

portas para o ingresso de crianças deficientes e psicóticas em suas classes e, como diz Milmann⁶, muitas crianças, diante da demanda excessiva que o ensino regular representa se “desintegram” subjetivamente. Assim, torna-se fundamental conhecer os processos necessários à consti-tuição do sujeito para que qualquer proposta de inclusão educativa seja bem sucedida.

Bibliografia

- CALLIGARIS, Contardo. **Hipótese sobre o fantasma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- CORIAT, Elsa. **Psicanálise e Clínica de Bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1997.
- FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987.
- FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre, Artes e Ofícios: 1999.
- KLEIN, Melanie. **Novas tendências na psicanálise**.
- KLEIN, Melanie. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1969, p. 31.
- MILMANN, Elaine. Flicts e a inclusão educacional. In: **Escritos da criança**. nº 5.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 .
- ROUDINESCO, E. e PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ASPECTOS INSTRUMENTAIS NA PSICOSE: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

Zulema Angeles Garcia Yañez

Como especialistas das áreas instrumentais, recebemos crianças encaminhadas por profissionais da área da educação e saúde por apresentarem dificuldades na linguagem, na aprendizagem, na psicomotricidade, na organização dos hábitos de vida e no brincar. Nas entrevistas iniciais, os pais referem peculiaridades na atuação dos filhos, como agitação, ausência ou transtornos acentuados na linguagem, problemas de conduta aventadas pelos professores e características de comportamento que eles próprios começam a desconfiar que não são mais possíveis de serem justificadas como coisas de “criança malcriada”.

Freqüentes são as queixas: “parece estar desligada”, “fica colada na gente”, “não brinca, desmonta e destrói todos os brinquedos”, “não obedece as ordens”, “anda de um lado para outro”, “não pára quieta”, “passa o dia todo na frente da TV e não quer fazer mais nada”, “às vezes parece não escutar a gente, porém, quando se trata de alguma coisa que

* Este escrito faz parte do trabalho desenvolvido com os professores do “Projeto Saúde na Escola: tempo de crescer”, em Recife (PE), de 08 a 13/05/2000, e do curso “Escolarização de Crianças Psicóticas” na Unisinos, em Junho/2000.

ela quer, em seguida responde” ou ainda “tem tanto fascínio pelo computador que não quer sair da frente da tela”.

Ao contatar com os professores de maternais, pré-escola ou de séries iniciais, eles expressam suas preocupações com o comportamento destas crianças e também com os efeitos que o mesmo provoca nas produções em geral. Comentam as dificuldades daquele menino ou menina em particular de se integrar ao grupo, brincar com os colegas; na hora do pátio prefere se isolar fazendo outras coisas. Não leva em conta as solicitações da professora e quer sair da sala com qualquer desculpa. “Tem dias que nos surpreende, fazendo os trabalhos, e outros em que não produz nada”. Em consenso geral, todos o acham inteligente. Enfim, ouvimos queixas dos adultos que reclamam porque a criança não é como as outras, nem como eles gostariam que ela fosse.

Há alguns dias, atendi uma família: pai, mãe, avó e criança na sua primeira entrevista. O motivo da consulta: Rique, com 5 anos, não fala. “Só não sai o som, porque ele fala e se faz entender, tudo do seu jeito”, me contam.

No decorrer do encontro, comentam que Rique chupa dedo, toma mamadeira, não brinca, quebra os brinquedos, dorme na cama entre os pais, não os deixa assistir aos programas de TV que querem, se instalando no meio do sofá para separá-los.

Relatam que não vão mais às festas familiares: “eles não entendem Rique e ficam achando coisas”. A mãe, que conduzia o relato, pára um segundo e sintetiza..., “marcamos esta consulta porque a nossa única preocupação é que Rique não fala”...

A essas alturas, interpelo o pai, que diz: “Na família dela são todas mulheres. São elas que mandam. Não falam, gritam; parece que estão brigando”. Continua ilustrando com humor vários fatos que provocam desentendimentos entre o

casal.

Neste recorte, vemos como o motivo da consulta, ou seja, a ausência da fala, fica dissociada das outras produções, perigo que com freqüência, motiva avaliações e intervenções orientadas em atingir funcionamentos isolados, fragmentados do conjunto das construções da infância.

A equipe interdisciplinar, nos diversos momentos do atendimento, procura detectar e produzir a mais íntima articulação entre os *aspectos estruturais* e o desenvolvimento *instrumental*. (Coriat e Jerusalinsky, 1996; *pág. 06*)

No processo diagnóstico, solicitamos laudos do pediatra, do neuropediatra e de outros especialistas da área médica envolvidos, para registrar se alguma questão orgânica foi detectada. Em muitos casos, no laudo médico que recebemos aparece a impossibilidade de concluir o ENE (Exame Neurológico Evolutivo) por falta de condições e, com freqüência, levanta a hipótese de se tratar de um hipercinético com déficit de atenção (T.D.A.H.) ou de um distúrbio global do desenvolvimento. Em geral, nada da estrutura orgânica está comprometida e ficam assinaladas as características comportamentais observadas no decorrer do exame.

Além do laudo médico, no processo diagnóstico um profissional da equipe, da área psicanalítica, observa e analisa as questões estruturais e subjetivas, e outro profissional faz a observação das áreas instrumentais: linguagem e comunicação, psicomotricidade, aprendizagem, organização dos hábitos de vida, o brincar e a relação com os objetos e os processos de socialização.

As entrevistas com os pais são de extrema importância. Eles apresentam e relatam a história do filho, externam as preocupações e conflitos e demandam dos profissionais uma explicação que dê conta de seus interrogantes: “Àfinal, o que é o que ele tem? Que devemos fazer?”.

Concluído o processo inicial do diagnóstico, procedemos à devolução diagnóstica, efetuada pelos profissionais que fizeram a avaliação e que já estão transferencialmente envolvidos com a família. Nesse momento, são tratados os aspectos salientes que conformam o diagnóstico e sugere-se o encaminhamento terapêutico.

As fantasias de cura, por parte dos pais, estão, às vezes, colocadas “no remedinho que o organize”, e em outras, em “um par de chineladas bem dadas”. Suas atitudes vão desde uma posição permissiva, cansados do desgaste produzido pelo fracasso, até uma tentativa de impor, pelo castigo físico, a obediência a suas palavras.

Neste percurso pendular, somos convocados a dar o ponto de solução que dê conta dos impasses; lugar do qual, sabemos, devemos nos abster de ocupar por se tratar de um sujeito particular, onde seu ponto é peculiar, e para o qual não há soluções preestabelecidas. Esta leitura mudou a intervenção das disciplinas instrumentais até então ocupadas “na aplicação de métodos para suprimir o sintoma ou reparar as falhas”. (Garcia Yañez, 1990; pág. 46)

Quando o especialista dirige seu olhar ao método, perde de vista a criança.

Sendo a família o centro da vida psíquica, lembraremos, resumidamente, no decorrer do trabalho, a importância das funções parentais na estruturação subjetiva da criança.

O que caracteriza a função materna é o fato de querer cobrir, armar e completar as precárias condições que, do inato, porta seu bebê. Desde esta posição desejante, ela dá o que nele falta, essa sua marca libidinal feita de olhares, toques e palavras. Significa e ressignifica as produções fragmentadas e incipientes do filho, lançando seu olhar e demandas às futuras conquistas, antecipações funcionais que norteiam o desenvolvimento infantil. O “Outro Primordial” inscreve a

criança, a filia à genealogia da família, monta os cenários e textos básicos deste personagem ideal do Outro que a criança encarna, com um nome que lhe é próprio.

A função materna deve ter falhas, furos ou faltas que provoquem, em quem a exerça, dúvidas e interrogantes. Não saber tudo, abre no discurso materno uma brecha de entrada ao terceiro, função paterna que corta a completude imaginária da relação mãe-filho, relação simbiótica, de gozo que deve dar lugar, desta forma, ao reconhecimento a tudo o que é da ordem da lei, condição necessária para a estruturação do sujeito simbólico.

As funções materna e paterna são complementares. Sua ausência ou falhas têm efeitos na estruturação subjetiva da criança. Caberia, agora, interrogarmo-nos *como acontece o exercício das funções parentais em crianças com funcionamento psicótico?*

Em “Observações Sobre A Estrutura Psicótica”, Aulagnier (1993; pág. 53) observa a estrutura subjetiva da mãe de um psicótico e a peculiar relação que ela estabelece com o seu filho, como sendo causa da psicose infantil.

A autora fala de como o ‘corpo imaginado’, completo e unificado, precede e acompanha a criança desde o período embrionário” .

“...é preciso se colocar para compreender o que significa esta primeira inserção da criança no imaginário materno enquanto ‘corpo imaginado’, corpo imaginariamente concebido como sexuado e autônomo” ... (Aulagnier et al., 1993, pág. 57) “a presença do ‘corpo imaginado’ é o que permite, desde o início, um investimento libidinal da criança enquanto corpo separado”. (Aulagnier et al., 1993, pág. 60)

A impossibilidade de produzir esta representação imaginária, por parte da mãe, aliena a criança, que ocupa o lugar de alguma coisa que se acrescenta ao corpo materno (“...este ‘corpo real’ nos aparece como um simples prolongamento do narcisismo materno”). (Aulagnier et al., 1993, pág. 61)

A onipotência materna implica *“uma primeira castração maciça: tudo quanto o que no seu corpo lembra a contribuição paterna é negado, anulado e, em primeiro lugar, tudo o que poderia fazer lembrar que ela é fruto de uma união sexual, que, enquanto ser sexuado, ela é também filha do pai. A forclusão do nome do pai tem aqui o seu ponto de origem”*. (Aulagnier et al., 1993, pág. 61)

A imagem unificada do corpo, à qual refere Lacan (1989) no *Estágio do Espelho*, imagem ilusória, ortopédica e que garante a realidade do corpo da criança, pode se constituir à medida que exista um Outro que reconheça, de modo antecipado, a existência deste sujeito como equivalente do corpo imaginado.

“Para o psicótico tudo se passa de outro modo:” ... “o que ele vê no espelho deixá-lo-á para sempre liderado de pavor”. (Aulagnier et al., 1993, pág. 62). O que ele vê no espelho, na ausência do “corpo imaginado”, que o unifica, é o seu corpo como é visto pelo Outro, todo fragmentado.

No desenho da figura humana, com freqüência aparecem representadas partes separadas e transparências reveladoras dos órgãos internos do corpo.

... “o que se reflete no espelho como ego especular fecha para sempre ao psicótico qualquer possibilidade e qualquer via de identificação”. (Aulagnier et al., 1993, pág. 63)

Que relação existente entre esta peculiar constituição subjetiva e seus efeitos na produção instrumental?

LINGUAGEM

Às vezes, estas crianças não falam, embora haja registro de que escutem e compreendam. Em outras, aparecem repetições ecológicas. É freqüente a utilização de frases pré-feitas, unidades sem sentido aplicadas com relativo sucesso, assim como o uso estereotipado destas frases nas quais, muitas vezes, encontramos a repetição dos slogans da moda. Na

bipolaridade EU-TU da matriz dialógica, não se opera a inversão do sujeito. A criança não se refere a si como EU, diz “João quer” como se João fosse outra pessoa. Nas tentativas de interlocução, não responde às perguntas, apenas repete as palavras do outro com mudanças na entonação. No dito está ausente o sujeito que enuncia, carecendo o enunciado de coerência discursiva. Há casos em que as palavras se sucedem, umas após as outras, sem ordem gramatical e sem nexo para enlaçá-las. Esta é a forma de linguagem delirante da psicose infantil.

Não devemos confundir a possibilidade de emissão sonora, fala ou verbalização do psicótico, com linguagem como ato lingüístico, no qual há um sujeito que sustenta e se posiciona no seu dizer.

Do mesmo modo que o corpo imaginado, a linguagem pré-existe à criança. O bebê humano fica tomado pela rede dos significantes paternos que irão operando as marcas primordiais, inscrevendo a criança na ordem da linguagem, condição necessária para se tornar um sujeito humano, portanto simbólico.

A mãe em posição desejante arma desde cedo este espaço lingüístico. Fala, interroga, canta, faz pausas e silencia, oferecendo variados sentidos às produções indiferenciadas do bebê e adaptando suas demandas às possibilidades do mesmo; não fala do mesmo modo com o seu bebê de meses que com o filho de 5 anos. O ingresso precoce no “polívoco” da linguagem possibilitará ampliar as fronteiras discursivas e compreender a dependência do significante a seu contexto.

Por exemplo:

ESSE CARA É LEGAL
A ROUPA É CARA NESSA LOJA
CARA E COROA
MINHA CARA AMIGA

O significante **CARA**, como traço real escrito e fonológico, permanece idêntico; porém, o semântico muda por obra do contexto que o precede e sucede.

Esta polissemia da linguagem na qual estamos implicados, é a responsável por muitos mal entendidos, sobre os quais todos temos anedotas a lembrar.

Certa vez uma colega me comentou:

“O pai da Nina *vende* ônibus”, ante o qual rapidamente, respondi:

“Não, o pai da Nina *vem de* carro”.

Após a polêmica, tudo ficou esclarecido e rimos muito, porque ambas, fonoaudiólogas, tínhamos caído na armadilha da linguagem.

O que aparece na estrutura psicótica é que essa mãe “toda” oferece um sentido unívoco às produções do filho, segundo seu parecer, e não se interroga por que está completa; porque, no fim das contas, ali não há um outro para ela. Ela mesma fala e responde por ele.

“O fundamento de uma estrutura psicótica reside na forclusão do Nome do Pai.” (Jerusalinsky, 1993; pág. 62) ... “No caso da forclusão se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal que esta inscrição não pode ter conseqüências na função significante”. (Jerusalinsky, et al., pág. 63) ... “A falta de consistência deste significante pela forclusão do Nome do Pai, a criança fica brutalmente catapultada a um dos dois extremos desta contradição, ou fica totalmente tomada pelo lado do auto-erotismo, ou fica do lado da alterização absoluta”. (Jerusalinsky, et al., pág. 66)

A ecolalia seria um destes extremos, no qual há repetição do que o outro diz sem nenhuma significação. No outro extremo, na fala sintagmática, “*poderíamos dizer, há uma tentativa de se distanciar de uma colagem absoluta do Outro*”. (Jerusalinsky et al., pág. 67) “Seriam aquelas frases feitas “Oi

... tudo bom” “vamos brincar” que utiliza adequadamente, porém fica limitada a elas.”

Lembro de Miguel, menino psicótico atendido por nossa equipe, que uma vez me perguntou qual era cor da caneta que estava sobre a mesa. Eu disse: “É cor-de-rosa choque”. Ele reage, exclamando “Ah!”, tremendo todo o corpo, como se estivesse recebendo uma descarga elétrica. O significante “choque”, precipitado ao puro real, fica a ele aderido, evoca o mais próximo, a eletricidade, a corrente elétrica e o perigo, que toma o corpo na descarga. “Choque” ocupa o lugar de um signo. Impossibilitado de qualquer deslizamento, este significante não pode ocupar o lugar de atributo metafórico da intensidade vibrante da cor rosa.

No filme “Muito além do jardim”, Peter Sellers interpreta um adulto psicótico que sempre trabalhou de jardineiro, e essa é sua referência, seu ponto de anclamento subjetivo que na falha de inscrição da metáfora paterna arma uma metáfora delirante (metáfora não paterna). E ante qualquer situação, ele tenta dar conta com esse seu saber do real.

Em certa oportunidade, o Presidente da República, em visita à casa de um amigo adoentado, poderoso industrial, com quem mantinha interlocuções sobre economia, sem saber que a terceira pessoa que participava da reunião era um jardineiro, lhe pede seu parecer a respeito de como se poderia estimular o crescimento da economia com incentivos temporários, ante o que o personagem do filme responde: “Desde que não sejam cortadas as raízes, tudo bem no jardim”; “num jardim, o crescimento vem com a estação, primeiro primavera e verão. Depois outono e inverno e depois primavera e verão novamente”. O presidente escuta a resposta e fica estupefato, vislumbrando o sentido metafórico contido nessas palavras, concluindo: “O bom senso é o que falta na

Casa Branca”. Dias depois, numa entrevista na TV, o presidente, parafraseando o amigo, disse: “Se as raízes da indústria forem firmes no país, as perspectivas econômicas serão ensolaradas”.

Pois bem, a impossibilidade de desdobramento metafórico no campo da linguagem se torna uma dificuldade característica na psicose. O objeto é aquilo, o choque é elétrico, o significante não desliza, fica aderido a uma única significância.

PSICOMOTRICIDADE

Caminhando pela areia da praia, muitas vezes fiquei imaginando de quem seriam as pegadas que via na minha frente. Podemos fazer variadas inferências sobre este fato, o certo é que as pegadas são um indício de que por ali passou alguém, que agora não está e, na sua ausência, agora há uma marca que o representa.

Essa presença-ausência arma a descontinuidade que possibilita atingir o estatuto do simbólico, a que se refere Freud (1969) no “Fort-da”.

Não havendo se operado a castração simbólica, como foi referido no início, o corpo do psicótico permanece unido como um prolongamento do corpo materno. Sem diferenciação, sem alteridade, sem hiato, não pode construir seu eu, nem ascender à imagem corporal. Sem imagem, não há reconhecimento de seu corpo, carecendo, em consequência, da noção de esquema corporal.

Na maioria destas crianças, o padrão maturativo do equipamento orgânico apresenta características normais, atingindo os funcionamentos no tempo esperado, no entanto as produções psicomotoras estão comprometidas.

Sem ter acesso à articulação dos três registros do real,

simbólico e imaginário, atingida no estágio do espelho, seu corpo resta no puro real, tomado no gozo auto-erótico evidenciado nos movimentos estereotipados, repetições sem sentido, *flappings*, descargas tônico-motoras, agitação psicomotora, gritos e hiperatividade, entre outras.

Lembro-me de um menino de 7 anos que não falava e era totalmente dependente da mãe. Este menino quando fazia cocô sempre o mostrava para a sua mãe, e se ela não estava em casa, não puxava a descarga até ela voltar e dar uma olhada. Trabalhamos muito a necessidade de autonomizar o filho. Em certa oportunidade, a mãe comentou feliz: “Tirei o Nando da minha cama!” Interrogo com silêncio e ela conclui: “Agora dorme no chão, num colchão que coloquei do lado da minha cama... fica segurando minha mão”.

Curiosamente, nas entrevistas ele corria e se distanciava de mim. Eu tomava todos as precauções necessárias, porque o menino saía para a rua sem a mínima consciência do perigo. No trabalho com crianças psicóticas, instalada a transferência que às vezes é “*ortopédica*”, como diz Alfredo Jerusalinsky, (Seminário no Centro Lydia Coriat de Porto Alegre/RS, 1999) por ser o terapeuta quem a sustenta, estamos atentos para armar alguma situação na qual a criança se implique e nutra de significância. Às vezes demora, o certo é que estaremos ali provocando e procurando esses momentos.

Foi assim que, nos seus distanciamentos, um dia Nando ficou, por acaso, atrás da coluna, fui falando: “Onde tu estás?”... “Estás escondido?”... “Não te vejo!”, fazendo de conta que o procurava por todos os lugares. Já próxima, ele ficava excitado, dando pulinhos e movimentando os braços quando lhe dizia: “já te vi!”... “Estás ali!”

Nando queria repetir a cena. Sem poder ocultar totalmente seu corpo, se escondia, agora intencionalmente, atrás da mesma coluna para que eu o procurasse. Pouco

depois, acertamos que eu me esconderia para ele me procurar. É claro que foi a coluna meu primeiro esconderijo, até introduzir gradativas mudanças de lugares e variar as estratégias. Estava constituída, ainda que limitada, a primeira brincadeira. Na correria, havia agora um sentido. Seu corpo em movimento, estava a serviço de uma incipiente intenção. O que estava em jogo nesse brincar? Está-não-está, aqui-lá, fort-da, brincadeiras de presença-ausência perante o olhar do Outro. Diante deste corpo que não se esconde totalmente podemos pensar também em algumas questões relativas ao *Estágio do Espelho* e à conseqüente relação com a imagem corporal: porque uma criança só pode esconder seu corpo quando esta constituída sua imagem. Pouco tempo depois, já na sala, brincava com fantoches de várias histórias de faz-de-conta. Também começou a falar e se alfabetizou espontaneamente.

A estratégia no trabalho instrumental na psicose será justamente tomar esses fragmentos de produções que funcionam no registro do Real para “esticá-los” na tentativa de “amarrá-los” ao simbólico. Podemos situar deste modo a diferente orientação das intervenções enquanto ... “*a Educação parte do Real e se move em direção ao simbólico*”. (Kupfer, 1999, pág. 99). “*A prática psicanalítica procede adotando uma direção inversa: do Simbólico para o Real*”. (Kupfer, et al., 1999, pág.100)

BRINCAR E A RELAÇÃO COM OS OBJETOS

Não podemos falar de brincar de faz-de-conta sem um desenrolar de cenas de “como se”, de representação. Sem ter diferenciação eu/não-eu, sem ter se apropriado da sua imagem, sem um lugar no qual se identificar, “*sem estar apresentado, não tem condições de reapresentar-se*”. (Levin, Seminário no Centro Lydia Coriat de Porto Alegre/RS, Maio de 2000). Na

representação produz-se um desdobramento do eu para assumir um outro personagem.

Lulu se interessou pelas fantasias, em especial gostou quando a caracterizei de Chapeuzinho Vermelho. Olhou-se no espelho, arrumou o capuz, correu, pegou a espada e disse: “Lobo!” Nesse momento corro pela sala, me faço de lobo apavorado gritando: “Ela tem uma espada, vai me matar!”. Assim convocada, me persegue empunhando a espada. Facilito que encoste a arma no meu corpo e enceno o lobo ferido que cai morto no chão. Lulu corre assustada e se abraça na mãe. Se assusta porque não pode estabelecer a diferença entre o relato da história, na qual o lobo morre no real, morto pelo caçador, e a representação dessa cena de faz-de-conta sustentada no imaginário e no simbólico da brincadeira. Pensa que me matou de verdade.

A mãe não sabe bem o que dizer e fazer, para confortar a filha. Enquanto isto acontece, pisco insistentemente para ela, que reage, toma a mão da Lulu e diz: “Vamos devagarinho, este lobo malandro está se fazendo de morto!”

Lulu se alivia quando começo a me movimentar. Repete a cena, desta vez Chapeuzinho escolhe a mãe para ser o lobo e lhe coloca a peruca. Fico relatando e provocando novas situações. Na hora em que Chapeuzinho encosta a espada no lobo, este não cai. Repito várias vezes: “Chapeuzinho pegou o lobo, ele ficou ferido e caiu morto”. Encarnando o lobo, a mãe não ficava tomada no simbólico das palavras que lhe eram endereçadas. Tive que dizer, várias vezes, “o lobo cai,” até acontecer. Foi bem interessante perceber como para essa mãe o desenrolar destas cenas que nunca tinham acontecido, nem parecidas, começaram a fazer sentido. Curioso é que tenho a nítida impressão que estava acordando ou talvez construindo junto a sua filha uma nova dimensão. Sua participação espontânea, enriquecendo o faz-de-conta com

mudanças posturais da voz e expressivas, convocaram o olhar interessado da Lulu, que parou de deambular pela sala dando gritos sem sentido. Pelo efeito constatado, a intervenção parece ter sido certa.

Um jovem, com síndrome de Down, integrante do grupo dos adolescentes, escolhe o fantoche do lobo para fazer a história de Chapeuzinho Vermelho com os seus colegas, no teatrinho. No ponto culminante do conto, quando o lobo bate na porta da casa da vovó e ela pergunta “quem é?”, se supõe que o lobo vai se fazer passar por Chapeuzinho, mudando a voz. Só que a cena se desenrola com um inconveniente: o lobo bate na porta:

- “Quem é?” pergunta a vovó.
- “Sou eu, o lobo!” O jovem responde com um vozeirão intimidatório.
- “Não!”, dizem os colegas. Explicam-lhe então que o lobo tem que enganar a velhinha para ela abrir a porta pensando que quem bate é Chapeuzinho, e então retomamos a história.
- “Pum, pum, pum!”, o lobo bate na porta.
- “Quem é?”, pergunta a vovó.
- “Sou eu, o lobo!”, responde novamente o jovem, agora gritando.

A cena é repetida várias vezes com a impossibilidade do desdobramento do personagem. Os colegas, perdendo a paciência, lhe dão outro fantoche. Agora é o caçador que entra em cena para matar o lobo. A este personagem, consegue representá-lo com êxito. Vemos a necessidade de adequar as demandas às possibilidades de cada integrante. Neste caso, o jovem não tem uma estrutura psicótica, porém se observam traços psicóticos associados à síndrome.

As atividades com jogos de mesa serão ofertadas segundo os interesses manifestos, cuidando que as demandas

não excedam as possibilidades de serem sustentadas do ponto de vista subjetivo e cognitivo.

Observamos, com frequência, dificuldades em levar em conta as regras, com tentativas de mudá-las segundo seus interesses, não esperar por sua vez, intolerância ao perder e outras questões vinculadas às limitadas condições combinatórias das estratégias.

Há casos em que os jogos-de-mesa, por terem regras préestabelecidas, se constituem em atividades lúdicas mais facilitadas do que aquelas do brincar de faz-de-conta, onde as regras têm de se estabelecer de acordo com os outros integrantes.

Ivo, com 4 anos, iniciou atendimento psicanalítico e de psicopedagogia inicial. Constatamos, após um ano de trabalho, que se alfabetizara espontaneamente. Na sua fala, apareciam recortes desconexos de situações de vida difíceis de serem entendidos. A produção de desenhos e de escrita se constituíram em suportes muito importantes para a comunicação. Aos poucos, foram introduzidos jogos-de-mesa, também pensando que poderiam ser um recurso para Ivo brincar com outras crianças. Aprendeu o jogo de dominó, mico preto, memória e rouba-monte. Mais que o jogo em si, o interessante eram os comentários, associações, disputas e posicionamento surgidos a propósito deles.

Os pais, convidados a participar, se surpreendiam com as dificuldades de Ivo evidenciadas nesses momentos. Resolviam suas angústias indicando tudo o que devia fazer, sem dar tempo para ver quais os recursos do filho para resolver os impasses. Por outro lado, o fato de estar alfabetizado, lendo e escrevendo, parecia ter apagado grande parte das preocupações que tinham com Ivo, sem esquecer a influência da posição desejante dessa mãe professora, para quem era incongruente as discrepâncias das produções do menino.

Também notei que Ihes produzia estranhamento algumas intervenções que eu fazia. Certa vez, quando ganhei um jogo, levantei e dei a volta olímpica ao redor da mesa, festejando o triunfo. Ivo até que riu, porém os pais ficaram atônitos.

Em entrevista específicas, retomamos estas questões, com a vantagem de que as pontuações se referiam a fatos concretos, cenas das quais eles haviam participado e em relação as quais estavam implicados.

Notei Ivo mais receptivo para variar de atividades. Comento que temos um novo jogo: “bananas de pijamas”. São cartas de 1 a 10 – quatro séries de cores diferentes. Cada jogador recebe 7 cartas e deve descartar uma carta que seja da mesma cor ou do mesmo número da carta que aparece virada no monte. No início, Ivo teve algumas dificuldades, mas, aos poucos, assimilou as regras. Ficou muito contente também porque os pais compraram o jogo para ele brincar em casa.

Também lhe digo que com essas cartas podemos fazer os jogos que já aprendemos; “memória”, “rouba-monte”, “bananas de pijamas” e outro que ainda não jogamos, chamado “quartetos”.

Nesta intervenção, tentamos estender, colocar o conhecimento adquirido numa outra situação nova ou inédita. Neste caso, com o mesmo material, poderíamos fazer variados jogos. Assim, fomos testando um por um, ante o olhar de surpresa de Ivo, que aceitou aprender o tal de “quartetos” como uma nova variante. “Neste jogo, temos que juntar 4 cartas com o mesmo número de cores diferentes, por exemplo: quatro cartas de número 2 ou quatro de número 5. Quem juntar primeiro quatro cartas de números iguais, ganha”.

“Para começar, recibes 4 cartas e, na tua vez, tens que pegar do baralho uma carta. Se te interessa, fica com ela e

deves descartar outra carta. Compras uma e descartas uma”.

Com as 4 cartas na sua mão, vejo que Ivo não tinha compreendido os objetivos, pois pegava a carta do baralho e a descartava sem fazer nenhuma escolha. Pergunto-lhe se já tinha encontrado cartas do mesmo número. Ivo me responde com outra pergunta: “Dá para juntar o número 6?”.

Entendo a impossibilidade que teve em entender a regra do jogo.

Respondo: “Sim pode ser”, e acrescento: “Podem ser quatro números 1, quatro números 2, quatro números 3, ...” e assim continuo até chegar ao número 10.

Reiniciamos o jogo, ele recebe 2, 2, 4, 8 e comenta que vai juntar os números 2.

Quando pesca, recebe um 4. Sugiro que fique com o 4 para ter 2, 2, 4, 4, duas cartas de cada número e definir, depois, qual o número juntar, conforme o que chegar primeiro. Acontece que Ivo recebe outro 4, ou seja, o terceiro 4, mas ele o descarta porque está juntando o número 2.

Nesse exemplo, vemos de novo como o funcionamento fica tomado, aderido univocamente, impedindo montagem de novas estratégias.

Essas dificuldades não são decorrentes de falhas na estrutura cognitiva, Ivo não podia generalizar a regra do jogo, os domínios ficavam reduzidos, limitados a um esquema fixo. Resolveu juntar os números 2 e não podia mudar, apesar de ter três números 4.

Em outra oportunidade, monta com peças de Lego uma torre. Depois, resolve fazer uma ponte. A essa altura da construção, como não tínhamos mais peças, sugiro que use a torre para completar o lado faltante da ponte.

Ivo se recusa e diz: “Não...! Esta é uma torre ..., não é pontell!”, desmonta as peças da torre e as encaixa tal qual estavam, desta vez fazendo parte da ponte.

Sendo a torre e o pilar da ponte objetos reais idênticos, não se pode operar a transformação simbólica e imaginária introduzida pela mudança do significante.

Esta é outra característica do funcionamento cognitivo na psicose, os esquemas cristalizados não podem fazer parte de novas combinatórias.... “*Os esquemas de ação ou representativos perdem sua função estruturante*”. (Filidoro, 1997; pág. 124)

APRENDIZAGEM

De cada recorte clínico seria possível realizar uma releitura do que de psíquico, subjetivo e cognitivo, sustentaram estas produções, e qual a singularidade denotada por estas crianças em relação aos processos de aprendizagem. Esta é uma das contribuições clínicas elaborada na equipe interdisciplinar, junto aos professores e à equipe escolar empenhada na educação inclusiva das crianças psicóticas.

Estes professores revelam preocupações além do estritamente pedagógico, em relação às dificuldades que estas crianças demonstram na construção dos laços sociais. A tendência a fazer só aquilo que a elas interessa motiva, em muitos casos, seu isolamento das diversas atividades curriculares desenvolvidas em grupo, o que, por sua vez, provoca, por parte dos colegas, um efeito de exclusão nas atividades extra-escolares.

Observamos uma dupla fratura na instituição escolar. Em primeiro lugar, quebra-se a imagem do aluno ideal, aquele que aprende com relativa facilidade, empenhado em resolver as propostas, com adequação nas suas condutas, com bom nível de aproveitamento, demonstrando responsabilidade e interesse em aprender tudo o que a escola tem para lhe ensinar. Essa imagem ideal se fragmenta porque não é isto o que caracteriza a produção da criança psicótica escolarizada. O

desalento e a angústia dos professores se devem a que esta criança não é nem aprende como o conjunto dos outros alunos. A segunda fratura acontece com a imagem do próprio professor, quando o lugar de saber efetivo está ocupado por um interrogante: “*quem é e como fazer para que esta criança aprenda?*” Que suposto saber pode ser exercido quando, de fato, o professor se destitui desse lugar?

Nessa queda narcísica, o professor mal pode posicionar-se como um espelho daquilo que demanda da criança, aprender o que ela sabe. A transferência professor-aluno encontra-se, deste modo, seriamente comprometida. Como é possível ensinar e aprender sem o laço transferencial que perpassa todo ato educativo?

A psicanálise se ocupa de elucidar *quem é* esse sujeito psíquico peculiar que irá se estruturando, segundo seu mundo significante. Em relação ao *como* aprende, foram os referenciais da teoria psicogenética de Jean Piaget os que possibilitaram compreender o sujeito cognoscente: qual é, e como funciona a estrutura cognitiva característica do sujeito psíquico estruturalmente neurótico.

“A teoria piagetiana tem um objetivo fundamentalmente epistemológico, analisando e estudando os mecanismos que formam o conhecimento verdadeiro”... “Seu método clínico não insiste na singularidade do sujeito, e sim nas conclusões que permitem generalizá-lo”. (Garcia Yañez, 1998)

Nos encontramos, neste ponto, num impasse. Este modelo de sujeito epistêmico não é transferível à criança cuja estrutura psíquica subjetiva, embora em andamento, esta propensa a se instalar na psicose. Na operação cognitiva se manifestam nuances solidárias a uma estrutura psíquica subjetiva diferente.

Talvez seja por este motivo que o modelo tradicional das avaliações das funções do ego e da estrutura cognitiva,

aplicadas nestas crianças, estão fadadas ao fracasso. Nos laudos se descrevem rendimentos aquém dos esperados para a faixa etária, com variadas nomenclaturas descritivas das características comportamentais.

Nos casos atendidos pela equipe, no decorrer destes vinte e dois anos, observamos que a modalidade de apropriação dos objetos de conhecimento opera com características singulares.

Impedido de armar a metáfora do Nome do Pai que o projeta ao mundo do simbólico, às vezes constrói outra versão substitutiva como referencial ordenador da realidade, metáfora não-paterna, como o caso do jardineiro do filme comentado.

Na clínica é atendido um jovem psicótico que, desde pequeno, manifestou muito interesse pelos animais, tema que se constituiu o fio condutor da construção das suas aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento. Surpreendia a todos o seu domínio sobre as informações nesse campo, porém se lhe perguntavam o que é uma margarida, parecia não saber.

No texto “Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos”, Filidoro et al. (1994) refere que muitas crianças e adolescentes psicóticos tratados atingem o nível operatório, em especial naqueles recortes da realidade que os atrai. Maiores dificuldades são encontradas nas conservações, com menor defasagem nas classificações e seriações, que se constróem sem chegar a constituir sistemas.

O conflito cognitivo, enquanto motor das aprendizagens, como é caracterizado na teoria piagetiana, perde esta função. Às vezes se torna um fator desorganizador e, em outras, passa inadvertido, sem produzir os desequilíbrios que motivam as regulações e hipóteses resolutivas necessárias para atingir o reequilíbrio.

Num outro caso, o menino Dani quer abrir as portas da casinha. Como não consegue, grita, bate e a deixa. Passa seus olhos e suas mãos por vários objetos, os derruba e não repara em nenhum. Chamo sua atenção para lhe mostrar como se abre a porta com a chave da mesma cor. Tenta, agitado e não dá certo, pega minha mão para eu abrir. Sustento a cena apenas falando e mostrando. Quando finalmente ele consegue, fica rebatendo a porta, de um lado para o outro, com os dedos indicadores de ambas as mãos.

No primeiro momento parece que, não obtendo do objeto a resposta esperada (esquema assimilativo), não só o ignora no abandono, como também fica desorganizado. Não se instala um conflito cognitivo. No segundo momento, na repetição do movimento, goza na estereotipia.

Em relação à construção da identidade Filidoro, et al., (1995; pág. 36), observa que “*se bem a identidade não gera a conservação e seu antecedente necessário*”.

Por sua vez, Tina, de 4 anos, entra na sala e quer que sua mãe, ela e eu nos sentemos nos mesmos lugares ocupados na primeira entrevista. Se, por acaso, alguém troca de lugar, não aceita, grita e chora. Em certa ocasião, após tomar água, deixa o copo vazio, de pé sobre a mesa. Aproveitando este objeto privilegiado na cena, começo a brincar com ele, mudando-o de posição e de lugar. Perturbada, Tina pega o copo e o coloca na “posição certa”, como se fosse esse o único modo de reconhecê-lo. A noção de identidade do objeto ficou comprometida em consequência das mudanças espaciais, afetando-lhe a possibilidade de identificá-lo.

Do mesmo modo, as brincadeiras nas quais os objetos se transformam, por obra da mudança do significante- um copo como sendo um chapéu, um vaso de flores, um chocalho ou um porta-lápis-, são difíceis de acontecer ou serem aceitas.

Este colamento ao significante unívoco, sobre qual já

falamos, obstaculiza a generalização do objeto de conhecimento, limitado na sua extensão, para atingir novas e complexas combinatórias. Se vêm também afetadas as noções de conservação que não resistem a transformações operadas.

Guto chega para atendimento psicopedagógico encaminhado pela psicanalista que o atende, cursando então a 1ª série, com 7 anos. Ambas tratamos, com a família e a equipe escolar, estratégias para garantir a integração e o acompanhamento curricular, que foi se desenrolando de modo satisfatório. Cursando no momento a 4ª série, sem nunca ter rodado, no seu boletim descritivo aparecem três NA (não atingiu) nos itens:

- interpretação dos textos lidos
- expressá-los com idéias próprias
- compreensão das histórias matemáticas

Guto que resolve com esperteza as quatro operações fundamentais, não interpreta, em conjunto, as questões propostas no enunciado matemático. Estamos criando histórias com fatos concretos de seu interesse, pensando as questões envolvidas e resolvendo passo a passo cada operação. Este modo de adequar o conteúdo o está ajudando a atingir os objetivos da disciplina.

Temos observado com a professora dificuldades nas construções que impliquem a noção de reversibilidade... *“as operações são ações coordenadas em sistemas reversíveis tal que, cada operação corresponde a uma operação inversa que a anula”* (Piaget, 1973; pág. 49).

As dificuldades de Guto não estão no mecanismo da operação. O raciocínio matemático parece estar comprometido apenas quando depende da interpretação do enunciado matemático.

Esta questão nos remete ao tema da leitura. Considera-se leitor aquele que, além de identificar os símbolos impressos,

pode obter do lido, em primeiro lugar, o sentido literal e, de imediato, o sentido oculto, não explícito. Vimos anteriormente como o sentido das palavras fica relativizado pelo contexto.

O leitor filtra as letras para extrair delas o sumo da significância.

Guto, como outras crianças psicóticas escolarizadas, construiu muito bem o mecanismo da leitura, porém, como leitor, tem limitações interpretativas. No relato, repete as frases de modo quase literal, custa-lhe hierarquizar os fatos relevantes que marcam o início, meio e fim do conteúdo textual.

Para não ficarmos aderido às palavras de outros, começamos o trabalho tomando fatos simples da sua vida: saídas, festas e aniversários, construindo relatos com idéias próprias, usando suas palavras, organizando os acontecimentos num tempo linear e sucessivo, para logo escrevê-los. Guto selecionou, posteriormente, algumas das tradicionais histórias infantis para ler e logo outros livrinhos onde se cola o adesivo correspondente, para preencher a lacuna textual, atividade com a qual ficou fascinado, pela demanda de participação ativa na construção da história. Dias atrás, me mostrou orgulhoso a carteirinha de sócio da biblioteca escolar, que frequenta com assiduidade, escolhendo livrinhos ilustrados, que são os seus preferidos. Cabe comentar, neste ponto, o quanto as construções cognitivas se apoiam no figurativo. Temos observado em muitas crianças tendências a imitar os gestos das pessoas. Este predomínio do imaginário fica fragmentado no contexto.

Voltando a Guto, poderíamos dizer que estamos avançando na “direção da cura” (Jerusalinsky et al., 1999),

sem esquecer a importância da sistemática interlocução estabelecida com a psicanalista, com os pais e com a equipe escolar, esclarecendo e combinando estratégias que facilitem as adequações curriculares.

CONCLUSÕES DESTE RECORTE

As observações comentadas a respeito de como estes pacientes psicóticos falam, se movimentam, brincam e lidam com os objetos, e como aprendem, são fragmentações artificiosas utilizadas para evidenciar pontuações específicas. E digo artificiosas porque as produções instrumentais não estão fragmentadas, mas têm naturalmente pontos de articulação umas com as outras. Não podemos aprender sem o suporte da linguagem e dos aspectos psicomotores; nem desenvolver praxias psicomotoras aprimoradas quando a criança ainda não tem experiências na organização dos hábitos da vida diária, de brincar sem o sustento da linguagem e das aprendizagens, e assim sucessivamente.

Estes recortes também ilustram, na prática, alguns conceitos que a teoria vem nos apontando. Estas, talvez, sejam articulações na abordagem do instrumental na psicose que nos aproximem aos pontos obscuros, enquanto abrimos interlocuções numa clínica que está sendo construída. Aprendemos enquanto a praticamos. As mudanças operadas neste campo são significativas, fundamentalmente quando lembramos casos clínicos que nos formularam interrogantes sem respostas imediatas, porém traçaram caminhos para novas reflexões, particularmente aos especialistas das áreas instrumentais que não dispomos desse conhecimento acadêmico e poucas experiências clínicas de referencial nesta intervenção.

Por estes motivos, e vendo os resultados atingidos por

muitas crianças atendidas, pensamos na importância de articular intervenções conjuntas da saúde e da educação, se é que pretendemos incluir de fato crianças psicóticas no ensino regular.

Assim como pensamos que não é qualquer profissional clínico que pode trabalhar com crianças psicóticas, não será possível delegar a responsabilidade educativa a um professor despreparado. Até agora, contamos com a boa vontade, o bom senso e a disposição profissional de muitos professores e instituições que abriram suas portas e não mediram esforços na tentativa de integrar crianças que, atendidas clinicamente, estavam em condições de freqüentar a escola. Não podemos desconhecer o que implica a “educação inclusiva”, esta escola “para todos” os que tenham condições de ali estar para se apropriar dos bens da cultura, com igualdade de direitos e obrigações.

Segundo Paez (1998, pág.102), “ *A escola inclusiva, no entanto, nos remete a instituições que se preparam, a priori, para atender a todos os membros da comunidade a que pertencem, além das necessidades especiais que possam ter.*”

Esta possibilidade da a escola se preparar *a priori* deveria ser correspondida a um tratamento terapêutico também *a priori* para a criança psicótica atingir as condições que possibilitem uma verdadeira inclusão.

Entendemos que não podemos generalizar os funcionamentos quando falamos de psicose na infância, como também é impossível homogeneizar as produções de outras crianças sujeitas a múltiplas variáveis desde as fantasmáticas às sócio-culturais.

De qualquer forma, algumas questões nos parecem consensuais:

· A consulta aos especialistas deve ser o quanto antes melhor, perante as primeiras suspeitas de condutas diferentes.

· A necessidade de uma equipe interdisciplinar no aprimoramento do diagnóstico diferencial. Cabe salientar que temos recebido crianças com diagnósticos com os quais não concordamos. Talvez isto seja motivado pelo uso de outros referenciais teóricos. Constatamos, com frequência, essa situação nas crianças que nos consultam após várias trocas de atendimentos.

· A família deve estar incluída de diversos modos no decorrer do atendimento.

· No caso de confirmar-se uma psicose infantil “não decidida” (Jerusalinsky et al, 1999; pág. 63), por se tratar de uma criança que não “é” mas que “está” em vias de se estruturar na psicose, deve-se começar de imediato o trabalho psicanalítico com profissionais experientes neste quadro na infância.

· O início da intervenção instrumental, quando indicada, em crianças a partir dos 3 anos de idade, junto ao tratamento psicanalítico, tem sido uma estratégia clínica nos últimos anos. As conquistas instrumentais, com a participação efetiva dos pais, têm contribuído para uma organização mais rápida das crianças, por tratar questões do cotidiano, e também por contribuir na orientação das funções familiares primárias na infância. Constatamos, deste modo, o efeito estruturante que geram as produções instrumentais.

· O especialista, a cargo da intervenção instrumental, deverá reunir conhecimentos acerca da estrutura e da clínica da psicose infantil.

· Não utilizamos técnicas ou métodos neste tratamento. Estamos atentos, tentando articular as peculiaridades subjetivas com os modos de funcionamento da criança e em permanente interlocução com o psicanalista e a equipe, para aprimorar as intervenções e avaliar a direção da cura.

· Quando atingidas as condições básicas do

desenvolvimento, tratamos, junto à instituição escolar, o encaminhamento da criança para ser incluída no maternal e na pré-escola. Logo, será avaliada a pertinência de seu ingresso no ensino fundamental. Caso contrário, será definida a instituição mais adequada.

· Essas informações são imprescindíveis de serem tratadas com a equipe escolar no intuito de garantir a melhor integração na educação inclusiva das crianças psicóticas. Por este motivo, sustentamos a necessidade da ação combinada das equipes de saúde e de educação. A Educação Inclusiva implica uma mudança de paradigma que transcende o âmbito do estritamente educativo escolar.

· As características das produções instrumentais: linguagem e processos de comunicação; aprendizagens; psicomotricidade; o brincar, o modo de lidar com os objetos e o processo de socialização, e a organização dos hábitos de vida diária, estão em estreita articulação com os aspectos estruturais orgânicos, psíquicos subjetivos e psíquicos cognitivos.

· Como articulamos no decorrer do texto, as características do funcionamento psicótico tem efeitos no funcionamento cognitivo e, em decorrência, nas modalidades da aprendizagem. Isto nos confronta com a necessidade de reformular as estratégias inspiradas no modelo piagetiano, para possibilitar a apropriação dos objetos de conhecimento por parte da criança psicótica

A intervenção instrumental, assim concebida, pode se constituir numa trama sustentadora na qual é possível marcar e “bordar”, ponto a ponto, a abertura de uma janela pulsional desde a qual é possível vislumbrar o sujeito.

•••

Agradeço aos colegas da equipe que me deram seu apoio para autorizar-me a produzir este primeiro escrito na temática da clínica instrumental na psicose, após muitos anos de casos atendidos e supervisionados em interdisciplina, sem deixar de reconhecer a angústia que me provoca o limite deste saber.

Bibliografia

- CORIAT, L. E. JERUSALINSKY A. “Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento infantil”. Escritos da Criança N° 4, Publicação do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre/RS, Brasil, 1996, pág. 06
- GARCIA YAÑEZ, Z. “Desde o verbo de Nicolas – A transferência a terapêutica do instrumental”. Escritos da Criança N° 3, Publicação do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre/RS, Brasil, 1990, pág. 46
- AULAGNIER, PIERA. “Observações sobre a estrutura psicótica”, em psicose: Uma Leitura psicanalítica. Org Katz Cahin S., Ed. Escuta, pág. 53
- LACAN J. “El estadio del espejo como formador de la función del yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia analítica”, Editora Siglo XXI, Edición XV, México, 1989.
- JERUSALINSKY, A. “Psicose e autismo na infância; uma questão de linguagem”, Boletim da A.P.P.O.A., Ano IV N° 9, Porto Alegre/RS, Brasil, 1993.
- FREUD, S. “Além do princípio do prazer”, Vol. XVIII, Ed. Imago, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, 1969.
- KUPFER, M. C. “A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo” em “A psicanálise e os impasses da educação”, Anais do I Colóquio do Lugar de Vida, USP, São Paulo/SP, Brasil, 1999.
- LVIN, E. “Seminário ministrado no Centro Lydia Coriat”. Porto Alegre/RS, Brasil, Maio 2000.

FILIDORO, N. S. “O gravador que gravava o que lhe dava vontade”. Estilos da Clínica N° 2, Publicação do Instituto de psicologia da USP, São Paulo/SP, Brasil, 1996.

GARCIA YAÑEZ, Z. “A clínica frente as dificuldades de aprendizagem”. Escritos da Criança N° 5, Publicação do Centro Lydia, Porto Alegre/RS, Brasil, 1998.

FILIDORO, N. S. “Desarrollo cognitivo y aprendizaje em niños psicóticos”. Escritos de la Infancia N° 3, Publicação do F.E.P.I, Bs. As., Argentina, 1994.

FILIDORO, N. S. “Da captura pelo idêntico ao encontro como fortuito”, Amarelinhas N° 3, Publicação da Biblioteca Freudiana de Curitiba, Curitiba/PR, Brsil, 1996, pág. 45

PIAGET, J. “Psicologia y epistemologia”, Ed. Ariel, Barcelona – España, 1973, pág. 49.

JERUSALINSKY, A. “Direção da Cura do que não s cura”, Cap. 4 – em Psicanálise do Desenvolvimento Infantil, Ed. Artes e Ofícios, Porto Alegre/RS, Brasil, 1999. (2ª Edição)

PAEZ, E. M. “Entrevista”. Escritos da Criança N° 5, Publicação do Centro Lydia, Porto Alegre/RS, Brasil, 1998.pág. 102

JERUSALINSKY, A. “Psicose e autismo na infância; uma questão de linguagem”, Boletim da A.P.P.O.A., Ano IV N° 9, Porto Alegre/RS, Brasil, 1993. pág. 63