

Artigo 1

Intervenção pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada à deficiência visual embasada na teoria das emoções de Henri Wallon

Elvio Marcos Boato & Ricardo Jacó de Oliveira

RESUMO

O presente estudo de caso investigou e analisou o desenvolvimento de um aluno com deficiência mental associada à deficiência visual do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, escola da Fundação Educacional do Distrito Federal. O objetivo foi verificar a aplicabilidade prática de uma intervenção pedagógica embasada na abordagem da Teoria das Emoções de Henri Wallon e em alguns princípios da Psicomotricidade Relacional de André Lapierre e Bernard Aucouturier. O delineamento do trabalho consistiu na análise do processo de transformação de comportamentos e na evolução socioemocional do aluno, entre maio de 1991 e dezembro de 1998, período em que se desenvolveu a proposta pedagógica sugerida. Concluiu-se, através dessas análises, que as teorias propostas foram eficazes na educação do aluno observado, pois levaram em conta as nuances e as facetas do comportamento infantil, procurando abordá-las dentro de suas necessidades momentâneas e respeitando o seu estágio maturacional, além de propor uma psicogênese do homem global. Enfim, houve uma evolução do aluno e deveu-se à abordagem proposta que o respeitou como um ser afetivo que se relaciona com os outros, buscando autonomia a partir de sua própria exploração do meio e permitiu sua expressão em busca de uma tomada de consciência de seus movimentos, sentimentos e atitudes, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social.

ABSTRACT

Pedagogical Intervention on a child with mental impairment associated with visual deficiency based on Henry Wallon's theory.

This case study has investigated about and analyzed the development of a mentally impaired student who also had a visual deficiency, and took place at the special Teaching Center for Visually Impaired Persons, School of Educational Foundation of Distrito Federal. It aimed to verify the applicability of a pedagogical intervention based on an approach of Henry Wallon's Emotions Theory and some of André Lapierre's and Bernard Aucouturier's Relational Psychomotricity theories. The development of the work consists of the analysis of the procedure of behaviors' transformations and of the social-emotional evolution of the student, between May 1991 and December 1998, the period of time during which pedagogical proposal has been developed. It was concluded, through such analysis, that the proposed theories were effective in the education of the student observed, as they have taken into account the nuances and facets of the child behavior, trying to use them regarding his temporary needs and his stage of maturity, besides proposing a Psychogenesis of the global man. At last, there was an evolution of the student due to the proposed approach which regarded him as an affectionate being relating to the others, and looking for autonomy starting from his own an environment exploring, which allowed him to express as a conscious manifestation of his movements, feelings and attitudes, with increase of his possibilities of personal and social development.

Introdução

O objetivo deste estudo de caso, que relata uma experiência realizada no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, escola da Fundação Educacional do Distrito Federal, com uma criança com deficiência mental associada à deficiência visual, que será chamada neste trabalho de “Felipe”, no período de agosto de 1991 a dezembro de 1998, é refletir sobre a aplicabilidade prática de uma intervenção pedagógica embasada na Teoria das Emoções de Henri Wallon e em alguns princípios da Psicomotricidade Relacional, através dos estudos de André Lapierre e Bernard Aucouturier. O delineamento do trabalho consistiu na observação, na investigação e na análise do processo de transformação de comportamentos e na evolução socioemocional do aluno em função do desenvolvimento e da aplicação desta proposta.

Histórico do aluno

Ao iniciar o trabalho, em maio de 1991, Felipe tinha 7 anos de idade e o seguinte diagnóstico: quadro de encefalopatia crônica de etiologia desconhecida e leucoma total de ambas as córneas (portador de cegueira total de ambos os olhos). Ele nasceu no interior da Bahia, e os pais, por falta de informações e de condições, não o deram estímulos básicos necessários ao seu desenvolvimento. Até chegar a Brasília e ser adotado por uma família nesta capital, ficava muito tempo sozinho, sem relações afetivas ou estímulos básicos para seu desenvolvimento. Começou a andar aos quatro anos e ainda apresentava dificuldades para se comunicar através da linguagem verbal. Apresentava atraso em todas as áreas do desenvolvimento. Respondia a poucos estímulos, além de ser extremamente agressivo. Tinha movimentos desordenados e bruscos. Sorria com a dor que parecia lhe dar prazer. Não aceitava objeto algum: o que encontrava ou a ele era entregue, arremessava longe. Conhecia poucas palavras e as repetia insistentemente. Felipe tinha dificuldade de se relacionar com as pessoas, de atendê-las ou respondê-las e queria livremente fazer o que lhe viesse à cabeça. As propostas pedagógicas até então apresentadas a ele, vinham no sentido de tentar “domá-lo”, fazê-lo sentar, concentrar-se, segurar objetos, andar de lá para cá para treinar a marcha, escovar os dentes sozinho, trocar a roupa e outros conteúdos dos currículos tradicionais. O insucesso era total. Ele não respondia como se esperava, apenas agredia as pessoas e os objetos atirava-os longe, sorrindo satisfeito. As tentativas de repreendê-lo e corrigi-lo, só aumentavam sua agressividade.

A psicogenética de Henri Wallon

Henri Wallon, que vê o desenvolvimento infantil como uma construção progressiva, descreve assim os estágios de sua psicogenética:

No estágio impulsivo-emocional, que se dá no primeiro ano de vida, os movimentos são simples descargas de energia muscular em que as reações tônicas se apresentam sob a forma de espasmos descoordenados e sem significado ou objetivo. Nesse estágio, é a emoção que desencadeia os movimentos, havendo um excesso de afetividade devido à inaptidão para agir sobre o mundo. A linguagem usada para comunicação é a corporal, através do olhar, de contatos, toques e posturas. A ação, no entanto, já é portadora de uma carga afetiva e emocional.

No estágio sensório-motor e projetivo, que se encerra no terceiro ano de vida, a criança volta-se para a exploração sensório-motora e desenvolve a função simbólica e a linguagem. Como o pensamento ainda está se desenvolvendo, a criança precisa do gesto para se comunicar e há uma junção do corpo sentido com o corpo visto. Neste estágio, predominam as relações cognitivas com o meio.

Já no estágio personalístico, que vai até os seis anos, a criança volta-se para o projeto de formação da personalidade, construindo uma consciência de si e a diferenciação dela com os outros através das relações sociais e, em função disso, há uma volta da predominância das relações afetivas que, num estágio mais avançado, é expressa por palavras e idéias.

Em seguida, dá-se o estágio categorial onde a criança, graças à diferenciação de sua personalidade e à consolidação da função simbólica, faz importantes avanços no plano da inteligência. Esses avanços levam a criança a dirigir-se para interesses referentes à conquista do conhecimento e do meio, predominando novamente, o aspecto cognitivo.

Segundo a perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores.

Galvão (1995:42)

Na sucessão dos estágios, há o princípio da alternância funcional entre as formas de atividades, que ora são predominantemente afetivas e voltadas para a construção do eu, ora são intelectuais, voltadas para o conhecimento do mundo.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Galvão (op. Cit.:45)

A observação e a análise do comportamento de Felipe levou à conclusão de que, apesar de sua idade (7 anos), ele apresentava ainda várias características e comportamentos do estágio impulsivo-emocional da psicogênese de Wallon, estando ainda se comunicando de maneira muito primitiva através da linguagem corporal, onde a emoção desencadeava os movimentos que ainda não o davam condições de agir sobre o meio. Brincava com os sons confusos que emitia e, apesar de já caminhar sozinho, não se sentia à vontade para se movimentar pelo espaço devido à insegurança provocada pela cegueira. Porém, Felipe não conhecia o toque carinhoso, o afago, o aconchego; os gestos agressivos, impulsivos e incoordenados permeavam sua relação com o mundo.

A intervenção pedagógica

Relações objetivas e subjetivas

O trabalho, realizado com duas sessões semanais de 50 minutos cada, iniciou-se em uma sala fechada, sem nenhum material, apenas um tatame de judô que forrava o chão, permitindo quedas sem lesões. Este espaço foi escolhido pela necessidade de se trabalhar em um lugar onde Felipe pudesse expressar-se à vontade sem se machucar. Professor e aluno vestiam apenas sunga de banho, pois havia a necessidade de um contato corporal, tanto para reconhecimento do corpo, quanto para a aceitação do toque que até então ele rejeitava.

Buscou-se, inicialmente, descobrir o que havia de positivo no comportamento de Felipe para, a partir daí, iniciar um diálogo afetivo que permitisse o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica que obtivesse sucesso. Esse procedimento embasou-se no princípio da imitação. Para Aucouturier & Lapierre (1986:28), “imitar o gesto do outro é expressar a aceitação deste. É entrar em sua dinâmica e situá-lo como ‘condutor do jogo’. É afirmar simbolicamente que não se quer impor o próprio desejo, mas submeter-se ao seu. Tudo isso, bem entendido, situa-se em um nível inconsciente”. Nesse caso a iniciativa passaria a ser de Felipe. Ele poderia expressar seus desejos e, progressivamente, haveria a intervenção do professor no sentido de evoluí-lo. O que havia de mais patente no comportamento de Felipe, e o que ele demonstrava gostar mais, era a agressividade. O trabalho iniciou-se a partir daí. Lapierre & Aucouturier (1986:62) dizem que a “a agressividade é uma maneira de relacionar-se com o outro, uma comunicação”.

Apesar de todas as propostas apresentadas a Felipe buscarem eliminar a agressividade por meios coercitivos, o que só a aumentavam, resolveu-se utilizar a agressividade como ponto de partida, pois ela era a porta que ele abria para a comunicação. Era necessário falar a linguagem de Felipe, chegar a ele sem imposições, aceitando, em princípio, suas condições. Não adiantaria usar uma linguagem desconhecida e não-condizente com sua maturidade e com seu nível de compreensão. Além disso, ainda segundo Lapierre & Aucouturier (op. Cit.), não se pode esquecer que:

“proibir a agressão, reprimi-la por meios coercitivos, é entrar no jogo sadomasoquista e assim reforçá-la. Tolerar a agressão sem responder a ela só faz com que sua intensidade aumente, pois o que o interessado quer é obter uma resposta, uma relação; e não a dar só pode incitá-lo a aumentar sua demanda agressiva. É preciso, portanto, transpor para o plano simbólico, no qual a agressão poderá ser aceita e desculpabilizada.”

Felipe tinha, na sala, toda liberdade de expressão. Podia gritar, sorrir, agredir, afagar, enfim, fazer o que quisesse e sempre encontrava, em resposta a seus gestos, a aprovação. O cuidado era apenas para que ele não se machucasse, pois parecia que não se importava com isso – quando por acidente dava uma cabeçada na parede, sorria, parecendo sentir prazer com a dor. O que se percebeu posteriormente, através de uma observação mais minuciosa, é que ele não sabia como expressar o que estava sentindo e o sorriso – quando acontecia algum incidente – vinha acompanhado de uma brusca contração muscular. No caso de atividades prazerosas, não havia esse enrijecimento e sim uma total descontração.

Havia a necessidade de permitir que, inicialmente, Felipe se manifestasse espontaneamente, pois a externalização do movimento traz uma história individual e afetiva, expressa um sentimento, traz questões que ultrapassam as análises das abordagens tradicionais da educação, porque dá espaço a conteúdos inconscientes que acompanham a manifestação do movimento. Além disso, segundo Aucouturier & Lapierre (1986:28), “o acesso à linguagem verbal necessita da passagem prévia pelos meios de comunicação mais primitivos, sua assimilação e superação progressivas”.

Os estímulos iniciais eram agressivos: empurrões e rasteiras. Felipe era jogado para cima, arrastado pelo tatame, balançado, rolado, puxado pelo pé, pelos braços, cutucado nas costas, barriga, tudo isso sem a preocupação com a comunicação verbal. Havia a necessidade de levá-lo a descobrir-se, conhecer-se, para, após esse estágio, relacionar esse corpo descoberto com o meio.

“Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. (...) É com o desenvolvimento das praxias, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva.”

Galvão (1995:70)

Os movimentos desorganizados do primeiro estágio do desenvolvimento infantil, em virtude das descargas emocionais que são primordiais no primeiro ano de vida, correspondem a uma função organizada e controlada pelo Sistema Nervoso Central, através do Hipotálamo, que tende a ser controlada por funções mais evoluídas com o decorrer do desenvolvimento infantil (reflexão, linguagem).

O desenvolvimento e o controle dessas descargas emocionais e sua superação por meios mais evoluídos de comunicação estão ligados à forma como se dá a relação com o outro. Segundo Duarte (1993:30),

“nesta relação com o outro, o eu da criança é construído a partir de duas instâncias inseparáveis: as funções tônica e de motilidade. A função tônica é responsável pelo equilíbrio do corpo e pelas atitudes que embasam toda ação corporal. (...) Essa função está estreitamente vinculada à afetividade, já que é essencialmente relação com o outro e está ligada a todos os aspectos da comunicação e dos pensamentos relacionados com o mundo do outro. São emoções, sentimentos, rejeições.”

A função de motilidade regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares (tensão e relaxamento), sendo responsável pelo movimento propriamente dito e pelo equilíbrio, e a função tônica regula a variação do grau de tensão sendo influenciado pelas emoções. As emoções são sempre acompanhadas por alterações posturais e orgânicas. Segundo Galvão (1995:62), “Wallon mostra que todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome”. Quando há um excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento por parte do músculo, dá-se uma hipertonia que desregula o movimento. Quando não há uma carga suficiente para movimentar o músculo, havendo uma hesitação quanto à execução de movimentos, há uma hipotonia e, quando há um equilíbrio entre o tônus e o movimento há uma eutonia. Segundo Martinet (1981:61), “vê-se claramente que a emoção, qualquer que seja a sua modalidade, tem sempre como condição fundamental as variações do tônus dos membros e da vida orgânica”.

Com base nessa classificação, havia uma avaliação minuciosa das reações de Felipe, através da leitura de sua postura e de suas reações tônicas. Ele se esbaldava, ria muito, gritava e esperneava. Em função disso, seus gestos fluíam e ele passou a procurar o toque, sentia sua necessidade, pois o toque, apesar de agressivo, não era repressivo e permitia a ele se expressar com prazer. Toda vez que o professor se afastava um pouco, ele gritava por seu nome procurando-o. Ao encontrá-lo, sorria e o empurrava, buscando o estímulo de que tanto gostava. Procurava-se sempre evitar estímulos desagradáveis e desnecessários que viessem a provocar hipertonia ou hipotonia em Felipe.

Passado um mês de trabalho, a amizade e a confiança de Felipe estavam praticamente conquistadas. Ele começava assim a agir de maneira mais refletida, mais organizada, parecia já reconhecer melhor seu corpo e agir sobre ele. Já gostava de estar junto, ir para a sala e vivenciar experiências que, para ele, eram prazerosas, apesar de ainda agressivas.

Os objetos

Após a aceitação de Felipe com relação ao corpo do professor e a sua busca, passou-se a trabalhar com objetos. O arremesso dos objetos que vinham às suas mãos e o sorriso posterior, não foram encarados como rejeição ao objeto (como era encarado antes), mas como um ato de prazer e satisfação. Era fácil notar como ele gostava de jogar as coisas para longe e ouvir o barulho delas quando batiam no chão ou na parede. Além disso, Lapierre & Aucouturier (1986:43) apontam uma outra leitura para tais gestos primitivos, mostrando que:

“A projeção de objetos à distância é a sua primeira conquista de um espaço que ele ainda não pode atingir corporalmente. A trajetória do objeto é o prolongamento de seu gesto, o aumento de seu espaço de ação. Essa projeção do movimento fora de si mesmo permite à criança ‘sair de seu corpo’, ‘ser’ (no sentido de existir) no espaço, ser no mundo.”

Felipe, por ser cego, tinha dificuldades na exploração do espaço e utilizava-se dos arremessos de objetos para explorar o meio à sua volta, conhecer sua dimensão, seus sons, ver suas reações. A marcha, que ele já dominava, era pouco explorada devido à insegurança.

Começou-se a trabalhar com esses arremessos. Colocavam-se bolas nas mãos de Felipe e elas eram imediatamente arremessadas para longe. No princípio eram várias bolas. Ele arremessava uma e recebia outra imediatamente. Aos poucos, foi-se diminuindo a quantidade de bolas e aumentando o intervalo entre um arremesso e a entrega da próxima bola. Havia uma inquietação e um desejo de receber logo outra bola. Até que se passou a trabalhar com apenas uma bola.

A diminuição do número de bolas e o aumento do tempo que se levava para entregá-la entre um arremesso e outro foi uma tentativa de levá-lo a buscar sozinho, de maneira autônoma a bola. Essa busca significava “a apropriação do mundo” (op. Cit.), através de sua exploração.

Felipe arremessava a bola e ficava ansiosamente esperando a volta dela, que lhe era entregue novamente às mãos. Parou-se de devolvê-la e passou-se a colocar a bola no lugar onde ela bateu quando ele a arremessou, para que, através do estímulo sonoro da batida da bola no chão, ele a procurasse. No início houve uma grande frustração, a maior desde o início do trabalho com Felipe. Ele insistia que a bola deveria vir novamente as suas mãos sem nenhum esforço seu. Não demorou muito e esta etapa foi vencida e ele passou a procurar a bola pela sala. Foi o primeiro passo em busca da autonomia. Essa frustração e a criação da necessidade da procura da bola fizeram-se necessárias para a descoberta de sua capacidade de exploração do meio. Além do mais, não se podia simplesmente evitar a frustração ou evitar propostas que causassem hipertonia ou hipotonia em Felipe, pois é através das reações motrizes causadas pelas emoções que elas (as emoções) “se exteriorizam e tomam um caráter expressivo que é logo interpretado pelo ambiente e sofre, em troca, a influência deste”. (Martinet, 1981:57)

A relação passou a ser mediada por objetos. Os estímulos, que antes eram apenas corporais, passaram a ser mediados. A bola, que Felipe já procurava pela sala, passou a ser usada para empurrá-lo até que ele caísse no chão e, quando isso acontecia, ela era usada para estimulá-lo no chão. Quando ele cansava, tentava tomar a bola e arremessá-la para longe para se defender. Aos poucos sentiu que se a arremessasse, ela logo voltava, pois era fácil, para o professor, pegá-la de volta. Percebeu, então, que era melhor segurá-la.

Nesses momentos em que segurava a bola para descansar, passou a senti-la nas mãos, a ter um contato maior, coisa que nunca havia feito. Passou a gostar de ter a bola em suas mãos e, quando a recebia, demorava mais para arremessá-la. Começou-se então, a usar vários tamanhos e materiais diferentes: borracha, pano, couro etc.

O contato com materiais não era mais tão desagradável como se via antes, pois já havia a necessidade e o prazer da manipulação e, outros materiais foram introduzidos na relação. Dentre os objetos propostos a Felipe, alguns, quando arremessados, não produziam sons. Usavam-se almofadas pequenas, cordas de lã, pedaços de pano. Outros objetos produziam sons em intensidades diferentes. Eram toquinhos de madeira, brinquedos de plástico, bolas etc. Ele começou a selecionar o material. Os que não emitiam sons ao bater no chão eram deixados de lado e os outros, arremessados. Quanto maior o barulho, maior a satisfação. Aos poucos ele foi levado a entender que não era necessário arremessar o objeto para que se produzisse som. Ele percebeu que o contato do objeto no chão, sem sair da mão, também produzia som. Começou a experimentar. Primeiro o objeto contra o chão, depois contra outros objetos.

A comunicação verbal

Além dos sons produzidos pelos objetos que tinha às mãos, Felipe passou a emitir sons com a boca para copiar os sons dos objetos. O professor começou a imitá-lo. Os sons emitidos por ele eram repetidos em sinal de aceitação. A emissão de som também é “projeção simbólica do eu no espaço (...) pois o ruído enche o espaço da minha presença, dá volume a essa presença”. (Lapierre & Aucouturier, op. Cit.:45)

Em seguida, o professor começou a emitir sons, esperando a resposta de Felipe. Não demorou muito e já havia uma comunicação. A primeira comunicação verbal sem contato corporal (apesar de ainda primitiva). O fato de ter suas propostas respondidas e aceitas e a possibilidade de responder espontaneamente ao professor agradava a ele. Daí para a conversa, o bate-papo, foi um passo.

Posteriormente à inclusão do diálogo verbal na relação, Felipe passou a narrar o que queria e era prontamente atendido. Nesse momento, ele estava descobrindo o mundo e precisava experimentar o máximo possível. Ele pedia para ir para a sala, pedia os objetos que queria, rejeitava os que não queria, jogando-os fora e verbalizando sua insatisfação com aqueles objetos. Por enquanto, as falas eram meras repetições do que ouvia, mas já havia verbalização do desejo.

Nesse momento, passados cinco meses do início do trabalho, ainda havia muita agressividade em Felipe e ela ainda era a porta, o principal meio de comunicação. Felipe estava deixando de apresentar os comportamentos referentes ao estágio impulsivo-emocional da Psicogenética de Henri Wallon, ou os apresentando com menor frequência, partindo para a descoberta do mundo ao seu redor, para a intelectualização de seus conhecimentos anteriores, mas ainda era agressivo. Acreditava-se que era necessário criar novas formas de comunicação que o levassem a ser menos agressivo, mas ainda havia necessidade de utilizar essa agressividade para levá-lo a descobrir o mundo a sua volta.

O meio líquido

Passou-se então a utilizar uma piscina como alternativa de trabalho com Felipe, pois o meio líquido facilita o contato corporal. A criança cega tem necessidade de apoio por causa da insegurança inicial que a água provoca e, em virtude disso, esperava-se que Felipe buscasse mais o contato com o professor e diminuísse sua agressividade.

Felipe gostava da água, mas se sentia inseguro. Seus movimentos bruscos, desajeitados e agressivos levavam ao incômodo de beber a água da piscina sem querer e, por vezes, se engasgar. Usava-se esse fato para a aproximação. O professor oferecia o corpo para que ele se apoiasse e o ajudava dando-lhe amparo. Esse contato buscava ser sempre muito afetivo. O professor caminhava pela piscina abraçado com ele até o momento em que ele desejasse sair e ficar só. O professor esperava sempre que ele o procurasse. Em um mês, já era possível levá-lo no colo até sua mãe. Muitas vezes ele mesmo pedia para que se fizesse isso.

Começou-se a trabalhar com objetos também na água. Em vez de apoiar Felipe nos seus desequilíbrios, o professor usava uma bóia grande na qual ele se sustentava. O objeto passou a ser necessário e, por isso, ele não o rejeitava. Em vivências fora da água, antes de rejeitar qualquer objeto, Felipe o analisava para ver se não havia alguma utilidade nele.

A agressividade começava a ser vencida. Felipe começava a conhecer outra forma de comunicação corporal. Ele já pedia pelo toque, pelo contato. Já não era tão agressivo. Sua agressividade anterior não era mal intencionada. Antes de mais nada, era sua forma de comunicação com o mundo. Simplesmente reprimi-la significava impedi-lo de se comunicar.

No final do segundo ano de trabalho com Felipe, era espantoso o seu progresso. Já ordenava os movimentos, conseguia mergulhar na piscina, deslizar pela água, se reequilibrar sem ajuda, além das outras conquistas anteriormente citadas durante o trabalho na sala, que continuou acontecendo alternadamente com o trabalho na piscina. Mas o mais importante a se focar é a sua evolução socioemocional, o progresso em suas relações consigo, com os outros e com os objetos. Ele estava, portanto, pronto para receber informações mais complexas e para elaborar, de maneira mais organizada, seus pensamentos e suas ações.

Felipe hoje

Hoje, Felipe trabalha em grupo. Tem uma turma na escola. Ele se relaciona com as pessoas, com os objetos, conversa, pede o que quer, atende quando é chamado, enfim, encontra-se adaptado à escola, apesar das muitas coisas que ainda devem ser feitas. Seu comportamento atual já apresenta algumas características do estágio categorial mas, em sua maioria, é caracterizado por tipicidades do estágio personalístico, apesar de ainda haver muito do estágio sensorio-motor e projetivo. Ele está em evolução e já consegue controlar melhor suas emoções e refletir sobre seus gestos e suas ações.

Não se quer afirmar, com isso, que ele esteja completamente inserido em nosso contexto. Acredita-se que isso seria improvável. Primeiro, porque ele chegou tarde à escola. Os estímulos recebidos, apesar de importantes e de terem surtido efeitos satisfatórios, deveriam ter sido dados numa idade bem inferior. Muito tempo se perdeu antes que Felipe chegasse à escola. Segundo, porque, devido às suas limitações, não se poderia querer o desenvolvimento máximo das potencialidades como em um ser humano tido como normal, mas sim o desenvolvimento máximo de suas potencialidades de ser humano.

Parece pouco uma criança com 15 anos de idade ainda na pré-escola, mas não é. Felipe ainda pode evoluir muito mais. Anteriormente, ele foi rotulado de incapaz e hoje já consegue se relacionar com o mundo de maneira satisfatória porque acreditou-se nele. Como afirmam Aucouturier & Lapierre (1986:77), “qualquer trabalho educativo ou terapêutico pressupõe que se acredite no futuro da criança, no dinamismo de sua evolução”.

Mas a questão não é simplesmente propor um futuro para a criança e sim permitir que ela viva plenamente o seu presente, aproveitando cada momento, cada instante, respeitando a dinâmica do seu crescimento, sem querer atropelar ou negligenciar seu processo evolutivo. Enfim, acreditar no futuro sem desprezar o agora.

Algumas limitações da proposta

Durante a realização deste trabalho, observaram-se alguns problemas e limitações que interferiram no desenvolvimento da proposta. Felipe teve vários outros atendimentos, na mesma escola, em outras linhas de trabalho. Isso certamente confundiu sua cabeça. Um “pode” aqui e um “não pode” ali interfere negativamente no trabalho com crianças.

Enfrentaram-se também outros problemas de ordem institucional. O primeiro é a obrigatoriedade de se ter um tempo pré-determinado para cada sessão (50 minutos) que não pode ser modificado, nem para mais nem para menos. Em alguns dias, a criança está totalmente indisposta para a aula e, mesmo assim, tem-se que acompanhá-la por 50 minutos. O ideal seria, em dias de indisposição da criança, dispensá-la do trabalho. Em outros dias, a criança deseja ficar mais um pouco, ou o trabalho está rendendo positivamente, e também não se pode dar continuidade, pois tem-se que respeitar o tempo. Seria necessário, também, um número maior de sessões semanais para uma melhor evolução do aluno.

Outro ponto é o grande intervalo entre um ano letivo e outro (em média 2 meses). A criança retorna à escola com grandes perdas e demora bastante tempo para recuperar o que foi perdido.

Conclusão

Concluiu-se que o desenvolvimento de uma criança com deficiência mental associada à deficiência visual depende de uma abordagem pedagógica que leve em conta as nuances e as facetas de seu comportamento, procurando abordá-las dentro de suas necessidades momentâneas e respeitando seu estágio maturacional, com estímulos pertinentes que levem em conta variáveis inerentes à expressão do movimento corporal, como a emotividade, a espontaneidade e a individualidade.

Nesse sentido, a Teoria das Emoções de Henri Wallon mostrou-se meio eficaz na educação de Felipe, por propor uma psicogênese do homem global, em que o corpo é encarado como um corpo que sente e deseja, com suas pulsões e impedimentos, frutos de uma história pessoal de vida. O sucesso na evolução de Felipe deveu-se a esta abordagem, que o respeitou como um ser afetivo que se relaciona com os outros, buscando autonomia a partir de sua própria exploração do meio, permitindo sua expressão em busca de uma tomada de consciência de seus movimentos, sentimentos e atitudes, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social.

Bibliografia

1. AUCOUTURIER, B & LAPIERRE, A. Bruno: psicomotricidade e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
2. DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.
3. DANTAS, P. S. Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.
4. DUARTE, R. M. P. Superdotados e psicomotricidade: um resgate à unidade do ser. Petrópolis: Vozes, 1993.
5. GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1998.
6. LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento humano – psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
7. MARTINET, M. Teoria das Emoções – introdução à obra de Henri Wallon. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

8. TRAN THONG. Estágios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea. Porto: Afrontamento, 1981.
9. WALLON, H. De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion, 1978.
10. —. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.
11. —. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

Elvio Marcos Boato é mestrando em Educação Física na Universidade Católica de Brasília e docente da Fundação Educacional do Distrito Federal e da Faculdade Alvorada (e-mail: boato@tba.com.br).

Ricardo Jacó de Oliveira é doutor em Ciências e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física na Universidade Católica de Brasília.