



**VÍNCULO AFETIVO, APRENDIZAGEM E AUTISMO: REFLEXÕES
SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**
AFFECTIVE BOND, LEARNING AND AUTISM: REFLECTIONS ON THE
TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Thiciane Pieczarka¹
Tiago V. Valdivieso²

RESUMO

Objetiva-se discutir neste trabalho o papel do vínculo afetivo na relação professor-aluno em processos de ensino-aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista. Parte-se do pressuposto da importância da mediação do professor na construção do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem é dialético e há a compreensão de que é necessário acreditar no potencial e nas habilidades que cada indivíduo possui e investir nisto. Realizou-se uma revisão narrativa sobre algumas perspectivas teóricas sobre a constituição do autismo, a psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem. Foi possível verificar a importância de compreender a matriz afetiva na formação das dificuldades de interação social de indivíduos com autismo, bem como sua implicação nos processos de subjetivação, intersubjetividade e desenvolvimento cognitivo. Destaca-se também que a aprendizagem ocorre na interdependência entre processos cognitivos e emocionais, e que o estabelecimento e fortalecimento de um vínculo afetivo entre professor e aluno são capazes de promover o potencial de desenvolvimento, além de serem o fundamento para a construção de conhecimento. O que remete à percepção de que mais do que métodos e técnicas didático-pedagógicas que se tenha como referencial, se não for priorizada a relação dos sujeitos no processo educacional, problemas de aprendizagem e limitações no desenvolvimento podem surgir. A partir destas reflexões, admite-se que o estabelecimento do vínculo com o professor é *sine qua non* no processo de ensino-aprendizagem para o aluno autista.

PALAVRAS-CHAVE: transtorno do espectro autista; vínculo afetivo; ensino-aprendizagem.

¹ Doutora em Educação pela UFPR. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Fidelis. thiciane.pieczarka@fidelis.edu.br

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unina. Licenciado em Artes e Bacharel em Psicologia.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of the affective bond in the teacher-student relationship in teaching and learning processes of students with autism spectrum disorder. Commence with the premise of the importance of the teacher's mediation in the construction of knowledge. The teaching-learning process is dialectical and there is an understanding that it is required to believe that each individual has potential and skills and invest in them. A narrative review was carried out regarding theoretical perspectives on the constitution of autism, developmental psychology and learning. It was possible to verify the importance of understanding the affective matrix in the formation of the difficulties of social interaction of individuals with autism, as well as its implication in the processes of subjectivity, intersubjectivity and cognitive development. It is also noteworthy that learning occurs in the interdependence between cognitive and emotional processes, and that the establishment and strengthening of an affective bond between teacher and student are capable of promoting the development potential, in addition to being the foundation for the construction of knowledge. Which leads to the perception that more than didactic-pedagogical methods and techniques that have as a reference, if the subjects' relationship in the educational process is not prioritized, learning problems and limitations in development may arise. Based on these reflections, it is evidenced that establishing a bond with the teacher is sine qua non in the teaching-learning process for the autistic student.

KEYWORDS: autism spectrum disorder; affective bond; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Descrever a importância do estabelecimento do vínculo em crianças e adolescentes com o diagnóstico de transtorno do espectro autista³ remete a uma dificuldade intrínseca ao quadro clínico, pois esses sujeitos enfrentam dificuldades significativas em suas relações com o mundo. Sabe-se que a interação social é um dos principais componentes comprometidos em pessoas com essa condição. Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma prática social essencialmente interativa, reconhecemos os desafios que se colocam para o trabalho pedagógico efetivo e significativo com estudantes autistas.

Este estudo pretende, portanto, discutir a relação professor-aluno nas práticas escolares com crianças e adolescentes que apresentam dificuldades significativas na interação social decorrentes de formas atípicas de desenvolvimento. Deste modo, refletir sobre como o professor pode ser agente de criação de contextos educacionais favoráveis à construção do conhecimento

³ Desde a 5ª edição do DSM - Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, as classificações médicas presentes no CID-10 chamadas de transtornos globais do desenvolvimento (TGD), como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, TGD sem outra especificação, foram alinhadas em uma mesma terminologia como transtorno do espectro autista (TEA). Neste artigo, utilizaremos os termos "autismo" e "autistas" para se referir a esta categoria clínica ampla e atualizada.

para todos os seus alunos, incluindo aqueles com autismo. Para tanto, buscamos na literatura científica os pontos fundamentais para esse debate. Apresentamos então uma revisão narrativa sobre algumas perspectivas teóricas sobre a constituição do autismo, trazendo as diferenciações de abordagem cognitivista e afetiva; e os estudos em psicologia do desenvolvimento que exploram a formação subjetiva dos sujeitos a partir das primeiras relações afetivas da criança com o mundo. Assim, discutimos as implicações educacionais dessas reflexões para repensar a aprendizagem dos alunos autistas a partir da importância que as emoções e a vinculação possuem no desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

A INTERAÇÃO SOCIAL E O AUTISMO

A interação social é considerada fundamental e determinante na aprendizagem e no desenvolvimento humano (PIAGET, 1982, 2005a; VIGOTSKI, 2001, 2007). Interação é uma influência recíproca, uma ação dialética. Partindo deste pressuposto, percebe-se que quanto mais significativa e intensa for a relação, mais ela favorecerá o desenvolvimento e a aprendizagem.

Considerado um transtorno de neurodesenvolvimento que acarreta alterações nas interações sociais, podendo provocar isolamento e falta de interesse pelo outro, o autismo se constitui em um relacionamento atípico frente a objetos, eventos e pessoas (APA, 2014).

Uma das primeiras áreas do desenvolvimento a trazer preocupação nas pessoas que cuidam e observam as crianças diagnosticadas como autistas é a de comunicação e interação social, ainda nos dois primeiros anos de vida da criança. (BOSA, 2001, p. 283).

Esse quadro foi primeiramente observado por Leo Kanner (1943), médico psiquiatra americano, que descreveu o que considerou na época “distúrbios autísticos do contacto afetivo”, ao constatar 11 crianças em condição avaliada como especial. Para Kanner (1943), essa condição se caracterizava por um isolamento extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia. Assim, evidenciou-se que crianças autistas apresentariam uma dificuldade inata na relação emocional com outras pessoas.

Devemos assumir que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para constituir o contato afetivo com as pessoas, habitualmente e biologicamente fornecido, assim como outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas e intelectuais inatas. Se esta hipótese estiver correta, um estudo mais aprofundado dos nossos filhos pode ajudar a fornecer critérios concretos sobre as noções ainda difusas

acerca dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Por aqui parece que temos exemplos da cultura pura de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo. (KANNER, 1943, p. 250, tradução nossa).⁴

O pressuposto de Kanner (1943) para a explicação do autismo como uma “incapacidade das crianças de se relacionarem de maneira comum com as pessoas e situações desde o início da vida”⁵ (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa) foi objeto de discussão de muitas pesquisas posteriores sobretudo a explicação acerca da sua natureza. Pode-se dizer que duas perspectivas levaram a cabo pesquisas nesse campo específico de explicação.

A teoria cognitiva de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) propõem que a dificuldade na socialização do autista é de natureza primordialmente cognitiva. Essa perspectiva reconhece a dificuldade da criança com autismo em realizar interação social, compreendendo que déficits na percepção dos estados mentais das outras pessoas seriam o fator central na constituição desse quadro. No entanto, como os estados mentais não são percebidos pelo sujeito de maneira direta, pressupõe-se que esse reconhecimento envolve uma habilidade mental fruto de mecanismos cognitivos complexos.

A habilidade de atribuir estados mentais a partir dos comportamentos sociais é chamada Teoria da Mente (BARON-COHEN, LESLIE, FRITH, 1985; LESLIE, 1987; LESLIE, FRITH, 1988). Este é um modelo de desenvolvimento metarrepresentacional, que compreende a existência de um mecanismo fundamental para as habilidades sociais, viabilizando a apreensão dos estados mentais. Ou seja, possibilita inferir como as outras pessoas aprendem, desejam, sentem e acreditam nas coisas. Mas, para esta capacidade ser desenvolvida, é necessária uma representação de segunda ordem (BARON-COHEN, LESLIE, FRITH, 1985).

Deste modo, Baron-Cohen (1988) propõe uma teoria cognitiva baseada em princípios fundamentais, os quais reconhecem que o autismo é causado por déficits cognitivos centrais, sendo um desses a capacidade de metarrepresentação constituinte da teoria da mente e organizadora de algumas habilidades sociais e também de habilidades simbólicas e pragmáticas. Habilidades essas que se encontram comprometidas no autismo. A Teoria da Mente (LESLIE, 1987) fundamenta essas metarrepresentações, como frutos de um mecanismo

⁴ We must assume that these children have come into the world with an innate inability to form the usual, biologically provided affective contact with people, just as other children come into the world with innate physical and intellectual handicaps. If this assumption is correct, a further study of our children may help to furnish concrete criteria regarding the still diffuse notions about the constitutional components of emotional reactivity. For here we seem to have pure-culture examples of inborn autistic disturbances of affective contact (KANNER, 1943, p. 250).

⁵ “the children's inability to relate themselves in the ordinary way to people and situations from the beginning the life.” (KANNER, 1943, p. 242).

cognitivo que constrói e manipula tais representações. Para esses pesquisadores cognitivistas (BARON-COHEN, LESLIE, FRITH, 1985), as pessoas que manifestam um transtorno do desenvolvimento do tipo autista apresentariam prejuízos cognitivos na Teoria da Mente com repercussão na relação social e comportamento.

Posteriormente, Alan Leslie (2000) revisitou seus estudos a respeito da Teoria da Mente (LESLIE, 1987) compreendendo que a criança é dotada de um sistema representacional que capta propriedades cognitivas subjacentes ao comportamento. Esse sistema dependeria de um processador especializado da inteligência social que interpretaria em tempo real as intenções subjacentes nas interações sociais permitindo que o indivíduo participe efetivamente das conversas e relações sociais. Nesse sentido, o *Theory of Mind Mechanism* (ToMM) seria um mecanismo de atenção seletiva, e assim, haveria um prejuízo especificamente neste mecanismo de atenção em crianças do espectro autista apresentando dificuldade para aprender sobre a vida mental das outras pessoas.

Outro autor que buscou discutir a falta de habilidade de contato afetivo no autismo foi Hobson (1989), por compreender que mesmo após quatro décadas desde os escritos de Kanner (1943), houve pouco trabalho teórico e empírico que compreendia como sendo essa a base para a explicação do autismo. Portanto, esse autor decide orientar-se na formulação original de que o distúrbio de contato afetivo seria necessário, ou até mesmo fundamental, para compreender o autismo.

Na verdade, Kanner pode ser levado em conta ao implicar a necessidade de duas abordagens distintas, mas complementares, para os prejuízos sociais de crianças autistas, e sigo cada uma delas. Uma primeira abordagem concorda com a sugestão de Kanner de que o estudo de crianças autistas 'pode ajudar a fornecer critérios concretos em relação às noções ainda difusas sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional' (1943, p. 250). Aqui a ênfase está na contribuição individual da criança para a formação de suas relações sociais. A segunda abordagem enfoca as disfunções das crianças autistas no contato afetivo com os outros. Nesta perspectiva, o ponto fundamental é a natureza das relações que uma criança autista mantém entre um ou mais indivíduos. O foco de interesse é o que acontece ou deixa de acontecer dentro da díade, e depois entre a criança e os outros do mesmo grupo cultural. (HOBSON, 1989, p. 23, tradução nossa).⁶

⁶ In fact, Kanner's account may be taken to imply the need for two distinct but complementary approaches to the social impairments of autistic children, and I follow each of these. The one approach accords with Kanner's suggestion that the study of autistic children "may help to furnish concrete criteria regarding the still diffuse notions about the constitutional components of emotional reactivity" (1943, p. 250). Here the emphasis is upon the individual child's contribution to the form of his or her social relations. The second approach focuses upon autistic children's impairments in affective contact with others. From this perspective, the essential matter is the nature of the relations that hold between an autistic child and one or more other individuals. The focus of interest is what happens or fails to happen within the dyad, and then between the child and others of the same cultural group. (HOBSON, 1989, p. 23).

Denominada Teoria Afetiva, essa perspectiva de Hobson (1989) explica o autismo como sendo uma incapacidade inata de estabelecer contato emocional com outras pessoas. O autor considera dois pontos fundamentais para observar essa questão: a “reatividade emocional”, ou seja, a relação do próprio indivíduo com suas emoções; e a forma como as crianças autistas se relacionam com outras crianças e pessoas do seu grupo social. Para responder a essa questão, Hobson (1989) revisita os argumentos de Kanner, compreendendo que mecanismos que auxiliam no estabelecimento da reciprocidade nas relações interpessoais, como um componente afetivo de ação e reação, estariam ausentes em crianças com autismo, interferindo em seu desenvolvimento. A falta desse componente afetaria a constituição do eu e do outro na consciência. E, nesse sentido, o prejuízo nas relações sociais acarretaria em falhas no reconhecimento das emoções e intencionalidade do outro, bem como em processos de abstração e simbolização.

Hobson (2002) compreende que o desenvolvimento da vida mental ocorre antes do aparecimento da linguagem, e para que ela surja, é necessário o engajamento social com o outro. Sendo, portanto, algo primário, o engajamento apresenta caráter formativo, que inicia o ser humano na linguagem. Hobson (2002) afirma que essas formas de engajamento pessoal vêm antes do pensamento, ou seja, as ligações emocionais conectam as pessoas pela mente, o que permite que se inicie o pensamento. Assim, o engajamento afetivo emocional com as pessoas pode ser considerado algo inato que propicia a compreensão de si e dos outros.

Posteriormente, a partir da discussão com as pesquisas no campo da cognição social, Hobson (2010) reafirma o prejuízo sócio afetivo como explicação central do quadro autístico, ressaltando a inter-relação existente entre o eu e o outro para a compreensão da intersubjetividade. Assim, a disfunção comunicativa, lingüística e cognitiva característica no autismo poderia ser o resultado, e não a causa, do comprometimento sócio-afetivo/relacional. Assim, também, poderia o seu sentido parcial e não ausente e o conceito de si mesmo.

Se for esse o caso, pode-se conciliar a heterogeneidade manifesta na etiologia e patogênese do autismo (e vale lembrar a alta prevalência entre crianças cegas congênicas) com um grau de homogeneidade que reflete uma ruptura no funcionamento de um sistema interpessoal de si-em-relação-para-outro. Esta perspectiva teórica localiza a via final comum para a constelação de características clínicas que chamamos de ‘autismo’ em que deixa de acontecer entre as pessoas nas suas relações mútuas e sua comunicação sobre um mundo compartilhado. (HOBSON, 2010, p. 404, tradução nossa).⁷

⁷ If this is so, then one may reconcile the manifest heterogeneity in aetiology and pathogenesis of autism (and here it is worth recalling the high prevalence among congenitally blind children) with a degree of homogeneity that reflects a breakdown in the functioning of an interpersonal system of self-in-relation-to-other. This theoretical

A teoria afetiva de Hobson (1986, 1989, 2010) evidencia que a construção do eu e do mundo seria o fator dominante na constituição do autismo, devido às dificuldades intrínsecas no estabelecimento de relações com o outro, dando ênfase portanto ao aspecto afetivo na compreensão do quadro autístico. Aspecto esse que seria gerador das demais dificuldades apresentadas por esses indivíduos, seja em processos cognitivos e/ou funcionais da comunicação social e linguagem.

As próprias categorias clínicas do autismo se alteraram para abarcar um *continuum* da manifestação sintomática, compreendendo-o em um espectro e não apenas como um quadro homogêneo. Existem importantes diferenças entre indivíduos autistas, relacionadas sobretudo às peculiaridades do seu desenvolvimento global. Por isso, faz-se necessário compreender a relação desses componentes do funcionamento interno do indivíduo em inter-relação com o meio na constituição de caminhos exitosos de aprendizagem.

VÍNCULO AFETIVO E A PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS AUTISTAS

Assim, observa-se a importância da interação social no desenvolvimento de todo indivíduo, mesmo quando essa é significativamente limitada devido a condições neurofuncionais e afetivas atípicas que este manifeste. Ressalta-se que, qualquer proposta de trabalho educativo deve acreditar na potencialidade que a vinculação professor-aluno pode trazer para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento.

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens. (BEREOHFF, 1993, p. 21).

No entanto, o estabelecimento do vínculo não é simples e também não depende apenas da “boa vontade” do professor. Além de grande tolerância à frustração e persistência (BEREOHFF, 1993), existem elementos mais subjetivos à relação que irão determinar o sucesso. O fator principal é o aluno permitir a relação e de aceitar que o professor entre em seu universo particular.

perspective locates the final common pathway to the constellation of clinical features we call ‘autism’ in what fails to happen between people in their mutual relations and their communication about a shared world. (HOBSON, 2010, p. 404)

A aceitação, por parte do autista para a vinculação, exige muita persistência no trabalho e uma boa percepção de aberturas que o aluno estará indicando a partir da relação. É um trabalho que deve ser organizado, repetitivo e os resultados parecem muito demorados, como Rivière (2004, p. 254) afirma:

A educação das pessoas com autismo e outros transtornos profundos provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo. Às vezes, embora ocorram aquisições funcionais e um abrandamento dos traços autistas, os progressos são muito lentos. Aparentemente, podem ser mínimos quando comparados ao quadro do desenvolvimento normal.

Assim, faz-se necessário persistência e uma busca ativa do professor, para possibilitar interações que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem de ambos nesse processo. O professor passa então a se dar conta de quão fundamental e expressivo é o seu papel no vínculo estabelecido com seu aluno - que passa a ingressar em um mundo simbólico por meio da sua ação educativa. Sendo essa relação dialética, permite que o próprio professor reconheça também suas vulnerabilidades, permitindo-se ser afetado no/pelo processo, construindo um novo olhar acerca de si e do mundo, transformando o seu caminhar em um exercício constante de aprendizagem, não esgotando a condição humana do indivíduo.

Cabe ressaltar que não existe uma fórmula única no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes autistas, pois

o autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome (ORRÚ, 2009, p. 30-31).

Portanto, as aberturas para a construção do conhecimento e representação do mundo, podem ser utilizadas a partir daquilo que singulariza o aluno, como seus gostos, desejos, preferências e interesses. Como também, em alguns casos, mesmo com a intencionalidade do profissional para o trabalho pedagógico, o aluno pode não querer (ou conseguir) abrir o seu universo, e não permitir se relacionar com o outro.

Ross (2004) compreende que as relações humanas são condicionadas por leis de complementaridade, e regidas pela capacidade dos indivíduos de prever resultados, estabelecer intencionalidades, antecipar e organizar os meios e os instrumentos para produzir o trabalho -

atividade humana de transformação da natureza. Essa complementaridade exige acolhimento do outro e das diferenças sociais, culturais e individuais, possíveis por meio da flexibilidade e abertura para o novo. É preciso impulsionar as interações humanas para que as diferenças e possibilidades de cada um se manifestem. Aceitar as diferenças é aprender com a riqueza dos encontros e interações entre as pessoas, habilidade de colocar em movimento os talentos individuais a favor do grupo, em um movimento de sinergia.

Nesse sentido, o conhecimento, como objeto educativo e pedagógico, se forma em ramificações e redes, pois se desloca em um mapa de interações sociais, e na possibilidade de cada um ser afetado pelo outro: de ser sujeito e produto de diferentes relações. Ross (2004) defende o fortalecimento de um outro paradigma conceitual em relação ao trabalho pedagógico com crianças e adolescentes que apresentam condições especiais de desenvolvimento. Esse paradigma seria resultado da cogestão dos diferentes agentes do processo educacional, e seu envolvimento ativo na construção de novas possibilidades de compreensão da realidade. Para auxiliar nesse processo, há necessidades fundamentais que devem ser supridas para uma efetiva pedagogia da inclusão. A primeira seria a necessidade dos vínculos - ou pedagogia do pertencer. Esta se funda na ressonância positiva da ação do sujeito como promotora de sua própria experiência. Supera o pensamento e a prática centrados nas limitações e dificuldades de aprendizagem, para pensar os potenciais de desenvolvimento humano. O pertencimento promove vínculos sociais do indivíduo com a família, com a escola e com a cultura. Outra necessidade é de auto-aceitação (pedagogia do autoconhecimento), que tem como característica pôr em movimento os produtos histórico-culturais em favor de cada um, agindo sobre a qualidade das oportunidades sociais, localizando alternativas que favoreçam mudanças significativas na sociedade. A necessidade do outro se junta a uma pedagogia do acolhimento: superar o império da razão e o ser humano individualista, centralizador e supostamente capaz de criar grupos sociais homogêneos, que nega as diferenças em detrimento de uma norma social a qual enquadra sujeitos e vivências em um modelo único e totalizante.

Para Ross (2004, p. 207), aprender é uma dimensão individual que se processa coletivamente. “o sujeito só aprende na relação com o outro”. A aprendizagem é mediada por instrumentos, signos e procedimentos que possibilitam relações entre sujeitos, objetos e outros sujeitos. Para esse autor, é preciso resgatar a Educação Especial do domínio biomédico, questionando noções fixas de inteligência e determinismos genéticos, abrindo portas para a intervenção pedagógica como mediação capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento.

“Fundamentalmente, a aprendizagem dependerá das experiências sociais oportunizadas, dos vínculos e desafios oferecidos, das interações e mediações organizadas” (ROSS, 2004, p. 209).

Freire (1996) chama a atenção para que não nos esqueçamos do fato de que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar que o mesmo possa ser construído - e que isso exige do professor uma postura de comprometimento e coerência. Segundo esse autor: “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho” (FREIRE, 1996, p. 97).

O entendimento a esse compromisso propõe uma atitude do professor que saiba tomar decisões conscientes de que a educação é uma intervenção no mundo, um processo com o qual se procura a formação humana e a autonomia dos sujeitos. Segundo Ross (2004), as diferentes concepções de aprendizagem tendem a apresentar paradigmas polarizadores, centrados ora no aluno ora no professor. Cada um desses paradigmas, quando assumem a frente do processo pedagógico, apresentam suas limitações e desastres, pois não compreendem o processo ensino-aprendizagem como construção de conhecimento realizado pelos sujeitos envolvidos, em interação. Reforçando a premissa freiriana, Ross (2004) também entende que o papel do professor não é a transmissão de saberes aos alunos, mas a criação de condições para que o conhecimento seja apropriado pelo sujeito. A conquista de autonomia do educando é orientada por oportunidades que este tem de se apropriar dos saberes e continuar aprendendo, de como ele organiza seu repertório e ambiente, e atua ativamente para aprender. As relações que se fundam no contexto educativo devem permitir ao aluno se deparar com problematizações da realidade e com o conhecimento historicamente sistematizado, por meio de situações nas quais deve intervir, cooperar e relacionar-se, consigo e com os outros.

Freire (1996) defende também que o professor deve estar aberto à afetividade em sua prática pedagógica - e ao querer bem de seus alunos -, pois a atividade docente é uma experiência de alegria, sensibilidade e esperança, as quais não estão dissociadas da seriedade e disciplina intelectuais, bem como da necessária curiosidade epistemológica que move a educação. Nesse sentido, Fonseca (2016) esclarece a importância da emoção na compreensão da aprendizagem, desde seu valor adaptativo e constituinte das estruturas neurobiológicas humanas até a modulação dos diferentes processos cognitivos e neurofuncionais. Sendo incoerente, portanto, desconectar emoção e cognição da experiência humana, sobretudo, quando esta é relacionada à experiência do aprender. Do mesmo modo, a emoção é parte intrínseca do ato de ensinar, conforme argumenta o autor:

Para se poder aprofundar a importância das emoções na aprendizagem, temos que necessariamente equacionar a sua importância no ensino, algo único da espécie humana, uma vez que ensinar é uma das suas especificidades mais singulares e que envolve processamento de emoções em dois sujeitos em interação intencional e transcendente. Cabe assim ao professor a criação, a gestão, o planejamento e gestão do envolvimento social da sala de aula (ou do ecossistema pedagógico) para que se criem condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente. (FONSECA, 2016, p. 370).

Tassoni e Leite (2011) conseguiram levantar dados importantes sobre a relação professor-aluno, e como estes últimos percebem as estratégias e atitudes docentes, indicando que os alunos apresentam reações afetivas que promovem respostas positivas ou negativas em relação ao conhecimento e o processo de aprender. Os alunos se aproximam ou se afastam do saber, influenciados por sentimentos e emoções gerados no atravessamento das relações no contexto educacional.

(...) a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. Eles constroem a imagem de si percebendo do que são capazes, identificando suas dificuldades, compreendendo ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram. (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90).

No processo educativo como um todo, mas em especial no de alunos com transtorno do espectro autista, a ação pedagógica envolve mais do que as capacidades didáticas do professor. Além das estratégias metodológicas que o professor apresenta, que pode ser mais adequada para um determinado tipo de aluno conforme seu funcionamento cognitivo e interesses, também é importante que o professor perceba como conteúdos afetivos são mobilizados na formação de vínculos dele com seus alunos, e como esses impactam o processo ensino-aprendizagem.

O estabelecimento do vínculo afetivo se torna a base de todo trabalho pedagógico, e a forma pela qual esse vínculo se estabelece, irá determinar o modo de integração desse sujeito no meio educacional e social. Essa interação é o fundamento da construção do conhecimento de si e do mundo.

Em muitos momentos é necessário repensar a organização do trabalho pedagógico para que o vínculo se estabeleça com sucesso. A subjetividade que permeia a relação está envolta em desejos, sentimentos, emoções e esquemas afetivos construídos na história das relações que os sujeitos estabelecem entre si em diferentes contextos. Compreender que o processo educativo está atravessado por questões subjetivas, e que essas constituem o ambiente social e simbólico

no qual a criança e o adolescente experienciam o mundo, condiciona seus comportamentos, suas habilidades, seu desempenho acadêmico e cognitivo, bem como atua sobre sua personalidade como um todo.

Os valores e desejos permeiam sempre as relações interpessoais. O professor, ao possibilitar um contato real do aluno com o conhecimento, de forma afetiva e cognitivamente significativa para o sujeito, sem preconceitos e atitudes que o afastem de uma representação coerente e saudável com a realidade, abre um novo campo interativo. Este permite a troca intersubjetiva e a produção de novos conhecimentos e possibilidades de apropriação epistemológica individuais e sociais. Essa dinâmica integrada entre o desenvolvimento socioafetivo e intelectual no processo de ensino-aprendizagem é um campo promissor para a ação pedagógica orientada para o estabelecimento de uma escola para todos, universal, diversa e inclusiva.

A atividade educativa deve ter por objetivos gerais proporcionar o desenvolvimento potencial das habilidades e competências constituídas na formação biológica, psíquica e social da humanidade; garantindo um equilíbrio pessoal (autonomia e integridade intelectual) e até mesmo um bem-estar emocional, bem como o desenvolvimento intelectual (RIVIÈRE, 1995).

Compreender o aluno autista na sua singularidade bio-psico-social (e não apenas clínica) influencia para que o processo educativo seja bem-sucedido. Ao compreender bem essas distintas e interdependentes dimensões da experiência humana, sobretudo no desenvolvimento atípico, processos mais harmônicos de interação professor-aluno podem surgir pela via da aceitação e abertura às diferenças, promovendo situações de ensino-aprendizagem mais significativas. No quadro do autismo, pode-se compreender: das suas bases *biológicas*, a propensão genética e o desenvolvimento neurofisiológico; do funcionamento *psicológico*, o desenvolvimento das funções mentais, sua organização conceitual, estado emocional e o sistema afetivo-motivacional que ele estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo; bem como da contextualização *social* da sua vivência, os condicionamentos dados pela história de inserção e potencialidades do seu meio familiar e comunitário - como circunscrita em um espaço-tempo político e cultural, concreto e simbólico.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO E O PAPEL DO PROFESSOR

O afeto é uma categoria de análise que vem ganhando destaque na compreensão dos processos de subjetivação, desenvolvimento e aprendizagem (BRAZÃO, 2015; TASSONI;

SANTOS, 2013). As pesquisas e teorias que levam em conta os conteúdos e aspectos afetivos/emocionais/sentimentais/relacionais da formação humana, apesar de terem uma trajetória bastante sustentada no tempo histórico, acabaram sofrendo certos apagamentos. No entanto, apresentam possibilidades de discussão e intervenção na realidade que devem ser consideradas nos diferentes campos do conhecimento. Essas perspectivas têm bases epistemológicas diversas, que vão desde aquelas ligadas aos estudos psicanalíticos ou psicodinâmicos⁸, os estudos psicogenéticos⁹, até aqueles influenciados pelas neurociências¹⁰.

Nesse sentido, Brazão e Rauter (2014) reconhecem que a teoria da intersubjetividade, do psiquiatra e psicanalista Daniel Stern, apresenta um grande potencial de mudança de paradigmas na psicologia do desenvolvimento, pois estabelece uma abordagem positiva dos seus estágios pré-verbais. Para Jacoby (2010), essa teoria se destaca também no campo psicanalítico, devido sua origem nas pesquisas empíricas com crianças, e por não corroborar com teses amplamente difundidas sobre os estados de indiferenciação e simbiose que o bebê passaria antes de estabelecer relação com o meio/mãe/outro. Define-se a intersubjetividade aqui como a experiência de “sentir com” - um estado subjetivo de partilha do indivíduo com o coletivo, sendo um sistema motivacional básico e primário, com valor adaptativo (STERN, 2007). Brazão e Rauter (2014) argumentam que a intersubjetividade é a base para qualquer forma de interação acontecer, por meio dela ocorre o compartilhamento de mundos particulares entre pessoas e grupos. Portanto, é o alicerce para a emergência da própria linguagem. Daniel Stern apresenta assim um modelo de desenvolvimento não linear e não progressivo, sustentado em aptidões inatas para o estabelecimento de trocas afetivas entre o bebê e o outro que lhe oferece as funções de cuidado e maternagem.

Desse modo, existiriam quatro dimensões autônomas da experiência e interação social, denominadas de sentidos de si (ou sentidos de self) - do tipo emergente, nuclear, subjetivo e verbal (STERN, 1985; JACOBY, 2010; BRAZÃO; RAUTER, 2014; BRAZÃO, 2015). Estas dimensões organizam a experiência subjetiva e coexistem após o desenvolvimento de seus domínios na primeira infância, agindo sobre diversas situações ao longo do ciclo de vida,

⁸ Na linha de autores como Winnicott (1983), Spitz (2004), Fordham (2001), e o próprio Hobson (2002) aqui já citado, entre outros.

⁹ Vigotski (2001, 2007) e Wallon (1968) são as principais referências nessas discussões. Nota-se que Piaget (2005b), apesar do foco na estruturação operatória do pensamento, também se debruçou sobre a questão da afetividade - estudos esses que poderiam ser mais explorados.

¹⁰ Damásio (2012), assim como Maturana e Varela (2001), são importantes neurocientistas que defendem uma visão integrativa e complexa da evolução e funcionamento cerebral, e sua implicação para o estudo do comportamento humano. As construções teóricas transdisciplinares de Fonseca (2016) são influenciadas por esses estudos.

possibilitando a configuração de todas as formas de interação humana e de encontro do sujeito com o mundo.

Conforme sistematizam e apresentam a teoria da intersubjetividade, Brazão e Rauter (2014) explicam que o senso de si emergente pode ser observado já nas oito primeiras semanas de vida do bebê, em que este passa a dispor de uma experiência de integração de estados corporais e afetivos. É o início da experiencição de uma consciência de si por meio de associações, com a formação da experiência de coesão com o corpo próprio e atribuição de ações no ambiente. Surgem capacidades básicas para a relação criança-outro, como a percepção amodal¹¹, percepção fisiognômica¹² e afetos de vitalidade¹³. Estes são meios pelos quais as crianças percebem a realidade, e condições para a construção das funções cognitivas superiores e da linguagem.

Ainda segundo esses autores (BRAZÃO; RAUTER, 2014), o senso de si nuclear se forma entre os dois e seis meses de idade, em que há estimulação de experiências autorregulatórias, ou seja, estímulo à capacidade do ser de regular seus níveis excitatórios corporais e afetivos. Ocorre a associação da experiência sensorial com a experiência afetiva. Por sua vez, o senso de si subjetivo (7-9 meses de idade) é o que possibilita o compartilhamento dos afetos, a intimidade psíquica e o crescimento das trocas intersubjetivas. Surge a responsividade empática (imitação gestual, por exemplo) e a sintonia afetiva (sentimento de fundo na experiência compartilhada). Salienta-se, que a sintonia afetiva, como apresentada por Stern, vai além da imitação do comportamento, pois se utiliza da capacidade de transferência afetiva entre diversas modalidades sensoriais (transmodalidade) a partir da percepção amodal (global) - produzindo o sentimento de unidade da experiência vivida, e permitindo o engajamento afetivo, condição fundamental para intersubjetividade.

Enfim, o senso de si verbal se forma por volta dos 18 meses de idade em diante, com a aquisição da linguagem, a qual expande consideravelmente as interações sociais, pois agora os conteúdos internos à criança podem ser partilhados também verbalmente (além da

¹¹ Capacidade de experimentar a unidade perceptual do mundo e suas qualidades amodais por qualquer via sensorial e codificá-las. Se relaciona com a capacidade de transformar informações entre modalidades sensoriais diferentes, como a correspondência visão-tato, por exemplo (BRAZÃO; RAUTER, 2014).

¹² Aptidão inata do bebê de ser afetado por traços faciais simples, indicando sua atração pelo rosto humano (BRAZÃO; RAUTER, 2014).

¹³ Formas particulares de afetos, e diferenciadas dos padrões e categorias determinadas, sendo a via utilizada para a criança distinguir entre o que é animado do que é inanimado. Parte-se da compreensão da expressão dinâmica dos afetos (variações de movimento, intensidade e duração no tempo). É aquilo que qualifica o afeto (BRAZÃO; RAUTER, 2014).

intersubjetividade), criando experiências mútuas de significação. A própria relação intersubjetiva toma uma nova dimensão e direcionamento. Para Brazão e Rauter (2014), como consequência da hipervalorização cultural da linguagem verbal, as vias afetivas são deslocadas e acabam ficando em segundo plano em detrimento das competências linguísticas nas relações humanas. Existem, todavia, conteúdos afetivos que se originam em estágios pré-verbais e não podem ser traduzidos em sua totalidade pela fala, causando empobrecimento da experiência e consciência subjetiva - de si e do outro, havendo a necessidade de um resgate de outras modalidades de comunicação, que possibilitem o acesso àquilo que escapa ou está latente na linguagem, enriquecendo a interação humana.

Sendo a ação educativa uma prática social de linguagem, perceber que esta é parte da relação que o sujeito estabelece com o mundo, ampliando e complexificando as formas de comunicar e interagir com o outro. Isso faz com que o papel do professor seja essencial na promoção e fortalecimento dos esquemas afetivos de trocas intersubjetivas, e na constituição de recursos psíquicos e pedagógicos para a relação com o conhecimento e com as pessoas. Para isso, torna-se imprescindível que o professor se utilize da linguagem, da fala, como mediadora da relação em seu aspecto integrativo, simbólico e afetivo

Consideramos que as relações intersubjetivas levam a marca do afeto. A sua expressão, ou melhor, o veículo simbólico de se servem é a linguagem. E é a fala, outorgada ao ser por um outro, que o inserirá numa cultura, num contexto histórico onde, aceito pelo outro, reivindicará ser reconhecido como sujeito existente. (CÁRDENAS, ALMEIDA, 1999, p. 84).

No trabalho realizado na escola, percebe-se o quão estruturante é o uso da fala, por parte do professor, para a interação e a organização interna do aluno. E a fala passa a ser desencadeadora e facilitadora de novas aprendizagens, pois ao ser considerada um veículo simbólico, carregado do afeto (do subjetivo), que traz em si intenções e desejos, possibilita ao aluno adentrar o mundo real, da objetividade. Através da interação e do confronto que o sujeito se forma, que constitui a sua identidade, sente-se parte do grupo, e se constrói enquanto pessoa.

Acreditamos que ao escutar, ao reconhecer a linguagem dos educandos, confirmamos o seu ser e possibilitamos que se alarguem seus limites, ao implementar o incessante e criativo poder do uso da palavra. Referimo-nos aqui ao entrelaçamento possível, no exercício cotidiano pedagógico, entre a afetividade e a fala objetivante do mundo do conhecimento. (CÁRDENAS, ALMEIDA, 1999, p. 87).

Há sempre maior possibilidade de desenvolvimento a partir da interação, permitindo às crianças e adolescentes autistas a oportunidade de criar as condições afetivas e cognitivas para

que eles possam se relacionar com seu meio, inclusive o escolar, de forma mais expressiva. Enquanto educadores, é necessário a todo momento o repensar, o re-organizar, o possibilitar, o criar, o ouvir, o agir, o conhecer, o crescer. Não se limitar à impossibilidades, mas acreditar e, muito além, lutar e perseverar para que o autista possa abrir-se para o mundo que o cerca, bem como construir dentro de si as possibilidades de acesso e contato com ele, fortalecendo vínculos e potencialidades humanas e sociais.

Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. (...) a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria impotência e confusão faz brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que o que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 1985, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que constituem o espectro autista passam por diferentes perspectivas e abordagens. Compreender as dinâmicas e complexidades sobre como o autista se relaciona com o mundo é parte fundamental para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Reconhecemos que as pesquisas no campo da cognição fizeram avançar o entendimento do funcionamento desses indivíduos no que diz respeito aos mecanismos cognitivos subjacentes ao processamento de informações sociais, como a atenção seletiva, que irão constituir as estruturas mais complexas necessárias para que o indivíduo possa inferir estados mentais no comportamento do outro e utilizar isso como ferramenta relacional. No campo afetivo, essa dificuldade de se relacionar com o outro remete a esquemas primários de troca subjetiva estabelecidas anteriormente a processos cognitivos complexos, como pensamento e linguagem. Em um aspecto desenvolvimentista, percebe-se que o afeto é constituinte de disposições inatas para todas as formas de interação, bem como um aspecto estruturante dos processos de subjetivação, sendo inerente às relações humanas.

Nas discussões apresentadas, foi evidenciado como a afetividade e intersubjetividade formam as bases para a construção das relações simbólicas com o mundo, sobretudo para a formação da linguagem. Sabe-se que a manifestação de dificuldades ou alterações no campo da linguagem geram barreiras e obstáculos na interação com o outro, em especial no compartilhamento de experiências e de significados. No entanto, outras modalidades de comunicação e de interação se apresentam e necessitam ser exploradas. As dimensões subjetiva

e afetiva que constituem a linguagem, e os seus usos, são aspectos fundamentais para potencializar as diferentes trocas interpessoais.

Acreditar no potencial da afetividade a partir da interação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É papel do professor investir nas relações com seus alunos, permitindo que o vínculo afetivo ocorra, abrindo as possibilidades para que as trocas intersubjetivas aconteçam. Essas trocas modulam a própria construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, aspectos do objeto de trabalho escolar. A palavra e a linguagem são instrumentos da relação professor-aluno e vias para a representação e conceituação do mundo. Para Rivière (1995, p. 285) “a função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança”.

O que remete à percepção de que mais do que métodos e técnicas didático-pedagógicas que se tenha como referencial, se não for priorizada a relação dos sujeitos no processo educacional, problemas de aprendizagem e limitações no desenvolvimento podem surgir. Em especial, com alunos autistas, afirmamos a importância de um trabalho que privilegie a construção de vínculos afetivos, auxiliando na interação social desses indivíduos, e impactando na sua relação e contato com o próprio conhecimento. A partir destas reflexões, admite-se que o estabelecimento do vínculo com o professor é *sine qua non* no processo de ensino-aprendizagem para o aluno autista.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARON-COHEN, S. Social and Pragmatic Deficits in Autism: Cognitive or Affective. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, v. 18, n. 3, p. 379–402, 1988.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind” ? **Cognition**, v. 21, n. 1, p. 37–46, 1985.
- BEREOHFF, A. M. P. Autismo: uma história de conquistas. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, p.11-24, out./dez. 1993.
- BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(2), p. 281-7, 2001.
- BRAZÃO, J. C. C. A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 342-358, Jun 2015.

- BRAZÃO, J. C. C.; RAUTER, C. M. B. Sintonia afetiva e intersubjetividade na obra de Daniel Stern. **Ayvu Revista de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2014.
- CÁRDENAS, C. J.; ALMEIDA, S. F. C.. A afetividade e a subjetividade na construção do conhecimento. In: Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro (Org.). **Trata-se uma criança**. Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 1999, p. 83-7.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, 33(102), p. 365-384, 2016.
- FORDHAM, M. **A criança como indivíduo**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento**: Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.
- HOBSON, R. P. The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 27, n. February, p. 671-680, 1986.
- _____. Beyond cognition: A theory of autism. In: DAWSON, G. (ed.) **Autism**: Nature, diagnosis and treatment. New York: Guilford Press, 1989, p. 22-48.
- _____. **The cradle of thought**. London: Macmillan, 2002.
- _____. Explaining autism: Ten reasons to focus on the developing self. **Autism: The International Journal of Research and Practice**, v. 14, n. 5, p. 391-407, 2010.
- JACOBY, M. **Psicoterapia junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças**: padrões básicos de intercâmbio emocional. São Paulo: Paulus, 2010.
- KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, 2, p. 217-250, 1943.
- LESLIE, A. M. Pretense and representation: The origins of "theory of mind." **Psychological Review**, v. 94, n. 4, p. 412-426, 1987.
- _____. 'Theory of mind' as a mechanism of selective attention. In: GAZZANIGA, M. (ed.) **The New Cognitive Neurosciences**. Cambridge, MA: MIT Press, p. 1235-1247, 2000.
- LESLIE, A. M.; FRITH, U. Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 6, n. 4, p. 315-324, 1988.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2009.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **A representação do mundo na criança**. 1ªed. São Paulo: Idéias e Letras, 2005a.
- _____. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005b.
- RIVIÈRE, A. O Desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL, C.,

PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (v. 3). Porto Alegre: Artes médicas, 1995, pp. 274-297.

_____. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais** (v. 3). Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 234-254.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, n. 23, Curitiba: UFPR, p. 203-224, 2004.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STERN, D. **The Interpersonal World of the Infant**. New York: Basic Books, 1985.

_____. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Rio de Janeiro; Record, 2007.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPed. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 65-76, jun 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.