

Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios

V. V. Repkin's contributions to thinking about the education of students with intellectual disabilities: introductory notes

Geandra Claudia Silva Santos¹
Alexandra Ayach Anache²

RESUMO

Este artigo objetiva identificar e refletir sobre as contribuições do V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual. Esse propósito se configura como uma aproximação teórica inicial com a temática porque o autor em tela não direcionou suas pesquisas e proposições didáticas aos estudantes com deficiência. Repkin contribuiu significativamente para a produção teórico-experimental no âmbito da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, que avançou na compreensão do papel da educação no desenvolvimento psíquico dos estudantes a partir da obra de Vigotski; com efeito, ressaltou-se a importância do desenvolvimento do sujeito como fonte da atividade de estudo. Assim, o autor nos mobiliza a buscar em sua obra a possibilidade de construir novas zonas de inteligibilidade para ampliar e adensar os estudos pertinentes à aprendizagem conceitual dos estudantes com deficiência intelectual – ainda insuficientemente tratada nos campos de produção científica das áreas da Psicologia, Pedagogia e Didática. Para tanto, as reflexões elaboradas orientaram-se pelos fundamentos de Vigotski e Repkin, buscando tessituras teóricas entre os autores a fim de subsidiar a

ABSTRACT

This paper aims at identifying and reflecting on V. V. Repkin's contributions to thinking about the education of students with intellectual disabilities. This purpose is an initial theoretical approach to the theme since the above-mentioned author did not focus his research and didactic propositions on students with disabilities. Repkin made a significant contribution to the theoretical-experimental production within the scope of the Developmental Learning Theory, advancing the understanding of the role of education in the psychic development of students based on Vigotski's work; therefore, highlighting the importance of development by the subject as the source of study activity. The author moves us towards seeking in his production the possibility of building new areas of intelligibility to expand and deepen relevant studies on the conceptual learning of students with intellectual disabilities – yet insufficiently addressed in the fields of scientific production in areas such as Psychology, Education and Teaching. In order to do that, the following reflections were supported by Vygotsky and Repkin and the effort of theoretical articulations between them to elaborate introductory notes regarding the complexity of

¹ Universidade Estadual do Ceará – UECE, Tauá, CE, Brasil. Pós-graduanda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc/UFMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>. E-mail: geandra.santos@uece.br.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Professora e Pesquisadora credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc/UFMS, Campo Grande, MS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: alexandra.anache@ufms.br.

produção de apontamentos introdutórios face à complexidade do tema. Movimentadas pelo seguinte dilema: os estudos e pesquisas fundamentados na Teoria Histórico-Cultural defendem que os estudantes com desenvolvimento atípico têm condições de escolarizar-se, desde que as condições sejam adequadas e ofertadas por meio de processos colaborativos e inclusivos, no entanto, a Escola, sob a égide do capitalismo, fundamenta-se em explicações fatalistas e/ou biologizantes sobre as possibilidades de aprendizagem conceitual desses estudantes, simplificando o processo educativo, com impactos na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Estudantes com Deficiência Intelectual. Desenvolvimento do sujeito.

the following dilemma: research and production on Cultural-Historical Theory argue that students with atypical development are capable of attending school if provided the adequate conditions and offered through collaborative and inclusive environments. Nevertheless, School, under the aegis of capitalism, is based on fatalistic and/or biologizing explanations about the possibilities of conceptual learning for these students, simplifying the educational process, with impacts on student learning.

Keywords: Developmental Learning Theory. Students with Intellectual Disability. Subject development.

1 Introdução

No movimento da psicologia e didática sob o enfoque histórico-cultural inspirado nas obras de L. S. Vigotski³, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) representou um trabalho intenso e multifacetado de grupos de pesquisadores envolvidos em um processo de pesquisas teóricas e experimentais situado, inicialmente, em Moscou e Kharkov e, posteriormente, em outros países do oriente e igualmente no mundo ocidental. As pesquisas experimentais foram realizadas nos anos iniciais da educação geral básica e avançaram em anos escolares subsequentes, atingindo o que, no Brasil, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (PUENTES, 2022).

Importa destacar que a ideia orientadora de todo trabalho empírico era confirmar “[...] a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha a educação e a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico e colocar em evidência as leis psicológicas da aprendizagem

³ O nome de L. S. Vigotski aparece grafado em várias obras de formas distintas, portanto neste trabalho o nome do referido autor será escrito conforme a obra citada. Quando as autoras deste texto se referirem ao autor, será com a seguinte grafia: L. S. Vigotski.

desenvolvimental” (PUENTES, 2022, p. 31). Nessa direção, o objetivo central consistiu em desenvolver uma Teoria da Atividade de Estudo, atividade principal das crianças na idade escolar, por compreender que a formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos de generalizados de ação) está na base do desenvolvimento psíquico do estudante tencionado à autotransformação do sujeito da aprendizagem (PUENTES; LONGAREZI, 2020).

A atividade de estudo, conforme Repkin (2020a, p. 317), cumpre uma função social que abrange tanto o objetivo de “[...] assegurar a assimilação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos como um dos componentes centrais do mundo da cultura humana”, quanto é “[...] uma das formas principais [...] de inclusão das novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso se assimilam os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletiva das pessoas”.

Pensando nessa direção, ratificamos o valor da educação escolar para as novas gerações, por considerarmos que é um contexto de aprendizagem propício ao desenvolvimento humano, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos e das vivências sociorrelacionais que os constitui, configurando-se, nos limites da democracia neoliberal, como espaço de disputas entre diferentes projetos histórico-sociais. Assim, historicamente, o acesso à educação escolar tem sido um grande desafio para as pessoas diagnosticadas/avaliadas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, justificada por uma suposta limitação física e cognitiva, portanto, produtiva diante da vida social e suas exigências crescentes.

Na realidade brasileira, em que pese os avanços identificados nos marcos regulatórios decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, inspirados na perspectiva inclusiva, movimento assumido mundialmente, no início da década de 1990, sob a batuta do sistema da ONU, especialmente, após a Declaração de Salamanca, muitos são os desafios presentes na educação dos estudantes da Educação Especial⁴. Os estudantes com deficiência

⁴ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtornos do espectro autista) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

intelectual e outras pessoas com problemas que implicam diretamente à “capacidade” de aprender, geralmente, ficam à margem da aprendizagem dos conteúdos curriculares, situação agravada a cada nova etapa de escolarização, resultando em abandono, promoção automática ou reprovação recorrente deles.

Em pesquisas, se constatou que, para maioria dos estudantes com deficiência intelectual, as atividades a eles direcionadas na escola são simplificadas e/ou infantilizadas, não ultrapassando o nível concreto de pensamento (PLETSCH, 2014). Pletsch e Oliveira (2017) afirmam que uma das barreiras mais significativas vivenciadas pelos estudantes com deficiência intelectual nas escolas se refere à falta de acesso ao currículo e que as concepções dos professores acabam interferindo na trajetória escolar deles. A presença desses estudantes no ensino comum evidencia fragilidades do sistema educacional e instabilidade do ato pedagógico em curso (OLIVEIRA, 2017).

Diante do exposto, este artigo objetiva identificar e refletir sobre as contribuições do V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual. Apesar do referido autor não ter direcionado suas pesquisas e proposições didáticas à aprendizagem dos estudantes com deficiência (desenvolvimento atípico), no âmbito sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, entendemos que a busca exitosa por entender como a aprendizagem pode interferir no desenvolvimento psíquico, nos mobiliza a buscar conhecimentos sobre o tema em referência. E nesse sentido, Puentes (2019, p. 20) argumenta:

A teoria desenvolvimental, longe de se tratar de uma concepção que se foca na instrução e na transmissão de conteúdos prontos, é uma concepção da aprendizagem porque parte do pressuposto de que aquilo que deve ser o conteúdo da escola de nível fundamental, isto é, a atividade psíquica (o pensamento teórico) não pode ser ensinada, apenas pode ser aprendido pelo aluno que emerge na condição de sujeito na Atividade de Estudo.

A aprendizagem desenvolvimental favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da organização e do planejamento que visem superar o espontaneísmo, e, para tanto, a escola deve criar condições didáticas em que esta finalidade se cumpra, sobretudo, quando se trata de estudantes com

deficiência intelectual. Em certo nível, nesses estudantes, o processo de generalização encontra-se prejudicado, requerendo os apoios colaterais para que o estudante consiga avançar de uma aprendizagem colaborativa, para autonomia neste processo (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2020). Nesse sentido, a função do professor se encaminha para a organização do processo pedagógico, com bases colaborativas e dialógicas com os estudantes no âmbito da atividade de estudo.

A Educação Especial configura-se como modalidade de ensino e tem como um dos seus objetivos garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 1996, 2008). Ela assume uma perspectiva inclusiva, que defende o direito à educação de todos os estudantes, expõe a complexidade do processo educativo e as contradições dos modelos pedagógicos vigentes na escola, para cumprirem as garantias previstas nos marcos regulatórios educacionais.

A organização do processo pedagógico coloca em questão aspectos relacionados à gestão do trabalho didático, como por exemplo, proporcionar condições de aprendizagens para todos os estudantes em ambientes que não possuem suportes adequados em consonância com os princípios da educação inclusiva, requerendo o redimensionamento do quantitativo de alunos por turma, o uso de estratégias e recursos didáticos diversificados, e o aparato de tecnologias assistivas. Os apoios mencionados também abrangem a presença de cuidadores que atuam junto aos estudantes com deficiência. Em nossos estudos e na atuação profissional com os professores na formação inicial e continuada, as interrogações sobre as possibilidades de aprendizagem estão sempre em suspeição.

Esse desafio nos mobilizou a revisitar a obra de L. S. Vigotski sobre a sua compreensão a respeito da aprendizagem de estudantes com desenvolvimento atípico, com ênfase no que, atualmente, denomina-se de deficiência intelectual. Consultamos trabalhos publicados sobre o assunto para estabelecer interlocuções com as contribuições do V. V. Repkin encontradas em textos recentes traduzidos do russo para o português por pesquisadores brasileiros e a partir de suas leituras de obras em russo. Portanto, este estudo, de natureza bibliográfica e conceitual, visa pensar a educação de estudantes com essas características.

Inicialmente, apresentaremos as elaborações fundamentadas em obras que abordam os processos de aprendizagem de estudantes com desenvolvimento atípico, dentre as quais se destacam: L. S. Vigotski, A. R. Luria. A seguir, abordaremos os estudos da TAD produzidos por representantes do sistema didático Elkonin-Davydov-Repkin, ressaltando as contribuições de V. V. Repkin. A análise do conteúdo das produções teóricas será realizada com referência à teoria histórico-cultural, observando os sentidos e o valor do conteúdo em consonância com o contexto histórico da sua produção, identificando os conceitos e os encaminhamentos teóricos e metodológicos do assunto estudado.

2 Ideias de Vigotski para o estudo do desenvolvimento atípico e compreensão da deficiência intelectual

Nesta seção, apresentamos as principais ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento atípico, confrontando-a com os estudos de outros autores realizados no período de 2018 a 2023, identificados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para obter trabalhos que contêm os descritores “Deficiência intelectual” e “Teoria histórico-cultural”. Além dessas bases, buscamos capítulos e livros que abordam esse tema, os quais serão referenciados oportunamente. Encontramos 10 artigos selecionados por pares e que atenderam os nossos objetivos.

Do conjunto das produções acadêmicas, os destaques foram para os princípios fundamentais de sua obra: “O defeito e a compensação”, “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia infantil”, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997) e o capítulo 15 da obra *Psicologia Pedagógica* (VYGOTSKI, 2003) intitulado “O comportamento anormal”, e vão até o período próximo à sua morte com o manuscrito “O problema do retardo mental” (VYGOTSKI, 1997) publicado em 1935. (PADILHA, 2018), (DAINEZ; SMOLKA; SOUZA, 2022), (ABREU; PEDERIVA, 2021), (CHAVES; ROSSATO, 2019) (FREITAS; PINTO; MONTEIRO, 2023), (NORONHA; SILVA; SHIMAZAKI, 2023).

Os estudos de L. S. Vigotski foram promissores para pensar o desenvolvimento atípico, sobretudo, porque fazem parte do período em que ele e seus colegas questionaram os métodos disponíveis para a compreensão do intelecto. Vários ensaios ocorreram entre os períodos de 2018 a 2023 e estão reunidos no tomo intitulado de Fundamentos de Defectologia – termo empregado na época para as pessoas que apresentavam desenvolvimento atípico. Portanto, ele deve ser compreendido no contexto pelo qual se aplicava. A deficiência intelectual, termo empregado, atualmente, é consiste em referenciar pessoas que apresentam “[...] um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas.” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Na contramão da perspectiva biológica e diante dos fenômenos sociais que penalizavam as crianças que viviam nas ruas em decorrência da orfandade e daquelas que nasceram com o desenvolvimento atípico, L. S. Vygotski (1997) desenvolveu estudos que contribuíram para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesses casos, ele buscava, em suas avaliações, identificar as funções psicológicas que não estavam prejudicadas, identificando tanto limites, quanto possibilidades para prover os apoios colaterais que poderiam colaborar com os processos compensatórios. Os apoios requerem investimentos educacionais para que se concretizem, uma vez que estes processos ocorrem na relação do ser humano que apresenta o desenvolvimento atípico com o social. Nesse sentido, L. S. Vigotski e A. R. Luria (1996, p. 221) afirmaram que:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base nos comportamentos naturais defeituosos, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Eles tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

A aprendizagem oriunda dessa experiência é mobilizada na relação entre o defeito primário e o defeito secundário, mediada pela cultura. Alguns comportamentos

diagnosticados como problemas podem indicar caminhos alternativos que o indivíduo desenvolveu para enfrentar as situações de seu cotidiano.

L. S. Vigotski e A. R. Luria (1996) não envidaram esforços para compreender a dinâmica dos processos compensatórios, para além da concepção fundamentada na habilidade inata do psiquismo, visando prover condições para superar os danos gerados pela atipicidade do desenvolvimento defectivo, como era então denominado. Não obstante, o rompimento das teses localizacionistas das funções mentais, por parte desses autores, foram abrindo espaços para que eles compreendessem que o cérebro funciona como sistema e que a cultura exerce papel preponderante no desenvolvimento psíquico do ser humano. Portanto, a plasticidade cerebral permite aos estímulos culturais adequados mobilizarem a produção de novos circuitos neuronais, acionando as regiões do cérebro que ainda não foram recrutadas, favorecendo a emergência de novas funções psicológicas superiores. Assim, nas peculiaridades positivas e nas fragilidades dessas crianças, pode se encontrar caminhos para favorecer o seu aprendizado, conforme explicou L. S. Vigotski (1997, p. 07):

A peculiaridade positiva da criança com deficiências também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esta desaparecimento das funções faz que surjam novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade ante a deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento.

No entanto, o processo compensatório nem sempre é exitoso para as pessoas com desenvolvimento atípico, sendo que tanto a vitória, quanto a derrota coexistem e podem se constituir como forças para o enfrentamento das adversidades, ou seja, há um terreno fértil para o encontro de caminhos alternativos para que sejam criadas outras possibilidades de vida. Nos dizeres de L. S. Vigotski (1997, p, 07):

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis

de transição de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, no fundamental, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia.

O êxito do processo de compensação depende da qualidade das ações e relações estabelecidas no percurso da vida daqueles que apresentam deficiências. No caso específico das crianças com deficiência intelectual, o desenvolvimento compensatório pode ocorrer pela substituição de funções, por meio da aprendizagem do uso de artefatos culturais. Com esse exemplo, encontramos estudantes com dificuldades de manter a atenção concentrada em uma atividade proposta pelo professor, uma vez que ele se distrai com qualquer movimento. Indaga-se sobre as suas motivações para desempenhá-la e com isso, vamos propondo outras estratégias que atendam às suas necessidades educativas, observou-se que a sustentação da sua atenção se amplia, colaborando para a memorização dos conteúdos estudados. Neste processo, a atenção passa a ter uma nova qualidade, pois todo o seu encéfalo (cérebro) foi mobilizado, recrutando funções dos três blocos funcionais, na versão de A. R. Luria (1981).

A esse estudante ensejaram-se novas vivências, experimentando novos artefatos culturais que, até então, não conhecia ou não havia tido condições adequadas à sua ocorrência de forma satisfatória. Como consequência, acentua-se o sentimento de inferioridade, muitas vezes imperceptível ao professor que o acompanha. Dito de outro modo: “[...] seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência.” (VIGOTSKI, 2018, p.15).

Nesse sentido, retomamos a tese de L. S. Vygotski (1997) sobre a relação dialética entre o defeito primário e defeito secundário, sendo que esse último impacta sobremaneira o desenvolvimento do ser humano, estando presente na

cultura da família, da escola, da sociedade em geral. Concordamos com Noronha, Oliveira, Shimazaki (2023), quando afirmam que o meio ao qual a criança com deficiência intelectual faz parte deve ser foco da educação, visando distinguir as situações secundárias que podem favorecer os mecanismos compensatórios, onde os valores culturais, as ideias, os marcos conceituais e ideológicos movimentam as relações institucionais, afetando os seus integrantes, mobilizando a produção de sentidos, explicitada por L. S. Vygotsky ([1934] 2001, p.465). Segundo o autor:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

O sentido é uma produção individual que se processa nas práticas sociais e se articula às vivências singulares, onde estão presentes um conjunto de signos amalgamados pelas emoções e simbolizações constituídas nas tramas das relações humanas. Portanto, os processos compensatórios são mobilizados pelas forças motrizes que ganham potência na qualidade das relações sociais e, sobretudo, nos processos educativos conjugados com os apoios colaterais cuidadosamente planejados. Devemos estar atentos às dimensões subjetivas que atravessam as vidas dos estudantes que apresentam deficiências intelectuais. Com isso, consideramos três teses defendidas por L. S. Vigotski (2018, p. 04), a saber: 1) que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, na época denominada de mentalmente atrasada, trabalha a nosso favor e pode favorecer a superação das suas dificuldades; 2) Compreender a dinâmica do atraso, identificando a sua estrutura geral; 3) “[...] consiste nas conclusões pedagógicas máximas decorrentes da explicitação da primeira e da segunda.”.

Ao analisar a primeira tese, observa-se que o mais importante é conhecer a dinâmica de seu desenvolvimento, a qual se mobiliza pelas reações produzidas pelo ser humano diante das condições orgânicas da sua deficiência. Conhecer o contexto, a dinâmica envolvida na formação do defeito secundário e o impacto causado na

pessoa ante às limitações acarretadas pela deficiência ajudará na compreensão da complexidade das vivências, acompanhar as mudanças e permanências no percurso da vida atual do indivíduo.

Isso posto nos aproximamos das ideias de V. V. Repkin, as quais são férteis para os estudos sobre a aprendizagem conceitual que não se restringem apenas ao domínio cognitivo, mas compreendendo-a no âmbito do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. Esse desenvolvimento, que se configura como um processo mobilizado pelas necessidades e motivações por aprender, relaciona-se à formação do pensamento conceitual, enquanto atividade voluntária dinamizada pelas possibilidades de análises, sínteses, as quais envolvem a generalização dos conhecimentos, e gera mudanças qualitativas nas crianças, ampliando a sua participação na sociedade (FREITAS; DAIANEZ; MONTEIRO, 2022). Portanto, as aproximações entre Vigotski e Repkin podem pavimentar um caminho promissor para que a educação formal do público em referência seja bem-sucedida.

3 Ideias de V. V. Repkin: Apontamentos possíveis para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual

Nesta seção, apresentamos ideias e conceitos formulados no sistema didático Elkonin- Davidov-Repkin, com destaque para Repkin, relacionando com o pensamento de L. S. Vigotski concernentes às bases para o estudo do desenvolvimento atípico. Com isso, apontamos possibilidades teóricas geradoras de novas zonas de inteligibilidade para a discussão em foco.

Iniciamos a discussão orientada pelo chamamento de Puentes e Mitjás Martínez (2023) no qual é imprescindível saber como a TAD entende o desenvolvimento para pensá-la do ponto vista didático. Outro chamamento importante de Puentes (2022) sobre o desenvolvimento na TAD, que deve ser considerado nas nossas elaborações, remete às imprecisões, às divergências e aos silenciamentos identificados pelo autor na relação entre desenvolvimento psíquico e da personalidade no contexto da atividade de estudo, no percurso da produção científica do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Exatamente, por isso, neste artigo,

nos deteremos na compreensão do desenvolvimento a partir das contribuições de V. V. Repkin e de produções mais recentes formuladas em parceria com N. V. Repkina, filha e colaboradora de sua obra.

3.1 Compreendendo o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo

Para Repkin (2020b, p. 376) o desenvolvimento do homem é o processo de maturação do sujeito de diferentes tipos e formas de atividades humanas. A “[...] possibilidade de autotransformação do sujeito pressupõe a sua existência”. Com isso, é possível entender que o desenvolvimento do intelecto é necessário para o processo de constituição do sujeito, por ser parte da atividade e permitir sua execução; o desenvolvimento da personalidade, também, é decorrente da atividade social compartilhada e dos mediadores culturais disponíveis e/ou criados nela. O ser humano não nasce sujeito, nem personalidade, mas é certo que onde “o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKIN, 2020b, p. 377).

O desenvolvimento é o objetivo da TAD situado no âmbito da atividade de estudo que cria as condições para o desenvolvimento psíquico e da personalidade no período inicial da idade escolar (entre 6/7 e 10/11 anos de idade) e se estende até o período da adolescência, que corresponde ao nível do Ensino Fundamental (Anos iniciais: 1º ao 5º, anos finais: 6º ao 9º), em aproximação com a organização escolar no sistema de ensino brasileiro. Nesse período, a atividade de estudo cumpre o papel de atividade-guia e conduz o processo de assimilação dos conteúdos que portam neoformações condizentes com os desafios desse período para o estudante, como o pensamento teórico abrange o desenvolvimento dos conceitos científicos e das ações mentais dos estudantes (PUENTES, 2022).

O entendimento sobre a atividade se inspirou na concepção de trabalho como atividade humana vital, de Karl Marx, que deve ser uma forma de autorrealização, um tipo de atividade humana livre e criativa, ao contrário do que ocorre a partir da divisão social do trabalho reduzido à luta pela subsistência, em que o homem se separa do seu objetivo, portanto, do sentido da atividade (REPKIN, 2020b).

A atividade criativa e transformadora é constitutiva do homem como ser social em sua forma original e humanizadora (REPKIN; REPKINA, 2019),

desenvolvendo condições necessárias à participação na produção da vida social e ao seu próprio desenvolvimento. O desenvolvimento do estudante como sujeito é pressuposto da atividade criativa, isto é, como indivíduo capaz de confiar na sua compreensão da situação, determinar os objetivos das ações e como atingi-los. “É esse o desenvolvimento, e não a assimilação dos conhecimentos que estão sendo transmitidos” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 73) na atividade.

Na atividade de estudo, o sujeito é sua fonte e passa a ser o objetivo final da aprendizagem desenvolvimental, que deve propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de cada estudante como “um sujeito de estudo auto transformável” (REPKINA, 1993 apud PUENTES, 2023, p.16). O objetivo do estudo alude a mudanças qualitativas da criança como sujeito da atividade, uma mudança de si, diferentemente da brincadeira voltada a resultados externos. A atividade de estudo deve ser entendida como “uma atividade de autotransformação do sujeito” (REPKIN, 2020b, p. 376).

Especificamente sobre a atividade, Repkin (2020b, p. 378) adverte que “[...] é um fenômeno raro e diferenciado”, ou seja, nem toda manifestação de uma atividade, comprova a sua realização. Isso implica dizer que nem todo estudante em situação de estudo na classe ou em outro espaço, configura-se como atividade.

Repkina (apud VLADMIROVNA, 2019, p. 370) explica que ser sujeito da educação significa “[...] ter uma necessidade de autotransformação e ser capaz de satisfazê-la através da atividade de estudo, ou seja, desejando, gostando e sendo capaz de estudar”, aprender. Isso demonstra que não é atividade que domina o sujeito, mas é ele que se apropria da atividade (REPKIN 1997 apud PUENTES, 2023) e a domina, dando os direcionamentos necessários para sua formação e evolução, até atingir níveis mais criativos e transformadores dessa atividade, de modo autônomo.

No esforço de pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual a partir da TAD, recuperamos a afirmação de L. S. Vigotski (1997) de que todos podem aprender e se desenvolver, mesmo com os desafios acarretados por uma deficiência, e acrescentamos que isso se torna possível pela capacidade que todos

têm de se vincular emocionalmente ao processo de aprender, podendo mobilizá-lo, mesmo não dominando as formas culturais do estudo (PUENTES, 2023). Essa premissa está na base da educação dos estudantes com deficiência intelectual, no intuito de proporcionar condições e recursos adequados ao seu desenvolvimento, e a formação do pensamento teórico, como uma ferramenta cultural potente na luta por inclusão na vida social.

Com o intuito de avançar na compreensão do desenvolvimento do sujeito, importa mencionar os componentes/propriedades do conteúdo do sujeito da atividade. Dentre outras propriedades especiais, destacamos aquelas consideradas mais relevantes, por Repkin, sem as quais o sujeito não emerge e, portanto, não aprende na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental. Vejamos:

A razão, que permite que uma pessoa ultrapasse os limites da existência concreta e estabeleça para si mesma objetivos cada vez mais novos; o livre arbítrio, baseado no sentimento de amor e dignidade humana, que dá à pessoa a força necessária para superar o poder das circunstâncias transitórias; a consciência, verificando os objetivos escolhidos e os meios para alcançá-los [...]. (REPKIN, 1997 apud PUENTES, 2023, p.24. grifos do autor).

Entendemos que essas propriedades especiais são recursos psíquicos importantes envolvidos em uma produção subjetiva do indivíduo que aportam à emergência do sujeito na atividade de estudo e em outras atividades.

Ademais, Repkin e Repkina (2012 apud PUENTES, 2023) definiram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo composta por duas fases condicionadas pela inserção do estudante na escolarização, que compreende o ingresso e a conclusão do Ensino Fundamental. Na primeira fase, a estrutura é integrada por dois elementos que caracterizam o estudante como sujeito: “(1) a necessidade universal de ação independente e ativa” que cobra por comunicação emocional com as pessoas em sua volta; “(2) a reflexão, por meio da qual a criança se distancia de suas ações”. Conforme destacam os autores, enquanto sujeito, a forma inicial de autoconsciência gerada pela reflexão torna-se o estímulo mais potente para o desenvolvimento posterior da criança. A segunda fase congrega a “(1) compreensão, que adquire caráter indireto e,

com base no conhecimento da base substantiva do modo generalizado de ação [...] fornece uma compreensão de seu significado”; já a “(2) reflexão definidora permite ao aluno detectar contradições entre o nível necessário de compreensão de uma nova situação e o conhecimento existente”, permitindo que o estudante defina um novo objetivo de estudo, autonomamente, e a forma de alcançá-lo (PUENTES, 2023, p.25).

Assim o estudante, inicialmente, emerge como sujeito da atividade de estudo coletiva; depois, avança para a atividade de quase pesquisa; e, finalmente, atinge a atividade de estudo cuja tarefa é a autotransformação do estudante em sujeito (REPKIN; REPKINA, 2012 apud PUENTES, 2023).

Esse processo se configura em um movimento de ascensão formado por níveis do desenvolvimento do sujeito, segundo explicitação de Puentes (2023). Inicia-se como sujeito comunicativo e se estende até a fase final assumida pelo sujeito criativo, passando pelo sujeito das ações práticas e o sujeito compreensivo. Afora o nível do sujeito comunicativo, os outros níveis integrados ao período da escolarização expõem os estudantes a situações sociais mais complexas e cobram o domínio progressivo dos bens e normas culturais, extrapolando sensivelmente a experiência individual, até conseguir se inserir em uma atividade criativa.

Os aspectos apresentados - conteúdo, estrutura e níveis – pertinentes à composição e à dinâmica do processo de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, integram um sistema psicológico e didático-pedagógico orientador da aprendizagem desenvolvimental, no qual deve se basear o planejamento, a implementação e a avaliação, com vistas à formação da atividade de estudo.

O indivíduo, desde cedo, requer o desenvolvimento do sujeito e esse se dá em um processo delineado de acordo com as características e a materialidade das atividades em que participa na sua história de vida. Ao refletirmos sobre esse processo e as possibilidades decorrentes dele, percebemos o abismo em que estão situados os estudantes com deficiência intelectual na experiência escolar.

A conotação do indivíduo com deficiência, não apenas como diferente, mas também como inferior, situa ele mais em uma posição de objeto do que de sujeito⁵, resultando em posturas paternalistas e assistencialistas dominantes na Educação Especial e expressas também na perspectiva inclusiva vigente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Essas posturas funcionam como barreiras significativas ao desenvolvimento do estudante com deficiência na experiência educativa, particularmente, quando se considera as limitações no acesso e domínio dos conhecimentos e dos modos de ação socializados na escola, por serem recursos psíquicos importantes ao processo de compensação cultural.

3.2 Reflexões teóricas sobre possibilidades educativas para os estudantes com deficiência intelectual

Cabe à educação a função precípua de transmitir a experiência humana acumulada historicamente e garantir a continuidade do desenvolvimento cultural, realizando a inserção das novas gerações nas atividades transformadoras. Conforme Repkin e Repkina (2019), as atividades transformadoras podem ser caracterizadas em duas perspectivas diferentes em objetivos, conteúdos, funções, métodos de implementação e preparação de crianças e jovens, resultando em dois sistemas de educação, a partir da modernidade (Tradicional e Desenvolvimental).

Nas duas perspectivas estão associados à aprendizagem dois aspectos que geram relações distintas com ela: “[...] o psicológico, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o objetivo-tecnológico, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 33, grifos dos autores).

A relação entre os dois aspectos acima é geradora do processo de assimilação da experiência histórico-social pelo indivíduo. Davidov e Márkova (2020) conceituam a assimilação como um processo de reprodução, pelo sujeito, dos

⁵ Embora os autores citados concebam o sujeito, dentro da Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey, de modo diferente de Repkin, se relacionam, em alguma medida, em sua natureza geradora, nas atitudes criativas e no intento de superar prescrições.

procedimentos historicamente elaborados de relação com os objetos da cultura humana e a conversão desses procedimentos em formas de subjetividade. Os autores ressaltam ainda que a assimilação não é simplesmente adaptação passiva do estudante à vida social e, sim, o resultado da atividade de estudo, por isso, diverge da aprendizagem funcional, típica da pedagogia tradicional.

No sistema de educação tradicional, o objetivo está orientado à atividade reprodutiva e adaptativa, regulada por exigências e instruções puramente externas, por isso valoriza a prontidão como aspecto psicológico mais adequado no processo de aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento real do estudante (REPKIN; REPKINA, 2019). Nesse caso, a aprendizagem está mais direcionada à preparação funcional do estudante do que ao seu desenvolvimento, que acaba ocorrendo de forma espontânea e imprevisível. O seu objetivo pressupõe a aquisição de determinado nível de conhecimentos, hábitos e habilidades (REPKIN, 2020b).

Davidov (1987, p. 144) considera a pedagogia tradicional “[...] absolutamente insuficiente para assimilar el espíritu auténtico de la ciencia contemporánea y los principios de una relación creativa, activa y de profundo contenido hacia la realidad”, portanto, atinge somente a formação do pensamento empírico. O autor, ao analisar seus princípios, afirmou a necessidade de um reexame significativo e sua substituição para pensar uma educação em outras bases sociais. São eles: o caráter sucessivo da aprendizagem; a acessibilidade; o caráter consciente; o caráter visual, direto ou intuitivo.

A conjunção desses princípios alinha-se profundamente com as bases psicológicas e pedagógicas nas quais sustentam o processo de ensino dos estudantes com deficiência intelectual na escola. A propósito do objetivo deste estudo, destacamos o princípio da acessibilidade que resulta em menosprezar a condicionalidade histórico-social e concreta da infância e das particularidades dos seus períodos, e consiste em um ensino baseado somente nas possibilidades já formadas e existentes na criança, resultando em uma definição do que o estudante é capaz na idade em que está no estágio atual da escolarização. No entanto, Davidov (1987, p. 146) questiona: “[...] quién y cuándo pudo definir con precisión la medida de esta capacidad?”.

O sistema de educação fundamentado na aprendizagem desenvolvimental, por outro lado, representa uma mudança importante nos elementos da experiência cultural e histórica, pois deixam de ser meramente transmitidos e passam a ser recriados pelos estudantes conjuntamente com o professor, em benefício da atividade transformadora criativa. O objetivo consiste em saber como desenvolver a aprendizagem, considerando que os estudantes como sujeitos também participam do seu processo de planejamento e implementação. Os conhecimentos, habilidades e hábitos, nesse sistema, passam a ser meios para alcançar os objetivos da aprendizagem (REPKIN; REPKINA, 2019).

Repkin (2020b, p. 370) defende a acessibilidade como critério indispensável ao processo de organização da aprendizagem. Sem a acessibilidade, os critérios de cientificidade, sequência lógica e historicidade perdem seu sentido. Importa conhecer as particularidades do desenvolvimento para identificar peculiaridades e possibilidades de aprendizagem, traduzidos concretamente em determinados conteúdos e métodos selecionados em favor do estudante. Esse critério de considerar as particularidades do desenvolvimento para organizar a aprendizagem, se aplica à educação dos estudantes com deficiência.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, entendemos que o critério de acessibilidade se relaciona à compreensão do papel da compensação no processo de enfrentamento dos desafios causados por problemas orgânicos, como as deficiências e outras limitações, que devem se dar na ambiência social, por meio da mediação cultural. No cerne dessa compreensão está o campo de possibilidades representado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de L. S. Vigotski (2021) para pensar um processo didático regido pelos fundamentos da aprendizagem desenvolvimental, tensionando, com isso, os ditames das perspectivas de prescrição pasteurizada do que se deve ensinar ao estudante com deficiência. Como apontam pesquisas já mencionadas, a infantilização e o foco de trabalho voltado somente para o que se sabe supostamente a respeito da zona de desenvolvimento real do estudante com deficiência intelectual, é expressão prática da crítica que Davidov faz à

pedagogia tradicional. Ela paralisa o indivíduo em sua condição orgânica manifestada no comportamento e/ou nos padrões reproduzidos socialmente independentes do conhecimento que se produziu sobre o indivíduo e, mais ainda, longe da convivência com ele.

Para o critério de acessibilidade ganhar vida na organização didática, um trabalho orientado para a ZDI do estudante favorece o conhecimento das particularidades do desenvolvimento, portanto, ajudará a identificar o tipo e o nível de ajuda externa que irá demandar naquele momento. A importância da aplicação desse constructo teórico elaborado por L. S. Vigotski (2021, p. 191), tanto na pesquisa, quanto na prática, consiste na “[...] possibilidade de compreender a marcha interna, o próprio processo de desenvolvimento, definindo não apenas o que já foi finalizado e trouxe seus frutos, mas também o que está em processo de amadurecimento”. Ou seja, “[...] permite prever o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento”.

Nesse sentido, a ação conjunta entre o professor e o estudante é uma das condições pedagógicas que torna possível a formação do desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. A colaboração entre os envolvidos no ato educativo promove o desenvolvimento de ambos, pois na medida em que o estudante dá um passo adiante na apropriação do conhecimento, demonstra ao professor o quanto precisa avançar - sendo informações necessárias para o planejamento de novas ações didáticas que possam contar com os apoios colaterais que serviram de alicerce na conquista da autonomia acadêmica, como por exemplo, pode-se verificar na aquisição do domínio da escrita.

Sabemos que o foco da atividade de estudo e sua realização plena se dá quando o estudante atinge a autonomia para propor e decidir sobre seu processo de aprendizagem no contexto escolar. Para atingir essa autonomia, passa pelo estágio colaborativo em que a atividade é assistida e orientada pelo professor. No estágio colaborativo, o aluno adota uma postura ativa e o conteúdo escolar é apresentado como tarefa de estudo pelo professor que se torna responsável pela organização psicológica desse conteúdo dentro da tarefa (PUENTES, 2019), reafirmando a tese de Repkina (apud VLADMIROVNA, 2019), que a ação conjunta e distribuída entre professor e

estudante é uma das condições psicológicas e pedagógicas que tornam possível a formação e o desenvolvimento de um sujeito da educação.

Em acordo com Repkin (2020), entendemos que, nos dois estágios mencionados, o apoio do professor ao estudante permanece e os dois se tornam participantes de uma atividade real, com ações que vão sendo distribuídas, ora de modo compartilhado, ora assumida individualmente, em etapas interdependentes, formando um conjunto de ações que levam a efetivação da atividade de estudo (PUENTES, 2019). O conjunto dessas ações visa levar o estudante a ser autoprofessor, de modo a redefinir o papel da docência e do professor como organizador da ação didática, tarefa de alta complexidade, de igual valor pedagógico e social, que consiste “em ajudar o aluno a ensinar a si mesmo” (REPKIN, 2020b, p. 377).

Essa concepção de professor e estudante se afina com o pensamento de Vygotsky (2004) ao afirmar a impossibilidade de educar outra pessoa, tampouco exercer uma influência direta e produzir mudanças em sua atividade mental, pois só é possível educar a si mesmo. Ele acrescenta: “Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (VYGOTSKY, 2004, p.76), ele desempenha um papel ativo no processo de criar as condições objetivas e subjetivas que propiciam o desenvolvimento do estudante no contexto escolar.

Somam-se a isso, os apoios colaterais que não devem ser entendidos apenas como a presença de um profissional em sala de aula, mas também para a atuação se mostrar adequada, exige um trabalho colaborativo entre profissionais que deve ser compartilhado e refletido continuamente. Na realidade da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a colaboração entre professores do ensino comum e professores do atendimento educacional especializado fortalece a possibilidade de romper minimamente com a fragmentação e o pragmatismo próprio do sistema educacional sob a égide dos preceitos neoliberais dominantes na escola atual. A colaboração exige o exercício do senso de coletividade, da reflexão, da crítica e da criatividade para

se aproximar da experiência de uma atividade transformadora também da parte dos profissionais. Acrescentamos, ainda, que a ação colaborativa entre os estudantes é muito relevante e deve ser valorizada na proposta didática, sobretudo, no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para gerar a atividade de estudo, faz-se necessário um conjunto de componentes que integram, de forma interdependente, a estrutura e a dinâmica da atividade, segundo Repkin, a saber: tarefa de estudo, ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação, conforme cita Puentes (2019). Cabe dar relevo à tarefa de estudo como unidade de análise dessa estrutura da atividade de estudo e o ponto de partida para sua formação, na qual a emergência das necessidades e do desejo de aprender é estratégica para garantir a formulação da atividade de estudo. Um conjunto de ações integra essa busca: situação dificuldades, situação-problema e situação de estudo (PUENTES, 2019).

Com isso, Repkin (2020b, p. 392) se perguntava: “[...] como e de que forma se pode garantir a inclusão da criança nessa atividade e, gradualmente, formar sua atividade de estudo?” Como esse desafio pode ser enfrentado, no contexto educacional brasileiro, tendo como foco central o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual?

A resposta a essas perguntas não é simples, se considerarmos as peculiaridades da trajetória escolar de parte significativa dos estudantes com deficiência intelectual. Geralmente esses estudantes não se enquadram no fluxo padrão do processo de escolarização por algumas destas razões isoladas ou associadas: ingresso tardio na escola; permanência breve ou instável na escola; grande distorção idade/série; mesmo quando ingressa e segue o fluxo normal da seriação, não consegue acessar o currículo; promoção automática recorrente, sem mudança nas condições e na organização didática para avançar no atendimento às necessidades específicas dos estudantes, dentre outras. Ademais, atua de forma direta ou indireta no processo de escolarização certa descrença na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento deles, acarretando respostas pedagógicas simplificadas, repetitivas, improvisadas ou com caráter de superproteção.

Os aspectos apontados acima, mais do que as peculiaridades e limitações intelectuais decorrentes da deficiência, convertem-se em barreiras significativas não somente à participação dos estudantes em um processo educativo regido pela aprendizagem desenvolvimental, como também à concretização do direito à educação realizada, em parte, pela escola. Dada essa complexidade, exige, de partida, mudanças estruturantes nas condições objetivas e subjetivas que constituem as experiências educacionais proporcionadas aos referidos estudantes, rompendo com a naturalização da baixa expectativa e dos parcos investimentos expressos no empobrecimento curricular, na improvisação didática, na despreparo constantemente denunciado pelos profissionais, resultando, às vezes, em percursos escolares paralelos que os distanciam do acesso aos conhecimentos científicos e aos seus modos de ação mental.

Sem dúvidas, a organização dessa experiência precisa ser repensada e redimensionada na escola, pois a atividade de estudo somente é deflagrada quando se mobiliza a esfera motivacional do estudante que deve ser qualitativamente crescente para estimular a assunção da tarefa de estudo e esforço para realizá-la exitosamente. Para tanto, deve-se levar em conta, de modo contextualizado e personalizado, o conteúdo, a estrutura e os níveis de desenvolvimento do sujeito, explicitados anteriormente, no propósito desafiante de ajudar a formar, dentro da condição de estudante com deficiência, o sujeito da aprendizagem (PUENTES, 2023).

Assim, elencamos algumas proposições depreendidas das interlocuções estabelecidas neste trabalho, como uma síntese introdutória de possibilidades de enfrentamento das barreiras pedagógicas que dificultam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual na escola atual:

a) Considerando o movimento de ascensão dos níveis de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, torna-se crucial que os investimentos em cuidado, estímulos e interações iniciem muito antes do ingresso da criança na escola. Certamente, a maioria das famílias precisará de orientação e apoio para dar conta dessa tarefa, que deve se estender durante a escolarização. Sem dúvidas, essa é uma tarefa de natureza estruturante e sistêmica, pois demanda políticas públicas interssetoriais, em consonância com um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008);

- b) Organizar o processo de aprendizagem com a participação da criança, como forma de ajudar a assimilação do conhecimento se converter em atividade, propriamente dita, em virtude da mobilização de necessidade e motivos emergentes no envolvimento emocional dela com a tarefa;
- c) Preparação da chegada da criança à escola e o contato com o conhecimento científico, por requer novos desafios cognitivos e mudança sensível na experiência social dela;
- d) Identificar os níveis e formas mais adequadas de ajudas pedagógicas e seu fluxo de mudança ao longo do percurso para corresponder às necessidades específicas, tendo como referência as peculiaridades da aprendizagem do estudante, sem paralisá-lo na zona de desenvolvimento real;
- e) Favorecer a criação de contextos sociorrelacionais emocionalmente estimulantes, acolhedores e desafiadores, permitindo uma inserção assistida em diferentes espaços e situação de convivência, comunicação e aprendizagem;
- f) Romper com as perspectivas tradicionais da organização do trabalho pedagógico e se encaminhar para construção de currículos acessíveis que possam promover condições de aprendizagens para os referidos estudantes;
- g) Priorizar processos avaliativos que informem sobre a aprendizagem e não fiquem concentrados nas deficiências dos estudantes, explicando a dinâmica do desenvolvimento cultural da personalidade e as especificidades dos estudantes;
- h) Reconhecer, nos limites, as forças motrizes para construir junto com o estudante possibilidades de avançar na formação da atividade de estudo;
- i) Desenvolver planejamento didático em conjunto com todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes para favorecer atividades de estudos que sejam significativas e que podem ser compartilhadas no coletivo;
- j) Aplicar estratégias de personalização do processo de aprendizagem, por meio de ferramentas como Plano educacional individualizado em articulação com o currículo e a experiência escolar comum;
- k) Valorizar a Tecnologia Assistiva e as diferentes alternativas de comunicação expressão como grande aliada a ser incorporada como instrumento mediador.

4 Considerações finais

A partir do presente texto, evidencia-se a importância da aprendizagem desenvolvimental para construir possibilidades educativas favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, exatamente, porque, no nosso entendimento, ela rompe com os preceitos psicológicos e didático-pedagógicos tradicionais que aprisionam o indivíduo em sua deficiência e estancam o fluxo do desenvolvimento pensado para futuro, reconhecendo em cada criança/estudante um sujeito por emergir no contexto da atividade de estudo e para qual a educação escolar deve se orientar e investir seus esforços, conhecimentos, relações e práticas.

O processo de autotransformação do sujeito requer uma ação compartilhada, situado em um mundo real e atual, e exige a mobilização de recursos psíquicos e subjetivos integrados, expressos em criatividade, compreensão, reflexão, superação dos limites do presente e da experiência individual, empatia, autonomia, dentre outros. Com efeito, eles expressam também a formação do pensamento teórico que é uma forma de materialização do desenvolvimento do sujeito que será capaz de convertê-lo em ferramenta de compreensão da realidade, de domínio das normas e papéis culturais, para se inscrever na vida social ativamente e transformá-la, por meio de sua atividade criativa, seja no plano individual ou coletivo.

No que pese as valiosas contribuições elencadas acima, algumas lacunas merecem atenção, dentre as quais se destacam a necessidade de aprofundamento sobre o impacto do defeito secundário no processo de aprendizagem formal, a qual ganha relevo na dinâmica da cultura escolar, ainda marcada pelas atitudes que obscurecem as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Apontamos a necessidade de realizar pesquisas empíricas para permitir compreender a aprendizagem desenvolvimental, considerando o histórico de escolarização, as condições de estudo, o contexto em que ocorre e como a TAD se aplicaria aos estudantes com desenvolvimento atípico, exatamente, porque, em seu percurso educacional, não cumprem os padrões do percurso escolar. Como

direcionar a aprendizagem desenvolvimental com estudantes que têm atrasos no ingresso na escola e instabilidades em sua permanência? Como lidar com o fato de que esse atraso no ingresso rompe com os períodos etários correspondentes às crises geradoras das novas formações psíquicas, tão importantes na composição da atividade de estudo? Como desenvolver o sujeito da educação nessas condições e ainda ajudá-los a atingir o nível de sujeito criativo? Em contexto mais favoráveis seria diferente?

Possivelmente, parte significativa do intento de compreensão do que mobiliza a necessidade de autotransformação e sua satisfação até atingir o nível mais elevado da atividade de estudo autônoma e criativa, está na esfera motivacional do sujeito, mas que não recebeu os devidos investimentos em pesquisa pelos representantes da TAD (PUENTES, 2022). Sob esse prisma, refletimos que há a necessidade de compreensão teórica mais complexa sobre a aprendizagem, o desenvolvimento do sujeito e o papel da esfera motivacional no processo de desenvolvimento psíquico e subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual. Para dar continuidade a este estudo, reconhecemos a relevância de articular a TAD com o sistema categorial da Teoria cultural-histórica da Subjetividade, elaborada por González Rey, pois consideramos que seu valor heurístico consiste em compreender os impactos subjetivos da deficiência na ação de aprender para aprofundar as reflexões e construir novas zonas de inteligibilidade sobre o objeto de estudo em tela.

Aportes de V.V. Repkin para pensar la educación de estudiantes con discapacidad intelectual: notas introductorias

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar y reflexionar sobre las contribuciones de V. V. Repkin para pensar la educación de estudiantes con discapacidad intelectual. Este propósito es una primera aproximación teórica al tema, ya que el mencionado autor no centró sus investigaciones y propuestas didácticas en los estudiantes con discapacidad. Repkin hizo un aporte significativo a la producción teórico-experimental en el ámbito de la Teoría del Aprendizaje del Desarrollo, avanzando en la comprensión del papel de la educación en el desarrollo psíquico de los estudiantes a partir de la obra de Vigotski; por lo tanto, se destaca la importancia del desarrollo del sujeto como la fuente de actividad de estudio. El autor nos mueve a buscar en su producción la posibilidad de construir nuevos espacios de inteligibilidad para ampliar y profundizar estudios relevantes sobre el aprendizaje conceptual de estudiantes con discapacidad intelectual – aún insuficientemente abordados en los campos de la producción científica en áreas como la Psicología, la Educación y la

Enseñanza. Para ello, las siguientes reflexiones se apoyaron en los fundamentos de Vygotsky y Repkin en busca de una articulación teórica entre ellos para elaborar notas introductorias sobre la complejidad del siguiente dilema: las investigaciones y producciones sobre Teoría Histórico-Cultural argumentan que los estudiantes con desarrollo atípico son capaces de asistir a la escuela si se le brindan las condiciones adecuadas y se le ofrece a través de entornos colaborativos e inclusivos. Sin embargo, la Escuela, bajo la vertiente capitalista, permanece bajo el ámbito de explicaciones fatalistas y/o biológicas sobre las posibilidades de aprendizaje conceptual de estos estudiantes, lo que vuelve superficial el proceso educativo.

Palabras clave: Teoría del Aprendizaje Desarrollador. Estudiantes con Discapacidad Intelectual. Desarrollo del sujeto.

5 Referências

ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. *Educação por Escrito*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41900>.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicação. Subsecretaria de Edições Técnicas. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996*. Brasília, DF: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 07-17, 2008.

CHAVES, M. P.; ROSSATO, M. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e75/ 1–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36893>.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. B.; SOUZA, F. F. de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e256418, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LnMmbHnMMDGvksFyjjG9Lfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.256418>.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica in la URSS*: Antología. Moscú: Editoria Progreso, 1987

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: Livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.

DIAS, S. de S.; OLIVERIA, M. C. S. L. de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf>. Acesso em: 18 out 2015.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. de. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*; Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 18, n. 00, p. e023025, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611>. Acesso em: 13 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17611>.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 62–73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 10 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: Dados da realidade. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R. de; JESUS, D. M.. (Orgs.) *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. São Paulo: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R. de; JESUS, D. M. (Orgs.) *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PUNTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*. v.44, p. 01-26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312>. Acesso em: 20 abr 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUNTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa*. V. 25, p.01-27. 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438>. Acesso em: 11 dez 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12438>.

PUNTES, R. V. V. V. Repkin: concepções de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* v.7, n.1. jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69012>. Acesso em 15 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69012>.

PUNTES, R. V.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): uma análise de sua concepção de desenvolvimento à luz da teoria da subjetividade. In: CAMPOLINA, L.; SANTOS, G. C. S. *Desenvolvimento e Aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. Curitiba: CRV, 2023.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* v.4, n.1, p.201-242, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369/30001>. Acesso em: 10 jan. 2021.

REPKN, V. V. O conceito de atividade de estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020a.

REPKN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: Livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020b.

REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e44003001, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 02 jun 2023.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escrito de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1930).

VLADIMIROVNA, G. O. Papel da pesquisa de N. V. Repkina no desenvolvimento da teoria e da prática do ensino desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia: EDUFU e Paco Editorial, 2019.

Recebido em maio de 2023
Aprovado em julho de 2023