

EDUCAÇÃO

V.12 • N.2 • Publicação Contínua - 2024

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n2p191-204



## AS ATIVIDADES DE ENSINO E DE ESTUDO NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL E PSÍQUICO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

TEACHING AND STUDY ACTIVITIES IN THE CULTURAL AND  
PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y DE ESTUDIO EN EL  
DESARROLLO CULTURAL Y PSÍQUICO DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Neusa Cristina Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Marli Dallagnol Frison<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto socializa reflexões acerca da Teoria da Atividade (TA), proposta por Leontiev e Vigotski e suas contribuições para a qualificação dos processos de ensino e de estudo de crianças com deficiência. Para esta perspectiva teórica, implica ao processo de humanização superar a condição de espécie biológica por meio da apropriação da cultura historicamente produzida, visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É apresentada a categoria de atividade principal como força motriz do processo de desenvolvimento humano, estreitamente ligada ao lugar social que cada indivíduo ocupa, bem como às condições objetivas e subjetivas de sua existência material. Reflete-se sobre conceitos que perpassam pela TA, com o intuito de analisar as possibilidades de interpretação desta teoria sobre o desenvolvimento humano associado às atividades de ensino e estudo realizadas com crianças com deficiência. Participaram desta pesquisa, dois professores que atuam na escola básica e três crianças com laudo de deficiência. Os dados foram obtidos por intermédio de entrevistas com professores e observações de aulas, registrados em diário de campo. Resultados indicam que a escola e o professor desempenham papel importante no processo de desenvolvimento humano, uma vez que, por intermédio do ensino e do estudo é possibilitado à criança com deficiência atingir nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo o mais elevado possível. O estudo aponta para a necessidade da apropriação, pelo professor e aluno, do significado das atividades de ensino e de estudo, para não limitar as possibilidades de desenvolvimento humano.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Teoria da Atividade. Consciência. Desenvolvimento Humano.

## **ABSTRACT**

This text socializes thoughts about the Activity Theory (AT), proposed by Leontiev and Vygotsky, and its contributions to the qualification of the teaching processes and the study of disabled children. For this theoretical perspective, it is implied to the humanization process to overcome the condition of biological species through the appropriation of the historically formed culture, aiming at the development of the major psychological functions. The main activity category is presented as a driving strength of the human development process, closely linked to the social place that each individual occupies, as well as the objective and subjective conditions of its material existence. It is thought about concepts that run through AT, in order to analyze this theory's interpretation possibilities of the human development associated to the teaching and study activities completed with disabled children. Two teachers that operate at the basic education and three children with disability report have participated of this research. The data were obtained through interviews with teachers and class observation, recorded on a field journal. Results indicate that school and teacher perform important roles at the human development process, since, through teaching and study, it is possible to disabled children to reach the highest level of cognitive and emotional development. The study points to the need of appropriation by teacher and student of the meaning of the teaching and study activities, so as not to limit the possibilities of human development.

## **KEYWORDS**

Activity Theory; Awareness Human Development.

## **RESUMEN**

Este texto socializa reflexiones acerca de la Teoría de la Actividad (TA), propuesta por Leontiev y Vygotsky, sus contribuciones para la cualificación de los procesos de enseñanza y estudio de niños con deficiencia. Para esta perspectiva teórica, implica al proceso de humanización superar la condición de especie biológica a través de la apropiación de la cultura históricamente producida, mirando el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Es presentada la categoría de actividad principal como fuerza motora del proceso de desarrollo humano, estrechamente relacionada al lugar social

que cada individuo ocupa, bien como las condiciones objetivas y subjetivas de su existencia material. Así, se refleje sobre conceptos que pasan por la TA, con el propósito de analizar las posibilidades de interpretación. De esta teoría sobre el desarrollo humano asociado a las actividades de enseñanza y estudios realizadas con niños con deficiencia. Participaron de esta investigación, dos profesores que actúan en la escuela básica y tres niños con laudo de deficiencia. Los datos fueron obtenidos por intermedio de entrevistas con profesores y observaciones de clases, registrados en diario de campo. Resultados indican que la escuela y el profesor desempeñan papel importante en el proceso de desarrollo humano, una vez que, por intermedio de la enseñanza y del estudio es posibilitado a los niños con deficiencia obtener nivel de desarrollo cognitivo y afectivo lo más elevado posible. El estudio direcciona para la necesidad de la apropiación, por el profesor y alumno, del significado de las actividades de enseñanza y de estudio, para no limitar las posibilidades de desarrollo humano.

## **PALABRAS-CLAVE**

Teoría de la actividad. Consciencia. Desarrollo humano.

## **1 INTRODUÇÃO**

Pensar o desenvolvimento do psiquismo a partir da Teoria da Atividade, em sua relação com a educação escolar de crianças com deficiências, mostra-se favorável pelas possibilidades educativas apontadas por esta teoria. A tese, que funda a Teoria da Atividade, ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abre caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo, a partir da apropriação da cultura produzida ao longo do desenvolvimento da humanidade.

As crianças, caracterizadas com deficiência, constituem o público-alvo da educação especial e apresentam características que lhes são próprias nos processos de ensino e de estudo, e requerem um trabalho específico, com metodologias e posturas diferentes para que possam se desenvolver. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é parâmetro fundamental, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas que não são disponibilizadas igualmente entre os indivíduos.

Para Sirgado (2000), as funções mentais superiores são as relações externas, sociais, transformadas em relações internas, individuais. Nesse sentido, a avaliação do desenvolvimento psíquico na criança deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas em que ele ocorre no que se inclui a atividade de ensino do professor e a própria condição escolar.

Objetiva-se discutir e refletir sobre alguns conceitos que perpassam pela Teoria da Atividade, com o intuito de apresentar as possibilidades de interpretação desta teoria sobre o desenvolvimento humano associado às atividades de ensino e estudo realizadas com crianças com deficiência.

Para tanto, temos como objeto desta reflexão o desenvolvimento do psiquismo como sistema interfuncional, com o objetivo de, a partir de sua caracterização, pensar o papel da educação escolar no referido desenvolvimento. Participaram do desenvolvimento da pesquisa, alunos e professores de uma turma de segundo ano do Ensino fundamental. A ênfase nas observações foi dada ao desenvolvimento de três crianças que possuem laudo indicativo de deficiência. Como instrumentos para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com professores e observações da sala de aula.

As entrevistas com os professores da turma, foram realizadas na perspectiva de compreender percepções acerca das atividades de ensino desenvolvidas com as crianças com deficiência e as respostas de desenvolvimento relacionadas a cultura e ao psiquismo. As observações na sala de aula foram realizadas duas vezes na semana em tempo integral. O roteiro de observações teve o objetivo de registrar as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores e a interação na atividade de estudo pelos alunos com deficiência. Para registro das observações utilizou-se como instrumento o diário de campo, que posteriormente possibilitou a análise dos dados na perspectiva da Teoria da Atividade.

É necessário compreender que cada criança se desenvolve de maneira singular, não na perspectiva única da deficiência, mas na intencionalidade de seu potencial. Para Leontiev (1978), o ponto principal da educação é a transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico-social da humanidade às gerações seguintes. Leontiev afirma que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. Essas possibilidades precisam ser exploradas de forma a conduzir o processo educativo de crianças com deficiência.

Destaca-se que este estudo faz parte de uma pesquisa de Doutorado, que se encontra em desenvolvimento. Para a escrita deste texto utilizou-se, apenas, dados que apresentam a parte teórica do estudo, com destaque para a TA.

## 2 A ATIVIDADE COMO MEDIADORA NO PROCESSO CONSTITUTIVO DO HUMANO

A Teoria da Atividade originou-se nos estudos feitos a partir da década de 1930, do século XX, por Lev Semyonovich Vygotsky. Leontiev, colega e seguidor de Vygotsky, efetuou seus primeiros estudos tendo como referência a teoria histórico-social, na qual situou o conceito de atividade responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança. Leontiev (1978) defende, assim como Vygotsky, a natureza histórico-social do psiquismo humano, e, para fundamentar suas ideias, a teoria do desenvolvimento social de Marx foi imprescindível. De acordo com Leontiev, a teoria marxista destaca a atividade humana, seu desenvolvimento e estrutura como questões importantes à psicologia. É mediante a atividade humana que ocorre o desenvolvimento cognitivo, em que percepções e pensamentos se originam e desenvolvem-se, como destacou Leontiev (1978, p. 75):

O trabalho humano, em contrapartida, é uma actividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma acção sobre a natureza, ligando entre si os

participantes, mediatizando a sua comunicação. Marx escreve: “Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua acção sobre a natureza, a produção”.

Leontiev (1978) afirma que, no percurso da história da humanidade, os homens construíram muitos objetos para satisfazer suas necessidades. Ao construí-los, produziram não somente objetos, mas novas necessidades, e, com isso, novas atividades. Uma necessidade para ser satisfeita precisa do objeto, precisa de um motivo. O motivo é o que impulsiona a atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, e a atividade somente existe se há um motivo, como destacou o autor:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1978, p. 107-108).

Para Leontiev (1978), a atividade não se desvincula de um motivo, mesmo que este não apareça de forma consciente. Enquanto o motivo não se manifesta de forma consciente, apresenta-se apenas como objeto que satisfaz uma necessidade. Quando, no entanto, há relação entre a necessidade e o objeto, o motivo faz com que o sujeito desenvolva ações para a realização da atividade e, deste modo, atribui sentido. A atividade coincide com o objetivo e produz o desenvolvimento do sujeito; o produto da atividade será, então, a apropriação do conhecimento.

Depreendemos disso que a atividade humana parte de uma necessidade orientada pelos motivos, e é intencional, pois está relacionada ao significado. Desta forma, precisa de um planejamento para que as ações e operações conduzam para a finalidade objetiva. Os motivos direcionam a atividade do sujeito para o objeto, e o sentido empregado resultará na alienação ou na humanização dele. “A ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da atividade humana e o seu motivo” (Leontiev, 1978, p. 122).

A ruptura entre significação e sentido pessoal traduz-se no que Leontiev (1978) denomina de contradições da consciência. Essas contradições podem produzir sofrimentos psíquicos, e, no limite, o adoecimento psicológico, mas podem também impulsionar a tomada de consciência das relações de exploração e mudanças posturais.

A partir dos estudos desenvolvidos é possível pensar que, para Leontiev, o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza dentro de um contexto social, e que, sob esta perspectiva, desenvolveu a Teoria da Atividade na tentativa de compreender como se dá a internalização de conceitos por meio de atividades e de que tipos devem ser elas, tendo em vista que não é qualquer tipo de ação que possibilitará o desenvolvimento de neoformações, como advoga o autor:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de

apropriação reside no facto de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjectivas) necessárias que tornam o seu aparecimento possível; em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica (Leontiev, 1978, p. 169).

O desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação que transforma a atividade externa em atividade interna. Sendo assim, o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social, mostrando que o homem se apropria não somente de mecanismos materiais, mas também de todo um sistema de significações que foi formado historicamente (Leontiev, 1978). Esse apropriar-se dos objetos ou dos fenômenos construídos historicamente possibilita ao sujeito seu processo de humanização, pois cada indivíduo preserva formas específicas para se apropriar do mundo em que vive.

É necessário pensar, de acordo com Leontiev (1978), que a consciência do ser humano não se reduz a um mundo interno, isolado, mas está, sim, vinculada à atividade, e somente pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros e com o mundo onde vive. A passagem do mundo social ao interno, psíquico, no entanto, não se dá de maneira direta, pois entendemos que o mundo psíquico não é cópia do mundo social.

Na passagem da consciência social para a consciência individual, a linguagem tem papel fundamental. Pela linguagem os sujeitos compartilham representações, conceitos e os transmitem às novas gerações. Ao apropriar-se das significações sociais expressas pela linguagem, confere-lhe um sentido próprio, vinculado diretamente à sua vida concreta, aos seus sentimentos e aos motivos. Nesse contexto, advertimos para o importante papel desempenhado pela escola, que, via atividades de ensino e de estudo, possibilita ao sujeito alcançar os mais elevados níveis de desenvolvimento possíveis de serem atingidos.

### **3 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE PRINCIPAL**

Com relação à periodização do desenvolvimento, tomamos como base as contribuições da psicologia de Leontiev, Elkonin e Vigotski, mais especificamente a questão da periodização da ontogênese humana, posto que nesta perspectiva a infância tem um caráter histórico concreto. Os estágios do desenvolvimento possuem uma sequência no tempo, mas não são imutáveis, ou seja, dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As situações histórico-sociais concretas

manifestam influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento quanto sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico.

De acordo com Leontiev (1988) e Elkonin (1987), cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal que organiza a interação da criança com sua realidade. Por meio das atividades principais a criança interage com o mundo à sua volta, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1988) adverte que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

É importante considerar que Leontiev não apresenta sua concepção sobre o desenvolvimento psíquico em fases bem delimitadas, mas seus estudos nos permitem identificar três estágios: a idade pré-escolar, a idade escolar e a adolescência. Essas etapas, porém, não são apresentadas com conteúdo e sequência temporal dados, pelo fato que “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (Leontiev, 2001, p. 65).

Elkonin (1987), por sua vez, considera que os principais estágios pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo, estágios estes que se desenvolvem a partir das classificações apresentadas por Leontiev.

No que se refere ao estágio do desenvolvimento a “comunicação emocional do bebê”, a característica mais importante é a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes desta, quando cada um dos quais atua como sujeito. O que organiza as ações do bebê são sensações, tanto de carência quanto de satisfação, mas o principal produto psicológico dessa fase é a relação emocional que se estabelece com o adulto, criando-se uma premissa importante que regerá o desenvolvimento psicológico decisivamente. Podemos concluir que a base da consciência do bebê, perceptiva e emocional, e seu funcionamento, podem ser representados pelo esquema “percepção-ação-emoção”.

Na continuidade do desenvolvimento destacamos a atividade objetual manipulatória, que é caracterizada por uma intensa fase de exploração e conhecimento por parte da criança. Tudo acontece por meio da experiência direta com os objetos, sendo eles os principais motivadores dessa Atividade principal. A comunicação emocional direta com os adultos não desaparece, mas se transforma, pois passa a compor uma nova organização com seu conhecimento ampliado.

A criança está com outra idade, manifestando outros interesses. Isso gera contradições que a levam à crise dos três anos, momento em que a criança descobre que ela mesma é uma das pessoas das relações que participa. A antiga ligação emocional não desaparece, mas muda novamente para outra síntese, pois ela entra em contradição com a necessidade de exercitar seu eu e fazer por si. Quando a criança observa e compreende os tipos de atividades dos adultos, desenvolve-se, nela, outra atividade.

Outra fase do desenvolvimento, o jogo de papéis, apresenta-se como um dos períodos mais estudados. Nele, a criança revela um tipo diferente de atividade psíquica, e as funções de atenção, memória, linguagem e pensamento começam a generalizar-se, quando a criança se torna consciente de uma realidade mais ampla. Ela passa a querer ser como o adulto; deseja fazer o que ele faz; imita-o frequentemente, no entanto encontra dificuldades pela complexidade das ações do adulto. Passa,

então, a imitá-lo no “faz de conta”, tanto no imaginário quanto na dramatização teatral, ou seja, sua atividade torna-se verdadeiramente complexa. Aparece, pela primeira vez, o mundo das Atividades sociais. Elas percebem aos poucos e à medida que vão jogando com as funções sociolaborais, que as ações e os objetos se inserem. Os objetos sociais, antigos motivadores de sua Atividade, tomam nova forma, ampliam-se e perdem a importância que tinham em si.

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar é múltipla. Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (tomar para si o papel da pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas (Elkonin, 1987, p. 118).

O fim do Jogo Dramático como Atividade principal se dá pela compreensão por parte da criança de suas próprias capacidades. A partir do momento em que ela percebe que consegue imitar com mais facilidade o adulto, sente necessidade de sair do “faz de conta” e entrar no “de verdade”. Sente, então, a necessidade de fazer algo socialmente valorizado. Assim nasce a próxima Atividade principal.

A Atividade de Estudo, compreendida como mais uma das fases do desenvolvimento, tem como objeto o conhecimento escolar, e, também, a transformação da própria criança. Davidov (1987) defende que os alunos devem ser educados a conscientizarem-se dos próprios processos de estudo, e devem aprender a regulá-los e avaliá-los. O resultado é a transformação do tipo de pensamento da criança e o grau de generalização de suas próprias funções psíquicas. Quando se aproxima da adolescência, as conquistas da Atividade de Estudo levam a criança/jovem a um novo momento de seu desenvolvimento. Ela/ele passa a ter uma compreensão mais desenvolvida do mundo adulto e mudanças corporais fazem voltar-se para suas próprias relações de comunicação. Dá-se início à próxima Atividade principal, a comunicação íntima pessoal.

De acordo com Leontiev (1988, p. 63), a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento coordena as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio do seu desenvolvimento, “devemos por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral”. A atividade principal não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança durante um estágio de seu desenvolvimento, mas, sim, “é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade de dentro da qual eles são diferenciados”; também, “a atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados” (Leontiev, 1988).

Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outros papéis secundários. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (Leontiev, 1978, p. 292).



A passagem de um estágio para outro é marcada por mudanças tanto no papel social ocupado pela criança ou adolescente em suas relações sociais, quanto na diferenciação de outros tipos de atividade principal. De acordo com Leontiev (2001, p. 67), o inevitável neste contexto é o momento crítico, a ruptura e as mudanças de um modo geral. “Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada”. A partir desta perspectiva, advertimos para o papel diretivo da atividade de ensino no que se refere à educação da criança com deficiência, bem como o redirecionamento do seu desenvolvimento psíquico.

## 4 AS ATIVIDADES DE ENSINO E DE ESTUDO E AS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL E PSÍQUICO DA CRIANÇA

A Teoria da Atividade está relacionada ao contexto escolar por estar vinculada a questões históricas e culturais, que dão ao sujeito condições de apropriar-se dos conhecimentos produzidos ao longo da história da evolução da humanidade. A educação, neste contexto, pode ser vista como processo de transmissão e apropriação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos (Leontiev, 1978).

Ao destacar o fato de que a atividade humana está sempre vinculada a um motivo, Leontiev (1978) assegura que sem este não há atividade, e toda atividade, objetiva ou subjetivamente, tem uma motivação. Cada ação tem seu objetivo próprio, mas, no seu conjunto, as ações são impulsionadas pelo motivo que gerou a atividade e se organizam para alcançar uma finalidade.

Em se tratando da educação escolar, é necessário esclarecer que as atividades de ensino e de estudo se diferenciam de outras atividades pelos seus objetivos e resultados. Elas distinguem-se pelos seus objetivos, pois, diferente de outras atividades, na prática de ensino (professor) e de estudo (aluno), as mudanças não estão dirigidas aos objetos com que atuam, mas, sim, ao desenvolvimento planejado, no qual há a consciência de suas necessidades e desenvolvimento dos sujeitos.

Leontiev (1978, p. 82) assevera que “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo”; o próprio objeto de estudo (conhecimento científico) precisa tornar-se motivo tanto para o professor quanto para o aluno. Entende-se aqui que o objetivo da atividade de ensino é possibilitar que a atividade de estudo não se restrinja apenas ao domínio dos modos de ação, mas, também, à apropriação dos fundamentos teóricos que os sustentam. Sob esse aspecto, Davidov (1988, p. 179) destaca:

Durante a solução da tarefa escolar os alunos descobrem a origem da “célula” do objeto integral estudado e, utilizando-a, reproduzem mentalmente esse objeto. Com isso, na solução da tarefa escolar, os alunos realizam certo microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos.

Como já mencionamos anteriormente, a Educação Inclusiva está diretamente relacionada à ideia da deficiência, ou seja, a alunos que apresentam algumas características específicas em relação ao

seu desenvolvimento. É interessante pensar que as percepções, comportamentos e normas instituídos em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, não escapam das representações sobre o homem e o seu desenvolvimento em cada sociedade e em cada cultura, e que a escola integra, em seu funcionamento, esse espaço simbólico de representações sociais, discursos e crenças, e, ainda, o professor, em suas atividades de ensino, por muitas vezes não reflete sobre essa situação.

Em seus estudos, Leontiev (1978, p. 317) faz referência de que

Milhares e milhares de crianças de todos os países do mundo manifestam um atraso no seu desenvolvimento intelectual quando sob todos os outros pontos de vista nada as distingue essencialmente das outras crianças da sua idade. Essas crianças são incapazes de estudar com resultados e em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convém e se lhe aplica métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos dos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente seu atraso. Tais casos merecem toda nossa atenção. Obrigam a pensar naqueles que permanecem na categoria dos deficientes mentais, naqueles que estão sempre “abaixo do limiar”.

Podemos perceber que, de um lado, temos a deficiência entendida como limitação e diminuição do desenvolvimento e, por outro, justamente pela dificuldade, essa deficiência mostrando-se como estímulo para organização de atividades de ensino diferenciadas. Leontiev (1978) nos leva a pensar que a educação de crianças com necessidades educativas especiais deve considerar que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. Justamente são essas as possibilidades que podem ser exploradas de maneira norteadora no processo educativo de crianças com deficiência.

Em sua obra *Defectologia*, Vigotski apresenta ideias importantes sobre a deficiência. O autor faz a diferenciação entre a deficiência primária, a deficiência secundária e o conceito de compensação social. De forma breve, destacamos que a deficiência primária é aquela ligada às causas orgânicas, e a deficiência secundária é a que aparece como consequência social da deficiência primária (Vygotsky, 1997).

Consideramos que a deficiência primária, ligada à condição biológica, é pouco modificável, mas entendemos que a secundária pode sofrer interferências modificáveis. A compensação social, para Vigotski, estaria como via alternativa para superar as dificuldades secundárias, deixando claro que a compensação não é um processo natural, biológico; a compensação somente acontecerá pelas vias sociais; “a compensação biológica deve ser substituída pela ideia da compensação social do defeito” (Vygotsky, 1997, p. 83).

Caberia, então, compreendermos que o problema da psicologia da criança com deficiência estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do “defeito”; a significação social da atividade de ensino do professor nos aspectos que ora se discute, é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou seja, engajem-se em atividades de estudo, processos que resultam em aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e afetivo.

De um lado, há a deficiência, entendida como limitação e diminuição do desenvolvimento, por outro, porque provoca dificuldades, a deficiência provoca e estimula o desenvolvimento de habilidades necessá-

rias para a criança integrar-se ao meio em que está inserida. Neste contexto, para Vygotsky (1997) esse é o motivo para que o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode se limitar à determinação do grau e da gravidade, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

Nessa perspectiva teórica, o professor é responsável por organizar situações de ensino, levando em conta os conteúdos que serão tratados e a melhor forma de fazê-lo. Ao possibilitar que o aluno se aproprie das esferas não cotidianas do saber, a atividade de ensino amplia o campo de desenvolvimento dele, ou seja, produz desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), a atividade de ensino para crianças com necessidades educativas especiais precisa considerar que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. Organizar o processo educativo na busca de compensação não significa, no entanto,

[...] atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (Vygotsky, 1997, p. 47).

Defendemos, com base em Vigotski e Leontiev, que as atividades de ensino, baseadas nos conteúdos escolares, precisam ser organizadas de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado. Cabe ao ensino orientado desenvolver na criança neoformações psíquicas, que, de acordo com Leontiev (1978, p. 255), se “formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos estáveis formados pela vida”.

As atividades de ensino e de estudo, organizadas de forma intencional e sistemática, são capazes de transformar a criança com deficiência, que vive em um estado primitivo, em um sujeito cultural, pois, como afirma Vigotski, a deficiência, antes de ser biológica, é cultural. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural, biológico, por meio da apropriação de instrumentos intelectuais e materiais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva teórica que foi abordada neste artigo, compreendemos que a apropriação da cultura é condição para a humanização. No processo de transformação da natureza, pelo trabalho, o ser humano desenvolve suas capacidades psíquicas. Leontiev (1978) afirma que, por meio da atividade produtiva, o homem apropria-se dos objetos produzidos coletivamente e humaniza-se, posto que, para o autor, as características especificamente humanas “[...] não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (Leontiev, 1978, p. 285).

A Teoria da Atividade oferece fundamentos teóricos que possibilitam pensar e refletir acerca das condições essenciais de um ensino que se proponha a potencializar o desenvolvimento humano, de modo a atingir os níveis mais elevados possíveis de serem alcançados. Em relação ao contexto educacional, podemos pensar, como pressuposto, a socialização e a apropriação do conhecimento por intermédio das atividades de ensino e de estudo. Para que a finalidade da escola seja atendida tanto no ensino regular quanto na educação especial, é de suma importância o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alie sentido e significado, criando no aluno a necessidade do estudo e de motivos para querer estudar e aprender de modo a qualificar o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A partir da compreensão dos conceitos que fundamentam a Teoria da Atividade, entendemos que o ser humano adquire características que lhe são próprias por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da história e da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais. Essas relações é que possibilitam a humanização do sujeito ao assumir características culturais mediante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação de conhecimentos, produtos da atividade cerebral, possibilitada pelo estabelecimento de relações entre o sujeito e o objeto de sua atividade, processo esse sempre mediado por instrumentos e signos e intermediado pelo professor.

A apropriação do conhecimento depende, então, da imersão do aluno em uma situação de ensino motivadora, que passe, portanto, a constituir-se em uma atividade que alie significado e sentido. Para isso, é necessário que o sujeito cognoscente se depare com metodologias adequadas ao seu desenvolvimento. Sendo assim, a atividade de ensino deve produzir no aluno a necessidade do estudo e oferecer-lhe as condições requeridas para que ele se aproprie dos conceitos científicos escolares. É com essa intenção que o professor precisa planejar as ações educativas.

Consideramos que as atividades, ensino e estudo, remetem-se ao contexto institucional e têm como principal característica a intencionalidade pedagógica. Por meio delas são desenvolvidas as estratégias necessárias para a apropriação dos conhecimentos científicos pelas crianças, incluídas aqui aquelas com necessidades educativas especiais.

Se for função da escola e do professor socializar junto às crianças os conhecimentos científicos que a humanidade produz, cabe a eles selecionar, dentre os conhecimentos disponibilizados, quais são promotores/potencializadores do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, e, também, escolher os métodos e instrumentos pedagógicos que ofereçam, aos estudantes, as condições necessárias para a apropriação dos mesmos.

Compreender os períodos do desenvolvimento infantil torna-se importante para o professor pelo fato de revelar a existência de diferentes estágios em que determinados conteúdos, associados ao ensino e estratégias pedagógicas, mostram-se mais favoráveis, possibilitando a real evolução da criança. Nessa perspectiva, alertamos sobre a importância de a escola proporcionar um ensino que tem como intencionalidade o desenvolvimento psíquico de todas as crianças e adolescentes, incluídas aquelas com deficiência.

Defendemos que o professor aja com intencionalidade pedagógica no ato educativo, e que a atividade de ensino por ele desenvolvida configure-se em um processo amplo de construção e transformação dos conhecimentos apropriados nas interações estabelecidas entre pessoas e pela relação que passam a instituir com os conhecimentos produzidos ao longo da evolução da humanidade.

## REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 1988. p. 59-83.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. *In*: FERNANDES, F. (org.). **Marx e Engels**: história. São Paulo: Ática, 1989. p. 147-181.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & sociedade**, jul. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectologia. Tradução Júlio Blank. Madrid: Visor, 1997.

---

**Recebido em:** 21 de Agosto de 2020

**Avaliado em:** 11 de Março de 2024

**Aceito em:** 28 de Julho de 2024

---



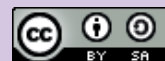
A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Doutora em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ; Professora do curso de Pedagogia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI; Educadora especial (AEE) da Rede pública do município de Santa Rosa-RS. E-mail: [neusa.silva@san.uri.br](mailto:neusa.silva@san.uri.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1388-6096>

2 Professora PhD, do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS, Br. E-mail: [marlif@unijui.edu.br](mailto:marlif@unijui.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

Copyright (c) 2024 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

