A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A AFETIVIDADE JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

RESUMO:

As relações afetivas que são construídas no processo educativo entre crianças e professores impactam beneficamente na potencialização das aprendizagens. Sobre o aumento do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a cada ano que passa fica maior, e a pouca formação específica que os professores têm em relação ao assunto, é importante que existam mais pesquisas nessa área e que sejam compartilhadas principalmente nas escolas. Assim, o presente artigo traz como objetivo geral questões que envolvem o TEA; e como objetivos específicos, a afetividade construída nas relações entre professor e criança como elemento fundamental para a construção das interações sociais e facilitador para a aquisição de aprendizagens das crianças. A metodologia escolhida foi a qualitativa e os resultados indicaram que a afetividade é essencial para promover a inclusão e a socialização da criança com TEA.

PALAVRAS-CHAVE:Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

ABSTRACT:

The affective relationships that are built in the educational process between children and teachers have a beneficial impact on enhancing learning. Regarding the increase in the number of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with each passing year it gets bigger, and the little specific training that teachers have in relation to the subject, it is important that there is more research in this area and that it is shared mainly in schools. Thus, this article has as its general objective issues involving ASD; and as specific objectives, the affection built in the relationships between teacher and child as a fundamental element for the construction of social interactions and a facilitator for children's acquisition of learning. The methodology chosen was qualitative and the results indicated that affection is essential to promote the inclusion and socialization of children with ASD.

KEYWORDS: Special Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Pensando inicialmente na formação de professores é essencial para qualificar as práticas pedagógicas, a reflexão sobre as relações afetivas no ambiente escolar que podem trazer benefícios para as crianças com TEA, em especial

O ambiente planejado e organizado, de forma harmoniosa e agradável, nos espaços escolares são elementos facilitadores da aprendizagem e quando as crianças exploram os contextos destes espaços a construção das relações interpessoais de afetividade potencializam tanto o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Como problemática, tem-se que a falta de formação na área em específico, dificulta por vezes o trabalho com os estudantes com deficiência, em especial, com TEA. O trabalho desenvolvido acaba não servindo a contento e por esse motivo é preciso quebrar os paradigmas relacionados a essa questão.

Assim, como justificativa, tem-se as contribuições geradas pela discussão no tocante a formação de professores, no aprofundamento do estudo sobre as aprendizagens das crianças com TEA e da afetividade como elemento potencializador do desenvolvimento de interações sociais e como isso tem impactado nos avanços das aprendizagens no contexto escolar.

O presente artigo traz como objetivo geral questões que envolvem o TEA; e como objetivos específicos, a afetividade construída nas relações entre professor e criança como elemento fundamental para a construção das interações sociais e facilitador para a aquisição de aprendizagens das crianças.

DESENVOLVIMENTO

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido popularmente como Autismo é definido por um transtorno do comportamento que envolve o comprometimento do desenvolvimento motor, neurológico e psicológico, dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

O vocábulo “autismo” foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, que o entendia como uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, Kanner estudou e o termo passou a apresentar uma definição clínica específica:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução.

Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Em 1944, Asperger publicou as pesquisas: "Autistic psychopathy in childhood" e "Autism and Asperger Syndrome", baseados em pacientes que apresentavam características mais amplas que as observadas por Kanner, incluindo casos que envolviam comprometimento orgânico.

Ao longo do tempo, surgiram novos conceitos e termos que relacionavam psicose e esquizofrenia utilizados por Kanner e Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela psicologia e Transtorno global de desenvolvimento (TGD), pela psiquiatria.

Asperger chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos ausentes de significado e caracterizados por estereotipias, da fala sem erros gramaticais, consideradas monótonas e a forma considerada na época, inapropriada de aproximação das pessoas. Em alguns casos, o pesquisador percebeu a ausência de contato visual e de problemas na interação social entre portadores do transtorno em suas relações familiares (BOSA e BAPTISTA, 2002).

Recentemente, a área da Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste caso, inclui-se o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Ainda, existem outras definições para a questão:

> É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 133).

> O transtorno está relacionado a uma série de características com diferentes níveis de severidade e ligação com outros tipos de transtornos fazendo com que cada um apresente desafios diferentes para a família, os profissionais clínicos e os educadores.

No Brasil, apesar da carência de estudos epidemiológicos para computar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo TEA são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para o aumento da prevalência do transtorno estão relacionadas a diferentes aspectos como as alterações nos critérios de diagnóstico, um maior reconhecimento por parte da família e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além do aumento de serviços voltados para o transtorno (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

O aumento de diagnósticos mobilizou diferentes pesquisas a fim de obter respostas às possíveis causas e até mesmo uma possível cura para o TEA, porém, sem respostas conclusivas. O que se tem percebido na sociedade atual é o crescente reconhecimento sobre a importância dos métodos de intervenção precoce e o início do processo de socialização, em especial, no ambiente escolar.

Os problemas enfrentados no cotidiano pelas crianças com TEA muitas vezes passam desapercebidas. As barreiras envolvem desde o diagnóstico até os estágios de adaptação e desenvolvimento no ambiente escolar. O apoio durante e após o diagnóstico deve envolver a família e a escola; o professor, como mediador deve estar preparado para receber o estudante com o transtorno (GRANDIN e PANEK, 2015).

O professor precisa se preparar também para solucionar os possíveis conflitos que venham a surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. A forma como o professor desenvolve a dinâmica das aulas refletem nas relações da criança com o conhecimento e com os outros colegas (TARDIF, 2011).

Wallon (2017), entende a importância de o professor trabalhar de forma diferenciada, desenvolvendo a afetividade, uma vez que as emoções contagiam, influenciando o comportamento da criança e consequentemente a dinâmica das aulas.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

Existem duas situações relacionadas a constituição da aprendizagem: a inteligência e a afetividade. A primeira, relacionada a sensibilidade externa e a forma de sentir o mundo ao seu redor; e a segunda, à sensibilidade interna, voltada para o mundo social e a construção do indivíduo enquanto pessoa (WALLON, 2017).

Quanto ao conceito de afetividade, tem-se: "capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo

e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.17).

Pereira (2016), relata que para Wallon a criança apresenta diferentes estágios de desenvolvimento que estão relacionados com o funcionamento do organismo, e como consequência das interações sociais. Cada estágio é vivenciado conforme a integração entre o corpo e o meio social. Ou seja

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1954, p. 288).

Wallon pesquisou sobre a psique humana relacionando sua origem e as decorrentes transformações ao longo do tempo, dentro dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Ao estudar a infância, optou por não considerar as experiências da fase adulta, uma vez que o indivíduo se desenvolve a partir da interação com outras pessoas e com o meio, onde cada interação ocorre de acordo com a vivência experenciada.

Trazendo essa questão para a Educação, a construção da relação da afetividade entre professor e criança, baseado no respeito e na escuta sensível é o elemento que o professor precisa para que as ações propostas baseadas nos estudos potencializem as aprendizagens das crianças:

Quando se articula afetividade na relação professor-aluno acredita-se que uma boa inter-relação pode possibilitar um processo de ensino e aprendizagem ricos, lembrando que a afetividade interfere no desenvolvimento pessoal do indivíduo dependendo também da cultura o qual está inserido (VEZARO e SOUZA, 2011, p. 233).

AINDA:

A formação docente, vista como um processo de atribuição de sentido

"ao que se faz", "como se faz", "para que se faz" determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e "re-criação" dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualificase, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional da educação. (PROENÇA, 2018, p.36)

Sem o estudo com bases científicas a sociedade, incluindo os profissionais da educação, torna-se leiga e acaba promovendo a cultura do juízo de valor, fazendo julgamentos baseados em falas do senso comum que crianças autistas não desenvolvem afetividade, preconceitos, valores morais ou ainda costumes e tradições culturais.

As interações grupais promotoras de experiências de aprendizagens são valorizadas na Teoria de Wallon (1954), que defende que a relação afetiva de professor e estudante causam impactos positivos no processo formativo por ser elemento intrínseco do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para que a evolução infantil ocorra é preciso além do desenvolvimento da capacidade intelectual, o aspecto social, o que permite desenvolver diferentes potencialidades. A falta de afetividade pode resultar em diferentes transtornos, deixando o futuro adulto mais propenso para desenvolver depressão, medos e ansiedade.

Sendo assim, a afetividade deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento da criança, aprendendo por exemplo, através do carinho, da amabilidade, do conforto, do incentivo, do encorajamento, da escuta, dentre outras questões que Wallon considera como essenciais para que a criança cresça com maturidade, o que pode nos remeter as crianças com TEA, uma vez que precisam ser compreendidas em sua essência, o que favorecerá para o desenvolvimento das mesmas (PEREIRA, 2016).

Carl Rogers foi outro pesquisador que trouxe contribuições importantes para a Educação, a partir de uma pedagogia centrada no estudante. Nessa perspectiva, a expectativa voltou-se para o desenvolvimento integral da criança e não somente o cognitivo. Esse tipo de proposta pode ser aplicado também na Educação Especial, pensando na inclusão do estudante com deficiência (AMATTO e ALVES, 2016).

As concepções relacionadas a esse pesquisador envolvem salas de aula equitativas, assim como a necessidade de adequação e do desenvolvimento da autonomia. Existe também a busca pela construção de ambientes de aprendizagem mais adequados a todas as crianças, trazendo mais uma vez a concepção de inclusão.

Desta forma, a afetividade deve estar presente desde a Educação Infantil possibilitando a aprendizagem ao construir relações concretas com as crianças, auxiliando a diagnosticar a diversidade individual e coletiva, o que promoverá um trabalho mais promissor (CARDOSO, 2019).

A afetividade deve fazer parte do contexto cotidiano, em especial na sala de aula, onde o estudante observará e aprenderá valores e atitudes como dedicação, paciência, amizade, companheirismo, dentre outros.

As atividades planejadas para serem desenvolvidas junto as crianças, devem estar alinhadas com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, pois, a afetividade influencia o desenvolvimento e a aprendizagem. A forma como o professor desenvolve os conteúdos, pode afetar a criança de maneira particular. Por esse motivo, as práticas devem estar baseadas em aulas lúdicas, dinâmicas e participativas, com base em atividades que utilizem a imaginação e espontaneidade das crianças (PIAGET, 1970).

Neste caso, a afetividade como elemento fundamental para a aprendizagem da criança com TEA é de suma importância uma vez que é preciso exercitar a tolerância, a paciência, a amizade e a confiança, para que essa criança se sinta amparada e acolhida, tanto pelo professor quanto pelos colegas.

Relacionando essa questão a teoria de Wallon: "Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa", voltada para a psicogenética, com os conceitos do TEA, para que o professor consiga trabalhar de forma eficaz com a criança é preciso considerá-la em sua totalidade, como postulado na teoria.

A Educação Especial deve pensar na constituição de ambientes educacionais inclusivos, e em diferentes formas de desenvolver a criança. Por esse motivo, é importante considerar as ideias de Wallon e Rogers tanto na concepção integral da infância, como também no desenvolvimento da afetividade e confiança junto a essa criança para que ela possa se desenvolver socialmente e afetivamente.

Sobre as ideias de Rogers para o desenvolvimento integral da criança é preciso trabalhar a afetividade, a sensibilização e a motivação como fatores essenciais para a construção do conhecimento. Uma das suas principais contribuições é de que o indivíduo é capaz de realizar seu próprio desenvolvimento, defendendo uma aprendizagem significativa, o que, segundo ele, acontece mais facilmente quando as situações são percebidas como problemáticas.

Nessa perspectiva, o professor deve contemplar uma relação interpessoal com as crianças estabelecendo um ambiente que possibilite isto de forma natural, o que remete também as ideias de Wallon (AMATTO e ALVES, 2016).

Aas práticas inclusivas, especialmente na Educação Especial, trazem a discussão sobre a prática de uma educação inclusiva que envolva uma aprendizagem significativa, pressupondo as ideias de Carl Rogers, no tocante ao desenvolvimento sensorial e cognitivo, ao mesmo tempo (AMATTO e ALVES, 2016).

Ainda, esse tipo de Educação que promove uma real inclusão, uma vez que suas especificidades são consideradas, mas, não sustentadas como uma espécie de obstáculo, o que limitaria o desenvolvimento da criança com deficiência.

Pensar em um currículo unificado para todas as crianças, mas, que ao mesmo tempo contribua para o desenvolvimento das que apresentam TEA, uma vez que respeita às suas especificidades (AMATTO e ALVES, 2016).

Mahoney e Almeida (2005), compreendem segundo a visão de Wallon, que a afetividade explica o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, em especial no processo educacional, acreditando que a criança é capaz de se tornar autônoma na resolução de problemas, assim como participar e interagir no meio em que vive.

OU SEJA:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Assim, as relações afetivas que envolvem a concepção de sensibilidade devem estar presentes no cotidiano escolar entrando em consonância com as ideias de uma educação mais humanizada, onde a criança é considerada um ser único que aprende a partir da afetividade, interesses e reais necessidades (PEREIRA, 2016).

Para desenvolver a criança com TEA, o professor em sua prática pode contribuir para o seu desenvolvimento social através da: "utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos" (SILVA, 2012, p. 158).

Assim, na Educação Infantil, é preciso trabalhar a afetividade em especial com as crianças com TEA, devido ao fato de que muitos pesquisadores acreditam que ela apresente uma afetividade "limitada", quando diagnosticadas, pela dificuldade de reconhecerem e responderem às emoções alheias. Isso é mais um motivo importante para desmistificar essa concepção trabalhando a afetividade junto a essas crianças:

Apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo (ROGERS, 1975, p. 111 Apud AMATTO e ALVES, 2016, p. 235).

Para tanto, a formação de professores neste tema também é essencial, pois, sem conhecimento científico, com base em autores e estudiosos, ficamos apenas no juízo de valor. Os estudos formativos contribuem para o planejamento e as intervenções, partindo das experiências e necessidades que as crianças apontam:

No caso de crianças pequenas autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo do que a escola. Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem "começa a abrir a porta" do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resulta intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança (RIVIÉRE, 2004, p.250).

Vygotsky (1997), já afirmava que a aprendizagem ocorre na infância, pela troca entre os pares, modificando assim a sua zona de desenvolvimento. Como a criança com TEA possui justamente esse tipo de dificuldade, a questão tornase um desafio para o professor ao pensar em outras propostas que atendam às suas necessidades.

Diante da formação continuada do professor na busca por conhecimentos científicos, é preciso junto as práticas com as crianças com TEA, estabelecer boa relação de afetividade nas interações interpessoais professor-criança potencializa as aprendizagens e estimula seu desenvolvimento impactando na transformação sociocultural em que estamos inseridos.

Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

A ideia é implementar no processo inclusivo além das metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada e ao mesmo tempo coletiva, a afetividade, devendo-se levar em consideração as necessidades específicas e potencialidades das crianças com deficiência, em especial com TEA, para que ela possa desenvolver outras capacidades que não somente o aspecto cognitivo, mas, físico, emocional, sensorial, entre outros.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nos estudantes com TEA, o ambiente escolar deve ter um compromisso com o desenvolvimento das crianças e por isso, existe grande preocupação com relação aos materiais e a implementação de metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades específicas e suas potencialidades.

É necessário deixar claro que para elas, o aprendizado não ocorre da mesma forma que as demais, pois, existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas geralmente não são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o professor deve reconhecer as diferenças de cada um, já que elas não estão ali somente para se socializarem, mas, também para aprenderem.

Por fim, é necessário que a afetividade seja levada em consideração para que consiga se desenvolver de forma plena.

REFERÊNCIAS

AMATTO, L.L; ALVES, V.L.P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. Memorandum, 30, 224-242. Disponível em:

https://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wpcontent/uploads/2016/05/amattoalves01.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSA, C.; BAPTISTA, C.R. (org.). Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, L. T. S. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. Revista Caparaó, v. 1, n. 2, p. e9, 2019. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9. Acesso em: 22

out. 2023.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Ártmed, 2011.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O Cérebro Autista: Pensando através do Espectro. 2015.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

LOPEZ-PISON J.; GARCIAI-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTE-HIDALGO, M.; PEREZ-DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. Neurologia. 2014; 29 (7): 402-7.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. Afetividade e processo ensinoaprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Revista da Psicologia da Educação, nº 20 – 2005. Acesso em: 19 out. 2023.

PEREIRA, Z.F. Afetividade e aprendizagem escolar: reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem. Universidade Federal de Campina

Grande/UFCG, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3035. Acesso em: 17 jul. 2023.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PROENÇA, M.A. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos e redes formativas. São Paulo,1 ed, Panda edições, 2018.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In:

COLL, César, 217 MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEZARO, M.R. SOUZA, I.A.A. A afetividade na relação professor-aluno no processo de formação e aprendizagem na educação infantil. Revista

Eventos Pedagógicos.v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), jan./jul. 2011.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934).

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Martins Fontes, 2017.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975.

WALLON, H. Les mileux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.

Enfance, Paris, v.4, n. 3, p. 287-296, mai / oct, 1954.