



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRY WALLON E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Clariane do Nascimento de Freitas

SANTA MARIA, RS, Brasil

2010

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRY WALLON E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

por

Clariane do Nascimento de Freitas

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

SANTA MARIA, RS, Brasil
2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de Especialização

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRY WALLON E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

elaborada por
Clariane do Nascimento de Freitas

como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação
Especial: **Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Eliana da Costa Pereira de Menezes
(Presidente/Orientador)

Biviane Moro de Oliveira

Patrícia Farias Fantinel Trevisan

SANTA MARIA, RS, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRY WALLON E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS
ORIENTADORA: ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES

SANTA MARIA, RS.

O presente artigo teve como objeto de estudo a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, procurando identificar os estágios do desenvolvimento apresentados pelo teórico e analisar como educadores especiais trabalham ou entendem a relação movimento – pensamento, assim como também a relação afetividade – cognição. Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas com três educadoras especiais em atuação em diferentes espaços educacionais. A partir das análises das entrevistas, procurei discutir a relação possível entre a teoria psicogenética de Wallon com a prática pedagógica desenvolvida na educação especial. Para melhor organização didática do trabalho ele está dividido em três títulos: *Contextualizando Wallon*, *A Teoria Psicogenética de Henri Wallon*, e *A inter-relação dos domínios funcionais e seus reflexos na prática de educadores especiais*. Neste, último, procuro relacionar as entrevistas realizadas com a teoria de Wallon fazendo uma análise da prática docente do profissional da educação especial. Ao analisarmos as respostas das professoras, constatamos que, apesar de todas trabalharem os domínios funcionais, elas não os relacionam da forma como Wallon os apresenta. Os domínios são trabalhados de forma isolada, o que, segundo a perspectiva teórica, acaba fragmentando o aluno. Isso acontece, provavelmente porque tais professoras não compreendem a inter-relação entre afetividade-cognição e motricidade-pensamento conforme a teoria em questão. Nela motricidade é mais do que puro gesto, assim como afetividade está para além de simples troca de carinho e, ambas têm papel fundamental para a origem do pensamento na criança. Para Wallon, existe uma relação dialética entre a afetividade, a motricidade e a cognição. Tais aspectos são denominados de domínios funcionais. Se entendermos essas relações, poderemos entender o desenvolvimento e comportamento de nossos alunos. Assim, acredito que a teoria apresentada por Wallon explica, ou justifica, os comportamentos que alguns alunos apresentam quando há uma defasagem em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, traz importantes contribuições para a atuação dos educadores frente a um aluno com déficit cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: psicogenética, prática pedagógica, educação especial.

SUMÁRIO

RESUMO	3
1. APRESENTAÇÃO.....	5
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO:	7
3. ANÁLISES E DISCUSSÕES TEÓRICAS	8
3.1. Contextualizando Wallon	8
3.2. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon	9
a) Estágio Impulsivo Emocional (0 a 12 meses)	9
b) Estágio Sensorio-motor e Projetivo (12 meses a 3 anos)	10
c) Estágio do Personalismo (3 a 6 anos).....	11
d) Estágio Categorical (7-10 anos).....	12
e) Estágio da Puberdade e da Adolescência (11-12 anos).....	13
3.3 A inter-relação dos domínios funcionais e seus reflexos na prática de educadores especiais.....	14
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
5. REFERÊNCIAS:	20
6. ANEXOS	25
ANEXO A - Entrevista Professor 1	26
ANEXO B – Entrevista Professor 2	28
ANEXO C - Entrevista Professor 3	29

1. APRESENTAÇÃO

Durante minha formação acadêmica como educadora especial compreendi que todo educador deve fundamentar sua prática pedagógica em alguma teoria do desenvolvimento e aprendizagem, e será baseando-se nessa teoria que o professor deverá desenvolver seu trabalho docente. As teorias sobre desenvolvimento humano geralmente enfatizadas são a Psicogenética de Jean Piaget e a Sócio-interacionista de Lev Semionovich Vygotsky. Ambas têm sido mais comumente adotadas pelos professores e educadores especiais como guia para sua prática pedagógica. E com sucesso.

No entanto, após estudos realizados a cerca de Henri Wallon, teórico também estudioso do desenvolvimento humano, percebi que sua teoria Psicogenética traz importantes contribuições para a prática pedagógica dos educadores especiais. Wallon não construiu sua teoria tendo como foco pessoas com necessidades especiais (embora tenha estudado pessoas com lesões cerebrais), mas os princípios de seu pensamento são os que melhor explicam, sob o meu ponto de vista, a maneira como algumas crianças com necessidades especiais tem a oportunidade de desenvolver seu potencial através do movimento dialético ato motor-pensamento.

Assim, compreendo que essa teoria traz um novo olhar para o desenvolvimento infantil, percebendo o desenvolvimento da criança como um todo e, portanto, compreendo a relevância de se examinar a atuação dos educadores especiais frente a seus alunos, buscando perceber como se dá esse processo e se, de alguma forma, esses educadores entendem/percebem a inter-relação existente entre ato motor e pensamento.

Acredito que a teoria apresentada por Wallon explica, ou justifica, os comportamentos que alguns alunos apresentam quando há uma defasagem em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, traz importantes contribuições para a atuação dos educadores frente a um aluno com déficit cognitivo. Sendo assim, acredito que percebendo a inter-relação existente entre os vários aspectos do desenvolvimento, podemos auxiliar os alunos partindo de aspectos que são a base para a construção do conhecimento. A partir da teoria de Wallon podemos entender nosso aluno como um todo e, assim desenvolvermos nossa prática de modo que haja o desenvolvimento global de cada indivíduo.

Nesse sentido, o que busco com este trabalho de investigação é compreender como os educadores especiais estão desenvolvendo a relação entre as áreas do movimento e o pensamento, centrais na perspectiva walloniana, e a partir de então, discutir como os

conceitos formulados por Wallon podem auxiliar na educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Para tanto, tenho como objetivos identificar os estágios do desenvolvimento segundo a teoria psicogenética de Wallon e analisar de que forma os educadores especiais trabalham ou entendem a relação movimento – pensamento assim como também a relação afetividade – cognição. E a partir dessa análise, discutir a relação possível entre a teoria psicogenética de Wallon com a prática pedagógica desenvolvida na educação especial.

As discussões aqui empreendidas foram organizadas a partir das leituras das obras “A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan, 2003”, “A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, 1993”, “Henri Wallon: Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil, 2005”, “Inteligência Expressiva, 1995”, “Henri Wallon – Psicologia e Educação, 2005” de Bastos, Dantas, Galvão, Krock e Mahoney, respectivamente.

Para a melhor organização e análise didática dos aspectos trabalhados, o título “Análises e discussões teóricas” está dividido em: *Contextualizando Wallon*, onde apresento uma breve biografia do autor; *A Teoria Psicogenética de Henri Wallon*, neste subtítulo conceituo os estágios do desenvolvimento; e *A inter-relação dos domínios funcionais e seus reflexos na prática de educadores especiais*, aqui, tento de forma clara através das análises das entrevistas realizadas relacionar a teoria de Wallon e a prática docente do profissional da educação especial.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO:

Segundo Freire (1996, p. 29), pesquisar é necessário, pois por meio da pesquisa tenho condições de “constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Tendo em vista que meu projeto consiste em relacionar a Teoria de Wallon com a prática pedagógica desenvolvida com alunos da educação especial, este processo foi dividido nas seguintes etapas: estudo detalhado da Teoria Psicogenética de Wallon; entrevista com os professores selecionados; análise das informações obtidas durante a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica relacionando-as de forma eficaz.

As entrevistas foram realizadas com três professores a saber:

Professor 1: educadora especial em escola especial; trabalha com uma classe de alfabetização e um grupo de convivência.

Professor 2: educadora especial em classe especial da rede estadual; os alunos tem de 8 a 22 anos de idade e a escola oferece atendimento na classe especial e também na sala de AEE¹.

Professor 3: educadora especial atuante em sala de Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Santa Maria; atualmente são atendidos alunos do 2º e 4º anos.

Durante as entrevistas foram feitas as seguintes questões:

- O que você entende por desenvolvimento global do aluno?
- Para você, qual a relação entre afetividade, cognição e motricidade?
- Você entende que a motricidade e a afetividade podem determinar as aprendizagens dos alunos?
- Que tipo de atividade você propõe?
- Ao elaborá-las, você considera essas três dimensões do desenvolvimento?
- Você conhece a teoria de Wallon? Quais outras teorias já estudou?
- Qual a importância das teorias do desenvolvimento, na sua opinião, para as práticas pedagógicas?

¹ AEE: Atendimento Educacional Especializado.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES TEÓRICAS

3.1. Contextualizando Wallon

De acordo com Galvão (2005), Henri Wallon nasceu em 1879 e morreu em 1962, tendo passado toda a sua vida em Paris. Em 1902 formou-se em Filosofia e em 1908, em medicina.

Como médico psiquiatra atendeu crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento no hospital Bicetrê e no hospital da Salpêtrière. Em 1914, atuou como médico do exército francês, e seu trabalho junto aos feridos de guerra fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes. Tal experiência, deu a ele subsídios para entender e estabelecer relações entre o psiquismo e a parte orgânica.

Fundou em 1925 o Laboratório de Psicobiologia da Criança além de ter publicado várias obras voltadas a esse tema. E foi a partir de seu conhecimento e experiência em medicina e psiquiatria que Wallon consolidou sua teoria.

De forma bastante sucinta podemos dizer que:

sua teoria integra razão e emoção; sua vida, a reflexão à conduta. A atividade médica gerou conhecimento psicológico; o estudo do organismo humano convergiu para uma visão dialética do macrocosmo e, daí, retornou à práxis de uma luta política emocionalmente alimentada pela sensibilidade às asperezas da realidade social. DANTAS (p. 3,1990)

Pois, as crises sociais e as instabilidades das duas grandes guerras influenciaram os pensamentos de Wallon. A valorização da afetividade como elemento essencial no desenvolvimento da pessoa trouxe uma nova perspectiva para a filosofia da educação. Outro grande marco na trajetória de Wallon foi o Projeto de Ensino Langevin-Wallon (1947) onde propôs mudanças estruturais no sistema de ensino francês. Tal projeto pode ser equiparado à Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. Contribuição importante também para a educação foi o lançamento da revista *Enfance*, em 1948, com pesquisas em biologia e informações, era referencial para muitos pesquisadores e professores.

3.2. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon

Para Wallon, a evolução da inteligência humana é de natureza biopsicossocial e o seu desenvolvimento é um processo descontínuo permeado por conflitos e rupturas.

Segundo Wallon, a inteligência surge da interseção dos componentes biológicos com os do meio exterior. Aliás, é preciso lembrar que para Wallon, a dimensão biológica já é social, ou seja, o biológico é geneticamente social. Igualmente o psíquico contém, ao mesmo tempo, o social e o biológico. (KROCK, 1995, p.96).

Tal concepção pode ser percebida na fala da Professora 3 quando diz que *“O aluno é um ser constituído por uma parte orgânica mas também por todo o meio que envolve ele”*.

A teoria de Wallon apresenta-se de forma dinâmica, abordando as relações entre os domínios e o meio. Onde a cada novo estágio, ocorre uma reorganização dos anteriores, mas sem eliminar a possibilidade de um ressurgimento posterior. Porque, para Wallon, as dimensões motora, afetiva e cognitiva “estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias”. (MAHONEY, 2005, p. 12).

Para entendermos melhor essas interações, a teoria de Wallon divide o desenvolvimento em cinco estágios: impulsivo emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência. Devemos ressaltar que, embora este autor defina a faixa etária de cada estágio, este não deve ser o aspecto principal de observação, visto que tal divisão foi realizada baseada em crianças de sua época e contexto. Devemos nos deter nas características de cada estágio e sua seqüência.

- Estágios do desenvolvimento

a) Estágio Impulsivo Emocional (0 a 12 meses)

Predomínio da afetividade, ou seja, a interação com o meio ocorre através da emoção. Os movimentos são desordenados e sem significado, mas portadores de uma carga afetiva e emocional. Podemos considerar como uma *pré-representação* da consciência. Este estágio é subdividido em dois momentos: o da impulsividade motora que se apresenta aproximadamente até o 3º mês, onde a atividade do bebê centraliza-se na satisfação das necessidades fisiológicas fundamentais (alimentação, postura, sono). O desconforto provoca movimentos reflexos, impulsivos e desordenados. Estes gestos não intencionais causam efeito

no meio em que a criança está, provocando intervenções úteis e agradáveis. Inicia-se assim um processo de comunicação entre a criança e o meio. Essa atividade circular é um importante instrumento de aprendizagem. Além de possibilitar os processos de exploração, percepção, manipulação e preensão, auxilia na constituição da linguagem pois, através dessas atividades a criança experimenta e passa a ajustar os campos auditivo e vocal no processo de vocalização até desenvolver sua língua materna.

O segundo momento, o emocional, ocorre quando as descargas motoras transformam-se em expressão e comunicação. É a primeira forma de socialização. Através das diversificadas expressões da criança compreendidas e entendidas pelo meio, é que a linguagem primitiva se constitui (de pura emotividade). “Podemos entender “afetivo” aqui, como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação.” (Duarte; Gulassa, 2005, p.25). Esse campo de comunicação afetiva, que emerge através de reações motoras e emoções supre a insuficiência cognitiva deste período. Mas é a partir dessa comunicação que surge o início da vida psíquica, formando as primeiras imagens mentais. Essas trocas com o meio, possibilitam à criança tornar cada vez mais intencionais suas atitudes. Embora a afetividade predomine, surgem nesse período, os primeiros atos voluntários.

b) Estágio Sensório-motor e Projetivo (12 meses a 3 anos)

A criança se volta para a exploração do mundo externo. Nesse período a ação é o estímulo da atividade mental. O aspecto cognitivo predomina. Ocorre a aquisição da aptidão simbólica e início da representação. A atividade circular, através da coordenação dos campos sensoriais e motores, possibilita o aprimoramento dos gestos. Há uma maior organização e melhor planejamento de ações. A aquisição da marcha e da linguagem favorece ainda mais a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia.

Conseqüentemente, a criança adquire maior autonomia para explorar e reconhecer o espaço e seus objetos, assim como a si mesma. Desenvolve a chamada *inteligência de situação*, ou seja, é capaz de perceber e fazer combinações em um determinado espaço e tempo concretos. A linguagem também influencia essa inteligência prática, pois, através dela, a criança adquire outra forma de explorar o mundo.

A partir da marcha e da linguagem, a criança entra no mundo dos símbolos. Sob a visão walloniana, ela passa então para a etapa projetiva desse estágio, ou seja, a criança utiliza

os gestos para expressar seus pensamentos. A criança ainda não é capaz de imaginar sem auxílio da representação (utilização de gestos). A representação serve agora “como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar forma ao pensamento.” (Costa, 2005, p.34).

Para chegar ao ato mental, a criança se utiliza de dois movimentos: *imitação*, ou seja, ato induzido pelo modelo exterior. Essa atividade relaciona movimento e representação. Outro movimento é o *simulacro*, onde o movimento e a representação servem de apoio à narrativa, constituindo assim o faz-de-conta. Ocorre então, o início da organização do pensamento, quando a criança consegue dar significado ao símbolo e ao signo. É a linguagem que elabora a expressividade da criança no mundo das imagens e dos símbolos.

O desdobramento da realidade implica o nascimento e a formação da representação, o que contribui com as várias funções que conduzem à expressão da atividade mental. A partir da função simbólica a criança pode lidar de outras maneiras com o real, isto é, além da maneira concreta, pode fazê-lo através de gestos simbólicos onde o objeto é visto pelo seu significado e não somente pela sua aparência. Nesse período ocorre também o reconhecimento da imagem diferenciada do próprio corpo a partir do reconhecimento e compreensão da imagem corporal como desdobramento entre a imagem e o corpo concreto. Este reconhecimento corporal, juntamente com a manipulação e exploração de objetos, a marcha e a linguagem, possibilitam uma maior interação da criança com o meio.

c) Estágio do Personalismo (3 a 6 anos)

Novamente predomina a afetividade e, como o próprio nome define, é o período em que ocorre o processo de formação da personalidade, que só é possível após a aquisição da consciência corporal e da capacidade simbólica. “A consciência corporal é condição fundamental para a tomada de consciência de si, para o processo de diferenciação eu-outro, e pode ser compreendida como o prelúdio da constituição da pessoa.” (Bastos; Dér, 2005, p.39). Portanto, é nesta etapa que a criança diferencia o eu e o mundo exterior, “aprende a perceber o que é de si e o que é do outro.” (Ibid, 2005, p.51). Contudo, a relação estabelecida a cada momento, determina positiva ou negativamente as características atribuídas aos objetos, pessoas ou situações. Conforme diz a *Professora 1*, “acho que tudo depende de como o professor vai induzir essas atividades, que tanto pode contribuir pro desenvolvimento da aprendizagem como também pode acabar limitando esse aluno.” Ou seja, a compreensão está

relacionada às experiências emocionais e se faz necessário que o(a) professor(a) seja sensível para perceber isso.

Um dos aspectos que marca o início da consciência de si é a substituição do pronome em terceira pessoa para o pronome em primeira pessoa. Três fases constituem este estágio:

- oposição: crise de oposição ao outro. A criança confronta o outro pelo simples prazer de experimentar sua independência. Tal oposição assume um aspecto de confronto no intuito de “afirmar o eu”. É na relação com os objetos que a distinção do eu e do outro é percebida inicialmente. Essa relação denota o sentimento de propriedade, mas além de apropriar-se do que é do outro, significa afirmação de si própria. A criança já começa a distinguir a fantasia da realidade, porém sente prazer em misturá-las em suas brincadeiras, por exemplo.
- sedução ou idade da graça: a criança necessita da admiração dos outros para também se admirar. Em função da maturação motora que ocorre, ela executa movimentos com perfeição e, às vezes, presta mais atenção neles que em seus objetivos. O período de oposição dá lugar à busca de apoio para satisfazer-se narcisicamente. Mas a ansiedade por aprovação é acompanhada por conflitos e decepções. A criança, além de competitiva, torna-se ciumenta. Se as frustrações e arrogâncias emergidas nessa fase não forem bem orientadas, podem ser prejudiciais ao comportamento que a criança estabelece com o meio. Definitivamente, esta é uma etapa decisiva no desenvolvimento humano.
- imitação: as próprias qualidades não são suficientes; surge a necessidade de substituir os outros incorporando suas qualidades e méritos através da imitação. A criança copia, assimila e reproduz. Além de admiradores, ela procura modelos a partir dos quais a imitação enriquece a construção da sua própria pessoa.

Note-se que esse período é marcado por conflitos pois, embora busque independência, a criança necessita assegurar-se do afeto e da proteção dos outros.

d) Estágio Categorical (7-10 anos)

Neste estágio, são “os processos intelectuais que dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio, preponderância do aspecto cognitivo.” (Galvão, 2005, p.44). A evolução mental

ocorre de maneira estável, com progressos consideravelmente regulares. Após ter desenvolvido a consciência de si no estágio anterior, a criança percebe-se como pertencente a diferentes grupos, exercendo atividades e papéis variados. O auto-conhecimento é mais completo e concreto.

A emergência da atenção é que demarca o início desse estágio. Ocorre “a maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição que tornam possível uma acomodação perceptiva e mental e a inibição da atividade motora” (Amaral, 2005, p.52), o que permite a concentração da criança por mais tempo em uma ação.

Sob o aspecto motor, seus gestos estão mais precisos, o que lhe permite realizar a ação que deseja de forma eficiente. Além de que, agora, a criança é capaz de planejar mentalmente o movimento e prever as consequências, garantindo assim uma melhor desenvoltura na exploração do meio. Este período subdivide-se em duas etapas:

- pré-categorial: onde o pensamento é marcado pelo sincretismo. Esta é a primeira forma de organização intelectual. Ou seja, em seu pensamento, os objetos e fatos só existem em relação um com o outro. Dessa forma, Wallon apresenta o conceito de pares que se formam por contraste ou parentesco. O pensamento sincrético é caracterizado por uma percepção global, de forma que a criança não consegue distinguir as partes do todo que percebe. Não separa as qualidades do objeto, nem distingue fato e causa, agente e efeito.
- categorial: a criança passa a utilizar categorias como instrumentos do pensamento. A formação dessas categorias intelectuais possibilita a identificação, análise, definição e classificação dos objetos e situações. Dessa forma, o pensamento se torna mais apto em identificar, comparar e classificar objetos, assim como explicar as condições de existência das coisas através das relações tempo, espaço e causa. Consequentemente, a criança conscientiza-se dos papéis que o outro ocupa em relação a si e vice-versa.

e) Estágio da Puberdade e da Adolescência (11-12 anos)

Instala-se nesse período, uma nova crise que envolve todos os aspectos (afetivo, cognitivo e motor) e que se constitui pela passagem da infância à adolescência. Ocorrem modificações fisiológicas que provocam transformações corporais e psíquicas. Devido às transformações corporais acentuam-se as diferenças entre meninas e meninos tais como:

evolução da estatura, aparecimento de pêlos nos meninos e primeira menstruação e crescimento dos seios nas meninas. O jovem se expressa com o corpo todo e sente a necessidade de apropriar-se, novamente do corpo que já não reconhece devido às rápidas transformações. É necessária uma reorganização do esquema corporal. Por isso, o jovem volta-se para si, ou seja, retorna o pensamento para si mesmo, para a construção da pessoa. Portanto, predomina novamente a afetividade. O jovem é marcado pelo desequilíbrio interior, pois, alternam-se desejos de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura.

A capacidade de representação mental amplia-se de maneira que se torna frágil o limite entre o real e o imaginário. As ambivalências presentes nesse período, como vaidade, necessidade de chamar a atenção, timidez e vergonha, podem alterar seu comportamento e também dificultar sua atividade intelectual. O jovem, em função dessa ambivalência de atitudes e sentimentos, tem a necessidade de conquistar, ser independente, sair do cotidiano, unir-se aos seus semelhantes. O que pode ser feito de forma imaginária ou real. Porém, se o jovem busca satisfazer suas necessidades de forma real, faz-se necessária a intervenção e orientação de um adulto para que suas ações tenham valores sociais e morais.

Esta ambivalência traz à tona novamente a oposição ao outro, mas diferente do personalismo, onde a oposição era à pessoa, na adolescência, esta oposição é ao que o adulto representa (hábitos, costumes familiares, controle,...) e que o jovem passa a questionar. Estas atitudes são importantes para a construção da personalidade do jovem. Quando o jovem torna-se capaz de formular hipóteses e de comprová-las no plano das idéias, quando suas escolhas têm fins definidos, é um indício de que o jovem está atingindo a fase adulta.

3.3 A inter-relação dos domínios funcionais e seus reflexos na prática de educadores especiais

No intuito de explicar a dinâmica de interação dos domínios funcionais, Wallon apresenta duas leis:

- *Lei de sucessão de predominância funcional*: a cada estágio, um dos domínios predomina e o exercício e amadurecimento de um, interfere no amadurecimento dos outros. Dessa forma, prevalece o domínio motor no estágio impulsivo emocional, o afetivo nos estágios personalismo, puberdade e adolescência e o cognitivo nos estágios sensório-motor e projetivo e categorial.

- *Lei de alternância funcional*: em cada estágio, o movimento ou é para o conhecimento de si (impulsivo emocional, personalismo, puberdade e adolescência) ou é para o conhecimento do mundo exterior (sensório-motor e projetivo, categorial). Portanto, conclui-se que quando a direção é para si, o predomínio é do afetivo e quando é para o mundo, predomina o cognitivo. Ambos têm suporte no aspecto motor, seja no deslocamento, seja na sua forma do corpo (tônus).

Na concepção walloniana, qualquer atividade humana, interfere em todos os aspectos.

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2005, p.15).

Inicialmente, os domínios apresentam-se de forma sincrética, ou seja, como um todo. Somente após o desenvolvimento de capacidades mais específicas e variadas é que ocorre a transformação do sincretismo para a diferenciação, tendência de todo o processo de desenvolvimento. Esse processo é pontuado por conflitos. Tais conflitos podem ser de ordem exógena, como reações a forças exteriores, do meio, ou de ordem endógena, gerados a partir da maturação nervosa. Wallon denomina esses conflitos de fatores dinamogênicos, propulsores do desenvolvimento, uma vez que eles desorganizam condutas que já estavam estáveis, propiciando assim uma nova integração/organização dos conjuntos funcionais.

Analisando sob o enfoque da Educação Especial, podemos perceber que a teoria de Wallon consegue justificar alguns comportamentos de nossos alunos. Pois, sabemos que há uma relação entre os domínios, e sabemos que, muitas vezes, em se tratando de alunos com necessidades especiais algum desses domínios podem estar defasados o que, conseqüentemente, interferirá no desenvolvimento global desses alunos. A Professora 1 diz: *“... não tem como avaliar ou tentar planejar uma atividade, um planejamento numa sala de aula, sem ver o aluno com essas 3 juntas (afetividade, motricidade, cognição), interligadas, porque o aluno não é só a parte afetiva, não é só parte cognitiva, nem só parte de motricidade. É claro, que cada um tem sua limitação em alguma dessas áreas, nem todos tem o desenvolvimento paritário em todas essas áreas do desenvolvimento, mas a gente tem que tentar trazer pra dentro da sala de aula essas 3 etapas do desenvolvimento”*. A contribuição da Professora 3 complementa: *“Como a gente fala em desenvolvimento global, a gente não pode ver isso como gavetas. Por exemplo, o aluno é constituído pelo seu meio, essas questões*

estão interligadas. A motricidade vai interferir em aspectos da aprendizagem do aluno, assim como a afetividade e assim como a cognição, pra mim, isso não são aspectos separados.” As declarações das Professoras nos permitem ratificar a importância de se trabalhar o aluno de forma global, mas que também os domínios funcionais (ou sua defasagem) interferem na constituição do sujeito.

Analisemos a relação dialética movimento - pensamento: segundo a teoria walloniana, é a partir da manipulação que as crianças desenvolvem o verdadeiro conhecimento dos objetos através de seus atributos e qualidades. Isto é, é pelo movimento que os conhecimentos existentes fora do indivíduo são adquiridos. Gradualmente, o movimento desenvolve-se e possibilita a exploração do meio, o que define o início da dimensão cognitiva do movimento.

Um aspecto relacionado à motricidade é a percepção. A criança se expressa corporalmente de acordo com as sensações que experimenta. É essa percepção que a torna capaz de representar, isto é, imitar. Note-se aqui que a imitação não se restringe à reprodução de gestos. Antes, é um conjunto de símbolos, onde o movimento possui inúmeras representações. Como vimos, Wallon percebe a imitação como a gênese do comportamento, uma vez que, primeiramente, a criança realiza uma representação mental do modelo; em seguida, uma reprodução semelhante e, posteriormente, (re)cria o modelo com gestos próprios e originais.

A imitação é a diferenciação do próprio comportamento. Esta “ferramenta” é de grande significado social, pois é imitando que a criança identifica-se com os modelos sociais e se torna resultado dessas relações. Gradualmente, a imitação evolui até confundir-se com o comportamento da criança. Agora, ela pode fazer o que antes queria fazer.

Também podemos perceber que a representação origina-se do movimento. Pois, a partir do movimento, quando substitui ou torna presente os objetos, origina-se a representação através de gestos simbólicos. Progressivamente, o movimento se integra à inteligência. Assim, sofre um processo de internalização, que reduz o ato motor exterior.

Considerando o conceito de movimento apresentado e analisando as respostas das Professoras entrevistadas, percebemos que a motricidade, aspecto tão importante no processo de desenvolvimento, ainda é considerada de diferentes formas pois, quando questionadas sobre o tipo de atividades que propõem aos seus alunos, a Professora 2 disse que propõe *“Todo tipo de atividade envolvendo essas áreas. A questão da psicomotricidade, isso é diário, não tem como a gente separar, diariamente a gente trabalha isso, a gente trabalha também na parte lúdica, não necessariamente pensando só na motricidade,...*” demonstrando assim, que ao desenvolver as atividades, considera todos os aspectos do desenvolvimento. Já a

Professora 3, respondeu: *“Eu sempre proponho atividades que trabalhem aspectos do pensamento e depois, a partir de um jogo, de forma lúdica, sempre, que eu associo concomitante ou posteriormente eu trabalho alguma questão da área da alfabetização ou da área da matemática.”*. Podemos perceber que a questão motora nem foi mencionada, fato esse que em outra questão a referida professora reconheceu e justificou-se: *“Eu acho que a questão da motricidade fica um pouco a desejar, pelo menos esse ano. Na verdade eu tenho pouco tempo de atuação e as atividades que eu realizei eu sempre tento criar um ambiente de confiança.”*

De acordo com Galvão (2005, p.70), “todo movimento necessita de regulação e equilíbrio”, ou seja, exige uma variação do tônus muscular. Sendo assim, a imobilidade exige também uma atividade muscular: a postural. Esta, também se relaciona com a atividade intelectual. Pois, há uma relação de reciprocidade entre função postural e a reflexão mental. Ou seja, quando ocorre uma estagnação de pensamento, parece que se movimentar desobstrui o fluxo mental. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas devem possibilitar a movimentação dos alunos excluindo assim, o pensamento de que alunos disciplinados, sentados imóveis em seus lugares é o ideal.

Dessa forma, a teoria de Wallon defende a idéia de que a motricidade pode – e deve – também ser trabalhada, explorada em sala de aula. O professor deve ter em mente que mesmo estando imóvel, o aluno está exercitando a motricidade e conforme dito anteriormente, muitas vezes, parece que o pensamento não flui e até mesmo inconscientemente, o aluno sente a necessidade de se movimentar, até mesmo para sanar a sensação de desconforto causada por essa estagnação. É imprescindível que o professor tenha sensibilidade, conhecimento e criatividade para elaborar atividades que possibilitem, ou que ao menos, prevejam a necessidade de movimentação dentro da sala de aula.

A relação afetividade – cognição também é um fator importante apresentado na teoria de Wallon. Segundo Dantas (1993, p. 85), a emoção “é vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana.” Para Wallon, a emoção é social e biológica porque, ao mesmo tempo em que predomina no período puramente orgânico do ser, participa na transição para a etapa cognitiva, o que só é possível através do meio social.

No bebê, afetividade e inteligência estão sincreticamente interligadas. Durante o crescimento, ocorre uma diferenciação, mas ainda permanece uma reciprocidade entre estes aspectos que, durante o desenvolvimento, alternam-se. A afetividade dá lugar à cognição que, após sua maturação necessita do sensório motor para explorar a realidade.

A emoção é de natureza social. Sendo assim, quando não há reação do meio, a tendência é de que a emoção se desvaneça. Por exemplo: se uma criança pequena começa a chorar apenas para chamar atenção e os adultos à sua volta não se mobilizam com esse fato, a tendência é de que ela pare de chorar porque não alcançou seu objetivo, ou seja, afetar o meio. As emoções, que aparecem como adaptação, são progressivamente substituídas pelas atividades intelectuais que têm como instrumento a linguagem. Portanto, a emoção dá origem à atividade intelectual. No entanto, emoção e inteligência continuam relacionando-se de forma antagônica, podemos dizer que “a razão nasce da emoção e vive de sua morte.” (Dantas, 1993, p.86), ou seja, quando há elevação no nível de emoção, ocorre uma queda na atividade intelectual; a emoção impede a percepção do real. O contrário também acontece: quando a razão compreende uma emoção, reduz seus efeitos.

Observando as contribuições das professoras, compreendemos que esse conhecimento sobre a relação afetividade-cognição não ocorre. Pelo menos, não conforme a teoria walloniana apresenta, como relação para a origem da inteligência. As professoras consideram a afetividade como uma ferramenta para que o aluno se sinta bem no ambiente escolar. Verificamos essa afirmativa quando a Professora 2 diz que “... *a gente trabalha também na parte lúdica, não necessariamente pensando só na motricidade, por isso eu falo da afetividade porque o lúdico está diretamente relacionado com a afetividade também.*” E também na declaração da Professora 3: “*A escola tem que ser um lugar onde o aluno deseje estar e que não seja um lugar de sofrimento pra ele. Então eu acho que aí eu já estou trabalhando a questão da afetividade.*”

Há uma preocupação com relação ao aspecto afetivo, entretanto está mais direcionada aos reflexos que a relação do aluno com a família pode ter em seu desempenho escolar. A Professora 3 afirma: “*Elas (motricidade e afetividade) são aspectos que interferem na aprendizagem. Por exemplo: um aluno que tá passando por um conflito familiar, esse momento afetivo vai interferir na aprendizagem.*”

Além disso, no que se refere ao aspecto da afetividade, talvez não tenhamos feitos os questionamentos mais adequados para essa análise. Uma situação que pode ser analisada de acordo com a teoria walloniana, tendo em vista essa relação afetividade-cognição, ocorre ao longo do processo educativo, ao se trabalhar o controle das emoções ou quando se estabelece regras de respeito e justiça, por exemplo.

Analisemos agora a resposta da Professora 1 quando questionada sobre o tipo de atividades que ela propõe: “*A parte do grupo de convivência, eu trabalho mais a questão motora, de afetividade, de socialização, que são alunos com o cognitivo bem limitado.*” Num

primeiro momento, pode-se dizer que ela está preocupada em trabalhar a afetividade em sala de aula. Porém, ao analisarmos mais atentamente, constatamos que a professora vê os aspectos de forma isolada e trabalha a afetividade porque, em razão de seus alunos apresentarem grande defasagem cognitiva, este é um dos aspectos que resta para ser trabalhado, juntamente com a motricidade.

Podemos dizer que todas as professoras consultadas, embora tenham consciência da relação entre a afetividade, motricidade e a cognição, trabalham de forma isolada, fragmentando o sujeito, ou dito de outra forma, mesmo tendo consciência de que existe uma inter-relação entre os domínios funcionais, suas práticas não enfatizam essa relação de acordo com a teoria de Wallon.

Observemos a contribuição da Professora 1: *“..na alfabetização, ao contrário, eu dou ênfase mais nessa parte cognitiva por que eles já estão mais em processo de alfabetização, leitura, aprendizagem mas nunca deixo de fora essa outra parte da motricidade. Os trabalhos que a oficina de artes desenvolve, a gente paralelamente, desenvolve na sala de aula também, assim como caminhadas, que daí já envolve a motricidade, jogos,.. eu procuro estar sempre relacionado isso, não enfocando apenas um aspecto.”* E da Professora 3: *“...A escola tem que ser um lugar onde o aluno deseje estar e que não seja um lugar de sofrimento pra ele. Então eu acho que aí eu já estou trabalhando a questão da afetividade.”* Não podemos deixar de mencionar o fato de que as professoras estão de fato comprometidas com seus alunos e os aspectos que os envolvem. No entanto, sob o ponto de vista da teoria walloniana, suas práticas deixam a desejar porque não conseguem verdadeiramente fazer a relação entre motricidade – pensamento e afetividade – cognição.

Para Wallon, a motricidade não é somente a questão do movimentar-se, mas está relacionada com o tônus muscular que influencia o fluir do pensamento assim como a afetividade não é apenas o estar bem, o sentir-se bem. A afetividade na teoria de Wallon é o que dá origem à inteligência, entendendo aqui afetividade, como emoção, que tende a mobilizar o outro. Temos aqui como exemplo, os rituais de guerra das tribos, que os envolvem numa atmosfera coletiva assim como também os discursos acalorados de bons oradores que conseguem contagiar a platéia com sua retórica.

Realmente, a proposta de desenvolvimento global de Wallon é bastante complexa, tendo em mente o fato de que ele não elaborou uma teoria da educação e sim do desenvolvimento do sujeito. Talvez por isso seja tão difícil sua aplicabilidade na prática pedagógica. Além disso, a obra de Wallon foi escrita numa linguagem bastante clínica, o que dificulta seu entendimento e também interesse. Geralmente, na academia, quando temos

acesso a ela é através de outros autores que já o interpretaram. Deve-se dizer, que não estamos com essas análises, criticando o trabalho das profissionais que contribuíram com a pesquisa mas sim, utilizando suas contribuições para verificar as compreensões que as mesmas têm sobre a teoria, bem como a utilização desta em suas práticas pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Wallon, existe uma relação dialética entre os domínios. Se entendermos essas relações, poderemos entender o desenvolvimento e comportamento de nossos alunos.

É importante realizarmos atividades diversas, enfocando diferentes aspectos para que o aluno se desenvolva como um todo. Não se deve apenas querer que ele seja alfabetizado. Mas é imprescindível que o professor proporcione momentos e atividades para que ele se constitua enquanto sujeito. Com certeza, não é ficando dentro de uma sala de aula, sentado, realizando e repetindo atividades sem significado que seu desenvolvimento irá acontecer de forma plena. É preciso que o aluno seja estimulado de diferentes formas: explorando concretamente o ambiente, o objeto de estudo, vivenciando diferentes experiências afetivas, seja na escola, na família ou em qualquer outro lugar. O objetivo de todas as teorias do desenvolvimento é entender e auxiliar na constituição do sujeito. O grande diferencial da teoria do Wallon está na maneira como ele relaciona os diversos aspectos do desenvolvimento humano. Compreendo que todo professor busca trabalhar os aspectos da motricidade, da cognição e da afetividade. Cada um, de maneira diferente. Geralmente, de forma isolada. Por exemplo: a motricidade é explorada através de jogos e brincadeiras. Outro exemplo: os conteúdos são apresentados de forma lúdica, o que torna a aprendizagem prazerosa. De forma alguma essas abordagens estão erradas, mas do ponto de vista da teoria walloniana, a motricidade e a afetividade são mais do que isso.

Motricidade não é apenas exercício físico, não envolve apenas o aspecto motor, ela também faz parte da construção do conhecimento, quando a cognição amadurece e necessita da projeção para explorar o meio (estágio sensório-motor e projetivo). E é através dos gestos também que a criança² vai representar seus primeiros pensamentos. Podemos lembrar aqui, da imitação, que relaciona movimento e representação. Outro movimento é o faz-de-conta onde o movimento e a representação servem de apoio à narrativa. A partir dessa “movimentação” há o início da organização do pensamento, quando a criança consegue dar significado ao símbolo e ao signo. Outro aspecto relacionado à motricidade é o tônus muscular, pois, estar imóvel também faz parte do amadurecimento cognitivo do indivíduo. Conforme, apresentamos anteriormente, no início da vida, a criança é pura emoção e seus gestos involuntários e desordenados. Somente com a constante experiência e respostas obtidas do meio é que a criança vai dando significado aos seus atos, estabelecendo assim, as primeiras formas de comunicação. É certo que esses aspectos dificilmente são experienciados no ambiente escolar, mas em se tratando de alunos da educação

² O termo criança é utilizado porque, por vezes, eu estou me referindo ao início da vida, quando a criança ainda não está na escola, portanto, não é aluno.

especial, o professor deve estar atento ao fato de que possivelmente, nessa fase do desenvolvimento, devido às suas necessidades especiais, suas experiências não tenham sido tão ricas quanto deveriam, e esse fator poderá interferir em seu desenvolvimento posterior. No entanto, não devemos deixar de trabalhar o aspecto motor porque a criança tem limitações. Pelo contrário, devemos estimulá-lo a explorar os objetos, o meio, da melhor forma que ele puder.

Essa mesma relevância deve ser dada ao aspecto afetivo. Pois, afetividade não é apenas trocar carinho, estimular o bem-estar. A afetividade, presente no início do desenvolvimento como pura emoção, involuntária e contagiante, única forma de sobrevivência, permeia todo o desenvolvimento humano, contribui para a construção da personalidade do sujeito (estágio do personalismo) e, posteriormente, reaparece na construção da personalidade do jovem, período marcado pelo desequilíbrio interior onde se alternam desejos de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. Sob o ponto de vista da Educação Especial, podemos chamar atenção para o estágio do personalismo, período crucial para a construção da personalidade e, conforme apresentado anteriormente ocorre a necessidade de oposição ao outro como forma de afirmar-se enquanto pessoa. É nesse período também que a criança começa a distinguir a fantasia da realidade, por isso o faz de conta é uma brincadeira tão interessante. Outro aspecto importante está relacionado ao fato de que a criança necessita da admiração dos outros para também se admirar. No campo da Educação Especial este é um aspecto bastante delicado, pois ainda nos deparamos com crianças estigmatizadas, vítimas de preconceito e desvalorização. É preciso que tenhamos sensibilidade para lidarmos com essa questão. Nesse estágio, além de competitiva, a criança torna-se ciumenta. Penso ser válido reafirmar aqui que se as frustrações e arrogâncias emergidas nessa fase não forem bem orientadas, podem ser prejudiciais ao comportamento que a criança estabelece com o meio. É preciso que o adulto saiba conduzir o comportamento e a assimilação que a criança faz sobre os resultados alcançados. Ou seja, cabe ao adulto auxiliar a criança a racionalizar sua emoção.

Sabemos que os alunos da Educação Especial, em alguns casos, apresentam um desenvolvimento cognitivo incompatível com sua idade cronológica. E sabemos também, sob a perspectiva da teoria walloniana, que a motricidade, a afetividade e a cognição estão interligadas e são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Portanto, ao trabalharmos com alunos da educação especial, não devemos apenas trabalhar os aspectos em que eles têm respostas positivas, ou ao contrário, trabalhar mais enfaticamente em seu déficit. Não. Nós, devemos trabalhar o todo, tendo conhecimento de como se dá o desenvolvimento e o relacionamento entre os vários aspectos do sujeito. O que temos visto hoje em dia, é uma fragmentação do aluno, pois cada aspecto é trabalhado isoladamente, ou relacionado de forma equivocada. Podemos proporcionar

momentos diferentes, com atividades diferentes e utilizar ambientes diferentes. O que não podemos é deixar de perceber que o objetivo é um só: o desenvolvimento pleno do aluno.

Embora se defenda a idéia de adotarmos uma teoria para ser referência em nossa prática educacional, é comum as utilizarmos misturadas, ou seja, dependendo da situação ou contexto, atuamos de forma diferente, baseados em teorias diferentes. Como as próprias professoras entrevistadas responderam: não se segue apenas uma linha teórica, usamos a teoria como embasamento teórico, como norte. Em se tratando especificamente da teoria de Wallon, analisando as respostas dos professores entrevistados, é possível dizer que tal teoria não é utilizada pois, embora as professoras tenham consciência da inter-relação entre os domínios funcionais, tal conhecimento não é utilizado conforme apresentado pela teoria de Wallon. Para que a aplicação significativa da Teoria de Wallon se efetive, faz-se necessário um estudo mais aprofundado, no intuito de elaborar seus conceitos de forma que eles possam ser melhor compreendidos e passíveis de serem aplicados.

5. REFERÊNCIAS:

AMARAL, Suely. **Estágio Categorial**. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). Henri Wallon – Psicologia e Educação. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. Cap. 4, p. 51-58.

BASTOS, Alice Beatriz. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____; DÉR, Leila. **Estágio do Personalismo** In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). Henri Wallon – Psicologia e Educação. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. cap. 3, p. 39-50.

COSTA, Lúcia Helena. **Estágio Sensório Motor e Projetivo** In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). Henri Wallon – Psicologia e Educação. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. cap. 2, p. 31-38.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.

_____. **A Infância da Razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DUARTE, Márcia; GULASSA, Maria Lúcia. **Estágio Impulsivo Emocional**. In: MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). Henri Wallon – Psicologia e Educação. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. cap. 1, p. 19-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KROCK, Dulce. **Inteligência Expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon**. São Paulo: Summus, 1995.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Orgs). **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. cap. 3, p. 39-50.

Site consultado

SANTOS, Fernando Tadeu. Henri Wallon. <http://educarparacrescer.abril.com.br/>. Acesso em: 18 de janeiro de 2010

6. ANEXOS

ANEXO A - Entrevista Professor 1

- O que você entende por desenvolvimento global do aluno?

“É um desenvolvimento que a gente olha o aluno como um todo, não só individualizado cada especificidade dele, mas como um todo, tanto o aspecto da afetividade, o aspecto da cognição, da afetividade.”

- Para você, qual a relação entre afetividade, cognição e motricidade?

“Eu acho que funciona como um todo, não tem como avaliar ou tentar planejar uma atividade, um planejamento numa sala de aula, sem ver o aluno com essas 3 juntas, interligadas, porque o aluno não é só a parte afetiva, não é só parte cognitiva, nem só parte de motricidade. É claro, que cada um tem sua limitação em alguma dessas áreas, nem todos tem o desenvolvimento paritário em todas essas áreas do desenvolvimento, mas a gente tem que tentar trazer pra dentro da sala de aula essas 3 etapas do desenvolvimento.”

- Você entende que a motricidade e a afetividade podem determinar as aprendizagens dos alunos?

“Eu acho que não determinam, mas colaboram dependendo de como o professor vai trabalhar. Acho que tudo depende de como o professor vai induzir essas atividades, que tanto pode contribuir pro desenvolvimento da aprendizagem como também pode acabar limitando esse aluno.”

- Que tipo de atividade você propõe?

“Eu tenho uma turma de alfabetização, que é um tipo de trabalho, e à tarde eu tenho um grupo de convivência, que é outro tipo de trabalho. A parte do grupo de convivência, eu trabalho mais a questão motora, de afetividade, de socialização, que são alunos com o cognitivo bem limitado. Então eu tenho que explorar mais essa parte. Por isso que eu falei que depende do aluno, depende da turma e depende de como o professor vai induzir essa prática. E na alfabetização, ao contrário, eu dou ênfase mais nessa parte cognitiva por que eles já estão mais em processo de alfabetização, leitura, aprendizagem mas nunca deixo de fora essa outra parte da motricidade. Os trabalhos que a oficina de artes desenvolve, a gente paralelamente, desenvolve na sala de aula também, assim como caminhadas, que daí já envolve a motricidade, jogos,.. eu procuro estar sempre relacionado isso, não enfocando apenas um aspecto.”

- Ao elaborá-las, você considera essas três dimensões do desenvolvimento?

“Sempre. Independente da turma em que eu estou, só que dependendo da turma eu enfatizo naquela parte específica que eu vejo que tem mais necessidade.”

- Você conhece a teoria de Wallon? Quais outras teorias já estudou?

“É a teoria do desenvolvimento global não é? Vê o aluno como um todo. Estudei todas as outras: Vygostky, Piaget.”

- Qual a importância das teorias do desenvolvimento, na sua opinião, para as práticas pedagógicas?

“Eu acho que tanto as teorias do desenvolvimento quanto qualquer teoria, é bem importante pra qualquer profissional, principalmente da área da educação, pra gente ter uma noção e um embasamento teórico, mas a gente não se foca muito na questão da teoria porque vai depender muito do aluno, vai depender muito da realidade que esse aluno tá inserido, que a gente tá inserido pra trabalhar. Então eu acho que é fundamental pra gente ter um noção, pra dar um embasamento teórico mas, a prática vai depender da condução que o professor vai dar, sempre relacionando com a realidade. O que eu trabalho aqui eu não vou tentar pensar da mesma maneira que eu vou trabalhar em outra cidade, com uma outra cultura, com outro tipo de aluno. Serve a teoria pra gente ter um estudo e pra gente ter uma noção de como tu vai guiar a tua prática.”

ANEXO B – Entrevista Professor 2

- O que você entende por desenvolvimento global do aluno?

“É todo desenvolvimento nas áreas afetiva, cognitiva e psicomotora.”

- Para você, qual a relação entre afetividade, cognição e motricidade?

“Toda. Nenhuma das áreas pode ser trabalhada isoladamente. Não podemos pensar que estamos trabalhando somente a motricidade, isolada da afetividade. A pessoa é um todo, e nós não podemos ignorar nenhuma das partes, porque assim ela se completa.”

- Você entende que a motricidade e a afetividade podem determinar as aprendizagens dos alunos? Porquê?

“Sem dúvida. E a parte cognitiva também.”

- Que tipo de atividade você propõe?

“Todo tipo de atividade envolvendo essas áreas. A questão da psicomotricidade, isso é diário, não tem como a gente separar, diariamente a gente trabalha isso, a gente trabalha também na parte lúdica, não necessariamente pensando só na motricidade, por isso eu falo da afetividade porque o lúdico está diretamente relacionado com a afetividade também.”

- Ao elaborá-las, você considera essas três dimensões do desenvolvimento?

“Diariamente, a gente trabalha todas essas áreas em forma de brincadeiras, de jogos e trabalhos mais sistemáticos também, em classe, em movimentos amplos, dirigidos, enfim, todos os tipos de atividades dirigidas ou não.”

- Você conhece a teoria de Wallon? Quais outras teorias já estudou?

“Conheço mas muito superficialmente. Piaget, Vygotsky.”

- Qual a importância das teorias do desenvolvimento, na sua opinião, para as práticas pedagógicas?

“Lógico, é a partir delas que a gente tem um parâmetro pra entender as fases do desenvolvimento da pessoa.”

De 8 a 22 anos.

ANEXO C - Entrevista Professor 3

- O que você entende por desenvolvimento global do aluno?

“No meu entendimento é tu considerar os vários aspectos que constituem esse sujeito. Pra ti trabalhar com o desenvolvimento global do aluno tu não pode mais ter aquela visão de que tu trabalhando somente com o aluno tu vai atingir esse desenvolvimento global. Então pra isso, tu tem que considerar os vários aspectos que interferem no desenvolvimento desse aluno. Pra mim, tu tem que considerar o aluno enquanto constituição desse sujeito, a família, a escola pra que tu possa atingir o desenvolvimento global deste aluno. O aluno é um ser constituído por uma parte orgânica mas também por todo o meio que envolve ele.”

- Para você, qual a relação entre afetividade, cognição e motricidade?

“Como a gente fala em desenvolvimento global, a gente não pode ver isso como gavetas. Por exemplo, o aluno é constituído pelo seu meio, essas questões estão interligadas. A motricidade vai interferir em aspectos da aprendizagem do aluno, assim como a afetividade e assim como a cognição, pra mim, isso não são aspectos separados.”

- Você entende que a motricidade e a afetividade podem determinar as aprendizagens dos alunos?

“Elas são aspectos que interferem na aprendizagem. Por exemplo: um aluno que tá passando por um conflito familiar, esse momento afetivo vai interferir na aprendizagem. Outro exemplo: um aluno com paralisia cerebral que tem uma dificuldade motora, é claro que ele vai aprender, mas é claro que as primeiras aprendizagens de quando a criança está explorando o mundo elas vão ocorrer num ritmo um pouco diferente de uma criança que pode ter essa relação com a motricidade.”

- Que tipo de atividade você propõe?

“Eu sempre proponho atividades que trabalhem aspectos do pensamento e depois, a partir de um jogo, de forma lúdica, sempre, que eu associo concomitante ou posteriormente eu trabalho alguma questão da área da alfabetização ou da área da matemática.”

- Ao elaborá-las, você considera essas três dimensões do desenvolvimento?

“Eu acho que a questão da motricidade fica um pouco a desejar, pelo menos esse ano. Na verdade eu tenho pouco tempo de atuação e as atividades que eu realizei eu sempre tento

criar uma ambiente de confiança. A escola tem que ser um lugar onde o aluno deseje estar e que não seja um lugar de sofrimento pra ele. Então eu acho que aí eu já estou trabalhando a questão da afetividade.”

➤ *Você conhece a teoria de Wallon? Quais outras teorias já estudou?*

“Sim. E já estudei Piaget, Vygotsky, Freud, mas as mais enfocadas foram Piaget e Vygotsky. Wallon, foi mais quando eu, enquanto docente, tive que dar conta de trabalhar com a teoria de Wallon.”

➤ *Qual a importância das teorias do desenvolvimento, na sua opinião, para as práticas pedagógicas?*

“Eu acho que é tu conseguir enxergar os objetivos da tua prática. Não é um fazer pelo fazer. É um fazer com metas. Poder enxergar no teu aluno o que ele é real e o que ele é potencial. Então tu pode desenvolver uma prática, não pelo achismo, mas fundamentada no que teu aluno pode desenvolver.”