafio de construção do conhecimento, é indicativa de que, sob a ótica pública, o portador de deficiência mental aprende como o não portador, interagindo com o objeto de conhecimento.

Conforme Schwartzan (1999 apud RAPOPORT; SILVA, 2002), crianças com síndrome de Down têm dificuldades de articular conceitos de tempo e espaço. Essa dificuldade repercute nos processos básicos de aquisição de saberes da matemática e da escrita, mas também nas habilidades necessárias ao planejamento e à gestão cognitiva. Estas e outras dificuldades decorrem, sobretudo, da imaturidade neurológica consequente da falta de mielinização adequada das fibras nervosas, retardando o desenvolvimento da capacidade de compreender e usar conceitos abstratos, na organização mnêmica, percepção geral, habilidades imaginativas, relações espaciais, esquema corporal e transferência na aprendizagem, principalmente, escolares.

O autor refere, ainda, que apesar das dificuldades o portador da síndrome de Down pode desenvolver habilidades necessárias para executar atividades diárias e adquirir formação profissional, melhorar a linguagem e atividades como leitura e escrita.

## **5.2 Psicose: caracterização, aspectos etiológicos, históricos e conceituais**

O termo psicose foi apresentado originalmente em 1845, por Ernst von Feuchtersleben, como alternativo à designação de loucura, adotada para todos os casos em que a tutela médica era imprescindível, tendo em vista conter os exacerbos delirantes e sensoperceptuais de sujeitos psicopatologicamente enfermos. O nome é uma derivação do grego *ψύχωσις*, que significa “dar alma”, e sua utilização manteve-se restrita principalmente ao universo médico por muitas décadas.

A partir de meados do século XX, a psicose passou a ser foco de interesse também dos críticos da contracultura da prática psiquiátrica, bem como da filosofia e de determinados segmentos acadêmicos. No seio desse movimento, estava o suposto de que a psicose, ou a doença mental mais especificamente, poderia expressar uma maneira distinta e legítima de construir, ler a realidade, o que alterava a tônica sobre a condição psicopatológica dos sujeitos para as tensões primariamente psicossociais.

Muitos pensadores se destacam nesse período, dentre esses, as contribuições de Michel Foucault são diferenciadas. Na obra *A história da loucura*, Foucault apresenta a tese de que o homem lidou de diferentes formas com a loucura ao longo dos tempos, marcando o século XVIII como etapa em que a sociedade iniciou o processo de supressão dos diálogos imperfeitos no universo das relações, dissociando, definitivamente, a loucura e a razão, calando as vozes distoantes do discurso “iluminado”, por meio do encarceramento de seus corpos.

No segmento da antipsiquiatria, conforme Coper (1967), pode-se citar Ronnie D. Laing (1927-1989), que defendeu a importância da experiência singular na configuração dos transtornos mentais, por meio de publicações afinadas com as perspectivas fenomenológicas e os posicionamentos existencialistas de sua época. Ainda nessa linha, cita-se Szasz (1979, 1984), autor dos livros *O mito da doença mental* (1979) e *A fabricação da loucura: um estudo comparativo da inquisição e do movimento de saúde mental* (1984), abordando as

implicações sociais da rotulação dos sujeitos, bem como o exercício do domínio de poder da categoria médica.

Também insere-se nesse contexto a vertente da psicologia que inaugurou a compreensão da loucura como reação aos processos disfuncionais das relações familiares/sociais, sob o escopo do modelo sistêmico. Em especial, destacam-se os contributos de Bateson (1972), particularmente no que tange à compreensão da esquizofrenia como doença derivativa de um processo relacional/comunicacional marcado por enunciados opostos, geradores de transtornos psicóticos (duplo vínculo, ou *double bind*).<sup>24</sup>

Na perspectiva médica e psicológica, o dimensionamento histórico da psicose requer alusão ao nascimento do conceito de esquizofrenia, proposto por Eugen Bleuler (1856-1939), transtorno antes denominado de demência precoce por Kraepelin (1856-1926). A doença foi descrita como um transtorno que inicia, na grande maioria dos casos, na juventude, e que desencadeia um sombrio e progressivo quadro demencial. No cerne da patologia estaria a perda do juízo de realidade, atividade delirante intensa e produções sensoperceptivas, como as alterações alucinatórias, principalmente as auditivas (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 2007).

Até então, esses casos eram enquadrados na categoria da idiotia adquirida (Esquirol), ou estupidez juvenil (Morei), além de outras denominações que enfatizavam a perda da inteligência, a deficiência mental.

A psicose na infância foi mencionada pela primeira vez por Sancte de Santis (1862-1935), em 1905; nomeada de “demência precocíssima”, a patologia foi verificada em algumas crianças, com idades entre a metade e o final da primeira década de vida, cujos sinais eram muito similares aos da demência precoce de Kraepelin. Essa contribuição inaugura um novo percurso na investigação científica da psicopatologia infantil, tornando possível dimensionar a perturbação.

As concepções que passaram a contemplar diferentes feições clínicas da esquizofrenia tornaram-se mais frequentes a partir de 1933, com o trabalho de Potter (apud ROCHA, 1985, p. 235). O autor apresentou critérios para o diagnóstico do que chamou de esquizofrenia

---

<sup>24</sup> Gregory Bateson (1972), influenciado pelos estudos antropológicos de Margaret Mead (1901-1978), sua esposa, aproximou estudos das áreas da biologia e da antropologia, princípios da comunicação, da linguagem e da cibernética, tecendo as bases da terapia familiar sob o escopo do modelo sistêmico, desenvolvendo suportes importantes para a compreensão dos processos de autorregulação, de homeostase e de elementos mobilizadores e organizadores das relações, como a simetria e a complementariedade. Outras gerações teóricas, nas quais se inserem os trabalhos de Maturana e Varela, desenvolvem novas bases epistêmicas envolvendo conhecimento, movimento e autopoiese.

infantil, os quais, apesar de apresentarem similaridades com os adotados na identificação do quadro clássico de adultos, evidenciavam certas especificidades. Apresentou como sintomas básicos o retraimento nas relações interpessoais e com o ambiente, alteração e rigidez dos afetos, conduta bizarra (estereotípias, perseveração), aumento ou redução exacerbada dos movimentos e distúrbios do pensamento.

Alguns anos mais tarde, Bradley e Bowen (apud ROCHA, 1985) formulam uma nova descrição de sintomas, dentre os quais destacaram: a excessiva susceptibilidade e irritabilidade; ideias de natureza paranoide; redução do interesse pelos objetos do mundo circundante; e persistente atividade mental similar ao *rêverie* (sonhar acordado), associada à inatividade física.

Alguns autores procuraram imprimir uma perspectiva evolutiva no entendimento da “esquizofrenia infantil”, enfatizando o curso da doença, como Lutz, Despert e Bender. Cabe ressaltar os três tipos propostos por Despert – esquizofrenia infantil, autismo infantil precoce e psicose em crianças deficientes –, tendo em conta que o nível mental e os sintomas apresentados se constituíram em precursores dos estudos sobre os processos autistas e sobre as psicoses deficitárias, especialmente os realizados por Misès (MARCELLI; COHEN, 2009).

Abordando concepções etiológicas, para além da descrição dos sinais e sintomas, Bender descreve a esquizofrenia infantil como um processo biológico, ativado por uma crise fisiológica como a do nascimento, que interfere globalmente na maturação da criança (BENDER, 1984). Segundo a autora, as funções comprometidas pela doença seriam, basicamente: vasovegetativas, da motilidade (especialmente reflexos antigravitacionais), da percepção, intelectuais, emocionais e de organização do comportamento evolutivamente integrado. A autora apresentou três tipos de esquizofrênicos infantis: o pseudodeficiente (maturação retardada, dificuldade severa de enfrentar situações novas, bem como hábitos estranhos e repetitivos, como balançar o próprio corpo e girar objetos); o pseudoneurótico (precocidade em alguns aspectos do desenvolvimento, medos fóbicos, ansiedade elevada – que desencadeia acessos de pânico e humor, ideias obsessivas, especialmente relacionadas ao funcionamento do próprio corpo); e o pseudopsicopata (comportamentos antissociais ou delinquentes, ideias paranoides).

É ainda Bender (1984) quem descreve os sintomas de uma nova categoria que denomina de pré-esquizofrenia, cuja base seria, também, de natureza orgânica. Esses sintomas: náuseas, vômitos, gritos excessivos e insônia, entre outros, eram observados em

bebês e mantinham-se até os 2 anos e meio de idade. Após essa fase, observa-se a instalação de um processo de regressão, sobretudo da linguagem. Os autores atribuíram a formação dos quadros clínicos à angústia derivada da desordem fisiológica, exigindo da criança o uso de mecanismos de defesa psicológicos, que fariam configurar o processo secundário através das diferentes formas clínicas.

Numa fase de maior compreensão psicopatológica da psicose na criança, surge a estruturação nosográfica do “Autismo Infantil Precoce”, apresentada por Leo Kanner. A comunicação de seu estudo, em 1943, referia o resultado da investigação feita em catorze casos do que chamou inicialmente de “transtornos autísticos do contato afetivo”. Posteriormente, aborda com mais detalhes a sintomatologia e a etiopatogenia da doença. A descrição do quadro menciona o surgimento dos sinais no decorrer dos dois primeiros anos de vida e manifestações clínicas destacadamente singulares como: a intolerância para suportar modificações no ambiente externo e o isolamento autista, responsáveis pela severa limitação no estabelecimento de relações socioafetivas.

Ressalta-se aqui a importância atribuída por Kanner, em suas primeiras publicações, às características de personalidade dos pais das crianças autistas. Conforme observou, a constância na forma fria, obsessiva e intelectualizada com que, sobretudo, as mães lidavam com essas crianças (psicodinamicamente, o sintoma da doença – o isolamento – seria uma reação inconsciente de fuga ao extremo incômodo causado pela relação com os pais), constituiria fator de maior relevância no surgimento da patologia do que os de ordem genética ou orgânica, também considerados.

Numa direção similar, Mahler (1982, 1993) apresentou a descrição das psicoses autista (na qual reconhece grande parte das contribuições de Kanner) e simbiótica. Através de um entendimento dinâmico-relacional e fortemente marcado por pressupostos da psicanálise, a autora defende que a origem do problema estaria, para além das pré-condições constitucionais propícias, na impossibilidade de a criança ultrapassar a fase autista ou simbiótica que, conforme supunha, integrava o desenvolvimento infantil normal.

Assim, numa posição que já relativiza a dicotomia organogênese *versus* psicogênese, Mahler argumenta sobre a importância tanto de fatores constitucionais, especificamente relacionados a defeitos inatos do ego do bebê, quanto de fatores externos de natureza traumática e/ou decorrentes de características maternas pouco empáticas que obstaculizam a

qualidade dos processos relacionais que conduzem à individuação, na gênese da psicose infantil.

Ainda nesta fase, Creak (apud ROCHA, 1985, p. 238), adotando o modelo de descrição de sinais e sintomas, identifica os seguintes elementos como indicadores de psicose na infância: grave e persistente dificuldade de relacionamento emocional com as pessoas; aparente desconhecimento da identidade pessoal; interesse por características de objetos, e não por sua função; grande resistência a mudanças; experiências perceptivas anormais; ansiedade aguda; linguagem restrita, retardada ou não adquirida; retardamento mental, global, grave, podendo-se, contudo, verificar a existência de “ilhas” de normalidade e/ou de superioridade intelectual.

Influenciados pelo modelo médico psiquiátrico, mas marcados por um desenvolvimento metodológico específico, autores orientados pelo viés da psicanálise sedimentaram suas contribuições para o entendimento da psicose na infância sobre os conceitos básicos do inconsciente e da dinâmica do aparelho psíquico. Nesta direção, destacam-se as contribuições de Melanie Klein, Margareth Mahler, Wilfred Bion, Jacques Lacan e Donald Winnicott, dentre outros, cujos trabalhos ainda são referência para a compreensão da psicose, da psicose na infância (categoria que define ou que abarca o autismo) e dos processos constitutivos de seu surgimento.

### **5.2.1 Psicose: classificação e considerações pertinentes**

A aspiração de uma apresentação completa dos quadros de psicose que acometem crianças seria certamente exaustiva, difícil e de importância restrita para o presente trabalho. A dificuldade aludida deve-se, principalmente, às diferentes formas de classificação, a partir de critérios distintos, às discrepâncias terminológicas e, também, aos diferentes modelos de abordagem (descritiva, psicodinâmica, etc.).

Alguns quadros clínicos, no entanto, são mais frequentemente mencionados na literatura, e são a seguir referidos.

O **transtorno de Rett**, diagnosticado apenas em crianças do sexo feminino, manifesta-se após o quinto mês de vida. Na evolução do quadro, que culmina com a configuração de múltiplos e persistentes *deficits* específicos, observa-se: desaceleração do crescimento craniano até, em média, três anos de idade; perda progressiva das habilidades voluntárias das

mãos e o surgimento de movimentos estereotipados, similares aos efetuados ao torcer ou lavar as mãos; crescente perda de interesse pelo meio circundante durante os primeiros anos da doença; alterações na marcha e na organização postural; presença importante de transtornos na linguagem, bem como atraso do desenvolvimento psicomotor e intelectual (retardo mental severo ou profundo).

Designada também de demência infantil e síndrome de Heller, entre outras denominações, as alterações observadas no **transtorno desintegrativo da infância** têm início abrupto ou insidioso, entre o segundo e décimo ano de vida – ocorrendo mais comumente entre o terceiro e quarto ano de vida. Também é caracterizado por um processo de regressão de habilidades já adquiridas, especialmente as linguísticas, as psicomotoras e o controle esfinteriano. O transtorno assemelha-se ao autismo, sobretudo no que se refere ao pronunciado *deficit* cognitivo e nas relações, e também no plano comportamental (estereotípias e comunicação deficitária).

A **depressão anaclítica** é considerada a reação psicótica mais precocemente identificada, e foi descrita por Spitz (apud LAPLANCHE; PONTALIS, 1992) como um processo decorrente da privação do contato materno, após seis meses de vida. As manifestações do bebê, durante o primeiro mês de afastamento, incluem “choro lamurioso” constante e contato físico aderente com os que dele se aproximam. No segundo mês, observa-se recusa de contato, emagrecimento progressivo, insônia e estagnação do desenvolvimento psicomotor. Após o terceiro mês, verifica-se um contínuo retraimento, desinteresse pelos estímulos circundantes, expresso pela expressão facial de indiferença. A seguir, o bebê não mais chora e agrava-se o atraso na aquisição de habilidades esperadas para a idade.

Conforme o autor, a reversibilidade do quadro é comumente encontrada quando a criança volta a receber, num período de três a cinco meses após o afastamento, cuidados afetivos intensos da mãe, ou de alguém que a substitua e que seja aceita pela criança. Frente à persistência da privação, deriva-se um quadro deficitário, com repercussões ao longo da vida, compatível com o quadro de deficiência mental.

Conforme Ajuriaguerra e Marcelli (1986), a existência de **transtornos afetivos**, ou transtornos bipolares/maníaco-depressivos na infância suscita maior polêmica teórica do que prática, ou clínica, dada a sua raridade e a incoerência de persistir no erro de manter os critérios diagnósticos adotados em adultos para a criança, tal como ocorria nos primórdios da psiquiatria infantil.

Em meio às controvérsias acerca da existência do quadro na infância, há os que, como Antothony e Scott (apud , 1991, p. 70), referem o aparecimento de características já nos primeiros anos de vida, com uma evolução progressiva que tende a consolidar-se na maturidade através de manifestações ciclotímicas.

Na concepção de Outeiral (1982), **a depressão na infância** assumiria características específicas, bem distintas do quadro descrito em adultos, tendo em conta, nesta idade, o restrito desenvolvimento de competências verbais que acionam as manifestações ideativas e delirantes na vida adulta. Assim, apropriando-se do conceito de equivalentes depressivos de Sperling (apud , 1991), Outeiral (1982) sugere especial atenção às perturbações somáticas, sobretudo; dermatológicas, alimentares (inapetência ou obesidade), fóbicas, de controle dos esfíncteres e dos impulsos agressivos.

Consideradas por vezes quadros fronteiriços, limítrofes ou *borderline* e, ainda, chamadas de desarmonias psicóticas (MISÈS; JEAMMET, 1988), entre outras denominações, as **pré-psicoses** são muitas vezes ignoradas por alguns autores ou consideradas de importância circunscrita por outros. Contudo, autores como Beller (apud GAP, 1990, p. 126), Diatkine e Dugas (apud AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986, p. 327), Dias (apud , 1991) e Bergeret (1991) conferem à entidade uma organização estrutural própria, de evolução imprecisa, e que se caracteriza pela multiplicidade e variedade de sinais e sintomas. Os mais comumente verificados são: a) tolerância reduzida à frustração (expressa, sobretudo, por crises de descontrole e raiva); b) fracasso escolar; c) distúrbios perceptivos do esquema corporal; e d) desarmonia no processo de adaptação à realidade.

No **transtorno de Asperger** não há especificação sobre a faixa etária em que costuma se manifestar, e vem sendo considerado como uma patologia variante do transtorno Autista. As características principais são: relações interpessoais deficitárias; falta de reciprocidade emocional; rituais, estereotípias; apego excessivo à rotina; e interesse por partes não essenciais de objetos; predominância do fenômeno da literalidade nos processos de compreensão da linguagem oral.

Os que defendem que o transtorno de Asperger constitui uma síndrome independente do autismo argumentam que neste caso há a progressão uniforme das habilidades linguísticas, cognitivas e adaptativas (TENGAN; MAIA, 2004).

A **esquizofrenia de início precoce** se refere ao surgimento de sinais e sintomas da doença antes dos dezessete anos. Nos casos de esquizofrenia de início muito precoce, a

manifestação ocorre antes dos treze anos de idade. De acordo com Tengan e Maia (2004), um importante problema na realização do diagnóstico desses quadros são os critérios utilizados. A Organização Mundial da Saúde e a Associação Americana de Psiquiatria utilizam os mesmos critérios para crianças e adultos, e críticas têm sido feitas a respeito:

[...] primeiramente, por considerar-se que a esquizofrenia de início na infância é uma entidade distinta da forma adulta, onde os quadros delirantes não poderiam ocorrer porque as estruturas psíquicas e cognitivas ainda não estariam totalmente formadas. Outro ponto seria a presença de alucinações ou delírios: se pudessem estar presentes, como poderiam ser aferidos, uma vez que, no universo da criança, muitas vezes esses relatos podem fazer parte de suas fantasias? (TENGAN; MAIA, 2004, p. 54).

O **autismo infantil**, objeto de interesse especial no presente estudo, integra a categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV-TR. Conforme Tustin (1975), a designação inicialmente dada por Kanner foi também denominada de autismo infantil primitivo e transtorno autista do contato afetivo. Embora o reconhecimento do autismo como psicose venha sendo questionado (KUPFER, 2000; BORGES, 2006; ASSUNÇÃO; PIMENTEL, 2000; MONTEIRO; RIBEIRO; BASTOS, 2007), entende-se como pertinente considerar o quadro como um tipo específico de transtorno psicótico na infância, tendo em conta as características do quadro, ainda que reconhecidos intervenientes preponderantes de natureza biológica.

Dada a eleição do quadro como referência de base para as reflexões comparativas com a deficiência mental, apresenta-se, a seguir, detalhamentos sobre o transtorno.

### 5.2.2 Autismo infantil

O autismo constitui, seguramente, o transtorno mais conhecido dentre as psicoses que acometem crianças, muito provavelmente pela elevada incidência e pela gravidade da doença.

Na atualidade, a proliferação de *sites* específicos, populares e de boa qualidade, a produção de materiais informativos e de distribuição pública, a promoção de cursos em diferentes níveis, dentre outras iniciativas, têm ampliado, de forma expressiva, o grau de compreensão das características do transtorno na população em geral.

Além disso, há, hoje, razoável consenso acerca da definição de autismo como decorrente de um desenvolvimento neurológico e metabólico atípico, iniciado no período

gestacional, ou desde o nascimento, ou, ainda, logo nos primeiros meses de vida. Já a identificação das características comportamentais costuma ocorrer em torno dos dezoito meses.

No que tange à prevalência, embora a desordem acometa sujeitos de ambos os sexos, a incidência entre meninos é quatro vezes maior do que entre meninas, e não há dados conclusivos que apontem para discrepâncias importantes de incidência entre as diferentes etnias, classes sociais e culturas. Conforme *site* especializado na divulgação de informações a profissionais e famílias (INSPIRADOS PELO AUTISMO...), o *Centers for Disease Control and Prevention* menciona que números recentes sobre a incidência de autismo na população dos Estados Unidos e da Europa apontam para uma verdadeira epidemia, expressa pelo salto de um caso a cada duas mil e quinhentas pessoas na década de 1990 para um em cada cento e dez pessoas, em 2009. Fenômeno idêntico foi verificado no Reino Unido, com a elevação da incidência de um caso a cada duas mil e quinhentas pessoas, em 1993, para um em cada cem pessoas, em 2009. Os números colocam a desordem num patamar de frequência superior ao câncer infantil, ao diabetes e à AIDS.

Relativamente à origem do transtorno, Rutter (2005) refere que pesquisas na área indicam uma clara interveniência genética, embora o surgimento da doença seja atribuído, também, a fatores ambientais, que atuam como gatilhos disparadores. A natureza das alterações que geram os comportamentos próprios do autismo ainda não está esclarecida. Alguns estudos sugerem distúrbios na organização dos estímulos sensoriais, retardo na maturação dos reflexos primários, alterações do sistema imunológico e outros.

A patologia autista caracteriza-se basicamente pela peculiar “inabilidade” da criança para estabelecer contatos interpessoais genuinamente afetivos, desde muito cedo. Já nos primeiros meses, observa-se uma passividade incomum e um conjunto expressivo de sintomas negativos: falta do contato visual (sinal altamente significativo de perturbação relacional), falta de manifestações de ansiedade quando da percepção da ausência materna, comprometimento do desenvolvimento da linguagem mímico-afetiva mãe/bebê, bem como evidências de ausência de interesse pela voz materna ou humana.

Outra característica típica do quadro refere-se ao incomum e exacerbado modo de lidar com partes de objetos/pessoas, manipulando-os de forma atípica e persistente, parecendo não ser capaz de compreender a “gestalt” dos elementos, tampouco de atentar para estímulos

gerais do meio circundante. Há preferência por objetos duros e de superfície áspera, diferindo das preferências infantis de modo geral.

As crianças acometidas pelo autismo demonstram deficiências importantes na construção da identidade e dos limites físicos e conceptuais do eu. O uso inadequado de pronomes e a tendência a referir a si mesmo pelo próprio nome são aspectos indicativos dessa dificuldade.

São referidos, ainda, transtornos da linguagem, como a ecolalia, maneirismos, trejeitos repetitivos e bizarros, significativa reação negativa às alterações de rotinas, bem como padrão cognitivo deficitário (não significa, necessariamente, deficiência mental) e, em alguns casos, se verifica elevado grau de desenvolvimento em algumas áreas, geralmente envolvendo a memória e/ou operações matemáticas.

A divulgação mais completa dos sinais e sintomas típicos do quadro é apresentada pela Sociedade Americana de Autismo (*Autism Society of American Foundation*). Segundo os dados divulgados, os indivíduos com autismo usualmente exibem pelo menos metade das seguintes características: (1) dificuldade de relacionamento com outras crianças; (2) riso inapropriado; (3) pouco ou nenhum contato visual; (4) aparente insensibilidade à dor; (5) preferência pela solidão; (6) modos arredios; (7) rotação de objetos; (8) inapropriada fixação em objetos; (9) perceptível hiperatividade ou extrema inatividade; (10) insistência em repetição, resistência à mudança de rotina; (11) ausência de medo frente a perigos reais; (12) comportamento e poses bizarras (fixar objeto ficando de cócoras; colocar-se de pé numa perna só, etc.); (13) ecolalia (repetição de palavras ou frases em lugar da linguagem normal); (14) recusa de colo ou afagos; (15) comportamento similar ao de crianças surdas (não responde a chamados do meio, a estímulos sonoros); (16) uso restrito da linguagem oral, dificuldade em expressar necessidades e uso frequente de linguagem mímica, como adoção de gestos para apontar lugares; (17) acessos de raiva demonstrando extrema aflição sem razão compreensível; (18) discrepância da habilidade motora, apresentando dificuldade importante de chutar uma bola, por exemplo, mas elevada competência para organizar blocos; e (19) tendência a **ausência de resposta aos métodos normais de ensino** (AUTISM SOCIETY...).

Os critérios de diagnóstico não reconhecem, ou não detalham habilidades e talentos especiais no autismo. No entanto, são bem conhecidas e divulgadas algumas proezas de que são capazes alguns portadores.<sup>25</sup>

Conforme Klin (2011), um percentual próximo a 10% dos autistas são dotados de habilidades diferenciadas, como identificar notas musicais com precisão, reproduzir partituras inteiras após uma única exibição, memorizar catálogos, realizar cálculos complexos com extraordinária rapidez, dentre outras.

De outra parte, Peeters (1998 apud GOMES et al., 2007) afirma que 80% dos autistas apresentam deficiência mental severa ou moderada. Convém reiterar que o transtorno de Asperger é considerada, por muitos, como uma síndrome do espectro autista, diferenciando-se do autismo clássico pela ausência do retardo global no desenvolvimento cognitivo e de transtornos da linguagem.

Há, atualmente, especulações consistentes sobre a possibilidade de célebres indivíduos terem sido portadores da doença, como os físicos Isaac Newton e Albert Einstein, o compositor Mozart, os filósofos Sócrates e Wittgenstein, o naturalista Charles Darwin, o pintor renascentista Michelangelo, os cineastas Stanley Kubrick e Andy Warhol e o enxadrista Bobby Fischer, além de autores de diversas obras literárias, como no caso de Mark Haddon (EUSTICE, 2008).

### **5.2.3 Psicose e autismo: perspectivas educativas, de ensino e de aprendizagem**

Conforme Gomes (2011), a atenção aos processos de ensino dirigidos aos portadores de autismo tem sido insuficiente para assegurar os êxitos necessários ao projeto de inclusão. A autora refere que, provavelmente, em razão da gravidade e da complexidade das alterações relacionadas à comunicação, interação social e ao comportamento, os especialistas tendam a envidar esforços na busca da compreensão do quadro, o que restringe os estudos sobre a dimensão educativa.

---

<sup>25</sup> Os “savants” podem ser mencionados como exemplo, se considerado o quadro como uma variação do transtorno autista. No entanto, muitos o consideram um transtorno específico. O nome de Savans é adotado para designar um tipo de transtorno encontrado em portadores de autismo, de danos cerebrais e de deficiência mental. Trata-se de um distúrbio referido desde o século XVIII, cujo portador é dotado de habilidades envolvendo música, arte, matemática, formas de cálculos, ou outras (KLIN, 2011).

Porém, o desenvolvimento de tecnologias para o ensino de habilidades acadêmicas que atinjam esse público é fundamental, principalmente na realidade brasileira em que, com o advento da filosofia de inclusão escolar, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo autistas, passou a ser direcionada para a escola regular. Assim, crianças com autismo estão cada vez mais expostas aos conteúdos acadêmicos nas salas de aula regulares, e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são fundamentais para a entrada, permanência e progresso destas pessoas. (GOMES, 2011, p. 1).

Assim, a insuficiência de estudos sobre dimensões pedagógicas específicas para portadores de autismo potencializa práticas empíricas, intuitivas e sem os cuidados metodológicos necessários ao registro, monitoramento e difusão dos resultados obtidos.

Dentre as características que interferem na aprendizagem, o pensamento, como função resultante da integração de outras funções também comprometidas, constitui foco especial de reflexão. Segundo Peeters (1998 apud GOMES et al., 2007), as alterações da inteligência que justificam a inserção da deficiência mental como morbidade associada à manifestação do transtorno autista em 80% dos casos deve ser considerada como um estilo cognitivo diferente.

As características do **estilo** referido pelo autor seriam, basicamente, a rigidez, a flexibilidade restrita do raciocínio, determinando dificuldade de criação, a dificuldade de inversão do raciocínio, de extrapolação da literalidade dos enunciados e de desenvolver atividades imaginativas, transitando por espaços simbólicos.

O desenvolvimento da imaginação (adicionando significado na percepção) e do comportamento social no autista é completamente diferente. Se convidados a brincar, procuram atividades focalizadas na percepção pura como amontoar objetos ou colocá-los alinhados em filas. (PEETERS, 1998, p. 16 apud GOMES et al., 2007).

As estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem envolvendo crianças portadoras de autismo pressupõem, via de regra, rigorosa manutenção estrutural e funcional do ambiente, bem como condições de atendimento individualizado, tendo em conta as características do quadro. Deve-se destacar, contudo, que a rigurosidade referida não significa rigidez pedagógica.

Segundo Rivière (1995, p. 286 apud SILVA, 2006), os ambientes simples, com poucos estímulos, são indicados para potencializar a percepção e a compreensão da criança. Além disso, o professor deve estabelecer um plano que explicita de forma clara e simples os objetivos, procedimentos e métodos a serem adotados. Esses aspectos estruturais, assim como

outros relacionados à aprendizagem de pessoas com autismo, são enfatizados pelo programa *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH).

Embora as práticas pedagógicas adotadas com crianças portadoras de deficiência mental e de psicose não difiram, na maioria das vezes, das dos modelos e práticas adotadas na educação regular, a criação de estratégias específicas para o ensino aos portadores de autismo atesta o reconhecimento de diferenças importantes nos processos de aprender.

Para Berehoff (1993), a educação de crianças autistas requer que se considere a dificuldade de interação com o grupo e as características comportamentais, de forma a planejar a ação pedagógica. Segundo a autora, há várias técnicas de ensino dirigidas a crianças acometidas pelo transtorno.

O método de ensino atualmente mais difundido é o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH), método estruturado e afinado com as necessidades verificadas no transtorno, nomeadamente a ansiedade desencadeada quando em situações sem os marcos da rotina e da familiaridade.

Também no Brasil, nas instituições que buscam oferecer ensino especializado, o método TEACCH é o comumente eleito. Trata-se de um programa desenvolvido no início de 1966, na Universidade da Carolina do Norte, que visa responder às necessidades do autista, envolvendo diagnóstico, aconselhamento precoce para pais, profissionais, professores e rede de apoio (CARLA, 2008).

A proposta tem por objetivos: a) potencializar as condições da pessoa portadora de autismo para se comportar da forma mais funcional e independente quanto possível; b) promover atendimento adequado para os portadores de autismo e suas famílias e para aqueles que vivem com eles; e c) gerar conhecimentos clínicos teóricos e práticos sobre autismo e disseminar informações relevantes através do treinamento e publicações.

Com base nas evidências de que os autistas necessitam de rotinas e não suportam mudanças do ambiente, bem como de que tendem a aprender melhor pela visualização, o método apresenta recomendações sobre a estrutura e o funcionamento dos ambientes de ensino e explora a sensorialidade visual, inclusive para fins de comunicação.

Conforme Kwee, Sampaio, Atherin (2009), o método é embasado na teoria behaviorista e na psicolinguística, valoriza a utilização de programas passo a passo, o uso de reforçadores, bem como de recursos visuais proporcionando interação entre pensamento e linguagem para ampliar a capacidade de compreensão.

O método Montessori também é referido como adequado para desenvolver habilidades e aprendizagens de crianças autistas e integra a proposta TEACCH, particularmente, nas práticas que visam o ensino da matemática e ciências. O método se apoia na utilização de um conjunto de materiais didáticos, organizados em grupos: material com exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. O sensorial é parte fundamental no processo de aprendizagem.

Conforme Santos (2008), o objetivo do método, desenvolvido por Maria Montessori, na Itália, é despertar o interesse espontâneo do aluno, através da utilização de materiais didáticos multissensoriais, disponibilizados em ambientes especialmente construídos para a autoeducação.

Nesta proposta de ensino o professor assume um papel de observador e incentivador dos fatores de aprendizagem, os professores não ensinam, mas ajudam a criança a aprender. O método multissensorial utilizado dentro desta metodologia pressupõe combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita. Ao unir modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil estaria facilitando, desta forma, a leitura e a escrita. (SANTOS, 2008).

### 5.3 Entre a síntese e a discussão

Pode-se sintetizar os referentes técnicos abordados neste capítulo, particularmente os que abordam aspectos específicos da deficiência mental/síndrome de Down e psicose/autismo, destacando alguns dos elementos mencionados.

Resumidamente, diz-se que a deficiência mental se constitui popularmente e academicamente no paradigma da **não** aprendizagem, ou da imagem mais fiel do quadro que exhibe o perfil da dificuldade para aprender. O uso dos termos “idiota”, “imbecil”, “retardado” e similares, terminologias que visam ofender alguém, atribuindo-lhe a condição de “burro”, de pessoa que “não sabe fazer”, que “não consegue entender”, exhibe uma (triste) evidência dessa tendência.

As definições de deficiência mental, de modo geral, variam conforme as bases etiológicas, podendo ser subdivididas em três segmentos: o biológico, o ambiental e o que associa ambas as dimensões. Além disso, são considerados níveis de comprometimento.

A deficiência mental está associada à ideia de inteligência. A definição de inteligência, de outra parte, está associada a ideia de aprender, o que dá margem para supor que ante o comprometimento da inteligência a aprendizagem se inviabilizaria, o que não se confirma na

deficiência mental/síndrome de Down; e, também, que na ausência de comprometimento das funções intelectivas, como na psicose, a aprendizagem estaria assegurada, o que, da mesma forma, não se verifica.

No que se refere às psicoses, no contexto da infância, essas se manifestam de diferentes formas e foram classificadas, sobretudo ao longo do último século, por meio de distintas terminologias e definições: transtornos de Rett; desintegrativo da infância; depressão anaclítica; Asperger e autismo infantil. Destaque-se que não há consenso se a síndrome de Asperger é ou não uma variante do transtorno autista.

Outro fator relevante é que a incidência do autismo tem se elevado significativamente, o que aponta para a importância de avanços científicos mais expressivos para o esclarecimento do fenômeno.

A patologia se caracteriza basicamente pela peculiar “inabilidade” de estabelecer contatos interpessoais genuinamente afetivos, desde muito cedo. Conforme a *Autism Society of American Foundation* (ASAF), existem 18 indicadores a serem observados no processo diagnóstico. Estes indicadores podem ser subdivididos em quatro categorias:

1. Relacionamento: fracasso do contato visual; preferência pela solidão; modos arredios; recusa de colo ou afagos; interesse por coisas e objetos bizarros ao invés de pessoas, outros.

2. Comportamental: apresenta riso inapropriado e hiper ou hipoatividade; dedica tempo expressivo na rotação de objetos; repete frases e palavras ditas por outro (ecolalia); apresenta gestos/trejeitos bizarros; tende a reações dramáticas quando diante da mudança de rotina; age como se fosse surdo; têm acessos de raiva.

3. Percepção sensorial e juízo crítico: redução da sensibilidade à dor; ausência de medo em situações perigosas (como andar sem proteção em locais altos e descobertos); reações afetivas e comportamentais inadequadas.

4. Desenvolvimento: apresenta *deficit* de linguagem, discrepância da habilidade motora (dificuldade importante de chutar uma bola e elevada competência para organizar blocos);

5. Aprendizagem: **ausência de resposta aos métodos tradicionais de ensino.**

No que tange à educação, não foram encontrados modelos especificamente construídos para facilitar as aprendizagens de crianças portadoras de deficiência mental, excetuando

aspectos que se referem às ênfases (foco na adaptação, no estímulo às descobertas), mas que não diferem, na essência, das práticas pedagógicas regulares adotadas para alunos não portadores.

Situação contrária ocorre com as crianças autistas que contam com perspectivas e programas pedagógicos específicos, dentre os quais o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação).

Essa diferença de “esforços” no campo da educação indica o reconhecimento de que crianças com deficiência mental “aprendem” como crianças não deficientes, enquanto que crianças com autismo precisam de “outro caminho pedagógico para aprender”. Além disso, os resultados apontam, via de regra, avanços sucessivos e ilimitados de portadores de deficiência mental ao longo da vida, enquanto que as aprendizagens das crianças com autismo tendem a avançar em segmentos restritos da vida social.

## 6 DISCUSSÃO: PERSPECTIVAS PSICOEDUCATIVAS DOS VÍNCULOS RELACIONAIS

Algumas considerações iniciais resultantes do estudo das características gerais e perspectivas educativas dos quadros de síndrome de Down e autismo parecem pertinentes, tendo em vista um avanço teórico-reflexivo posterior.

Como primeira consideração, acredita-se necesrio colocar em destaque o suposto elementar, mas não referido em qualquer fonte bibliográfica consultada, de que a capacidade para o **estabelecimento de relações confere ao portador de deficiência mental as condições primárias e essenciais para a aprendizagem, e a falta dessa capacidade, marca do funcionamento autista, obstrui o trajeto que viabiliza o aprender.**

Não há, portanto, que considerar a inteligência como fator preponderante, pois sua medida indica, tão somente, dados sobre o horizonte de tempo e sobre a persistência que deve pautar a ação educativa.

Isso permite sustentar a crença, também, de que é na capacidade de aprender que reside a chave para a diferenciação diagnóstica da deficiência mental e da psicose, e a avaliação dessa capacidade é que, então, emerge como desafio.

A lentidão no aprendizado do primeiro não significa incapacidade, mas uma variante do ritmo e da forma pela qual esses sujeitos empreendem uma escalada positiva de conhecimentos, durante toda a vida, elevam o nível cognitivo, alcançam padrões de pensamento simbólico/abstrato, ampliam o universo mental, através da apropriação de saberes sucessivos, pela via da relação com o outro, com o mundo, consigo próprio.

No autismo, de outra parte, as aprendizagens, focadas predominantemente em hábitos cotidianos e respostas sociais, são, via de regra, efeitos de aprendizagem por treinamento, tipo de aprendizagem que ativa funções mentais elementares, por condicionamento, ou, então, são ações mentais que articulam “coisas” conceituais frias (como processos matemáticos dissociados de sua aplicação, memorizações de catálogos, etc.). As ideações no autismo tendem a manter o outro, e os elementos que este reconhece, valora e prioriza, excluídos de sua atividade psíquico-cognitiva.

Trata-se, principalmente, de uma patologia da **não** relação, portanto, da **patologia do não aprender**. Nesse sentido, tendo em conta o risco de uma leitura incompleta do presente trabalho derive em interpretações equivocadas, defende-se que é importante que se esclareça,

desde já, que a tarefa precípua de todos os que cumprem uma função educativa junto ao sujeito com autismo é a de construir pontes relacionais que permitam o trânsito gerador de saberes, afetos, pensamentos.

Feuerstein (1997, p. 114) reitera a perspectiva da aprendizagem progressiva dos sujeitos com síndrome de Down propondo a não aceitação de um destino traçado pelos cromossomos com base na convicção de que “o potencial do cérebro humano é elástico e que a mediação correta pode levar qualquer indivíduo a melhorar seu desempenho, atingindo níveis nunca antes imaginados.”

Mantoan (1997, p. 117-119) defende que, apesar de uma significativa lentidão no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha movimentos de crescimento e plasticidade na interação com o meio. Além disso, sua proposta de que todas as intervenções, junto a esses sujeitos, objetivam desenvolver e utilizar estratégias cognitivas para o alcance de níveis de consciência cada vez mais avançados expressa sua crença na possibilidade de que os deficientes mentais possam se desenvolver permanentemente.

Na mesma direção, além dos autores referidos em subitens anteriores, Audy (apud MANTOAN, 1997, p. 117) constata altos índices de progressos em habilidades intelectuais na resolução de problemas, bem como um crescimento geral na esfera socioafetiva desses deficientes.

Conforme Kaufman e Reynolds (apud CUNHA, 1993), as evidências clínicas e os resultados obtidos por meio de medidas pedagógicas e terapêuticas têm desafiado a crença, ainda arraigada, de que o baixo nível intelectual, identificado através de instrumentos específicos, constitua-se num determinante da incapacidade para aprender.

Certamente essa perspectiva da competência para o aprendizado como um processo dinâmico e contínuo, também entre os deficientes mentais, não é recente. Já há muitos anos essa lógica permeia textos acadêmicos e científicos, propostas de intervenção terapêutica, e integra o cabedal de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da educação.

Colocações explícitas, nesse sentido, são feitas por Ullman e Krasner (apud ROSS, 1979, p. 106) ao afirmarem que “nem mesmo o mais grave defeito, relativo à subnormalidade mental, elimina a possibilidade de aprendizagem de respostas ao ambiente e alterações de comportamento por meio de treinamento.”

Da mesma forma, Ross (1979) defende não haver diferenças inerentes entre crianças normais e retardadas, independentemente do grau de comprometimento cognitivo, no que concerne aos princípios da aprendizagem. As condições genéticas e fisiológicas estabelecem restrições à rapidez de aquisição e ao repertório de respostas num dado momento, mas a aprendizagem não é inviável, em qualquer nível de deficiência.

A patologia psicótica, no entanto, se caracteriza de forma particular pela impossibilidade de aprender. O movimento intelectual na psicose, entendida aqui como configuração psicopatológica que resulta de um conjunto de operações mentais comprometidas, é basicamente centrípeto, dirigido ao interior do sujeito.

Cabe ressaltar que o funcionamento psicótico não exclui a existência e manutenção de áreas intactas, ou adequadamente organizadas, do psiquismo. **E é no encontro com o outro, quando há o estabelecimento, ainda que tênue, de laços relacionais, que o portador de psicose dá passos na direção da saúde, e, portanto, do aprender.** No autismo, entretanto, o fechamento do mundo interno é de tal ordem que as pontes relacionais se tornam efetivamente difíceis de se construir.

A ideia de que as relações estão na base dos processos que determinam o desenvolvimento humano e a aprendizagem evoluiu do senso comum para integrar um sem-número de escopos teóricos que hoje estão disponíveis para servirem, em especial, segmentos da educação, psicologia e outras áreas.

Já em Sócrates, que substituiu o **logos** pelo **diálogo** – com base no pressuposto de que o conhecimento adquire caráter objetivo apenas quando resultante do processo que articula diferentes consciências – a noção da relevância das relações na produção pessoal e coletiva do saber está claramente colocada (NAVARRO, 1987).

Mais uma vez, os “casos das crianças selvagens”, paradigmáticos das perspectivas que destacam a importância do meio social em contraposição ao determinismo biológico, convidam a reflexões, independentemente da veracidade dos fatos,<sup>26</sup> sobre a natureza dos comportamentos por elas manifestados. Por um lado, a conduta exibida pelas crianças (ainda que narrada pela via da imaginação) é indicativa do lugar que o aprender (por

---

<sup>26</sup> A veracidade dos casos das chamadas crianças selvagens sempre foi colocada em questão. Dentre os que apresentaram clara contestação à ideia de que as referidas crianças foram criadas por animais, em situação de isolamento e de afastamento do convívio humano, destaca-se Lévi-Strauss (1976), cujo trabalho na linha antropológica defende o suposto de que se trata de crianças com deficiências, anomalias; e Aroles (2007), que detalha as fraudes que envolvem os casos relatados na história.

condicionamento, imitação, ensaio e erro, ou outra forma) ocupa na vida humana, e por outro lado aponta a extraordinária capacidade do homem de existir através das relações, constituindo-se naquilo que a relação lhe propõe (ser um lobo, um macaco, ou qualquer ser com o qual interaja na construção de sua realidade e identidade).

Em alguma medida, todos os modelos teóricos que propõem leituras do comportamento humano/social pressupõem ou explicitam a importância das relações interpessoais.

No que se refere às contribuições específicas da psicologia, diferentes paradigmas também referem, de diferentes formas, a dimensão relacional, inserindo explícita ou implicitamente questões relativas ao processo de aprendizagem. Nessa direção, a psicologia escolar e a psicopedagogia vêm buscando desvendar a complexa trama que tece a aprendizagem e identificar fatores de ordem familiar, escolar e social que interfiram nesse processo.

Cada grande perspectiva teórica aporta, em alguma dimensão, contributos que convergem na direção da unidade relação-aprendizagem.

O modelo comportamental/behaviorista, por exemplo, reconhecidamente avesso a epistemologias de base metapsicológica, sustenta conceitos e perspectivas que referem a aprendizagem como dependente de algum tipo de relação. Desde os estudos de Pavlov (1849-1936) e de Skinner (1904-1990), cujos resultados derivaram em generalizações sobre o comportamento humano, a interação com o meio social já ocupava lugar preponderante na compreensão dos processos que resultam no aprender.

A aplicação de técnicas de modificação do comportamento, oriundas de estratégias de reforço, de dessensibilização e de modelagem, propostas por clássicos pesquisadores da linha, atestam a imprescindível interveniência do outro no conjunto de estratégias que visam a alterar comportamentos que são fonte de sofrimento e inadaptação. Isso significa que, embora sustentada numa epistemologia própria e distinta daquela apresentada aqui, a relação se mantém imprescindível para que o aprender se efetive em todas as direções.

Também no âmbito da orientação cognitiva, trabalhos de autores como Lazarus (1966 apud MIKULAS, 1977), Ellis (1981), Beck (1989), Beck e Freeman (1993), Beck (1997), e outros dedicados ao trabalho com crianças, como Kernberg e Chazan (1993), expõem claramente a interveniência relacional no processo de aprendizagem terapêutica.

A abordagem cognitiva compreende elementos de autopercepção e formação de crenças resultantes do processamento de informações colhidas do meio externo e cognitivadas no sistema psíquico através de matizes afetivas, tonalizadas na relação com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, é perfeitamente compreensível o motivo pelo qual as ações que integram os procedimentos terapêuticos são, em sua natureza, aquelas que deveriam ter sido empreendidas na relação com figuras relevantes da história pessoal dos sujeitos (figuras parentais, fraternas), e que, por razões do acaso ou circunstanciais não o foram, mesmo quando intervenientes biológicos atuam de forma decisiva no surgimento de uma patologia.

Também a concepção sistêmica de compreensão dos grupos e das famílias reitera a importância das relações para o desenvolvimento. Diferentemente dos clássicos modelos causalísticos lineares, que se destacaram até a metade do século passado, esse modelo destituiu de interesse conceitual as entidades nosológicas isoladas, passando a conceber o fenômeno psicopatológico como resultante de um sistema disfuncional, “ele próprio gerador de doença e sofrimento” (GAMEIRO, 1992).

Muitos autores, dentre os quais Watzlawick (1978), estudaram com profundidade a pragmática da comunicação humana, aportando subsídios para a compreensão da busca da homeostase e para a necessidade de transformação dos sistemas.

As transformações e eventos inexoráveis por que passam as famílias, como nascimento, ingresso de novos integrantes, morte, separação, ingresso na escola, na adolescência, etc., demandariam condições de flexibilidade, através de uma retroação, neste caso, positiva, que garantam uma nova organização pessoal/familiar, sob pena de comprometer a funcionalidade. Bertalanffy (1975, p. 253), ao defender que “a vida não é manutenção ou restauração do equilíbrio, mas essencialmente manutenção do desequilíbrio [...] o equilíbrio é a morte [...]”, aponta a dimensão predominantemente transformadora das relações e dos sistemas vivos. Nessa perspectiva, as duas dimensões, relação e mudança, são aspectos fundamentais.

De qualquer forma, ainda que não se adentre por discussões acerca de possíveis exacerbações relativas à crença de que qualquer forma de fracasso escolar, de limitação, de doença seria resultante de disfunções dos grupos de origem dos acometidos, há que se atentar para a pertinente ênfase dada ao efeito das relações na compreensão das dificuldades humanas e sociais.

Esse aspecto é apresentado em estudos sobre abordagens educacionais e terapêuticas com portadores da síndrome de Down. Miranda (1997), Moura (1997) e Nahas (1997) reiteram a importância de intervenções em nível de grupo familiar para o fortalecimento de vínculos que asseguram a captura do desejo materno, tendo em vista o exercício efetivo da maternagem e o desenvolvimento pleno da criança.

Numa perspectiva psicanalítica, Fernández (1991) analisa e aponta as consequências desastrosas do jogo relacional, travado particularmente no espaço familiar, marcado pela omissão e pelo “desmentir” do conhecimento, comprometendo a construção da subjetividade da criança e sua capacidade de aprender. Em *A mulher escondida na professora*, a autora (1994) converge seu interesse para análise de aspectos relativos à ensinante (mãe, professora), sobretudo no que tange à omissão das diferenças de gêneros sexuais, obstruindo a fluidez relacional, restringindo os movimentos do aprender.

Conforme Dias (1990), depois de Freud é impossível negar a importância das relações, em geral, e da família, em particular, na organização do psiquismo humano, e depois de Melaine Klein<sup>27</sup> é impossível negar a sociologia do eu, fundada na relação do sujeito com seus objetos externos, e com aqueles internamente constituídos.

Hoje, a compreensão da vida mental, a partir de modelos psicanalíticos, exige prévio aceite de que o núcleo teórico do qual emergem as teorias é constituído de vias que irrigam com afetos e emoções primárias/primitivas os profundos espaços onde estão encarceradas memórias dolorosas e impróprias, de vivências relacionais.

Já na metapsicologia de Freud, é possível identificar o efeito das relações no funcionamento econômico, tópico e dinâmico do aparelho psíquico.

Na perspectiva das teorias do afeto, John Bowlby desenvolveu notáveis conhecimentos acerca da natureza dos elos que ligam a mãe ao bebê e das repercussões destes no desenvolvimento psicológico normal e patogênico, adotando um posicionamento crítico quanto ao aprisionamento decorrente da extrema fidelidade aos pressupostos psicanalíticos (críticas dirigidas principalmente a Spitz). O autor associou supostos da psicologia genética de Piaget e da Teoria dos Sistemas com seus estudos sobre etologia animal, especialmente os

---

<sup>27</sup> Melaine Klein foi uma psicanalista vienense, conhecida como referência da corrente inglesa de psicanálise e por contribuir para dar novos rumos ao modelo inicialmente proposto por Freud. Sua obra apresenta a proposta de compreensão de processos muito primitivos da mente, envolvendo mecanismos de projeção e internalização ainda nas etapas iniciais da relação mãe-bebê. Desses mecanismos deriva o povoar de objetos e/ou de fragmentos desses objetos .

advindos dos contributos de Lorenz e etologia humana na formulação do que chamou de pulsão primária de fixação e de teoria da separação (LEBOVICI, 1987).

Bowlby (1993) apresenta um conjunto de reflexões que sustentam o pressuposto de que a qualidade das relações é determinante na qualidade do desenvolvimento psíquico.

Destacam-se, de seus textos, os estudos sobre: as reações e angústias da criança frente à separação da mãe; os enfoques etológicos e singularidades da interação e do medo; o modelo funcional da teoria do apego e do desapego; o luto, a tristeza e a depressão em pais e em crianças.

Os conhecidos experimentos de Harlow (apud DURHAM, 2003), com macacos criados com “mães substitutas”, feitas de pano e/ou de arame, propõem reflexões sobre a generalização, para a espécie humana, das conclusões por ele obtidas.<sup>28</sup> Se generalizado, os bebês humanos também dependeriam fortemente da presença materna contentora de seus corpos. Na ausência de braços capazes de acolher, as crianças humanas tenderiam a manifestar, como os macacos de Harlow, comportamentos similares aos de portadores de psicose e a evidenciar transtornos de maturação na esfera sexual, social e cognitiva. A relação, portanto, é tão vital como o alimento.

Lebovici (1987), revisando Bowlby, coloca a importância social do conhecimento produzido pelo autor no sentido de subsidiar medidas que evitem o comprometimento da saúde mental de crianças. Conforme Lebovici (1987, p. 45), “o passado lamentável de certas crianças que se vão finando no retardamento intelectual”, por conta da privação afetiva e de distorções dos cuidados maternos, apontam para a importância de atuar preventivamente na relação da mãe com seu bebê.

Desdobramentos da vertente de investigação inaugurada por Bowlby podem ser verificados através de publicações sobre processos de interação mãe-bebê, abordando aspectos da relação precoce numa dimensão ainda imaginária – a criança sonhada – (BRODY apud LEBOVICI, 1987) intrauterina, neonatal e evolutiva, conforme desenvolvido por Mahler (1982), Hilferding, Pinheiro e Vianna (1991), Klaus e Kennel (apud LEBOVICI, 1987, p. 64).

---

<sup>28</sup> Os experimentos de Harlow consistiram em monitorar o comportamento de macacos – bebês colocados com “mães/bonecos” feitas de pano, agradáveis ao toque, confortáveis no aconchego do “corpo”, e “mães/bonecos” feitas de arame, duras, desconfortáveis, frias. Numa segunda etapa, o pesquisador permitiu que os macacos escolhessem entre ficar com a mãe de arame, que possuía um dispositivo que disponibilizava alimento ao bebê, ou com a mãe de pano, que não dispunha de alimento. Os macacos escolheram ficar com a mãe de pano, indicando que os braços do afeto, do acolhimento, da continência são alimentos para o desenvolvimento da vida mental.

Estes últimos introduziram a noção de *bonding* (aspecto intrínseco da relação mãe-bebê marcado pela interferência de fatores bioquímicos e sensoriais) no contexto do estabelecimento dos vínculos.

Também Winnicott (1997) apresenta contribuições valiosas sobre a importância das relações em períodos precoces do desenvolvimento humano. A ênfase dada à relação precoce seria de tal ordem que a saúde ou a perturbação psíquica dependeria do sucesso ou do fracasso da conduta emocional da mãe para com o filho – *holding*.

O bebê, para Winnicott (1997), nasceria inteiramente indefeso e incapaz de organizar o conjunto de pulsões e estímulos que o invadem, caracterizando franco estado de desintegração do ego. Contudo, disporia de uma tendência inata para o desenvolvimento. Nesse sentido, o papel materno seria fundamentalmente o de proteger a criança contra a afronta fisiológica da dor e dos desconfortos psicológicos gerados pela dor, bem como das experiências psíquicas rudimentares de desproteção e desagregamento, potencializando as competências inatas de crescimento e organização mental.

O estado emocional que invade a mãe nos últimos meses que precedem ao parto, denominado de “preocupação materna primária”, proporcionaria as condições para uma progressiva capacidade materna de perceber as necessidades do bebê, com peculiar grau de precisão. Esse processo ocorre, sobretudo, nos períodos neo e pós-natal, reduzindo gradualmente na medida em que a criança vai sendo dotada de instrumentais mais efetivos de comunicação.

Do fracasso da função de codificação das necessidades do bebê por um período maior do que este possa suportar, caracterizando uma mãe que não é “suficientemente boa”, derivariam mecanismos compensatórios disfuncionais.

A expressão “suficientemente boa” contém no enunciado que existem gradientes de qualificação no processo de maternagem e que a qualidade relacional exclui, desde que numa margem razoável, “falhas humanas”, ou fracassos ocasionais na tarefa de interpretar os códigos comunicacionais do bebê.

Também os fenômenos e objetos transicionais, propostos pelo autor, evidenciam mecanismos peculiares do processo relacional. Os objetos ou situações aos quais os bebês se apegam com curiosa intensidade (ursinhos, paninhos, canções, etc.) teriam a função de estabelecer um espaço entre o eu e o não eu, ou entre o interno e o externo, e cumpririam, em condições ambientais satisfatórias, uma função basicamente maturativa.

Entende-se que, através desse fenômeno, o psiquismo criaria um espaço intermediário (área de ilusão) no qual coexistiriam “verdades e mentiras”, amor e ódio, ternura e agressividade, posses e desapossamentos, entre outros opostos que, sob o controle da criança, viabilizariam o exercício da tolerância, de suporte às ausências, de criação imaginativa, de diferenciação entre o sonho e a realidade, de desenvolvimento da capacidade de estar só e, derradeiramente, de aprendizagem.

Num outro contexto, e com o propósito de releitura da obra freudiana, Lacan apresenta um entendimento complexo e inovador sobre a natureza estrutural e constitutiva do sujeito. Algumas noções parecem fundamentais ao presente estudo. Uma delas refere-se à ideia da imprescindibilidade da inserção do outro e do grande Outro no espaço que enlaça o real, o simbólico e o imaginário como condição para que se emerja da vida biológica um sujeito social (BARROS, 1991). A teoria refere-se, portanto, à constituição da vida humana, do psiquismo, da consciência, por meio do reconhecimento e interação com o outro e com o grande Outro. O outro é o próximo. O Outro antecede o sujeito, é uma metáfora, um discurso que conduz a lógica normativa das relações, faz ecoar a lei através da qual o comportamento de um grupo deve se pautar, e construído na interação cultural.

É pelo Outro que o sujeito se constitui, o código vem do Outro e é através dele que o sujeito recebe a mensagem que emite. Mensagens de código e códigos de mensagem se distinguirão em formas puras no sujeito da psicose, aquele que se contenta com esse Outro prévio. Lacan, no Seminário “As formações do inconsciente” (1957/1958) [...], na lição “Os três tempos do Édipo”, indaga “O que é um sujeito? Será alguma coisa que se confunde, pura e simplesmente, com a realidade individual que está diante de seus olhos quando vocês dizem o sujeito? [...] Quando há um sujeito falante, não há como reduzir a um outro, simplesmente, a questão de suas relações como alguém que fala, mas há sempre um terceiro, o grande Outro, que é constitutivo da posição do sujeito enquanto alguém que fala...” (ARAÚJO, 2002, p. 33).

Na concepção de Lacan, o homem simbólico é constituído e metaforizado pelo imaginário dos pais. Não há, portanto, qualquer destino previsível possível senão aquele inscrito por meio do cruzamento do desejo parental. Contudo, para que o homem ascenda à condição de sujeito, precisa negar a submissão, alienar-se e deslizar por significações ilimitadas que falam, na gênese, da mesma coisa que lhe foi desejada. “O que o sujeito deseja é o outro quem carrega porque quando nasceu, o que lhe constituiu foi aquilo que olhou que a mãe desejava.” (BARROS, 1991, p. 6).

Para que uma criança possa nascer, há que ter sido antes concebida no desejo dos pais. E, se houve desejo, lá estava o Édipo, porque apenas o Édipo reconhece a finitude, destrói a onipotência, instala a falta e viabiliza postergar o nunca abandonado sonho de resgate da plenitude narcísica.

Um filho seria, sempre, a possibilidade de preencher o grande vazio deixado no território num narcísico.<sup>29</sup>

“Quando Narciso morreu, vieram as ereiades, deusas dos bosques, e viram logo o lago de águas doces transformado em um cântaro de águas salgadas.

- Por que choras? - perguntaram as ereiades.

- Choro por Narciso - respondeu o lago.

- Não nos espanta que chores. Afinal, tu eras o único que podias contemplar sua beleza de perto.

- Narciso era belo? - perguntou o lago.

- Quem melhor que você poderia saber disso?

O lago ficou quieto por um tempo, depois disse:

- Choro por Narciso, mas jamais notei que ele era belo. Choro por Narciso, porque quando ele deitava sobre minhas margens, eu podia ver, no fundo de seus olhos, a minha própria beleza refletida.”

*O Alquimista*, Oscar Wilde (apud BARROS, 1991, p. 11)

A relação, assim, quer na perspectiva freudiana ou lacaniana, é o que faz operar todo o processo de constituição mental, viabiliza o desenvolvimento e o que ativa o mecanismo de aprendizagem.

Numa outra perspectiva, Klein apresenta, desde 1919 em sua publicação *A novela familiar “in statu nascendi”*, até 1961, com *Narrative of a child analysis*, concepções que pontuam a importância das relações no processo de formação do psiquismo.

Partindo dos contributos de Freud e Karl Abraham, Klein elaborou uma teoria especialmente focada na constituição da estrutura da mente no primeiro ano de vida, caracterizada por um modelo sociológico de funcionamento psíquico. O mundo mental, no entendimento de Klein, seria povoado por objetos, resultantes de fantasias e conflitos que

<sup>29</sup> Em *Sobre o narcisismo – uma introdução* (1914), Freud menciona que “o amor dos pais, tão tocante e, no fundo, tão infantil, nada mais é do que o narcisismo deles que acaba de renascer e que, apesar de sua metamorfose em amor de objeto, manifesta-se sem deixar dúvidas sobre sua antiga natureza.” (FREUD, 1995, p. 83-119).

incluem relações com pessoas (especialmente com a mãe) e com partes dela (especialmente o seio), através dos processos de projeção e introjeção. Esses objetos estariam permanentemente criando significados e produzindo motivações.

Destaque especial deve ser dado ao que denominou de posição esquizoparanoide e posição depressiva, cujos conceitos e princípios estão sintetizados em sua obra, *Os progressos da psicanálise*, publicada em 1952. Nela, Klein apresenta a dramática luta travada pela mente infantil no processo de integração e dissociação de pensamentos/ideias/afetos, provocada por intensos sentimentos agressivos que derivam em culpa e reparação. Conforme Baranger (1981), os movimentos dissociativos de objetos já integrados (núcleo funcional da psicose) seriam mecanismos defensivos contra a dor psíquica provocada pela angústia persecutória que invade o ego, comprometendo a organização integradora da posição depressiva e a identificação, aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento mental.

Sinteticamente, pode-se dizer que a posição esquizoparanoide se refere às vivências dos primeiros meses de vida da criança, caracterizadas pela fragmentação das percepções. A criança não é capaz de compreender um objeto de forma integrada, percebe apenas partes deles. Com o avanço da maturação, aproximadamente a partir dos oito meses de vida, a criança já pode “integrar as partes” e reconhecer objetos. Como os ímpetos agressivos foram dirigidos ao exterior, projetando nos objetos (mãe, provedores, cuidadores) os sentimentos que não reconhece e não pode suportar em si mesma, ao reconhecer o “objeto total” reconhece também que o “corpo atacado” é o mesmo “corpo amado”, gerando culpa e depressão (reações comuns da criança nessa faixa etária, como chorar intensamente quando se defronta com desconhecidos, quando se percebe sozinha, dentre outras, são expressões dos sentimentos de dor e depressão). Com o passar do tempo, o ego vai qualificando seus recursos de defesa e de organização da mente, permitindo que o desenvolvimento ocorra de forma sadia. Caso contrário, a cisão dos objetos e a cisão do próprio ego irão caracterizar um funcionamento mental cindido, portanto psicótico.

Ambas as posições (esquizoparanoide e depressiva) são necesrias para a constituição psíquica, e é através dos processos de projeção e introjeção que se vai povoando o universo interior. Nesse sentido, um mundo interno habitado é indicativo de competência relacional, de capacidade empática, de alongamento de horizontes na percepção do mundo. Num universo desabitado, reina o terror, a incompreensão. Novamente, a dicotomia composta se instala: a

capacidade de estabelecer interações (*a priori* íntegra dentre os portadores de deficiência mental) e aprendizagem de um lado, e a incapacidade de estabelecer interações (*a priori* comprometida dentre os acometidos por psicose/autismo) e a não aprendizagem de outro.

O desenvolvimento pressupõe que houve, por parte da criança, a capacidade de pensar no lugar onde viveu uma falta (por exemplo, pensar a mãe ao sentir sua ausência, ou evocar a representação do alimento quando com fome, etc.), pressupõe a capacidade de criar uma forma de lidar com a ansiedade provocada pelo desconforto da falta do objeto, através do brincar, do imaginar, operações-chave para a evolução psíquica e para o desencadeamento da evolução cognitiva e da aprendizagem.

Desde a perspectiva kleiniana, criar, pensar, aprender, dependeria de uma adequada quantidade de angústia, capaz de ser tolerada pelo ego.

Muitos investigadores da linha psicanalítica se dedicaram ao desenvolvimento da teoria formulada por Klein. Os pós-kleinianos, como costumam ser designados, partiram de conceitos fundamentais da autora, ampliando, significativamente, o conjunto de conhecimentos que inauguraram a vertente.

Dentre esses, cabe aqui mencionar os que, de alguma forma, sinalizaram para a importância das relações no desenvolvimento mental e cognitivo.

A obra de Meltzer (1979) desenvolve de forma peculiar aspectos das relações no processo terapêutico e dos mecanismos impeditivos da evolução psíquica (vinculados a patologias perversas e psicóticas). Desenvolve, também, seu entendimento sobre a função pedagógica da família, que define como sendo a de “promover a esperança, conter a tristeza e pensar” (MELTZER apud , 1989). Embora enraizada no viés psicanalítico, e não no sistêmico, a afirmação permite subentender que a família constitui uma espécie de unidade em que todos, em especial os membros dos subsistemas mais maduros, reconhecem a pertinência de apontar o futuro, de sonhar um futuro para seus membros, promovendo a esperança; de acolher as dores inexoráveis de suas existências, contendo a tristeza; e de decodificar reiteradamente os elementos sem nome, os sentimentos intoleráveis, os objetos do mundo, pensando para a criança e para a própria família.

Destaque especial merece ser dado, entretanto, a Wilfred Bion, que a partir do interesse pela análise de pacientes psicóticos construiu um modelo consistente e articulado de

entendimento do funcionamento mental. Nele, os conceitos kleinianos foram, quase todos, objetos de reflexão e de acréscimos.

Em síntese, o destaque dado a Wilfred Bion (1897-1979), a seguir, deve-se ao fato de que o conjunto de sua obra apresenta-se como um modelo explícito de aproximação do fenômeno relacional com o do crescimento psíquico, e o do crescimento psíquico com a experiência da aprendizagem.

### **6.1 Uma releitura da microscopia relacional de W. Bion**

Este trabalho propõe que a aprendizagem depende da competência relacional, bem como que a competência para o aprendizado pode distinguir a deficiência mental da psicose, particularmente nos quadros de diagnóstico difuso. Mas no que consiste a relação? Como ela contribui efetivamente para o aprender?

A obra de Bion, nem tão ampla quanto consistente, densa e complexa, apresenta, de forma absolutamente original dentro da psicanálise, aspectos que permitem construir uma nova concepção de realidade de homem e de suas relações.

Dentre as muitas influências<sup>30</sup> de áreas e segmentos de vertentes psicanalíticas, identificadas em sua obra, destacam-se as oriundas dos contributos de Melaine Kein, principalmente no que se refere ao processo de identificação projetiva e aos estágios primitivos do psiquismo (envolvendo a teoria das posições e os mecanismos de cisão e de formação de símbolos).

As primeiras publicações de Bion datam de 1947 com *Psiquiatria em época de crise*, onde ressalta a dimensão e a responsabilidade social da atividade psiquiátrica. Mas o desenvolvimento do pensamento bioniano pode ser dividido em basicamente três grandes períodos, a saber: o grupal, o psicótico e o epistemológico – períodos que marcam seus esforços pelo ideal de uma psicanálise científica.

---

<sup>30</sup> Wilfred Bion fez uso de supostos filosóficos no desenvolvimento de suas ideias, como do apriorismo de Kant, e adotou intencionalmente termos e sinais próprios da matemática, especialmente a euclidiana, sem significação específica na psicanálise, com o objetivo de evitar interpretações equivocadas.

Embora cronologicamente posteriores ao trabalho com grupos e com psicóticos, as concepções bionianas sobre as origens do pensamento devem configurar-se como introdutórias para o presente estudo.

Bion defendia que o pensamento tinha origem no processo responsável por livrar o aparelho psíquico do excesso de estímulos a que este fica submetido. Similar ao modelo de liberação de energia proposto por Freud, no sentido do reconhecimento da existência de uma constante “pressão” do *id* a ser liberada pelo ego, o autor sustentou que, do ponto de vista genético e epistemológico, os pensamentos antecedem a atividade de pensar.

Esses pensamentos estão, nos estágios iniciais, sob forma de experiências emocionais – protopensamentos – e de impressões do sensorio, advindas de necessidades não satisfeitas (BION, 1991b, 1991c). Os protopensamentos e as impressões do sensorio são então transformados em elementos (elementos alfa) passíveis de serem articulados e submetidos à consciência. Ou seja, os níveis de pensamento se tornariam cada vez mais complexos na medida em que se articulassem e modificassem suas propriedades constitutivas por meio da ação da função alfa. A função alfa é exercida primariamente pela mãe/pai/cuidadores, terapeutas, ensinantes, pares. Quando adquire condições, o próprio sujeito exercerá a função alfa, através do que foi denominado por Bion de aparelho de pensar o pensamento (espécie de competência metacognitiva).

Os elementos alfa, ligados, geram os pensamentos oníricos, ação mental do mesmo material de que são feitos os sonhos, portanto fluido, potencialmente geradores de pensamentos também de natureza racional. Seriam os precursores da memória, do pensar inconsciente de vigília e possuem a notável capacidade de se articularem. Quando a função alfa (originalmente operada na relação entre a mãe e o bebê) fracassa, o aparelho psíquico não fabrica elementos alfa e as experiências emocionais não podem ser metabolizadas, mantendo-se como coisa em si mesma. Diante do fracasso, os protopensamentos (ou elementos beta) não são transformados, não há produção de sonhos. São elementos sensoriais que serão “evacuados”.

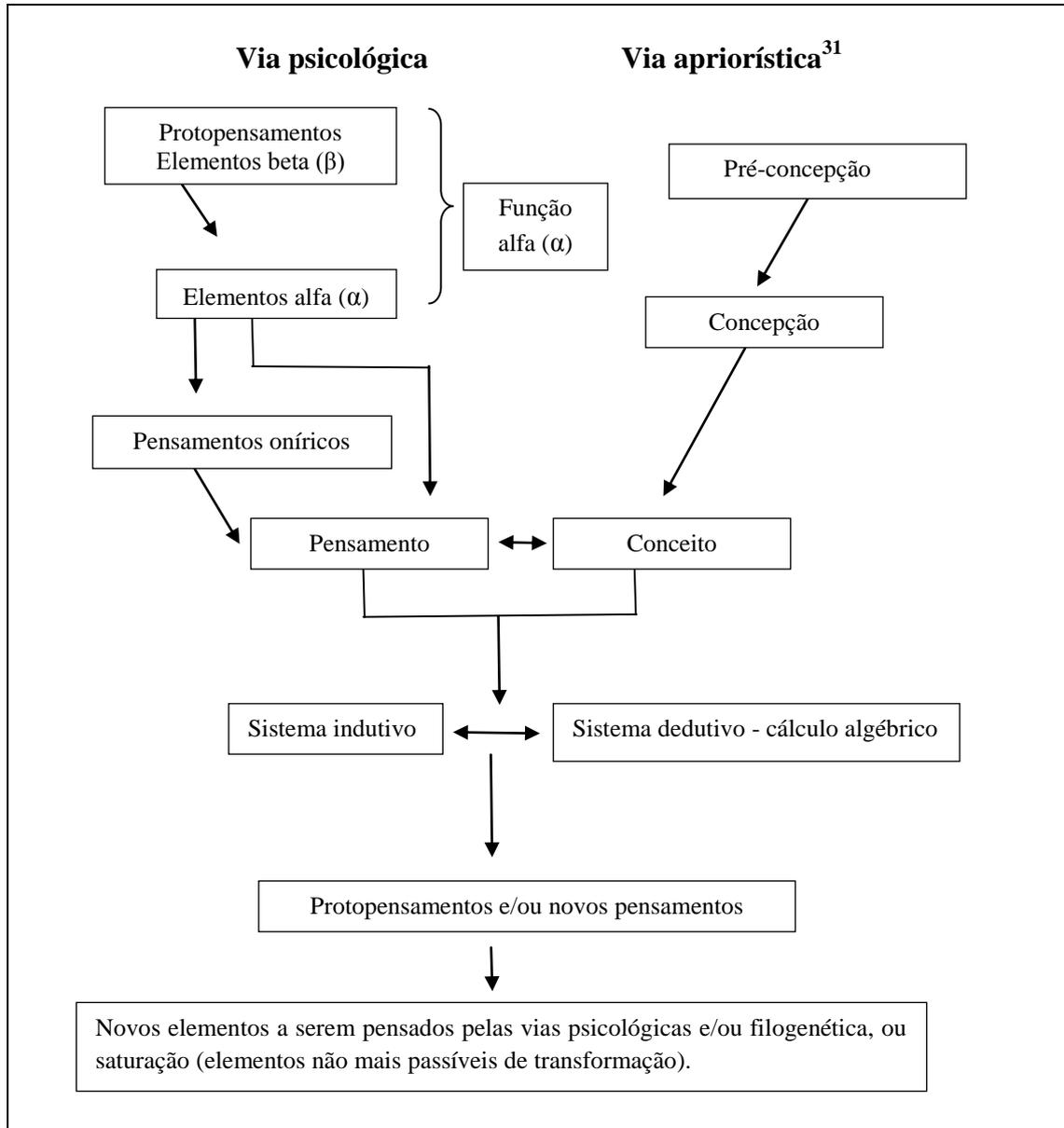
Os elementos do pensamento diferem do pensamento propriamente dito. Pensar é, na concepção bioniana, “uma ação forçada sobre o psiquismo, pela pressão dos elementos dos pensamentos, e não o contrário.” (ZIMERMAN, 2004, p. 130).

Para Bion, seria a maior ou menor capacidade do ego do bebê para tolerar os sentimentos agressivos que derivam das frustrações que indica o destino da experiência: ou haverá fuga dos sentimentos, ou promoverá sua modificação, pensando-os.

Outra possibilidade de via pela qual a cognição é ativada seria através do encontro de uma pré-concepção com uma concepção, gerando um conceito. A pré-concepção (pensamento inato) constitui um estado de espera, uma expectativa de realização (análoga ao pensamento vazio kantiano). A concepção seria o encontro da pré-concepção com a realização, o estado emocional de reconhecimento da ideia/coisa, viabilizando o desenvolvimento de um conceito (o conceito é gerado no espaço da razão/mente e se transforma em elemento disponível para ser pensado e transformado indefinidamente).

Com base na grade de Bion (ANEXO I), originalmente esquematizada num gradiente linear, com finalidade de apoio técnico ao terapeuta para acompanhar os movimentos do paciente na tarefa de pensar/transformar, propõe-se que o desenvolvimento e o crescimento mental possam ser desencadeados conforme representado no esquema a seguir (**FIGURA 1**).

**FIGURA 1** – Reconfiguração da grade de Bion, com níveis de complexidade do pensamento a partir de dupla entrada de elementos.



Fonte: autor.

\* Sistema marcado pela ação de unidades que se desdobram, de pensamentos que geram novos pensamentos, através do pensar o pensamento, ou da metacognição.

\*\* Os pensamentos gerados equivalem a um pensamento saturado, ou seja, não mais passível de transformação, exceto se submetido ao processo indutivo, ao pensar.

<sup>31</sup> Cabe ressaltar que a vertente apriorística de desdobramento da pré-concepção em concepção, proposta nesta figura e na grade de Bion de outra forma, apresenta similaridades com as ideias de pré-compreensão e a compreensão de Martin Heidegger (1988) e Hans-Georg Gadamer (1997) que, num outro contexto, podem ser objeto específico de reflexão.

Os dois processos constituem sínteses dos mecanismos desencadeados a partir da geração de conceitos, culminando na criação de novos elementos a serem transformados em conceitos, num ciclo interminável de transformações mentais.<sup>32</sup> Na ativação do pensar por meio do sistema hipotético-dedutivo, há potencial para toda ordem de articulação de ideias, envolvendo abstrações, emoções e grande flexibilidade. O cálculo algébrico, de outra parte, sintetiza o pensamento altamente complexo, racional, segmentado, caracterizado pela “dureza” de seus elementos constitutivos.

A grade original de Bion, detalhada em diferentes momentos de seus escritos, foi elaborada com vistas a se tornar um instrumento para psicoterapeutas clínicos. No entanto, a organização da grade também explicita o entendimento do autor sobre a forma como estão organizados os diferentes níveis de complexidade do pensamento, dispostos em ordem hierárquica.

Já neste estudo, a proposta teórica é a de que as vias de ascensão do pensar sejam consideradas a partir de dois ingressos: um caracterizado pelo registro psicológico, pela via da transformação dos elementos beta, e o outro pelo registro filogenético, pela via das pré-concepções. Ambos os caminhos, tanto o traçado pelas competências da espécie quanto o da transformação psicológica, estão, ou podem estar, atuantes no processo de progressão mental.

Dinamicamente, a sequência do processo asseguraria o “provimento” necesrio ao crescimento e à plasticidade mental, através de articulações integradas que viabilizam abstrações e níveis cada vez mais complexos de pensamento.

Portanto, a função alfa, função que pressupõe um “intuir” dos elementos dispersos de um outro, exercida na relação, é o que abre o caminho para o saber desse outro.

Reitera-se que, no ramo psicológico do pensar, caso a função alfa ( $\alpha$ ) não opere, as impressões sensoriais permanecem em seu estado original, mantendo-se como “coisa em si” (referência ao *das Ding an sich* kantiano). Nesse caso, são gerados os elementos beta ( $\beta$ ), caracterizados pela inviabilidade de unir os diferentes dados sensoriais, de dar sentido a eles, de produzir conhecimento. Isso debilita o funcionamento psíquico, como se a privação de

---

<sup>32</sup> Para fins de explicitação do processo de transformação e desenvolvimento mental, pode-se tomar de empréstimo a expressão “arvore do conhecimento”, cunhada por Maturana e Varela (2003), considerando movimentos em que, a partir de um ramo, vários outros se desdobram, indefinidamente, enquanto houver vida.

saber fosse análoga à privação de alimento. Por essa razão, diz-se que a função alfa preserva a personalidade da psicose.

No segmento apriorístico, os conceitos gerados a partir do encontro das pré-concepções com as concepções também acionariam a cadeia de ideias. O comportamento do bebê imediatamente antes da amamentação exemplifica o estado de quem está “à procura” de algo (o seio ou a satisfação propiciada pelo seio, que ganha sentido apenas quando encontrado). Já a união de uma pré-concepção com uma frustração (não há realização, não há atendimento da expectativa) pode resultar em pensamento, mas pode resultar, também, em elementos beta, ou em fragmentos desconexos e não conscientes, não nomeados, que são expulsos através da atuação, do transbordamento psicótico, ou manifestos por meio da psicossomática.

Mas a frustração (fonte de dor, agressão/ódio, reação de ataque ao objeto frustrador), causada pelo fracasso da expectativa, também constitui-se, paradoxalmente, numa importante oportunidade de geração de pensamentos.

Quando a realização não se concretiza, frustrando a expectativa do encontro, se apresentam dois destinos possíveis: um deles é a criação de um pensamento, uma “nova ideia”, o que pressupõe capacidade do sujeito pensante de tolerância à dor mental;<sup>33</sup> outro destino é a perda caótica do impulso para a nova ideia. Nesse caso, a frustração é “lançada” ao exterior, pelo mecanismo da identificação projetiva, como um ataque ao interior de outro “corpo”, ou é expulsa da rota de pensamento como um dejetivo, ou é convertida em ação (psicose comportamental/psicopatia). Este é o mecanismo da psicose, da intolerância à frustração, marcando a **incapacidade** de pensar.

A intolerância à dor mental constitui o cerne da limitação geradora das partes psicóticas da personalidade. O conceito de “partes psicóticas” da personalidade relativiza a condição dicotômica do ser ou não ser. A ideia de que todos têm regiões “cinzentas” do funcionamento mental permite compreender que o funcionamento psicótico constitui, na essência, um estado e que essas partes predominam, o que não exclui a possibilidade de que, em outros momentos, um adequado funcionamento possa prevalecer. Isso explica a confusão

---

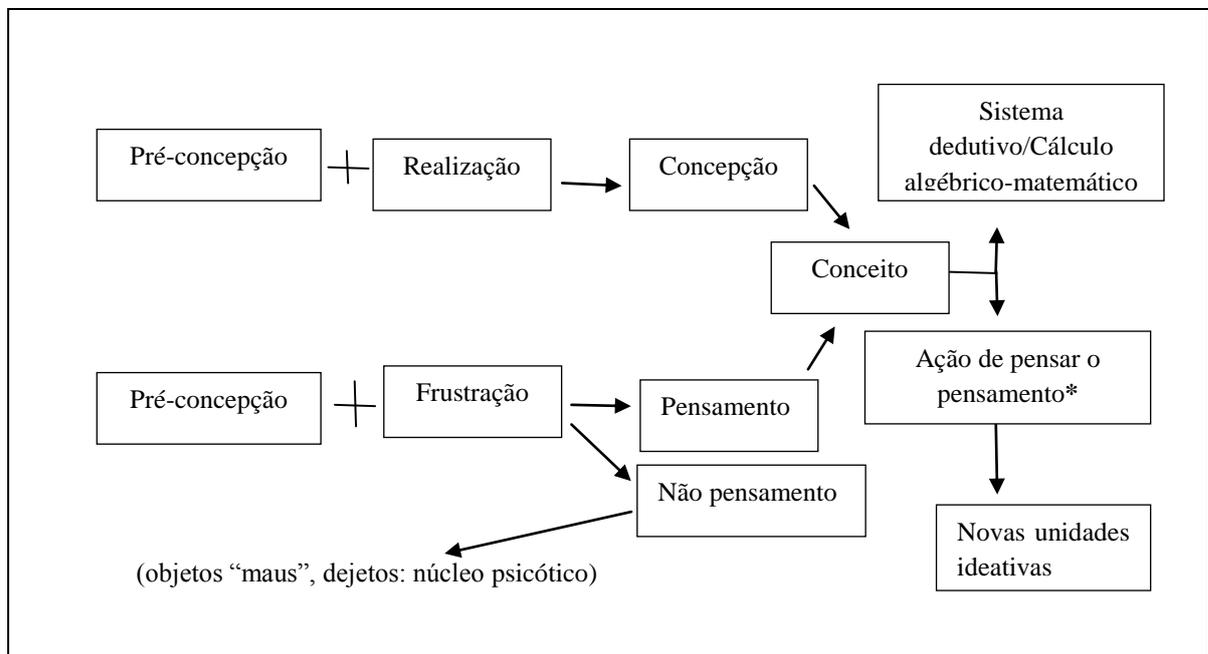
<sup>33</sup> Dor mental pode ser definida como a sensação de sofrimento psíquico advindo do fenômeno de turbulência que precede as novas ideias, acionando diferentes mecanismos de fuga. A dor mental pode ser caracterizada como um “parto” em que, para nascer, há que experimentar uma transformação, um corte, uma mudança. A analogia com um parto é pertinente se considerada a maiêutica socrática, que consistia, justamente, em parir ideias, através de uma interlocução profícua com um outro.

que habitualmente se fica exposto quando não se compreende se alguém é/está “louco” ou não.<sup>34</sup>

Corroborando com Klein, Bion afirma que os traços essenciais da psicose são o predomínio dos impulsos destrutivos sobre os de afeto/amor e terror de aniquilação iminente. Afirma, ainda, que a psicose e a neurose são dois modos de funcionamento mental que coexistem em toda personalidade. Portanto, cabe determinar o grau de participação de cada parte na personalidade total. Quando há o predomínio da psicose, o psiquismo é atacado e destrói a capacidade de manter o contato com a realidade (externa e interna), envolvendo as funções perceptivas, mnêmicas e vinculativas.

De qualquer forma, os elementos não pensados permaneceriam fixos, perpetuados ou cristalizados na cadeia de significações e, assim, desativariam o movimento de progressão do pensamento inerente à saúde mental. O esquema abaixo (**FIGURA 2**) busca representar estas configurações.

**FIGURA 2** – Esquema dos processos de geração de conceitos resultantes da associação das pré-concepções.



Fonte: autor.

<sup>34</sup> A referência diz respeito à vivência empírica de julgar o estado mental de sujeitos que manifestam, por exemplo, pensamento íntegro num determinado aspecto e ideias ou comportamentos destoantes/psicóticos em outros, deixando o observador confuso, supondo que o observado esteja simulando, etc.

Conforme referido, a via apriorística também tem uma trajetória possível para o pensamento, gerado pela experiência de falta e/ou pela ação do aparelho de pensar o pensamento.

A ação de pensar o pensamento pressupõe um diálogo do sujeito com ele mesmo, uma metacognição viabilizada por meio das relações continente-contido, estabelecida no universo onde habitam os corpos internos de cada um. Trata-se, em síntese, da ação do ego, gestor competente para o cumprimento de suas funções, apenas, quando um grau determinado de desenvolvimento psicosexual for atingido (“maturidade” decorrente da superação das experiências da fase fálica).

Trata-se, assim, dos saberes transformados por nós mesmos, corpos sociológicos capazes de acolher e transformar a partir dos sujeitos-objetos com quem nos relacionamos um dia e que passaram a habitar nosso espaço mental.

No entanto, os elementos não pensados (quer oriundos da vertente psicológica ou da vertente filogenética) tendem a intoxicar o psiquismo (ampliando a área psicótica) e/ou a ser lançados para fora deste, mantendo-se no corpo ou transformando-se em ação, ou, ainda, podem ser projetados num outro.

Mas ao invés do outro contra-atacar (como numa reação cotidiana de intolerância e de racionalidade surda ao afeto), ele pode conter (acolher, pensar para o sujeito) as ansiedades de quem projetou, compreender a natureza da frustração e da intolerabilidade do material expulso, e, ainda, devolver a ele o conteúdo “traduzido”, transformado, de uma forma que possa entender e tolerar. Diz-se então que o mecanismo de identificação projetiva viabilizou a função continente-contido. Diz-se então que houve uma relação genuína, transformadora de ambos.

Essa função refere-se ao fenômeno conhecido como capacidade de *rêverie*, conforme Bion (1991c), preocupação materna primária e mãe suficientemente boa, conforme Winnicott (1997). Trata-se da capacidade materna de interpretar as ansiedades do bebê, de dar nome ao que ele sente, de acalmá-lo, acalmá-lo devolvendo, de forma compreensível/tolerável, a tradução daquilo que ele expulsou. Trata-se da função psicanalítica da personalidade atuando na função materna. Assim também se dá na relação terapêutica, quando o analista transforma os elementos intoleráveis em pensamentos. **Assim também ocorre nas relações pedagógicas**, quando o aprendiz está disponível e/ou requer que o professor exerça a função

continente, acolha sua incapacidade de transformar, de gerar conhecimentos; precisa que alguém possa “traduzir” e devolver os elementos dispersos, de forma compreensível, acionando um ciclo em que continente e contido se revezem numa alternância relacional sadia e dirigida ao desenvolvimento.

Nesse sentido, a inserção e o reconhecimento do outro no universo mental do sujeito que projeta pode não caracterizar apenas um corpo depositário dos maus objetos. A projeção permite reconhecer e retomar os elementos elaborados por um outro que é ativo, que tem, dentro de si, a massa materna/pedagógica/terapêutica de que todos somos constituídos.

Portanto, a vida psíquica sofre as repercussões das relações todo o tempo. O mecanismo de expulsão de sentimentos intoleráveis (conteúdo) é projetado num corpo (mãe/professor/analista/pares) capaz de contê-los e transformá-los (continente). Dependeriam, então, das circunstâncias, bem como das características do bebê/sujeito/aluno e da chamada capacidade materna/**pedagógica**/terapêutica de *rêverie* o grau e a qualidade com que operaria o desenvolvimento do mundo interno de cada um.

A acentuada tendência para a identificação projetiva na sua forma evacuativa é típica do funcionamento psicótico, mas não do portador de deficiência. Compreende-se assim que é a impossibilidade relacional o que aprisiona a criança psicótica na ignorância, tendo em conta que ela não recaptura grande parte dos elementos transformados por um outro que se dispõe a estabelecer pontes de comunicação: afeto/relação.

Disso resulta um ego rompido, dilacerado, com grande dificuldade de “olhar” o outro, marcado pelo terror da desestruturação.<sup>35</sup> O predomínio da parte psicótica da personalidade expulsa o outro de seu universo (mãe-pai/professor/pares), inviabilizando o pensar, o aprender. O aprendizado exige um tônus afetivo, pois não há saber sem as cores do afeto. Por essa razão, as “aprendizagens” do portador de autismo tendem a ser focadas em treinamentos (o treino atua em nível primário das funções mentais), mesmo quando há bom potencial cognitivo, e, quando há produção intelectual, essas tendem a ocorrer em áreas marcadas pela distância das relações humanas/sociais (cálculos, mecânica, eletrônica, montagens, etc.). Por essa razão, também, se explica o porquê do mecanismo contrário dentre os portadores de deficiência mental.

---

<sup>35</sup> A afirmação remete ao entendimento da origem do terror dos autistas desencadeado por mudanças no ambiente.

Um outro movimento fundamental ao crescimento psíquico, formulado na teoria bioniana, refere-se à oscilação entre as posições esquizoparanoide e depressiva, representado por meio da simbologia PS $\leftrightarrow$ D. O suposto kleiniano de que o processo evolutivo estaria intrinsecamente relacionado à possibilidade do bebê de suportar a experiência de culpa oriunda da percepção do objeto total (mãe) passa a ser entendido por Bion como um mecanismo que, de forma permanente, dispersa e integra ideias/afetos, objetos, ou unidades compreensivas de experiências. Isto significa que, na base da escalada cognitiva, estão presentes alternâncias de fragmentações e de ligações, dinamicamente recombinadas, de ideias/emoções. Nessa direção, o fato selecionado, descrito por Poincaré (apud GRINBERG, 1973), ordenaria o disperso e ressignificaria as unidades ideativas. A novidade de Bion, relativamente ao proposto por Klein, foi a compreensão de que a mente convive com a fragmentação e com a integração todo o tempo, e não apenas na infância, gerando novos elementos a serem transformados, recombinados, compreendidos, aprendidos. Para isso, o conhecimento será constituído por dois caminhos. No primeiro, há a união de uma pré-concepção com uma realização (geradora de conceitos), ou com uma frustração (geradora de pensamentos). Neste último caso, se não houver suporte para tolerar a dor mental, haverá transformação em dejetos dos elementos a serem transformados em conhecimento, ou serão projetados em outro e recapturados sob forma compreensível. No segundo, sem a interveniência da competência filogenética, os elementos seguem a via psicológica de transformação.

Entende-se que na deficiência mental a fragilidade da constituição genética (envolvendo os aparatos pré-conceituais) não é facilitadora das transformações cognitivas, acarretando dificuldades nas operações que demandam habilidades “racionais”, como a matemática, as estruturas conceituais complexas. A capacidade de se relacionar, no entanto, assegura aos portadores a possibilidade de capturar o material projetado, acionado, paulatinamente, mas indefinidamente, o processo de conhecer.

Na psicose, por outro lado, não há restrições *a priori* no trajeto das pré-concepções com a realização, o que assegura competência para saberes que derivam da articulação de conceitos disponibilizados no encontro com uma realização. Mas há severa restrição da tolerância à dor, o que conduz ao predomínio da transformação dos saberes não processados em dejetos.

Bion trabalha o entendimento de que a competência em constituir-se autônomo na transformação de sentimentos/ideias/pensamentos seria adquirida através da criação de um “aparelho para pensar”. O aparelho se constitui quando, a partir da relação continente-conteúdo (através da identificação projetiva) e do interjogo PS<->D (dispersão e integração recombinada de elementos ideativos), os personagens das relações são interiorizados e se viabilizam em relações internas. Os sujeitos passam a ser, então, professores de si mesmos, metacognitivando a experiência, sendo continentes dos próprios “não saberes”, do incompreensível, dos terrores, da dor. A “maturidade do aparelho epistemológico”, portanto, depende, mais uma vez, de experiências relacionais genuínas.

Destaque-se que o funcionamento mental não prescinde de todas as formas de ativação cognitiva, mesmo quando o aparelho de pensar é constituído. Trata-se de uma dinâmica que inaugura trajetos quaisquer, a cada nova ideia, a cada nova significação de experiência, a cada novo conhecimento.

Há que se ressaltar também os contributos bionianos sobre a natureza dos vínculos possíveis. As vinculações estabelecidas pelo sujeito com as pessoas, ou com “parte delas” e, ainda, consigo mesmo, são trabalhadas por Bion em *O aprender com a experiência* (1991c).<sup>36</sup> Nesta, o autor acrescenta à sua teoria sobre o pensar a ideia de que os vínculos são firmados a partir de experiências afetivas que envolvem sentimentos, com valência positiva ou negativa, de ódio (símbolo O ou H – *hate*), de amor (símbolo A ou L – *love*) e de conhecimento (símbolo C ou K – *knowledge*). O vínculo K (*knowledge*) designa o estado afetivo que matiza a relação entre o que o sujeito deseja conhecer e o objeto a ser conhecido.

É nesse contexto que Bion detalha o que denominou de “a função psicanalítica da personalidade”.<sup>37</sup> Essa função é cumprida quando o sujeito busca conhecimentos acerca de si mesmo, identificando, interpretando e transformando os elementos disponíveis, como resultado de um estado de expectativa quase sempre constante, similar ao que acompanha as pré-concepções.

<sup>36</sup> Particularmente as obras *Uma teoria do pensar* (1962), *Transformações* (1991a), *Mudança catastrófica* e *Elementos de psicanálise* (1991b), *O aprender com a experiência* (1991c) expõem grande parte das ideias do autor.

<sup>37</sup> Embora, de acordo com Bion, Freud tenha abordado implicitamente essa questão ao referir-se aos “órgãos de apreensão das qualidades psíquicas”, em *A interpretação dos sonhos* (1995), cabe pontuar a similaridade com o conceito básico de pulsão epistemofílica, relativamente ao desejo de saber, ao impulso em direção ao conhecimento.

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento dos sujeitos pressupõe capacidade de estabelecer todas as formas de vínculo e, também, de pensar a si próprio, reconhecer-se a cada tempo, atualizar-se, se adotado o conceito rogeriano, de inspiração humanista (ROGERS, 1977).

Realidade oposta observa-se no âmbito do funcionamento predominantemente psicótico, na patologia autista. Neste, o conhecimento é vivenciado como ameaçador, dada a excessiva agressividade que é projetada em todos os objetos/experiências. Os intensos e arcaicos sentimentos de ódio que intoxicam o psiquismo produzem ataques aos vínculos: mecanismo acionado pela parte psicótica da personalidade, através do qual todos e quaisquer elementos sensoriais ou ideativos ficam impedidos de serem conectados, ligados, mantendo fragmentado o conhecimento do próprio sujeito acerca de si mesmo.<sup>38</sup>

## **6.2 A dimensão relacional da aprendizagem compreendida na delimitação das fronteiras entre psicose e deficiência mental**

Bion apresenta uma teoria do pensamento que compreende uma concepção filosófica de homem, cujo cerne é marcado não apenas pela dinamicidade – característica já há muito difundida na psicanálise desde a primeira tópica de Freud –, mas, fundamentalmente, pelos imperiosos movimentos de crescimento mental, a partir de infindáveis processos subvertidos e cadeias de transformações que conduzem à aprendizagem pela experiência, envolvendo nisso toda a personalidade.

Nesse sentido, o homem jamais seria senão em dado momento, posto que sua existência implica a impossibilidade de ser, concreta e permanentemente, alguma coisa. Essa perspectiva remete ao entendimento da condição “neotênica” da espécie, considerando que sua prematuridade, resultante da abertura filogenética, associada à competência diferenciada para as relações, inaugura a caminhada sem fim do amadurecimento. Assim, a capacidade de pensar se caracterizaria por uma inerente plasticidade e por movimentos dinâmicos, através de processos mentais crescentes, intermináveis e espiralizados, permitindo que elementos já transformados retomem tantas vezes ao mesmo ponto e novamente sejam ressignificados. Eis

---

<sup>38</sup> A fragmentação observada nas produções gráficas de psicóticos, sobretudo na psicose infantil e na esquizofrenia, também no desenho da figura humana, constitui um significativo indicador do estado de cisão em que se encontra o mundo interno destes doentes.

a origem e o mecanismo do “pensamento complexo”, articulado por abstrações, e que constitui o patrimônio intelectual dos indivíduos.

De um ponto de vista macrossocial, pode-se conceber as conquistas científicas e tecnológicas, historicamente registradas, como sendo, em última instância, os indicadores que permitem corroborar a hipótese de que a transformação do meio, dos conceitos, dos valores e a progressiva ampliação do cabedal de conhecimentos disponíveis entre os homens expressem a natureza transitória, transformadora e potencialmente cumulativa da mente humana, resultante dos múltiplos desdobramentos de ideias/pensamentos/emoções. O pensamento já ocupa lugares que transcendem o espaço físico e biológico do homem, e sua inteligência há muito já opera fora de seu corpo (virtualidade, novas tecnologias, etc.).

Nessa linha, também o pensamento coletivo exhibe as marcas das transformações inexoráveis do desenvolvimento. Os movimentos sociais de “resgate” de traços da cultura (festas regionais, grupos de tradicionalismos, etc.), por exemplo, caracterizam a tendência da mente humana para ressignificar permanentemente seus elementos, pois nada é possível resgatar, há sempre um novo narrar, novas versões da história.

Parece assim que, de alguma forma, a psicologia genética piagetiana está integralmente contemplada no escopo teórico bioniano. Na essência, se acrescenta, de um outro lugar, e por meio de um outro código comunicacional, o que Piaget deixou de assinalar: a natureza circular do amadurecimento das ideias, podendo requerer, em qualquer “idade” ou nível de funcionamento mental, a passagem do concreto ao simbólico, do sensório à abstração, a partir de trocas interpessoais de dimensões afetivo-cognitivas.

Isso significa um romper com a ideia de fase,<sup>39</sup> atribuindo ao homem a competência de renascer, durante toda a vida, de parir-se, todo o tempo, através de pontes relacionais.

A estagnação, a interrupção dos ciclos que promovem o aprender, é a determinação da morte da condição humana (conforme propôs Bertalanffy para os sistemas vivos).

Portanto, suposto o comprometimento da capacidade de estabelecer relações que são centrais, ou no mínimo coadjuvantes, no funcionamento psicótico, há que se considerar essa patologia como paradigmática da genuína “ignorância”. Se o pensamento advém de processos

---

<sup>39</sup> Não se exclui a perspectiva da maturação e da prontidão, como janelas biológicas facilitadoras de aquisição de competências e habilidades, mas entende-se que, mesmo frente à ocorrência de eventuais “tropeços” em etapas cronológicas maturativas, como na deficiência mental e na psicose, o pensamento é sempre propulsor do desenvolvimento.

intrínsecos de relação do sujeito com outros, e num estágio posterior, consigo mesmo, e se o pensamento pode ser compreendido tanto como elemento acionador da aprendizagem quanto aprendizagem em si mesma, está claro o cerne psicopatológico da psicose, como transtorno epistêmico-relacional, e está claro o equívoco do registro da deficiência mental como transtorno cujo eixo definitório se assenta na deficiência do aprender.

Provavelmente o erro conceitual não se deu ao acaso. Entende-se que haja uma frequente e explicável fragilidade nos vínculos estabelecidos entre os pais e as crianças deficientes mentais (acometidas por síndrome de Down), em razão das feridas narcísicas permanentemente dolorosas e especialmente expostas nas diferentes fases que integram o ciclo vital. Desde o início, contrariamente ao que ocorre com os pais de crianças “normais” que permitem ao bebê e a eles mesmos experienciarem a onipotência e o gozo delirante da completude, o bebê deficiente está a exigir constantes reconstruções do filho por eles sonhado para lhe dar significado, erogenizar seu corpo e assegurar sua vida e sua saúde mental.

Do sonho “fracassado” dos pais pode derivar uma incompetência parental para interpretar os elementos do bebê diferente, no ritmo e na forma como eles são lançados na relação, concorrendo para que, em conjunto com a deficiência mental, se instale um quadro assemelhado à psicose, ou se estabeleça um franco quadro associado.

Além disso, a dependência da criança com deficiência em relação à mãe e figuras de valor similar, parece ser, conforme Mannoni (1991), constantemente fomentada, contribuindo para que o outro seja, sempre, o portador do saber, sem permitir que trocas relacionais ativem o pensamento.

O estado de dependência é decorrente de fatores diversos que integram o rol de vulnerabilidades das famílias/sujeitos portadores de algum tipo de necessidade especial. O distanciamento paterno, por exemplo, pode fragilizar o compromisso materno de instaurar a triangulação, mantendo o filho num lugar de complemento, narcisicamente encarcerado num destino de “não ser”. Do incremento dessa dependência, o outro é o portador da verdade, das palavras, do pensamento, sem retorno.

Mas na hipótese do êxito do desafio da genuína relação, há que se ter por hipótese, também, o preceder de condições minimamente favoráveis aos vínculos, de experiências que mantiveram salvaguardadas a disposição e a sensibilidade (materna, paterna, fraterna, **docente**) para ativar os mecanismos que operam na “produção de ideias”. O êxito da prática

pedagógica, que, na essência, constitui toda a ação relacional, fomentará o desenvolvimento do “bebê Down”, através de intermináveis ciclos cognitivos, ainda que de forma e num tempo diferentes daqueles conhecidos no espaço da normalidade.

No transtorno autista, de outra parte, é necesrio focar os esforços no sentido de construir estruturas de acesso interpessoal, que liguem afetos, que considerem, rigorosamente, a compreensão de mundo primitiva e aterrorizada do portador.

O caso<sup>40</sup> descrito a seguir ilustra o exposto.

RB.L., um menino de 11 anos, foi encaminhado para avaliação psicológica por apresentar dificuldade de aprendizagem, dificuldade de concentração, comportamentos regressivos e “estranhos” (bizarrias), resistência no cumprimento de normas escolares. A reconstrução de sua história pregressa aponta dados bastante incomuns. RB.L. é portador de uma síndrome genética, e o quadro acompanha malformações generalizadas.

Não há qualquer referência sobre dificuldades anteriores ao ingresso na pré-escola, aos cinco anos. Após seis meses do início da escolaridade surgiram os problemas referidos. Antes de ingressar na primeira série, RB.L., por recomendação da professora, submeteu-se a uma bateria de testes, tendo em vista conhecer as características cognitivas e maturacionais da criança. Os resultados apontaram imaturidade visomotora importante e desempenho intelectual similar ao de crianças com idade inferior a cinco anos. A devolução da psicopedagoga restringiu-se à recomendação de que a criança não iniciasse a primeira série, postergando o ingresso em, pelo menos, um ano. A família procurou outro estabelecimento de ensino e o matriculou. Nos cinco anos que se seguiram, apesar de dificuldades pontuais, o menino não reprovou em nenhuma série. No entanto, as dificuldades se agravavam, envolvendo conduta e disciplina, e em quatro ocasiões a família procurou intervenção psicoterapêutica, por recomendação da escola, as quais não resultaram em mudanças.

Os dados disponibilizados pelos profissionais que o atenderam nesse período apontam para o diagnóstico de distúrbio *bordeline* e psicótico. O entendimento dinâmico, de orientação psicanalítica, refere, sobretudo, a ausência do significante paterno no discurso familiar. Essa ausência derivaria, também, das peculiaridades morfológicas da criança desencadeando nos pais um processo inconsciente que culminou na destituição de significado e desejo. Constituiu-se, nesse processo, um lugar perverso, do qual lhe foi

---

<sup>40</sup>

Intervenção terapêutica iniciada, pela autora, em 1993.

legada a tarefa de “atuar”, como metáfora da agressividade parental a ela dirigida, o que explicaria a alteração de conduta.

**Comentários:** Nesse quadro parece possível, e desejável, arriscar novos entendimentos. O jogo de falas (escola, psicopedagogo, psicoterapeutas), que aparentemente atribui singularidade ao caso, não evidencia qualquer efetiva escuta aos apelos lançados pela família e pela criança. Entende-se que os pais “crucificados” foram, na verdade, tão bons pais que lograram êxito destacado na tarefa de serem continentes seguros das ansiedades do bebê precariamente constituído na sua dimensão biológica. O histórico do desenvolvimento aponta mesmo nesta direção. O que dizer de pais que conduziram a “educação” do filho limítrofe de tal forma que lhe permitiu uma escolaridade equivalente à esperada para a idade cronológica, até certo período de sua vida? O fracasso na tarefa de “transformar” os elementos de criança diferente foi, certamente, da escola, e essa incompetência institucional, sobre a qual Elliot Jacques<sup>41</sup> muito teria a dizer, acabou comprometendo a qualidade do exercício relacional que os pais vinham empreendendo com o filho.

Nada havia de psicótico no funcionamento da criança. Suas “bizarrias” eram, na verdade, disfarces dos desconfortos vividos no ambiente escolar; suas dificuldades eram fruto de uma prática pedagógica feita por professores surdos para apelos e herméticos para as projeções; sua resistência às normas era uma clara evidência de indignação.

A intervenção terapêutica, conduzida nessa perspectiva, restaurou, com certa rapidez, a integridade dos vínculos que asseguraram a continuidade do desenvolvimento da criança e “fortaleceram” os pais para a tarefa que ainda lhes cabia cumprir.

A função psicanalítica da personalidade, concebida por Bion como tarefa de autoconhecimento, alargar-se, assim, num âmbito maior. Esta função estende-se também ao processo de conhecimento do outro, supondo uma propriedade psicanalítica inerente às relações, similar à empatia, mas imbuída de maior complexidade e de generosidade *a priori*.

Dessa forma, não apenas o sujeito e os analistas fazem psicanálise, também mães, pais, amigos e, particularmente, professores cumprem essa função. Os sujeitos são psicanalistas

---

<sup>41</sup> Psicanalista inglês, de formação kleiniana, que investigou os sistemas sociais e suas estruturas de defesa contra as ansiedades persecutórias e depressivas (apud ZIMERMAN, 1993).

(interpretar o que não é/pode ser conhecido) de si e dos outros, de todos aqueles com os quais empreendem alguma interlocução psicológica.

Portanto, o diagnóstico diferencial exige uma criteriosa análise da competência infantil, parental e escolar para o estabelecimento de vínculos, bem como da forma como esses fenômenos estão operando.

O caso de Vitor,<sup>42</sup> jovem encontrado nos bosques de l'Aveyron, que vivava como os lobos (supõe-se ter sido criado no meio deles), convida a reflexões pertinentes. Esse e outros casos semelhantes costumam ser citados em argumentações sobre a influência do meio na constituição psíquica dos sujeitos, em oposição aos que apontam maior importância dos aspectos constitucionais. Mas o que merece destaque, nesse caso, é a fracassada estratégia educativa de Itard, inspirada na metodologia positivista de Condillac (apud MANNONI, 1996). Os esforços envidados por Itard (...), marcados pela disciplina e pela rigurosidade, praticamente não surtiram qualquer efeito observável. Os poucos movimentos de aprendizagem que Vitor efetuou ocorreram nos intervalos entre as lições, momentos em que estava na companhia de sua governanta. Com ela esboçou algumas palavras e interagiu ludicamente, num claro processo de interlocução, embora de forma predominantemente não verbal.

**Comentários:** Talvez a história, ou a fábula, explicita que a aprendizagem não tem via única. É possível que Vitor tenha dito que precisava ser intuitivamente adivinhado para que fosse possível assimilar e unir os pedaços daquela “realidade”, como supõe-se que deva operar a verdadeira pedagogia. O “selvagem” deveria ensinar, senão a Itard, pelo menos aos psicanalistas e educadores, que transformações importantes ocorrem nos recreios da existência, quando se constituem genuínas trocas, ativam-se afetos e transitam significações através de alianças afetivas estabelecidas por meio do vínculo K.

Os mecanismos defensivos de proteção do ego contra a dor antecipada pela ameaça de rechaço podem gerar, no caso da deficiência mental, comportamentos e disposições de isolamento similares a comportamentos típicos de crianças psicóticas, no entanto, não há

---

<sup>42</sup> Vinheta elaborada pela autora com base nos dados colhidos no levantamento bibliográfico. Neste trabalho, as chamadas “crianças selvagens” foram referidas por duas vezes, em capítulos anteriores, em razão do potencial reflexivo que os casos possuem, independentemente da veracidade dos fatos.

desertos simbólicos no olhar que tem capacidade de se fixar, tampouco na escuta e no reconhecimento de objetos integrais, caso não se configure um quadro associado.

Assim, as restrições biologicamente determinadas não são impeditivas para a aprendizagem se mantidas jorantes as fontes relacionais: única forma possível de aprender, única forma possível de acionar permanentes movimentos cognitivos.

O contrário verifica-se na criança com um preciso diagnóstico de psicose/autista. A disponibilidade para a troca de afetos está, via de regra, significativamente comprometida. O olhar não pode olhar outro, nem suas diferenças. O toque é ameaçador e evitado; as palavras não têm valor de comunicação e o corpo não dança o jogo do diálogo.

Os depoimentos a seguir apresentados, extraídos de um *site* especializado na difusão de informações e publicação de artigos sobre autismo, permitem que sejam feitas reflexões sobre a natureza das qualidades relacionais do portador de autismo.

Na última visita que fiz à psicóloga do meu filho, ela falou que ele não era autista, pois os “autistas não têm afetividade” e ele tem..., só que ele está com 14 anos e hoje a situação é bem diferente de quando tinha 2, 3 anos de idade. Naquela época, ele não se aproximava de ninguém (a pessoa que ele mais tinha contato era com a avó que passava o dia com ele) e nem percebia nossa presença (minha e do pai), os olhares que nos dirigia era “através”. Quando chegava visita em casa, ele corria para o quarto e se escondia, só saía de lá quando as pessoas já tinham partido. Nunca participou dos próprios aniversários (pelo menos até os 9 anos de idade). Eu sou o que aqui se chama de “chameguenta”, gosto de abraçar, cheirar, fazer cosquinhas... e o colocava nos braços, deitava com ele na rede e falava de nossa vida como se fossem histórias, mesmo sem ele dar atenção... cantava músicas inventadas incluindo nossos nomes, nossos papéis (o papai te ama muito, a mamãe te ama muito)... e muitas, muitas vezes dormimos juntos... ele adquiriu um hábito, que tem até hoje, de enrolar os dedos na ponta dos meus cabelos (de tanto enrolar, meu cabelo cacheou). Até os 9 anos de idade foi assim, aí foi deixando que outras pessoas se aproximassem aos poucos, deixando-se tocar pelas mais próximas, e certa vez na escola me disseram que “desse mais carinho pois ele era muito carente de afeto”. Hoje ele é muito carinhoso conosco (os pais e a irmã). Quem tiver experiência com autismo de alto funcionamento, por favor me fale como funciona a afetividade nesses casos. É possível o autista “adquirir” afetividade? Muito obrigada, Maria. (AUTISMO-BR).

**Comentários:** Pode-se pensar sobre o discurso de Maria como paradigmático do processo em que a relação pode ser instaurada por meio de um longo, difícil e persistente exercício da função continente materno/familiar, alterando em alguma medida o tamanho da área de psicose da criança, ampliando o espaço de interação e potencializando o aprender.

É nesse sentido que se defende a ideia de que a dificuldade relacional, obstrutiva da aprendizagem, determinada ou não por fatores biopsíquicos, precisa ser tomada como objeto primeiro de enfrentamento na intervenção pedagógica.

Não se trata de estabelecer práticas rotineiras de “carinhos impingidos”, mas de desenvolver, na rede de apoio, o espaço do desejo que permita sonhar uma criança, ao invés de ensinar a uma criança “normal”, que não está lá. Não se trata, tampouco, de uma mágica romântica que transforma pessoas por meios místicos, trata-se de processos objetivos que envolvem o acolher e interpretar de pensamentos não pensados, de introduzir dúvidas possíveis de serem refletidas, de acalantar e conter o medo, a frustração.

Neste sentido, reitera-se a consideração de que a base do distúrbio psicótico reside – no modelo proposto – na dificuldade de estabelecer vínculos, o que interfere na produção de pensamentos/conhecimentos, configurando o mecanismo impeditivo da aprendizagem.

Reitera-se, também, o equívoco da inserção, na categoria de aprendizagens, das surpreendentes façanhas e memorizações de números e nomes feitas por psicóticos, além de outras habilidades circunscritas, ou aparentemente simbólicas. Antes, essas façanhas são evidências de elementos não pensados e de exclusão integral da dimensão afetiva no processo de produção de ideias. Portanto, não derivam da função alfa, ou de um aparelho de pensar. Não houve dor mental, não houve nova significação que marcasse apenas na invariância<sup>43</sup> a origem do elemento transformado.

Se o psicótico aprender pelas vias da relação, será possível começar a mudar seu enquadramento psicopatológico (supondo ampliação das áreas não psicóticas da personalidade), porque não lhe é possível fazê-lo enquanto mantiver um funcionamento predominantemente caracterizado por aquela doença.

---

<sup>43</sup> Termo adotado por Bion (1991) para designar os elementos que se mantêm inalterados, e sempre presentes, após o processo de transformação das ideias.

O caso de Tibério Cláudio,<sup>44</sup> imperador de Roma (10 a.C. - 54 d.C.), pode constituir-se num exemplo característico da fábula cotidiana, no que tange às distorções diagnósticas. Conforme registros de sua autobiografia,<sup>45</sup> Cláudio, o gago, como era chamado, refere a dramática vivência de ter sido considerado por todos, durante toda a sua infância, como um deficiente mental, a ponto de a família evitar seu encaminhamento à escola para não expor, em público, a sua debilidade. O pai de Cláudio morrera muito cedo e a mãe, embora zelosa em suas funções, demonstrava constrangimento e vergonha em relação ao filho.

A loucura teria se instalado definitivamente em sua vida não fosse o amor de seu irmão e do amigo e filósofo Atenodoro Cananita. Ao recolher cada traço de confiança por eles depositada e reerguer pedaços de escombros e lembranças retalhadas, ao escorar-se com todas as forças no suporte afetivo que esses poucos lhe deram, pôde então reconstruir-se. Reconstruiu primeiro a história de seu pai morto, já que por ninguém era contada (dedicou a isso vários textos escritos). Reconstruiu a seguir a história de sua família, resgatando a dignidade e o lugar social que a ela era devido. E, por fim, reconstruiu a si mesmo. Os documentos da época testemunham que Tibério Cláudio se tornou um hábil governante e adotou uma enérgica condução dos negócios de estado. Tibério, ao que parece, pôde, enfim, reconhecer e pensar a dor imensa de não ter podido contar, na tenra infância, com quem nele depositasse alguma expectativa, algum sonho, alguma esperança de perpetuação, como se faz com os filhos, e pôde viver o crescimento incrementado na relação profunda e fraterna com Atenodoro.

**Comentários:** Tibério Cláudio conta, nesse contexto paradigmático de resiliência, como é a psicose (não a deficiência mental) e como é a experiência de aportar num continente vazio, incapaz de transformar seus tantos elementos em significações, aprisionando-o na estagnação. Tibério conta, também, que da vivência integrativa da depressão pôde fazer um

---

<sup>44</sup> A história está repleta de casos por meio dos quais é possível lançar hipóteses sobre constituições de natureza psicopatológica. O próprio Freud valeu-se desta estratégia, como em seus estudos sobre Leonardo da Vinci, a propósito do narcisismo. De fato, surpreende o investigador, e também o leitor, a possibilidade de reconhecimento de patologias tão humanas em figuras ilustres ou de destaque no contexto histórico, talvez em virtude da margem fantasmática que envolve esses personagens, e, eventualmente, de certa satisfação em desmitificá-los, como se faz com os pais.

<sup>45</sup> Dados obtidos na conferência proferida na abertura das Jornadas Nacionais de Educação Especial, em Buenos Aires, 1985 (apud JERUSALINSKY, 1988).

homem renascer de suas próprias cinzas<sup>46</sup> e construir uma nova história, que se desdobra em outras tantas.

As colocações de Bion referem claramente o processo relacional que conduz à transformação de ideias, conduz à ativação do pensamento. Com base em experiências clínicas, verificou a ineficiência das interpretações “tradicionais” com psicóticos e portadores de distúrbios do pensamento. Buscou reiteradas vezes adotar a interpretação ortodoxa da transferência com seus pacientes, “só que estes não entenderam nada, **nem nada aprenderam**. Continuaram a verter o seu fluxo de associações desarticuladas.” (BION apud BLÉANDONU, 1993, p. 149). No entanto, ao pensar os elementos fragmentados de seus pacientes, devolvendo-os sob forma tolerável, movimentos de mudança começaram a ser percebidos.

Apesar das controvérsias atuais acerca da neurose como transtorno mental,<sup>47</sup> considera-se que **o não aprender é da ordem da psicose**, em qualquer perspectiva. Mesmo nos clássicos trabalhos de Klein, nos quais propõe o tratamento de crianças que classifica como neuróticas, pode-se repensar o enquadramento, considerando que a base do mecanismo de cisão, quando nele são expulsos fragmentos do ego, é essencialmente psicótica, e não neurótica.

Da mesma forma, estruturalistas, como Lacan e seguidores, reconhecem a psicose como a estrutura efetivamente psicopatológica, na medida em que apontam a experiência edipiana como a que inaugura o funcionamento neurótico, “normal”, desejável e psicologicamente evoluído.

BS,<sup>48</sup> uma adolescente diagnosticada como deficiente mental, cursando a classe especial desde os oito anos, foi encaminhada para avaliação psicológica em razão do agravamento de sinais depressivos (hipoatividade, sentimentos de menos valia, menções

<sup>46</sup> A expressão faz referência à Fênix, ou οἴνιξ em grego, pássaro da mitologia que entrava em autocombustão ao morrer, renascendo, algum tempo após, das próprias cinzas. Esse pássaro tinha como atributo uma extraordinária força que lhe permitia transportar pesadas cargas. A metáfora de Fênix remete ao suposto da necessidade dos sujeitos de se deprimirem, de sentirem a dor do erro, da incompletude, do parto do pensamento, para que depois, deles próprios, nasçam novos eus, ideias, pensamentos.

<sup>47</sup> A maioria dos manuais de diagnóstico dos transtornos mentais publicados recentemente não mencionam a categoria das neuroses. O termo vem sendo utilizado, basicamente, no contexto psicanalítico e, em especial, envolvendo a ideia de estruturação da personalidade.

<sup>48</sup> Intervenção iniciada, pela autora, em 1994.

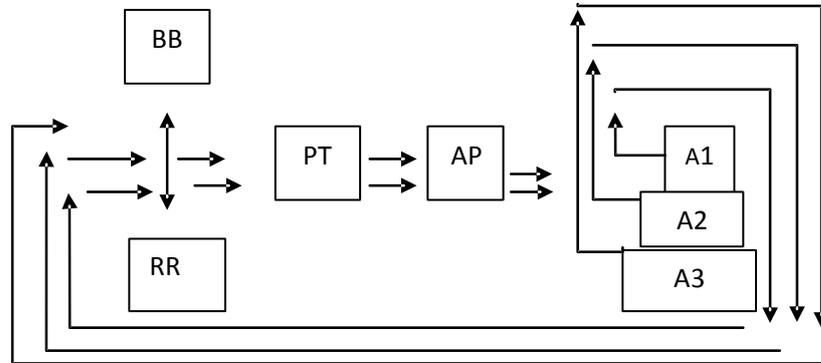
sobre desejo de morte). Os dados sobre sua história pregressa apontam baixa produção de tiroxina por tempo prolongado, transtorno associado ao surgimento de quadros irreversíveis de deficiência mental. A doença exigiu hospitalização, ainda quando criança, por um período de trinta e seis meses, durante os quais esteve-se em companhia da mãe. O pai e os irmãos mantiveram-se na cidade de origem. Antes de seu ingresso na escola, o comportamento de BS evidenciava intensa e perturbada vinculação simbiótica com a figura materna (gritava, chorava e agredia irmãos, o pai, ou outra pessoa que se aproximasse de sua mãe) além de manifestações de medos incompreensíveis, alternados com peculiar desembaraço e verborreia. O rendimento escolar na primeira série, significativamente defasado, conduziu à investigação sobre sua capacidade cognitiva, da qual resultou o referido diagnóstico.

**Comentários:** Um diagnóstico prematuro, certamente, foi lançado. BS sinalizou claramente, e por muito tempo, para a natureza de sua “ignorância” psicótica. A evacuação maciça do saber, os elementos agressivos jogados no continente materno e não transformados por este (possivelmente o funcionamento continente da mãe estava a serviço de sua própria sanidade), os desgastes do soma familiar decorrentes das exigências de BS e as separações acabaram por ensurdecer psicologicamente toda a família. No entanto, a inércia mental foi arrastada pela adolescência, fazendo eclodir novos elementos sensoriais a serem transformados, pensados. Os sintomas depressivos declaravam que BS sofria, que ainda estava viva e gritava por uma significação mais tolerável para a sua dor. BS apresentou respostas bastante positivas à psicoterapia, obteve aprovação nos exames supletivos do ensino fundamental e médio.

Reitera-se, pois, que a inserção da inteligência na equação da aprendizagem, ou da produção de saberes, tem sentido, apenas, na dimensão da amplitude e da temporalidade, num dado momento.

Os esquemas elaborados e a seguir apresentados (**FIGURAS 3, 4 e 5**) objetivam permitir uma visualização gráfica do entendimento proposto.

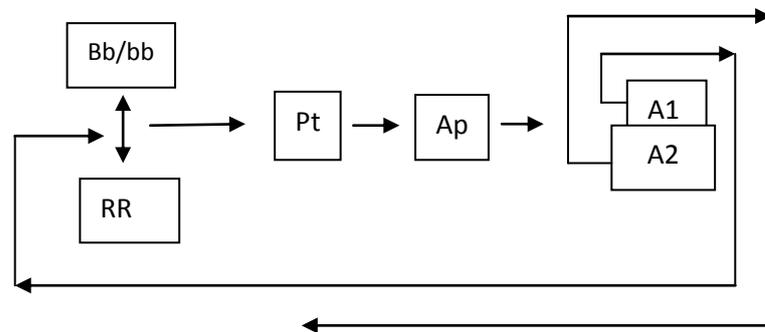
**FIGURA 3** – Movimentos centrífugos: padrões regulares de crescimento mental.<sup>49</sup>



Fonte: autor.

BB – bases biológicas “íntegras”. RR – bases relacionais “íntegras”. PT – pensamento transformado. AP – aprendizagem. AA (A1, A2, A3,...) – sujeito em desenvolvimento.

**FIGURA 4** – Variante do movimento centrífugo: deficiência mental.

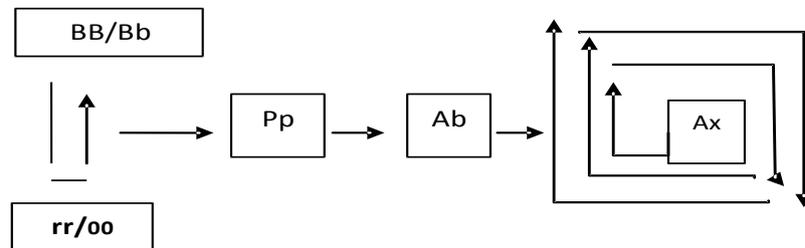


Fonte: autor.

Bb ou bb – bases biológicas comprometidas/deficitárias (funções intelectivas). RR – bases relacionais “íntegras”. Pt – pensamento transformado “lento”. Ap – aprendizagem “lenta”. AA (Aa1, Aa2, Aa3,...) – sujeito em desenvolvimento, padrão “lentificado” (diferem no ritmo e na forma dos movimentos não variantes).

<sup>49</sup> O modelo guarda semelhança com a estrutura circular de compreensão da perspectiva hermenêutica, em que o processo se dá por meio de movimentos de ida e volta de compreensões sucessivas e ampliadas, pressupondo fases de pré-compreensão e compreensão progredindo em espiral. O esquema apresenta semelhanças também, de forma intencional, com o modelo laciano de mobilidade do significante (S1, S2, S3...), embora esta proposição vise a destacar o desenvolvimento do pensamento. Quando a mobilidade do pensar está comprometida, ocorre uma parada, uma solidificação dos significados, uma suspensão da função significante (CORDIÉ, 1997), própria das psicoses e dos transtornos psicossomáticos. Quando a mobilidade está fluida, ainda que de forma lenta, há desenvolvimento mental.

**FIGURA 5** – Movimento centrípeto: psicose/autismo.



Fonte: autor.

BB ou Bb – bases biológicas íntegras para a função intelectual (não inclui comprometimento parcial). rr ou 00 – bases relacionais “comprometidas”, ou com acesso obstruído. Pp – pensamento não transformado. Ab – resposta ao treinamento, produções bizarras. Ax – sujeito em movimento circular (estagnado), ou centrípeto (processo demencial).

Embora as figuras não esgotem as combinações possíveis, permitem caracterizar a ideia de que “o homem é sendo”, na medida em que adquire seu *status* humano apenas ao acionar o pensamento, marcado por infinitas formas e direções, num processo contínuo de crescimento mental.

A transitoriedade, a necessidade de mudança, de constante transformação, de aprendizagem é produto da abertura filogenética da espécie, conforme referido nas considerações introdutórias deste trabalho.<sup>50</sup> Na direção oposta, diz-se que a estagnação, a busca do equilíbrio determina o “não aprender”, o “não transformar”. Como expresso por Bertalanffy, a homeostase é a morte.

Em síntese, ou se está em permanente crescimento (em maior ou menor tempo; de diferentes formas; em distintas áreas), ou se está estagnado, preso no cárcere da “psicose”, do isolamento, deteriorando a capacidade simbólica.

Convém ressaltar o entendimento de que o crescimento do sujeito, resultante da atividade de pensar, da aprendizagem, interfere continuamente nas bases biológicas e

<sup>50</sup> Em muitos aspectos, as ideias propostas por Maturana e Varella (2003), relativas ao espaço relacional da construção do conhecimento se aproximam/assemelham ao modelo bioniano. Embora assentada numa outra perspectiva epistemológica, a concepção de viver-conhecer, intrinsecamente associada à ideia de ação e de auto-organização no sistema interativo, concebe, tal como Bion, um homem que se recria. O viver-conhecer seria, de forma concomitante, natureza e produto da relação, numa cadeia de criar/recriar o próprio sistema relacional.

relacionais. Estas bases não são fixas no sentido temporal e funcional, tendo em conta que os componentes constitucionais, incluindo o repertório relativo às pré-concepções e ao grau de tolerância à frustração, bem como os de base relacional, operam ao longo da vida, e não apenas por ocasião do nascimento, ou nos períodos iniciais de constituição psíquica. A ordem genética se expressa também na adolescência, na adultez, no climatério, etc., e os mecanismos interpessoais, viabilizados pela via da identificação projetiva, pelo vaivém da relação continente-conteúdo e pela variação PS<->D, exigem novos nascimentos, construções mentais e aprendizagens.

Evidentemente, mesmo sob um registro de “normalidade”, alguns movimentos mentais podem não operar positivamente. O processo interminável de transformação de uma ideia pode ser, com frequência, sustado, em razão de circunstâncias diversas. Nesse caso, instaura-se o mecanismo da psicose (amplia-se a área psicótica, móvel, da personalidade), embora, no conjunto, possa estar prevalecendo um funcionamento sadio e em desenvolvimento.

É na dinâmica resultante da produção ou transformação de elementos disponíveis para pensar que se perfila o sujeito simbólico. A importância atribuída à velocidade com que esses movimentos se dão (inteligência) é, certamente, de relevância muito mais cultural do que psicopatológica.

Na psicose, o sujeito não aprende porque seus canais de comunicação com o mundo estão obstruídos. Falta, portanto, no mínimo, um dos fatores da equação, se tomados como referência os casos extremos de psicose, ou de autismo.

No caso de crianças acometidas de psicose “menos graves” ou compatíveis com as classificadas na vertente deficitária, o processo de aprendizagem também estará comprometido, embora parcialmente, podendo a criança aprender algumas coisas e outras não. Esse é o espaço da dúvida diagnóstica: psicose ou deficiência mental?

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou defender a ideia de que a aprendizagem está intrinsecamente associada ao processo relacional, adotando, para isso, a estratégia comparativa de dois quadros paradigmáticos de dificuldades de aprendizagem e de disposição polarizada para as relações.

Tal como referido em capítulos anteriores, o termo relação, na origem, significa relatar, narrar, ação que pressupõe alguém que relata/narra e um outro que escuta, gerando uma expectativa perlocutória e compondo um espaço de encontro humano.

A dimensão relacional há muito vem sendo objeto de estudo na perspectiva pedagógica, particularmente na relação professor-aluno, embora a essência desse processo ainda não esteja suficientemente elucidada. Ainda não há construtos teóricos que permitam alterar o privilégio dado a dimensões sociomoraes, a exemplo dos enfoques conceptuais de “liberdade”, “cidadania”, etc., e/ou técnico-instrumentais, como as proposições de estratégias pedagógicas, monitoramentos, avaliação, etc.

Mas o que é, e como se dá, a relação pedagógica? Ela é distinta do processo que envolve outras relações? Esse trabalho defende que não, que não há diferença, embora se admita que existam distintos papéis a serem desempenhados pelos diferentes atores que habitam o universo relacional, particularmente os pais, familiares e professores. A relação pedagógica, portanto, se constrói no exercício da interpretação das expressões humanas,<sup>51</sup> na

---

<sup>51</sup> Estudos diversos constataam um vocabulário facial inato, pan-humano, comunicador de estados e emoções, como dúvida, perplexidade, inquietação, alegria e tristeza, desejo e asco, amor e raiva, ódio, avidez, medo, etc. Através da expressão facial é possível observar o estado mental e emocional das pessoas e também interpretar suas intenções. Um significativo número de expressões humanas é universal e compõe uma linguagem conhecida, *a priori*, por todos os homens (EKMAN; SORENSON; FRIESEN, 1969 apud BERGAMASCO, 1997). Conforme Trevarthen (1979, apud BERGAMASCO, 1997), a linguagem facial é praticada por bebês desde o período perinatal, com domínio praticamente integral do vocabulário. O posicionamento em defesa de que essa linguagem seja resultante de aprendizagens é combatida por meio do resultado de inúmeros estudos. Pesquisas comparando sujeitos cegos desde o nascimento e não cegos vêm sendo referência nessa linha de argumentação, considerando as evidências de que ambos os grupos apresentam as mesmas expressões de estado mental e afetivo, embora o grupo de sujeitos cegos tenda a desenvolver menos variantes com o passar dos anos, em razão da ausência de *feedback* e de interação visual (PORTELLA e CLARK, 2006). Mas a linguagem universal dos homens inclui também os movimentos corporais e os sinais sonoros. Os sons “inatos” emitidos pelo homem têm o mesmo sentido/significado em todas as culturas (choro, gemido, ruminação, soluço, riso, clamor e outros).

leitura afinada da demanda do outro,<sup>52</sup> no apoio à transformação de elementos dispersos em saber.

Os planos pedagógicos não podem, pois, prescindir de considerar que as aprendizagens requerem aproximações profundas, efetivas, ativadas pelos vínculos do conhecimento, conforme proposições bionianas, já apresentadas.

O confronto entre opostos, realizado no presente trabalho, indica que na deficiência mental/síndrome de Down, pela competência relacional preservada, o aprender varia no ritmo e na forma, mas ocorre durante toda a vida, numa escalada positiva de “produção de conhecimentos”, e elevando progressivamente o nível cognitivo dos sujeitos.

A estratégia comparativa permitiu, ainda, verificar que as aprendizagens dos autistas são severamente dificultadas pelo comprometimento da competência para as relações, e os avanços derivados de estratégias pedagógicas regulares devem-se, via de regra, a processos de treino (que ativam níveis menos “nobres” da córtex cerebral) ou envolvem funções mentais complexas, porém “frias” (memorizações extraordinárias, cálculos ou habilidades específicas no conjunto de inabilidades gerais). Este processo articularia “pseudoconceitos” e não conceitos pensados, carregados da cota de razão e de afetividade que os constituem.

As ideias, no autismo, têm como marca a manutenção do outro fora da atividade psíquico-cognitiva. Trata-se, principalmente, da patologia da não relação, portanto, da patologia do não aprender.

Nesse caso, qual o desafio do professor? Qual o *quantum* de investimento num projeto de desenvolvimento humano do aluno estará disposto a fazer? Em que estado se encontra sua competência relacional para acolher os elementos projetados, transformá-los em conteúdos compreensíveis e toleráveis quando necessário?<sup>53</sup> Qual desejo estará disposto a atender, o que demanda a ação pedagógica, ou aquele que emerge de suas demandas pessoais? Como

---

<sup>52</sup> Cabe, aqui, lembrar a dificuldade típica do portador de autismo de estabelecer contato visual e, portanto, de se comunicar com o outro através da linguagem humana comum, ativada pela “troca” de expressões faciais, sons e movimentos corporais interativos.

<sup>53</sup> Não se coloca em questão que a ação de pensar “solitariamente” ative o processo de conhecer/produzir conhecimentos por meio de exercícios cognitivos, como, por exemplo, através da assimilação e acomodação proposta por Piaget. No entanto, nenhum processo mental se sustenta sem a inserção constante de um outro que testemunhe, interprete, critique o saber produzido, viabilizando o redimensionamento, o aperfeiçoamento ou a saturação do conteúdo pensado.

responderá ao compromisso de se retirar do lugar técnico, seguro, do educador estereotipado e se colocar no lugar do outro, que é o lugar do professor?

O professor precisa desempenhar uma função continente, que acolha os elementos não pensados de seus alunos e os transforme em elementos passíveis de serem assimilados, suportados, compreendidos. O vínculo professor-aluno, reitera-se, não trata de gentilezas ou aproximações festivas, tampouco de comunicações frias, centradas em conteúdos, em realização de deveres. Trata do mesmo compromisso inerente à maternagem, em outra escala, em outro tempo, em outro espaço, o compromisso de estar encarregado, ética e moralmente, de contribuir no desenvolvimento do outro sob seus cuidados.

É nesse contexto que o ensino, se compreendido como processo em que se “colocam signos” na mente de outro, constitui sempre um equívoco. Toda aprendizagem, que difere do treino primário, é, na essência, derivada de uma ação educativa, marcada pela interação dialógica.

Não se trata, também, de “facilitar” a linguagem de forma ingênua, técnica ou massificada, mas de intuir<sup>54</sup> o quê, quem e como precisa ser interpretado.

Propõe-se, portanto, um claro rompimento com a ideia de eficácia possível de uma educação coletiva, da forma como ela é concebida. A “verdadeira” pedagogia requer que o aluno seja “olhado”,<sup>55</sup> pensado, transformado, cada um, singularizando a relação na dinâmica da educação em grupo. A missão do professor é ser agente de crescimento, é ser continente, integrando-se à história do infundável processo de transformação de seus alunos.

A ideia de mente/sujeito como constituído por meio de um processo dinâmico e não delimitado é suposta em diferentes perspectivas filosóficas e num expressivo conjunto de teorias tradicionais e contemporâneas.

Na perspectiva filosófica, pode-se atribuir a Heráclito a analogia que inaugura o marco da ideia de homem concebido num processo de mudança constante, de *devenir*. A metáfora das águas – “Não podes banhar-te duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti” –, embora fazendo referência a um ciclo envolvendo o fogo, a transformação e o

---

<sup>54</sup> Intuir deve ser compreendido no contexto do presente estudo como um saber resultante de saberes prévios, que dispensa processos de conscientização intermediários.

<sup>55</sup> Naturalmente não há literalidade alguma na proposição do “olhar”, pois não é necessária a presença física na relação. Muitas aprendizagens derivaram de trocas de cartas, de recados, de *feedbacks* tópicos, como no ensino a distância.

renascimento, apresentou as condições ideativas para a compreensão da condição humana caracterizada como “ser em movimento”, em “construção de si”, como “ser-sendo”.

O *devir*, quer como ser enquanto processo, quer como processo do ser, foi tema tratado e ampliado por meio de tantos contributos que atravessaram os tempos, desde Parmênides (com o desejo que constitui o *vir a ser*), a Heidegger, Nietzsche e, mais recentemente, Deleuze e Guattari.

Na perspectiva histórica, após os gregos, o período medieval instala uma espécie de predomínio do imutável. Na sociedade cristã, a integração,<sup>56</sup> sob forma de “pensamento coletivo”, em torno de crenças orientadoras de verdades *a priori*, dogmatizadas pela força das relações estado-igreja, manteve latente questões que emergiram na renascença, integrando em grandes ramos de pensamento as dispersões ideativas provocadas pela longa crise que antecedeu o período. É o tempo do iluminismo, do homem pensante e arquiteto de sua história.

É principalmente a partir do predomínio da “atmosfera” iluminista que se amplia a ideia da “abertura” do destino humano, que emerge um pensar coletivo sobre os rumos possíveis de serem percorridos pelo pensamento, pela conduta, através do domínio da natureza, da criação de técnicas, do progresso da ciência e da sociedade.

O homem passou a ser pensado como ser que se transforma pela via da educação, da experiência, da razão. Além disso, deixou de contar com limites para seu aprimoramento, não mais se curvando ante a ideia de que um cerne religioso definiria o caminho de seus pensamentos,<sup>57</sup> mesmo que desenhos de ideais de perfeição tenham sido traçados, sobretudo, no campo das políticas sociais, da educação e do desenvolvimento cultural.

As ideias kantianas sobre a função da educação e das dimensões a serem “educadas” explicitam a crença. Kant (2006, p. 11), em *Sobre a Pedagogia*, afirma que “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” e que o homem torna-se verdadeiro apenas através da educação. Num contraponto lógico, Kant aponta a determinação comportamental dos animais, referindo que o instinto limita e orienta tudo o que pode vir a ser, desde o nascimento. Já o

---

<sup>56</sup> O termo integração é adotado aqui como designativo de estado mental, ou estado de pensamento (singular e/ou coletivo) equivalente a conhecer, a saber, como um processo de *insight* em que, após uma dispersão precedente, os dados e ideias são agrupados gerando um “todo” compreensível e coerente.

<sup>57</sup> A afirmação tem por suposto que apenas o pensamento viabiliza qualquer transformação do sujeito e dele sobre seu meio.

homem teria a possibilidade de vir a ser muitas coisas, por sua liberdade, teria múltiplos caminhos para seguir.

Para Kant, o homem em si mesmo não é nada, ele é, sempre, um ser potencial. Mas ele precisa desenvolver suas potencialidades com a ajuda de outro(s), um outro que o molde pela via da educação, que lhe permita utilizar as possibilidades infinitas de que é dotado.

Assim, desde Heráclito, persistem compreensões do homem como ser em transformação, tendente ao desenvolvimento, através de movimentos “positivos” constantes, e, basicamente, fototrópicos, ou seja, em direção à “luz/vida”, ao (re)nascimento permanente.

Bion explora e detalha essa perspectiva apresentando uma concepção de homem, uma teoria sobre o pensamento, um modelo explicativo do fenômeno da aprendizagem. E este trabalho buscou, modestamente, redesenhar suas contribuições.

Nesse sentido, o homem de Sartre (1977), condenado à liberdade, dispõe de recursos infundáveis que lhe asseguram a possibilidade de percorrer o universo no qual foi lançado em busca de si mesmo.

Por fim, se tomado o vínculo, a relação, como elemento ligador da massa dispersa aportada num corpo biológico, a função pedagógica pode ser reconstruída no contexto da práxis educativa. O processo de aprendizagem, resultante da interação professor-aluno, é equivalente ao que instaura o jogo lúdico parental de pensar um bebê, imaginá-lo, ouvir suas falas, cuidar de sua integridade. Essa disposição potencializa a competência para interpretar as demandas da criança, intuí-la, contribuindo para sua transformação, pela via do aprender.

Trata-se, assim, de uma teoria que concebe as relações como sistema da e para a “paz” (no sentido de um “estado” passível de entendimento e reconhecimento mútuo), como projeto em processo constante de realização. Trata-se da disposição para vínculos relacionais, de um nível suficientemente adequado para a tarefa de educar, parafraseando Winnicott (1997) na apresentação da ideia de mãe suficientemente boa.

Mas a disposição insuficiente, por outro lado, potencializa o fracasso da relação pedagógica,<sup>58</sup> quer pela infertilidade do imaginário, decorrente do predomínio de demandas narcísicas, quer pela desesperança no cotidiano da educação.

---

<sup>58</sup> Pode-se pensar que o fracasso se instale, principalmente, na inversão dos papéis do acolhedor e do acolhido (na relação continente-conteúdo), processo em que o professor busca, através do aprender do aluno, ter suas necessidades satisfeitas, ao invés do contrário.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. C. F.; LOURENÇO, C. R. E C. L. Aprendizagem por resolução de problemas: uma experiência pluridisciplinar e multicultural. **Revista Referência**, n. 5, dez. 2007. Disponível em: <[www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo](http://www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo)>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- ALBUQUERQUE, L. **Psicologia e educação: acompanhamento psicológico à professora**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- ALMEIDA, A. V.; FALCÃO, J. T. R. Piaget e as teorias da evolução orgânica. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- ALMEIDA, L. et al. **Inteligência: definição e medida na confluência de múltiplas concepções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDERSON, P. **The origins of postmodernity**. Londres; Nova Iorque: Verso, 1998.
- ANZIEU, D. **Os métodos projetivos**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ARAÚJO, L. B. Psicose: há constituição do sujeito? In: VI CONGRESSO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2002. **Anais...** Disponível em: <<http://pt.fundamentalpsychopathology.org/categoria/listar/idc/134/idcs/46>>. Acesso em: 27 fev. 2011.
- AROLLES, S. **L'enigme des enfants-loups**. Paris: Éditions Publibook, 2007. Disponível em: <<http://books.google.co.uk/books?id=J-fjWToCMo0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q>>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- ASSUNÇÃO JR, F. B.; PIMENTEL, A. C. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, São Paulo, dez. 2000. Disponível em: <<http://autimistas.com.br/web/book/export/html/45>>. Acesso em: 11 fev. 2011.
- ATKINSON, R. L. et al. **Introdução à psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- AUTISMO-BR. **Autismo e afetividade**. Disponível em: <<http://www.autismo-br.com.br/home/Afetivid.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

AUTISM SOCIETY: Improving the Lives of all affected by Autism. Disponível em: <<http://www.autism-society.org/>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

AYALA, F. **A natureza inacabada**: ensaios acerca da evolução. Lisboa: Dinalivros, 1998.

AZEVEDO, J. H. **Responsabilidade social empresarial e educação**: estudo de caso do Projeto Pescar. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0673-D.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

BANHARA, N. Construindo o significado da relação ensinar-aprender. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/p042.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2010.

BARANGER, W. **Posição e objeto na obra de Melanie Klein**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

BARROS, E. B. **Eu Narciso outro Édipo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

BASTOS, C. L. **Manual do exame psíquico**: uma introdução prática à Psicopatologia. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BATESON, G. **Steps in a ecology of mind**. São Francisco: Chandler Publishing Company, 1972.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECK, A.; FREEMAN, A. **Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

BECK, A. **Terapia cognitiva da depressão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

BECK, J. **Terapia cognitiva**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, jan./jun. 1994.

BELINI, A. E. G.; FERNANDES, F. D. M. Olhar e contato ocular: desenvolvimento típico e comparação na síndrome de Down. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 13, n. 1, p. 52-59, 2008.

BENDER, L. **Test gestáltico visomotor**: usos y aplicaciones clínicas B.G. Buenos Aires: Paidós, 1984.

BEREOHFF, A. M. P. Autismo: uma história de conquistas. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/885/792>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

BERGAMASCO, N.H.P. Facial expression as na Acces to Newborns Consciousness. **Psicologia USP**, São Paulo, vol.8, n.2, p.275-86, 1997.

BERGERET, J. **Personalidade normal e patológica**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BICK, E. A experiência da pele em relações de objeto arcaicas. In: SPILLIUS, E. B. (Ed.). **Melanie Klein hoje: desenvolvimentos da teoria e da técnica**. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1991. p. 194-198.

BION, W. R. A theory of thinking. **International Journal of Psycho-Analysis**, 43 (4-5), p. 328-331, 1962.

\_\_\_\_\_. **Transformações: mudança do aprendizado ao crescimento**. Rio de Janeiro: Imago, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Elementos de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1991b.

\_\_\_\_\_. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1991c.

\_\_\_\_\_. **Atenção e interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 1991d.

BLÉANDONU, G. **Wilfred R. Bion: a vida e a obra: 1897-1979**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BLEICHMAR, S. **As origens do sujeito psíquico: do mito à história**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BORGES, R. M. R. **Em Debate: cientificidade e educação em ciências**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

BORGES, T. P. Considerações sobre o autismo infantil. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 7, nov. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-44272006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 237-275.

BOWLBY, J. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 3 v.

BRAGHIROLI, E. M. et al. **Psicologia geral**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development. **Developmental Psychology**, 22, p. 723-742, 1986.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUSSAB, V. S. R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-9722000000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722000000200004)>. Acesso em: 20 dez. 2010.

CALEGARO, M. M. Psicologia e genética: o que causa o comportamento? **Brien & Mind: revista eletrônica de divulgação científica**, 2001. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n14/mente/genetica-comportamental1.html>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

CAMBI, E. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARLA, D. O pedagogo na educação da criança autista, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html#ixzz1Cr46NeBu>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CARRETERO, M.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Psicología evolutiva: adolescencia, madurez y senectud**. Madrid: Alianza, 2000.

CASCUDO, L. C. **Civilização e cultura**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

CHANGEUX, J. P. **O homem neuronal**. Lisboa: D. Quixote, 1985.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHESS, S.; HASSIBI, M. **Princípios e prática da psiquiatria infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

CLAWSON, A. **Bender infantil: manual de diagnóstico clínico**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

COLEMAN, J. C. **Psicologia do anormal e a vida contemporânea**. São Paulo: Pioneira, 1973.

COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In: LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 164-197.

COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 1.314/2001 (2001, 07 nov.). Diretrizes curriculares para o curso de graduação de Psicologia. Brasília. Recuperado em out. 2007 de <<http://portal.mec.gov.br>>.

COOPER, D. **Psiquiatria e antipsiquiatria**. São Paulo: Perspectiva, 1967.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2011.

COUTO, T. H. A. M.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A mãe, o filho e a síndrome de Down. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 fev. 2011.

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-R**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 1993.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem**, Cuiabá, Uniciências, v. 3, p. 9-21, 1999.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução de Joaquim da Mesquita Paul. Porto: Lello & Irmãos Editores, 2003.

DELGADO, H. **Curso de psiquiatria**. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1978.

DEL PINO, V.; WERLANG, B. S. G. Flexibilidade mental na resolução de problemas em indivíduos que cumprem pena por homicídio qualificado. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

DIAS, C. A. **Para uma psicanálise da relação**. Porto Alegre: De Luzatto, 1990.

DI LEO, J. H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, ano V, n. 8, maio 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

**DSM-IV:** manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DURHAM, E. R. Chimpanzés também amam: a linguagem das emoções na ordem dos primatas. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 46, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 mar. 2011.

DURHAM, W. H. Advances in Evolutionary Culture Theory. **Annual Review of Anthropology**, [S.l.], v. 19, p. 187-210, 1990.

EHRlich, P. **Human natures:** genes, cultures and the human prospect. Nova Iorque: Penguin, 2002.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios:** estado, processos, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELLIS, A.; GRIEGER, R. **Manual de terapia racional-emotiva.** Bilbao, Espanha: Descleé de Brouwer, 1981.

ETCHEGOYEN, R. H. **Fundamentos da técnica psicanalítica.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

EUSTICE, C. Beyond misconceptions and misinformation. **About.com Guide.** Disponível em: <<http://rarediseases.about.com/cs/aspergersyndrome/a/041003.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

EY, H.; BERNARD, P.; BRISSET C. **Manual de psiquiatria.** Rio de Janeiro: Masson do Brasil, [199-?].

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. **A mulher escondida na professora.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Novo dicionário Aurélio:** dicionário eletrônico. Versão 5.0, ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, c2004. 1 CD-ROM.

FEUERSTEIN, R. Não deixem que os cromossomos tenham a última palavra. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997. p. 114.

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

\_\_\_\_\_. **História da loucura na idade clássica.** 5. ed. São. Paulo: Perspectiva, 1997.

FREEMAN, F. S. **Teoria e prática dos testes psicológicos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

FREUD, S. **Obra completa Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer (1920). In: **Obra completa Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Obra completa Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930). In: **Obra completa Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Inibição, sintoma e angústia (1926). In: **Obra completa Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GABBARD, G. O. **Psiquiatria psicodinâmica na prática clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAMEIRO, J. **Voando sobre a psiquiatria: análise epistemológica da psiquiatria contemporânea**. Porto: Afrontamento, 1992.

**GAP – Grupo para o avanço da psiquiatria: distúrbios psicopatológicos na infância: teoria e classificação**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIBELLO, B. **A criança com perturbações da inteligência**. Lisboa: Climepsi, 1998.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GINOTT, H. G. **Psicoterapia de grupo com crianças**. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado**: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 13, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2011.

GORAYEB, R. **Psicopatologia infantil**. São Paulo: EPU, 1985.

GRINBERG, L.; SOR, D.; BIANCHEDI, E. T. **Introdução às ideias de Bion**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARLOW, H. F. **Learning to love**. São Francisco: Albion, 1971.

HEIMANN, P. **Os progressos da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HEIDEGGER, M. Ser e tempo. Trad. Márcia de Cavalcante. Parte I. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

HILFERDING, M.; PINHEIRO, T.; VIANNA, H. **As bases do amor materno**. São Paulo: Escuta, 1991.

HUFFMAN, K.; VERNOY, M.; VERNOY, J. **Psicologia**. São Paulo: Atlas, 2003.

INSPIRADOS PELO AUTISMO: informando, inspirando e habilitando famílias, profissionais e crianças com autismo. Disponível em: <<http://www.inspiradospeloautismo.com.br/index.html>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

ITARD, J. Memória acerca dos primeiros progressos de Vitor de Aveyron. In: MALSON, L. **As crianças selvagens**: mito e realidade. Tradução de C. C. Rodrigues. Porto: Livraria Civilização Editora, 1988.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JASPERS, K. **Psicopatologia geral.** São Paulo: Livraria Atheneu, 1987.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1988.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1993.

JURIC, L. C. et al. Associações entre rendimento em compreensão de textos e estratégias pedagógicas utilizadas por docentes. In: **Semiannual Journal of the Brazilian Association of Educational and School Psychology (ABRAPEE)**, v. 11, n. 2. p. 211-222, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/11-2.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2010.

KANT, I. **Crítica da razão prática.** Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** 5. ed. Piracicaba: Unimep, 2006.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria dinâmica.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1984.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KERNBERG, P.; CHAZAN, S. **Crianças com transtornos de comportamento.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

KHOURI, Y. **Psicologia escolar.** São Paulo: EPU, 1984.

KLEIN, M. **Os progressos da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. **Inveja e gratidão.** Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2011.

KÖHLER, W. **Psicologia da gestalt.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

KOPPITZ, E. **O teste gestáltico Bender para crianças.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUPFER, M. Cristina M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Rev. CEFAC**, v. 11, p. 217-226, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

LACAN, J. **Seminário X**. Barcelona: Sex Barral, 1976.

\_\_\_\_\_. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LAMEIRA, A. P.; GAWRYSZEWSKI, L. G.; PEREIRA JR, A. Neurônios espelho. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000400007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, A. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARA, R. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 73-82, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0810spe.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEBOVICI, S. **O bebê, a mãe e o psicanalista**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LEITE, M. P. S. **Transmissão da experiência clínica da psicanálise, segundo Lacan**. O pai na teoria psicanalítica lacaniana, 1997. Disponível em: <[http://www.marciopeter.com.br/links2/ensino/feminilidade/01\\_o\\_pai.pdf](http://www.marciopeter.com.br/links2/ensino/feminilidade/01_o_pai.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976.

LEWIN, R. **A evolução humana**. São Paulo: Atheneu, 1999.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LEPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

MAGEE, B. **História da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MAHLER, M. **Separação e individuação**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

MAHLER, M. S.; PINE, F.; BERGMAN, A. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

MANCIA, M. **No olhar de Narciso**. Lisboa: Escher, 1993.

MANNONI, M. **A criança atrasada e a mãe**. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **A criança retardada e sua mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **De um impossível a outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MANNONI, O. **La otra escena: claves de lo imaginario**. Buenos Aires: Amorroutu Editores, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Desenvolvimento da inteligência e desenvolvimento mental. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997. p. 117-119.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e desenvolvimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2011.

MARCELLI, D.; COHEN, D. Autismo e psicose na criança. In: **Infância e psicopatologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MARIN, A; BIANCHINI, N. **A busca da conexão entre sociedade e escola**, 2008. Disponível em: <<http://www.socieducainter.org/cd/gt11/01.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

MARQUES, R. **A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos**. Lisboa: Plátano, 1998.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**, Brasília, ano 7, n. 16, p. 27-32, 1996.

MARTINS, A. J. Família: a comunicação do diagnóstico. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997. p. 268-270.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2003.

MELTZER, D. **Estados sexuais da mente**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

MIKULAS, W. L. **Técnicas de modificação do comportamento**. São Paulo: Harbra, 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Censo escolar, 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03\\_06.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_06.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Conceitos de Educação. In: Thesaurus Brasileiro da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.aspte1=122175&te2=105836&te3=122199&te4=36676>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

MIRANDA, E. E. Maravilhas a caminho: dimensão religiosa e síndrome de Down. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997. p. 257-263.

MISÈS, R.; JEAMMET, P. **Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent**: la psychiatrie de l'enfant, 1988.

\_\_\_\_\_. **A criança deficiente mental**: uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MONEY-KYRLE, R. Contratransferência normal e alguns de seus desvios. In: SPILLIUS, E. B. (Ed.). **Melanie Klein hoje**: desenvolvimentos da teoria e da técnica. Rio de Janeiro: Imago, v. 2, 1990. p. 35-46.

MONTEIRO, K. A. C.; RIBEIRO, M. M. C.; BASTOS, A. Porta de entrada para adolescentes autistas e psicóticos numa instituição. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOURA, M. A. S. Autonomia/Independência: uma reflexão para pais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997. p. 265-266.

NAHAS, A. B. Síndrome de Down: o momento da notícia. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. **Anais...** Brasília, 1997.

NAVARRO, E. A. **O pensamento vivo de Sócrates**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

NETO, F. L. **Psicoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

OCAMPO, M. L. S.; GARCIA ARZENO, M. E.; PICCOLO, E. G. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

OLIVEIRA, E. Autismo. **ABC da Saúde**, 2010. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?44>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

OLIVEIRA, F. M. S. **A educação inclusiva: diferentes olhares: área deficiência mental**, 2005. Disponível em: <<http://smtp.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17140>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Código Internacional de Doenças 10**. Genebra, 1993.

OUTEIRAL, J. O. **Infância e adolescência: psicologia do desenvolvimento, psicopatologia e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

PAIM, I. **Curso de psicopatologia**. 11. ed. rev. e aum. São Paulo: EPU, 1993.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PASSMORE, J. **The philosophy of teaching**. Londres: Duckworth, 1980. p. 19-33. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1985.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

\_\_\_\_\_. **Problemas de filosofia da educação**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PENHA, J. **Períodos filosóficos**. São Paulo: Ática, 1987.

PENNA, A. G. **História das ideias psicológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968.

PLOMIN, R.; RENDE, R. Human behavioral genetics. **Annual Review of Psychology**, [S.l.], n. 42, p. 161-190, 1991.

PORTELLA, M.; CLARK, C. Sinais não-verbais da dissimulação: inatos ou adquiridos?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 6, N. 2, 2º SEMESTRE DE 2006

PRADO, J. A. **Brecha na comunicação: Habermas, o outro Lacan**. São Paulo: Hacker, 1996.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1998.

RACKER, H. **Estudos sobre técnica psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

RAMOS, R. Roland Barthes: semiologia e cultura. **Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 173-184, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/131/89>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

RAPOPORT, A.; SILVA, J. A. A utilização de referenciais teóricos na prática docente. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 5, fev. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2011.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1991.

RIBAS, G. C. Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, n. 4, dez. 2006.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: SILVA, M. C. **A percepção das mães de crianças atendidas em equoterapia**. 2006. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

ROCHA, Z. **Curso de psiquiatria infantil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

RODRIGUES, E. C.; ALCHIERI, J. C. Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. **Psico USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712009000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSE, S. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 126, p. 18-27, 1997.

ROSS, A. O. **Distúrbios psicológicos na infância: uma abordagem comportamental à teoria, pesquisa e terapêutica.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

RUTTER, M. Aetiology of autism: findings and questions. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 49, parte 4, p. 231-238, abr. 2005. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2005.00676.x/pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SÁ, J. E. N. **A psicose na criança.** 1989. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1991.

SALAZAR, R. M. O laudo psicológico e a classe especial. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 16, n. 3, 1996. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931996000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931996000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2011.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTIAGO, A. L. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. **CliniCAPS**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-60072007000300005&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-60072007000300005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2011.

SANTOS, V. B. et al. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 1, jan./mar. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462008000100005&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000100005&lng=en)>. Acesso em: 30 jan. 2011.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada.** Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHAIN, R. **Distúrbios de aprendizagem na criança.** São Paulo: Manole, 1978.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna.** São Paulo: Cultrix, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 2003.

SEGAL, H. **Introdução às ideias de Melaine Klein.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SEGERSTRALE, U. **Defenders of the truth: the sociobiology debate.** Oxford University Press, 2001.

SEVERINO, A. J.; FAZENDA I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SHEPHERD, R.; JOHNS, J.; ROBINSON, H. T. (Org.). **D. W. Winnicott: pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com síndrome de Down. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spds1x07.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. São Paulo: Papirus, 2005.

STATT, D. A. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Harbra, 1978.

SZASZ, T. **O mito da doença mental**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a inquisição e o movimento de saúde mental**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-aluno: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

TENGAN, S. K.; MAIA, A. K. Psicoses funcionais na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, abr. 2004.

TONI, P. M. et al. Etologia humana: o exemplo do apego. **Psico-USF**, Itatiba, SP, v. 9, n. 1, p. 99-104, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.nac.ufpr.br/pesquisas/2004%20-%20Etologia%20e%20apego%20-%20PsicoUSF.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

TUSTIN, F. **Autismo e psicose infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

UMA CONVERSA com Jean Piaget e Bärbel Inhelder. **Psychology today**, v. 3, p. 25-32, 54-56, 1970. Trecho. Tradução de Érica do Espírito Santo Hermel. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/entrevista-com-inhelder/>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

VARGAS, E. A.; VARGAS, J. S.; KANPP, T. Análise do comportamento verbal segundo B.F. Skinner: um estudo. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, Belo Horizonte, v. IX, n. 2, p. 175-194, 2007. Disponível em: <<http://revistas.redepsi.com.br/index.php/RBTCC/article/view/193/159>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, abr. 2004.

VECHI, L. G. Iatrogenia e exclusão social: a loucura como objeto do discurso científico no Brasil. **Estud. Psicol.** Natal, v. 9, n. 3, dez. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

VITOR, G. Inteligência emocional e a escola de educação emocional, 1997. p. 1-7. **Qualidade: o fator humano**. Disponível em: <<http://www.elogica.com.br/users/vitorg>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAIZBORT, R. Vespeiros da razão: perspectivas para um diálogo entre as ciências biológicas e as ciências sociais. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 22, n. 63, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142008000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142008000200019&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 nov. 2010.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2010.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 1978.

WECHSLER, D. **Escala de inteligência Wechsler para crianças: manual de aplicação**. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.

WERNECK, C. **A integração social dos portadores de síndrome de Down**. Disponível em: <<http://www.rhaisanet.hpg.com.br>>. Acesso em: 9 maio 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. Original publicado em 1948.

YONAMINE, S. M.; SILVA, A. A. Características da comunicação em indivíduos com a síndrome do X frágil. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 60, n. 4, dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2002000600018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2002000600018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

ZAZZO, R. **Manual para o exame psicológico da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_. **Bion: da teoria a prática: uma leitura didática**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## ANEXO A – Grade de Bion

	<i>Hipótese Definitória</i> 1	$\Psi$ 2	<i>Notação</i> 3	<i>Atenção</i> 4	<i>Indagação</i>	<i>Ação</i>	<i>... n</i>
<i>A</i> <i>Elementos <math>\beta</math></i>	<i>A 1</i>	<i>A 2</i>				<i>A 6</i>	
<i>B</i> <i>Elementos <math>\alpha</math></i>	<i>B 1</i>	<i>B 2</i>	<i>B 3</i>	<i>B 4</i>	<i>B 5</i>	<i>B 6</i>	<i>B n</i>
<i>C</i> <i>Protopensamentos Oníricos Sonhos, Mitos</i>	<i>C 1</i>	<i>C 2</i>	<i>C 3</i>	<i>C 4</i>	<i>C 5</i>	<i>C 6</i>	<i>C n</i>
<i>D</i> <i>Pré-concepção</i>	<i>D 1</i>	<i>D 2</i>	<i>D 3</i>	<i>D 4</i>	<i>D 5</i>	<i>D 6</i>	<i>D n</i>
<i>E</i> <i>Concepção</i>	<i>E 1</i>	<i>E 2</i>	<i>E 3</i>	<i>E 4</i>	<i>E 5</i>	<i>E 6</i>	<i>E n</i>
<i>F</i> <i>Conceito</i>	<i>F 1</i>	<i>F 2</i>	<i>F 3</i>	<i>F 4</i>	<i>F 5</i>	<i>F 6</i>	<i>F n</i>
<i>G</i> <i>Sistema Dedutivo Científico</i>		<i>G 2</i>					
<i>H</i> <i>Cálculo Algébrico</i>							

Fonte: BION, W. R. **Elementos de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. Publicação original: 1963.

}