

## O discente autista sob a perspectiva da afetividade walloniana

Cezar Nascimento Pires<sup>1</sup> 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

### Resumo

Este relato de experiência tem por objetivo explicitar os processos de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) analisados à luz da Teoria da Afetividade proposta por Henri Wallon (2010), além de intencionalizar uma visualização acerca da superação das dificuldades de aprendizagem vista sob a ótica do desenvolvimento socioafetivo do sujeito. A pesquisa foi realizada em um instituto de acompanhamento pedagógico, situado em Fortaleza-CE, cujo tempo de convivência entre os professores e os alunos selecionados superasse ou igualasse a um ano. A análise contou com entrevistas a cada aluno analisado e, posteriormente, cada professor responsável respondeu um questionário que sondou mecanismos wallonianos específicos da relação discente-docente que favorecessem a aprendizagem. Constatou-se que o aprofundamento da relação interpessoal na ação pedagógica contribuiu significativamente à melhoria do rendimento escolar dos alunos. Não obstante, a convivência e a empatia tornaram-se expoentes na construção identitária dos discentes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Afetividade. Desenvolvimento. Autismo.

### The autistic student from the perspective of wallonian affectivity

#### Abstract

This experience report aims to explain the teaching-learning processes of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) analyzed in the light of the Theory of Affectivity proposed by Henri Wallon (2010). In addition to proposing a visualization about the overcoming of learning difficulties seen from the perspective of the socio-affective development of the subject. The research was conducted in a pedagogical monitoring institute, located in Fortaleza-CE, whose time of coexistence between teachers and selected students exceeded or equaled a year. The analysis included interviews with each student analyzed and later each responsible teacher answered a questionnaire that probed specific wallonian mechanisms of the student-teacher relationship that favored learning. It was found that the deepening of the interpersonal relationship in the pedagogical action contributed significantly to the improvement of the students' school performance. Furthermore, coexistence and empathy have become exponents in the identity construction of students.

**Keywords:** Learning. Affectivity. Development. Autism.

## 1 Introdução

Desde antes do fundamento da psicologia e suas áreas correlatas firmarem-se como ciência, houve inúmeras tentativas de categorizar o desenvolvimento humano a partir de diversas matrizes ideológicas (GOULART, 2001, p. 16). Na antiguidade, Hipócrates, por exemplo, postulou as teorias dos temperamentos sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico para ajudar as pessoas a realizarem um melhor autoconhecimento e discernimento de suas vontades. Já em relação às diversas instâncias de uma sociedade, é notório que as religiões também possuem uma versão a respeito do papel do indivíduo na sociedade, complementando o desenvolvimento do sujeito ao nível espiritual.

De todo modo, é possível mencionar que mediante a distintas explicações ontológicas, biológicas e sociológicas sobre o ser humano, o relacionamento interpessoal é um dispositivo crucial que marca o sujeito como um mosaico sentimental. A presença dos sentimentos vem de algo maior, panorâmico e indissociável da condição humana, sendo que o afeto, por outro lado, pode ser demasiado pulsional. Nas sociedades pré-históricas, antes de haver o condicionante da linguagem para um melhor refinamento de expressão, reações como medo, raiva e paixão tornaram-se o primeiro código social.

A linguagem catalisa os sentimentos humanos para impeli-los à expressividade que, por sua vez, configura-se num emaranhado de outras intencionalidades discursivas. Nesse sentido, Bakhtin (2016) afirma que a primeira forma de manifestação humana acontece por meio de um gênero do discurso, sendo este definido como a ocorrência padronizada de ações sociais num determinado meio. Como toda manifestação, é necessária uma causa que, neste contexto, será explicitada por minúcias na seara das teorias psicogenéticas, especificamente sob a ótica do educador e médico Henri Wallon.

Segundo Dantas (1992), a metodologia walloniana teve como olhar inicial um horizonte patológico decorrido de síndromes psicomotoras em crianças que ele examinava enquanto médico. Em face disso, Wallon pregava que a condição de uma doença explicita bastantes informações a respeito da organicidade do ser humano. Com isso, ele observou mais de perto a motricidade humana associada ao método histórico dialético de vínculo marxista que marcava a sociabilidade do

sujeito. Assim, social e motor estão completamente interligados, emergindo a psicogênese motora junto à psicogênese da pessoa. Vale ressaltar que estes estudos foram observados, sumariamente, em crianças.

A teoria walloniana diz que as emoções são proporcionais à condição de inadaptabilidade (DANTAS, 1992, p. 88) e com efeito, o processo de desenvolvimento do sujeito no início da vida depende de outros para que se assimile e sistematize suas expressões emocionais. Por conseguinte, Galvão (2014) afirma que o bebê não possui uma intencionalidade simbólica ao expressar-se com choros, com risadas e dentre outras manifestações, ele apenas reage de modo orgânico aos estímulos que recebe do ambiente. Logo, o indivíduo só irá compreender os processos discursivos imbricados no cotidiano, quando houver a passagem da afetividade emocional para a simbólica, que compreende a aquisição da linguagem.

Por esse viés, pode-se ficar em dúvida acerca do que seria, de fato, a afetividade segundo Henri Wallon. Se valendo de uma pequena dissociação didática, emoção não é sinônimo de afeto, uma vez que este compreende um conjunto maior que abarca diversas manifestações da vida afetiva como, por exemplo, choro, risada, raiva, cólera e dentre outro. Consoante a isso, Galvão (2014, p. 61):

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos.

Em expressões didáticas, Wallon diz que as emoções tomam majoritariamente uma etapa do desenvolvimento humano, havendo uma função específica: a de nutrir-se do outro para poder sobreviver. Isto é, um bebê sozinho não consegue mediar as intencionalidades socioafetivas emanadas pelo ambiente social, mas sim ter o seu comportamento orgânico decodificado pelo dispositivo linguístico-simbólico de outrem. Nesse aspecto, torna-se claro que a afetividade não

é apenas uma dimensão pessoal e, sim, algo consonante ao desenvolvimento do ser humano de um período primário (DANTAS, 1992, p. 90).

A construção das inteligências do indivíduo dar-se-á de modo latente conforme a criança for correspondendo seus atos às expectativas do ambiente. A aquisição dos signos sociais ocorre por meio da utilização das nuances da afetividade como, por exemplo, as emoções para inquirir ou adquirir alguma coisa. Segundo Dantas (1992), esta fase corresponde ao desenvolvimento simbólico que se define como um período em que o indivíduo busca uma representação aos fatos casuísticos do cotidiano, buscando a linguagem como instrumento para tal finalidade. Para mais, com a linguagem, o indivíduo passará a compreender o universo discursivo. Logo após essa etapa, aos 5 anos de idade, a criança passará pelo aspecto do sincretismo, no qual o entendimento sobre as coisas será feito por oposição de ideias e, por último, a fase de categorização que exalta o desenvolvimento mais firme da criança em aspectos de abstração.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento intelectual do sujeito dependerá da suplantação da sua afetividade primária, chamado pelos pesquisadores de paradoxo walloniano, pois o ser humano nasce com emoções orgânicas para desenvolver-se no fito de, posteriormente, inibi-las em favor da psicogênese da sua pessoa completa. Os estudos sobre esse fenômeno sintetizam bem este cenário ao dizer que “a razão nasce da emoção e vive da sua morte” (DANTAS, 1992, p. 86). Com o desenvolvimento intelectual, a afetividade torna-se inibida pela atividade racional, emergindo em atividades que potencializem as pulsões do indivíduo. Por esse caminho, pode-se cogitar que as emoções servem apenas para expressar um “caos” orgânico, entretanto, as emoções e a afetividade servem a vários propósitos maiores.

É neste sentido que este relato de experiência emerge como uma maneira de demonstrar que a afetividade walloniana, nas palavras do próprio pesquisador, serve para o desenvolvimento do “Eu” que está condenado ao inacabamento (DANTAS, 1992, p. 92). Portanto, pretende-se associar a afetividade à aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que a

inclusão escolar e social de tal público é bastante precária de métodos, de estudos e de teorias da pedagogia tradicional.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos por motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

5

Fica evidente, portanto, a necessidade de refletir sobre os objetivos da metodologia didática alicerçada na inclusão escolar. Por esse caminho, a teoria da afetividade de Wallon pode ser um exímio caminho a ser percorrido por educadores na qual a preocupação esteja para além de demandas burocráticas, para atentar-se ao indivíduo que está ali na rotina da sala de aula. De modo especial, a educação dos alunos com TEA merece múltiplos cuidados, pois há diversos déficits que podem comprometer o trabalho do discente despreparado, tais como desatenção, dificuldade na interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013).

## 2 Metodologia

A pesquisa foi realizada em um instituto de acompanhamento pedagógico no qual eu trabalho, situado em Fortaleza, capital do estado do Ceará. As professoras selecionadas são duas pedagogas que trabalham na instituição há mais de 10 anos e que possuem alunos com Transtorno do Espectro Autista acompanhados por elas há mais de três anos. Além disso, participei da análise de pesquisa em virtude do fato de eu tutelar um aluno com TEA há mais de um ano. Inicialmente, pedi permissão à coordenadora pedagógica do ambiente para realizar a pesquisa e prontamente ela concedeu, desde que houvesse preservação dos nomes dos alunos analisados e professoras entrevistadas. Portanto, todas as suas respectivas identidades manter-se-ão em sigilo, contendo apenas as iniciais de cada nome. Os alunos selecionados foram três, de idades distintas, M. de dezoito anos,

acompanhado por mim, I. de dez anos acompanhado pela professora R. e por fim, o aluno S. de dez anos tutelado pela professora A.

A entrevista com os alunos levou dois dias para ser realizada, sendo que no primeiro dia o aluno entrevistado foi M. acompanhado por mim. Durante a conversa, realizei as seguintes perguntas: “Quando tinha dificuldades, aprendia mais com quem?”; “Como o professor facilitava o entendimento?”; “Matérias com mais dificuldades?”; “Como você expressa suas emoções?”. As mesmas perguntas foram direcionadas aos outros dois alunos I. e S., no entanto, em decorrência da falta de um dos estudantes no segundo dia de realização da entrevista, apenas a resposta de I, foi coletada e considerada na pesquisa. Posteriormente à entrevista com os educandos, foi enviado um formulário às professoras por meio do *Google Forms*, a fim de responderem a respeito de aspectos pedagógicos importantes sobre o aluno.

As perguntas direcionadas às professoras continham indagações a respeito do modo de expressividade do aluno, pontos em comum com o discente, maneira de lidar com as reações sentimentais dos alunos frente a alguma problemática. Embora as perguntas fossem direcionadas à compreensão do alunado, as indagações buscavam ainda compreender as considerações destes profissionais sobre os aprendentes. Ademais, o formulário respondido contém as respostas das professoras e, enquanto tutor de um dos estudantes, as minhas. Os resultados foram auferidos por meio da resposta completa no *Google Forms* das quais as respostas foram colocadas em comparação às respostas dos alunos para descobrir padrões, diferenças e semelhanças que sustentem a tese da afetividade walloniana como motor de aprendizagem. Torna-se latente, portanto, o caráter qualitativo-quantitativo da metodologia científica deste relato de experiência haja vista que ocorrera a apreciação dos resultados em paralelo à reflexão crítico-teórica.

### 3 Resultados e discussões

Os resultados foram auferidos por meio do *Google Forms* e das respostas dos alunos feitas durante as entrevistas, no qual constatou-se que os alunos preferem aprender com professores cujas relações são mais duradouras e os

docentes, por sua vez, demonstraram a incerteza de uma garantia de aprendizagem dos alunos autistas com outros profissionais no acompanhamento pedagógico. Nesse tópico, a pergunta “Você considera que o seu aluno consegue aprender de maneira significativa e proveitosa com outros professores?” recebeu “talvez” como resposta de todos os professores. Vale ressaltar que tal resultado leva em consideração, também, a minha resposta. Quanto aos alunos I. e M., no tocante à indagação realizada sobre como o professor facilitava o entendimento, ambos responderam que a paciência e a identificação com o professor foram ponto-chaves, embora I. tenha reiterado que a leitura conjunta também o ajuda bastante.

Em relação ao aspecto da identificação, pode-se inferir que a práxis educativa rodeia-se do contágio emocional (DANTAS, 1992, p. 65) para poder desenvolver-se ao tempo do aluno, pois, numa das respostas coletadas, cuja pergunta relacionava-se ao fator que determinou a aproximação entre docente e discente, as respostas obtidas demonstraram que elementos do cotidiano do aluno e de sua personalidade foram cruciais para determinar o impulso do processo pedagógico. Os dados obtidos continham que a professora A. também gostava de desenhos animados, a professora R. era carinhosa e eu possuía um interesse em novelas. Assim, o caráter fulcral da frase de Paulo Freire (2022) vem à tona ao atestar que o educador se constrói no encontro com os seus educandos. Nesse sentido, é crucial a leitura de mundo do aluno para potencializar uma educação dialógica, inclusiva e transformadora.

Um dado importantíssimo a salientar, trata-se da visão assertiva que os educadores possuem sobre seus educandos. Com o advento massivo de um alunado que demanda observações estratégicas, a formação continuada do professor tornou-se mais salientada do que nunca. É claro que, para que isto aconteça, são necessárias políticas públicas e investimento privado aos profissionais de educação, atitudes carentes de realização na atualidade. Contudo, destaca-se nesta pesquisa a formação dos professores analisados, que possuem especialização em “Psicopedagogia Clínica e Institucional”, título salutar à atuação como docentes de alunos em inclusão escolar. A visão conferida à educação continuada é destacada por Mantoan (2006, p. 58):

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades de demandas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

8

No tocante às dificuldades no processo de aprendizagem, perguntei por meio do questionário quais disciplinas as professoras consideraram como difíceis para os alunos e os dados obtidos conferem à Língua Portuguesa e à Matemática um predomínio significativo em déficits. Nesse ponto, essas áreas convencionaram maior atenção por parte dos profissionais, haja vista que foram unânimes em dificuldades entre os discentes. Sob essa ótica, perpassa uma significativa indagação também inquirida: “Como os alunos reagem diante dessas dificuldades?”. As respostas convergiram ao estresse como fator principal, além de desânimo ou tristeza como fatores secundários na manifestação dos dados. Mediante a esse cenário, as emoções passam a irromper brutalmente no evento pedagógico de tal maneira que, por vezes, o docente pode frustrar-se com os comportamentos dos alunos. Desse modo, retorna-se ao pressuposto walloniano no qual as emoções humanas emergem, principalmente, em momentos de tensão, cenário passível de ser potencializado quando considerado certas estereotípicas comportamentais dos alunos, como bem respondido pelas professoras no questionário acerca da expressão de emoções.

Em vista disso, reitera-se a máxima dita por Galvão (2014), que retoma a Wallon, ao afirmar que as emoções se constituem origem da consciência. Por esse aspecto, cabe ao professor dois trabalhos, primeiro auxiliar no desenvolvimento afetivo do aluno que, por consequência, incide no desenvolvimento intelectual e segundo ligar-se à adaptação do material pedagógico no fito de ser trabalhado às demandas afetivas do seu público específico. Em suma, o desenvolvimento afetivo do aluno realizar-se-á, primordialmente, sob o ponto de vista daquilo que o professor enxerga enquanto docência e fazer pedagógico.



E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2022, p. 138).

As emoções do indivíduo dizem muito a respeito do desenvolvimento intelectual dele, principalmente, quando é levado em consideração o modo como o sujeito expressa tudo isso. Neste sentido, essa informação é a base de toda teoria da afetividade de Wallon e por isso, torna-se um dos pontos mais importantes deste relato de experiência.

Consequentemente, vale respaldar as iniciativas pedagógicas dos professores em razão da aprendizagem efetiva dos alunos. Suas estratégias valeram-se de acolhimento ao aluno por meio de uma escuta ativa e da confiança no potencial do indivíduo quando ele se encontrava em dificuldade. Todos esses artifícios têm em comum a empatia que tornou o motor da aprendizagem completamente robusto ao impulso didático, dimensionando, então, a sensibilidade do sujeito, que possui um estado afetivo e outro cognitivo (DANTAS, 1992, p. 89), à um mutualismo indispensável no processo de construção do conhecimento. É necessário que os professores reconheçam que a afetividade é um dispositivo intrínseco ao ser humano, que ora precisa de ajustes para sua melhor calibração, ora pode frustrar o processo pedagógico. Quando se fala, principalmente, em alunos neurodivergentes é necessário não cair em um roteiro de trato pedagógico com o aluno como se ele não tivesse também uma subjetividade, isto é, embora haja certas prescrições para ditar normalizações científicas, elas não comportam a dimensão de mundo que uma criança e um adolescente trazem todos os dias à sala de aula, assim como em outros ambientes sociais.

Em aspectos mais subjetivos, foi perceptível notar o carinho que os alunos têm por seus professores, pois, por exemplo, pude acompanhar que I. direcionava sempre o olhar para a professora R. antes de responder alguma coisa, além de abraçar e sorrir para ela. É preceito do ambiente escolar analisado que os alunos fiquem em prioridade com os professores os quais já possuem uma convivência sadia e significativa de memórias, assim como de afetos, sendo que estes fatores contribuem até mesmo para a confiança das famílias no trabalho pedagógico do instituto. Além disso, qualquer mudança de rotina pode ser estressante, uma vez que eu mesmo, enquanto professor do espaço, já presenciei o acontecimento. Deste modo, o desequilíbrio na rotina, acometido pela mudança de vínculos, compromete a harmonia do espaço, além de frustrar o processo de ensino-aprendizagem de um aluno, quando remanejado para outro professor.

#### 4 Considerações finais

Em face de todas as informações trazidas neste relato de experiência, penso que num espaço amostral não muito expansivo, pude condensar diversas explicações e visões que constituem, de certo modo, um olhar clínico walloniano ao desenvolvimento humano. Dessa maneira, é válido ressaltar que ao fazermos uma pesquisa, podemos nos distanciar daquilo que estamos observando e, nesse caso, no que concerne ao evento de uma sala de aula, torna-se inviável o distanciamento. Em presença de alunos e de professores tão comprometidos uns com os outros, enchi-me de esperança por completo. Além disso, o cenário pedagógico descrito é riquíssimo de análises já que o ambiente no qual foi feita a pesquisa permite uma visualização do aluno da sala de aula e não puramente o aluno na sala de aula. Esse ponto é crucial à compreensão da práxis educativa que incide, inclusive, na formação valorativa do alunado.

Por diversos momentos, enquanto redigia toda este relato, realizei reflexões pessoais acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que mediante a tantos ataques nos últimos anos, merece cada vez mais atenção e por

isso, esta pesquisa se insere no contínuo movimento de discutir a inclusão escolar e social. É natural que uma vez imerso na prática de ensino, eu me veja rodeado de diversos problemas estruturais que por vezes me fazem pensar que o problema está inteiramente em mim. Ser professor em um contexto de inclusão significa viver em grandes momentos de tensão política, econômica e social, já que segundo Mantoan (2009) a sala de aula é um tipo de termômetro pelo qual ocorre a aferição de febre das crises educacionais.

11

É bem verdade que o desenvolvimento de um sujeito perpassa por diferentes instâncias de uma sociedade, mas o respeito à sua afetividade prescinde o respeito aos modos de expressão individual de cada pessoa. Ou seja, é reconhecendo a singularidade do indivíduo que se compreende a sua unicidade, pois para esta vir daquela, antes foi necessário o processo de sociabilidade, dispositivo marcante que nos torna dependentes um dos outros enquanto espécie, ao mesmo tempo únicos como seres humanos fadados a um processo de autoconstrução constante (DANTAS, 1992, p. 97). A interação social é algo indispensável à nossa cultura de espécie, pois é uma maneira de desenvolver nossas competências emocionais que incidirão no desenvolvimento intelectual. Neste pressuposto-base, torna-se possível uma nova concepção de educação baseada no respeito, empatia e na tolerância; aspectos essenciais à educação holística de crianças e de adolescentes.

Para que pudesse ocorrer uma significativa extensão das potencialidades da inteligência do ser aprendente, sobretudo é fulcral que os professores analisados nesta pesquisa fossem humanos o suficiente para complementar ainda mais a identidade dos alunos, pois as relações imbricadas na sala de aula possuem solidez suficiente para desenvolver a intelectualidade, a sociabilidade e linguagem. Por esse viés, tenho que destacar que durante a elaboração do método de pesquisa, os quais versaram em entrevistas, pensei, inicialmente, apenas em dados quantitativos para observar um padrão que comprovasse a minha hipótese argumentativa, entretanto, os planejamentos saíram um pouco diferente, uma vez que senti necessidade de entrevistar os próprios discentes, pois a dimensão pedagógica não possui apenas um lado. Em vista disso, conheci a história dos alunos entrevistados e seus modos

de interação com o ambiente e o carinho demonstrado por seus professores. Muitas vezes, enquanto pesquisadores, só conseguimos enxergar a história dos fatos que queremos descrever, porém tendemos a esquecer a história que nos levou até àquele lugar e as histórias das pessoas submetidas à análise.

Quando propus fazer a entrevista no espaço onde eu trabalho, houve muitas expectativas em virtude do aluno a ser escolhido e dos professores a serem submetidos aos questionários. Constantemente o docente não se vê fazendo ciência o tempo todo, mas se assusta quando se depara, através do evento de pesquisa, que o seu trabalho é uma ação científica, eminentemente social, mas que fomenta uma série de processos cognitivos, emocionais, comportamentais e históricos. As professoras selecionadas ajudaram muito no processo de pesquisa e tornaram-se necessárias, inclusive, ao aprimoramento da minha própria prática, uma vez que um estudo de casos vai muito mais além da observação, parte também da sensibilidade, do ato de deixar-se envolver pelos processos metodológicos que não são isolados de mecanismos que nos tornam humanos. Paulo Freire (2022) afirma sempre que a atividade de educar é estritamente humana, pois somente nós, seres humanos, conseguimos construir conhecimentos. É nesse sentido que o desenvolvimento do ser social precisa do outro para poder sobreviver. Nossas emoções, que partem da afetividade, são uma maneira do nosso corpo exigir e demonstrar que precisamos da interação. Em diversos momentos de sua vida, Henri Wallon tentava demonstrar que nossos sentidos em si não têm sentido caso não procure sentido no sentido do outro (GALVÃO, 2014).

Não obstante, ressalta-se a necessidade da busca do aluno pelo contexto de aprendizagem, que não se dá de modo solitário, visto que a aprendizagem é uma interação dialógica entre indivíduos que comungam e produzem conhecimento entre si. Nesse sentido, ainda que cada pessoa possua suas especificidades próprias, não cabe ao aluno modificar-se para caber num determinado molde de ensino, e sim que haja, para ele, o pleno acesso de condições que possibilitem caminhos para uma efetiva inclusão pedagógica (SOUZA, PEREIRA, VENÂNCIO, 2022). Assim, é possível uma nova dimensão do ensino e aprendizagem em contextos e saberes

plurais que propiciam a gênese de um novo âmbito dialogal, acolhedor e afetivo para o desenvolvimento integral da criança ou do adolescente, potencializando, também, a construção de identidade escolar do sujeito alicerçado na sua autoestima, evidenciando a consonância de diversos fenômenos que, numa amálgama, cristalizam uma formação identitária completa. Este relato de experiência sozinho não mudará, estruturalmente, a estrutura capacitista de uma sociedade que preconiza uma igualdade cheia de lacunas, mas serve como uma maneira de expandir novos horizontes de olhares acerca de pequenas situações de sala de aula que comportam infinitas possibilidades de reflexão e aprendizado, estas, por sua vez, sendo suficientemente capazes de formar um professor no encontro da experiência, ou um leitor através da sua curiosidade pessoal.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DANTAS, Heloysa; LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: DANTAS, Heloysa; LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256p.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 134p.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 198p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 152p.

MANTOAN, Maria Teresa Églér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103p.

SOUZA, S. T. B. de; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48178, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48178. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8178>. Acesso em: 15 set. 2023.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 208p.

---

<sup>i</sup> Cezar Nascimento Pires, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7696-609X>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Acadêmico em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela UFC.

Contribuição de autoria: autor principal

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6914785888320292>.

E-mail: [cezarpires@alu.ufc.br](mailto:cezarpires@alu.ufc.br)

**Editora responsável:** Karla Colares Vasconcelos

### Como citar este artigo (ABNT):

PIRES, Cezar Nascimento. O discente autista sob a perspectiva da afetividade walloniana. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.