

Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin- Davidov¹

*Roberto Valdés Puentes*²

*Paula Alves Prudente Amorim*³

*Cecília Garcia Coelho Cardoso*⁴

RESUMO

O filólogo, filósofo, psicólogo e didata ucraniano V. V. Repkin (1927) é a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov, entretanto, sua obra é praticamente desconhecida no Ocidente. Esse educador e cientista fez contribuições relevantes ao sistema e, de modo geral, à didática desenvolvimental da atividade, em campos tão diversos como: teoria da atividade de estudo, metodologia do ensino da língua russa, formação de professores, processo de transição entre os diferentes níveis de ensino, diagnóstico do sistema, criação e consolidação de grupos e centros de pesquisa, bem como fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental. O presente artigo aborda especificamente aportes teórico-metodológicos de Repkin em três campos específicos do conhecimento: 1) teoria da atividade estudo (conteúdo, objetivos, tarefas e estrutura); 2) transição do nível primário para o médio (o novo conteúdo da atividade de estudo, os novos métodos e a formação de professores) e; 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica (o princípio fonético, a formação do conceito de fonema e escrita ortográfica).

PALAVRAS-CHAVE: Didática Desenvolvimental da Atividade; Sistema Elkonin-Davidov; V. V. Repkin.

¹ O artigo faz parte de um projeto de pesquisa que contou com o apoio financeiro da Capes, CNPq e Fapemig.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

³ Professora do Colégio Nacional, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: paulaped.alves@yahoo.com.br

⁴ Professora da Escola Ensina Mais Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ceciliagcc@yahoo.com.br

Developmental didactic of activity: V. V. Repkin's contributions to the Elkonin-Davidov system.

ABSTRACT

The Ukrainian philologist, philosopher, psychologist and didactic V. V. Repkin (1927) is the third most important figure in the Elkonin-Davydov system, however, his work is virtually unknown in the West, especially in Brazil. This educator and scientist made important contributions to the system and, in general, to the developmental didactic of activity in fields as diverse as: theory of study activity, Russian language teaching methodology, teacher training, transition between different levels of education, system diagnosis, creation and consolidation of groups and research centers, as well as the foundation of the International Association of Developmental Education. This article specifically approaches Repkin's theoretical and methodological contributions in three specific fields of knowledge: 1) activity (content, objectives, tasks and structure); 2) transition from the primary to the secondary level of studies (the new contents of the learning activity, new methods and teacher training) and; 3) developmental teaching of language and the problem of orthographic alphabetization (the phonetic principle, the formation of the phoneme concept, and orthographic writing).

KEYWORDS: Developmental Didactic of Activity; Elkonin-Davydov system; V. V. Repkin.

Introdução

A didática desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética no final da década de 1950, associada, em especial, à psicologia histórico-cultural, gerada com base em diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de ensino e de educação no contexto da edificação, principalmente, da sociedade socialista. Essas tendências deram lugar a duas grandes concepções de ensino: 1) a

didática desenvolvimental da atividade e 2) a didática desenvolvimental da subjetividade⁵.

A didática desenvolvimental da atividade, ao mesmo tempo que dispõe de uma matriz teórica comum inspirada na obra de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, interpreta de maneiras diferentes alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, gerando com isso o surgimento de pelo menos três sistemas didáticos distintos: a) o sistema Zankoviano, b) o sistema Galperin-Talízina e c) o sistema Elkonin-Davidov⁶.

O sistema Elkonin-Davidov, especificamente, desenvolveu suas teses fundamentais com base no trabalho de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto no campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia pedagógica, da didática e das metodologias do ensino.

A ideia era confirmar experimentalmente a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha o ensino das crianças em seu desenvolvimento psíquico e colocar a descoberto as leis psicológicas da didática desenvolvimental. Partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo da atividade de estudo. Os resultados foram validando a importância que a

⁵ Inspira-se em uma parte significativa do pensamento de Vigotski, nega rotundamente as teses de A. N. Leontiev sobre teoria da atividade, assimilação e interiorização, e se aproxima muito mais da obra de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que defendem a ideia do caráter ativo e gerador da psique humana e da unidade do cognitivo e do afetivo.

⁶ O ponto de intersecção entre esses sistemas está nas seguintes teses vigotskianas: a) o ensino adequado é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; b) “[...] a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

atividade de estudo, na idade escolar inicial, tem para o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Uma das figuras que mais contribuiu para a consolidação do sistema Elkonin-Davidov, sobretudo na cidade de Kharkov e na república da Ucrânia, foi o psicólogo, filólogo e didata V. V. Repkin. Depois de D. B. Elkonin e de V. V. Davidov, V. V. Repkin foi o líder mais importante dessa concepção. Ele realizou aportes significativos no campo da teoria e da prática do ensino desenvolvimental, especialmente da didática da língua russa; na criação, fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi a principal liderança durante décadas; no estabelecimento de novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como na fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental, da qual chegou a ser vice-presidente.

O patrimônio científico-teórico impresso de V. V. Repkin é relativamente pequeno: uma monografia, várias brochuras, artigos em revistas científicas e antologias psicológicas e pedagógicas. Seu patrimônio didático, pelo contrário, é bem mais significativo: aproximadamente 50 livros, entre manuais sobre língua russa para as escolas de nível primário, orientações metodológicas para professores e dicionários.

O presente trabalho aborda os aspectos mais relevantes da obra de V. V. Repkin, com base na análise de suas principais contribuições teórico-metodológicas em três campos específicos: 1) a teoria da atividade de estudo; 2) a transição do ensino primário para o médio e 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica.

Desenvolvimento

Dados biográficos

Vladimir Vladimirovich Repkin (Владимир Владимирович Репкин) nasceu na cidade ucraniana de Nikolaev, no dia 25 de dezembro de 1927, e atualmente vive com a filha, N. V. Repkina, na cidade de Lugansk. Estudou

Filologia, Filosofia, Magistério e Psicologia. Foi aluno de importantes psicólogos russos, tais como A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, entre outros. Na segunda metade da década de 1940, iniciou suas atividades como professor de língua russa; na década 1950, as suas primeiras pesquisas teórico-experimentais (REPKIN, 1960) e, no começo de 1960, estabeleceu-se com a família na cidade de Kharkov.

Na cidade de Kharkov, conheceu P. I. Zinchenko, sob cuja influência optou por abandonar os estudos relacionados à teoria de Galperin sobre a formação das ações mentais, para se focar na relação entre memória e aprendizagem. A partir de então, iniciou-se uma nova etapa na sua vida intelectual e acadêmica. Matriculou-se no programa de pós-graduação da Universidade de Kharkov; iniciou os primeiros experimentos didático-formativos na perspectiva do ensino desenvolvimental; associou-se a D. B. Elkonin, V. V. Davidov e ao resto do grupo de Moscou; fundou, em 1963, junto com outros pesquisadores, o grupo de Kharkov; defendeu em 1966 sua tese para a obtenção do título de Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas; e publicou, a partir de então, numerosos artigos sobre a teoria, alguns dos quais passaram a ser referência no contexto do ensino desenvolvimental.

Contribuições teórico-metodológicas

V. V. Repkin pode ser considerado, depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o mais importante representante da didática desenvolvimental da atividade. As suas contribuições teórico-metodológicas se deram em três campos: 1) a teoria da atividade de estudo; 2) a transição do ensino primário para o médio; e 3) o ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica.

Contribuições para o campo da teoria da atividade de estudo

V. V. Repkin fez parte do grupo de representantes do sistema Elkonin-Davidov, que na década de 1960, assumiu a necessidade e a tarefa de elaborar uma teoria psicológica e didática baseada na pesquisa das formas, dos tipos, da estrutura e do conteúdo da atividade de estudo. Segundo o próprio teórico, “o estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, importância prática e aplicada” (REPKIN, 2014, p. 86).

O problema da atividade de estudo em questão estava associado à tarefa de ponderar o que era exatamente o processo de aprendizagem e se os estudantes estavam fazendo uso racional de suas capacidades na escola. Em tal sentido, o estudo desse problema buscou responder a três aspectos fundamentais: 1) como o sujeito aprende? 2) que tipo de mecanismos estão subjacente à aprendizagem do sujeito?, 3) existe algum tipo de reserva oculta nesses mecanismos?

A análise dessas questões foi precedida por um aspecto puramente prático relacionado, sobretudo, à primeira dessas interrogantes: a ineficácia do sistema tradicional de educação, que, além de complicado e caro, apenas realizava tarefas educacionais puramente funcionais, incapazes de promover o desenvolvimento humano necessário e o autodesenvolvimento.

V. V. Repkin fez duras críticas ao modelo tradicional de ensino predominante na escola, que tinha a função de preparar para vida e para o resto da vida baseada no pressuposto de que se poderia viver para sempre com base na bagagem que se tinha “acumulado” em sala de aula.

Uma proposta que superasse as limitações do modelo de educação tradicional e que procurasse responder às questões acima citadas precisava estar orientada no sentido de um ensino humanista e desenvolvidor. A necessidade de implementar a ideia de ensino desenvolvimental, pensando em um ensino voltado para o desenvolvimento do sujeito, levaram os

membros do sistema Elkonin-Davidov, inclusive V. V. Repkin, a esclarecer as leis que fundamentam o processo de estudo, bem como analisar a estrutura, o conteúdo e a gênese da atividade de estudo como uma forma específica de atuação humana. Foram surgindo assim as teorias psicológica, didática, da modelagem genética, da generalização substantiva, do diagnóstico e da formação de professores na atividade de estudo.

V. V. Repkin inovou significativamente no campo dos estudos sobre a teoria da atividade, em especial, da atividade de estudo, seu conteúdo, estrutura, tarefas e objetivos, se comparado com os trabalhos efetuados por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, estabelecendo hipóteses importantes que depois foram testadas. Suas maiores contribuições foram no campo da teoria didática da atividade de estudo, a formação de professores e, sobretudo, a didática específica do ensino de língua russa e na elaboração de seu material pedagógico.

Apoiado em Elkonin (1960), Repkin, também chegou a distinguir o que diferencia uma atividade de estudo propriamente dita de outro tipo de atividade qualquer. A diferença estava no fato de que o objetivo e o resultado da atividade de estudo não constituem apenas uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas, sobretudo, no sujeito que realiza a atividade. A transformação do objeto adquire um lugar importante no interior dessa concepção porque dela depende a autotransformação do sujeito.

Por outro lado, Repkin ressalta o significado social da atividade de estudo ao reconhecer que o desenvolvimento ou transformação do indivíduo em personalidade só acontece na medida em que se forma como sujeito em uma atividade conjunta e social. Mas, o social aqui é entendido como algo que está, em primeiro lugar, fora do sujeito, impregnado nos objetos reais; em segundo, apenas considera o papel instrumental da comunicação, do diálogo e das inter-relações pessoais nesse processo.

Ao mesmo tempo, entende o desenvolvimento como o processo pelo qual o indivíduo se torna sujeito; e o sujeito, por sua vez, como uma fonte de atuação efetiva, de atividade, de existência da atividade e de atividade

potencial. Dessa forma, o desenvolvimento e o sujeito estavam estreitamente interligados.

A atividade de estudo está associada à ação efetiva do sujeito, a qual precisa ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade própria de um nível do desenvolvimento individual da pessoa e de um plano histórico específico. V. V. Repkin também abordou o lugar dos interesses conscientes (cognitivos) na atividade de estudo. De acordo com a opinião do autor, o interesse consciente é uma das fases que integram a parte motivacional da solução da tarefa de estudo. Quando o aluno começa a analisar a situação-problema colocada pelo professor e se convence de que suas ideias anteriores não dão uma base sólida para a ação, o significado da ação toma um caráter objetivo. Então, o objeto adquire um significado especial: passa a ser interessante.

Diferentemente de Davidov, V. V. Repkin define o interesse (DUSAVITSKY e REPKIN, 1975), estabelece a sua relação com a necessidade e deixa claro a diferença entre eles. Enquanto a necessidade é a carência de um objeto (pode ser a necessidade de saber), o interesse é a experiência subjetiva que o significado desse objeto (o saber) provoca no sujeito. Repkin também tenta explicar o vínculo existente entre as necessidades e os interesses ao afirmar que ambos se complementam em uma clara relação dialética: os interesses nascem com base nas necessidades, da mesma maneira que novas necessidades nascem desses interesses formados.

A obra de V. V. Repkin também aplica as ideias de A. N. Leontiev sobre o papel dos motivos na transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores à atividade de estudo. Também reconhece que a necessidade de conhecimento é o tipo de interesse que subjaz à atividade de estudo; contudo, alerta para o fato de que ela pode ser satisfeita por qualquer atividade, de modo que a necessidade de conhecer em si não é suficiente para produzir atividade de estudo. A necessidade de conhecimento precisa se encontrar com o objeto do qual nasce o motivo.

Vista dessa maneira, a necessidade estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos, por sua vez, a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo dirigidas a resolver as tarefas de estudo. Fica assim colocada a proximidade da teoria da atividade de estudo com as teses principais de A. N. Leontiev sobre a interiorização.

O objetivo é outro dos componentes da atividade de estudo que V. V. Repkin analisa. Segundo ele, o objetivo emana do caráter consciente dos motivos internos e age como determinante direto que produz a atividade e condiciona as suas formas e meios. Ao mesmo tempo, o objetivo é o mecanismo psicológico para a regulação da atividade e só é atingido ou concretizado quando existem as condições necessárias definidas: os conhecimentos e habilidades do sujeito e as características especiais do objeto da ação, entre outros. Ao conjunto dessas condições concretas em que um objetivo é definido na psicologia da atividade foi dado o nome de “tarefa”.

O reconhecimento da tarefa de estudo permite identificar tanto o objeto quanto o objetivo específico da atividade. Na perspectiva do ensino desenvolvimental, qualquer tipo de atividade de estudo é um processo de resolução de tarefas que se apresenta na forma de problema de aprendizagem capaz de conduzir à formação do pensamento teórico por intermédio do domínio dos modos de ação, dos conceitos científicos, leis e princípios de ação.

Em tal sentido, a tarefa desempenha duas funções: por um lado, a autotransformação do sujeito; pelo outro, o domínio dos conhecimentos teóricos. Ambas funções guardam estreita relação dialética entre si: ao dominar os conhecimentos teóricos, o sujeito se transforma a si próprio; ao se transformar a si próprio, o sujeito domina os conhecimentos teóricos.

Sobre a atividade de pesquisa, considerada um tipo específico de atividade de estudo, é importante ressaltar que ela se dá com base na formulação e resolução de situações-problema (problemas de aprendizagem), no sentido de uma discrepância entre o plano de ação e sua concepção sobre

as reais condições de ação. Nesse particular, Repkin (2014) afirma: “um problema no sentido de que os modos de ação disponíveis são inadequados e não há outros. Em outras palavras, novos modos de ação são necessários” (p. 94).

Por fim, gostaríamos de comentar os pontos de vista de V. V. Repkin relacionados à estrutura da atividade de estudo. O autor adverte que, ainda quando a psicologia histórico-cultural toma a ação como unidade de análise da atividade, o mesmo não se aplica à análise da atividade de estudo em si, pela simples razão de que “todos os aspectos específicos à atividade, relacionados com sua motivação e definição de objetivos, desaparecem na ação” (REPKIN, 2014, p. 94). Em tal sentido, sugere como sua unidade de análise o ato integral da atividade, isto é, aquele segmento da atividade de estudo que começa com a formulação da tarefa de estudo e termina com a sua solução (planejamento, execução, controle e correção).

Contribuições no campo da organização do ensino desenvolvimental no nível médio

Uma parte pequena, mas não menos importante, da obra de V. V. Repkin foi destinada ao estudo da organização do ensino desenvolvimental no nível médio (fundamental II). Entre o final da década de 1950 e a primeira metade dos anos 1990, o sistema Elkonin-Davidov tinha dedicado seus esforços e pesquisas à elaboração de uma teoria da atividade de estudo para o ensino primário (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries).

Entretanto, a partir de um momento determinado, as primeiras gerações de estudantes formados na concepção desenvolvimental começaram a chegar ao nível médio, cuja escola e ensino não estavam organizados nesses moldes, nem eram capazes de dar continuidade ao tipo de formação exigida. Tal situação gerou um desafio gigante para o sistema: a transição de um nível de ensino para outro.

A segunda metade da década de 1990 marca o início de um movimento massivo no interior do sistema Elkonin-Davidov no sentido de ampliar para o nível médio as pesquisas e experimentos didáticos que se realizavam no nível primário. V. V. Repkin, na condição de segundo mais importante líder do sistema, depois de V. V. Davidov, foi um dos primeiros a chamar atenção para essa nova problemática.

Repkin, em um artigo escrito em parceria com V. V. Davidov (DAVIDOV e REPKIN, 1997a), reconhece o crescimento experimentado pelo sistema Elkonin-Davidov, mas admite também os numerosos problemas que acompanharam esse aumento: lidar com alunos cujo potencial acadêmico é elevado se comparados com seus pares formados em escolas tradicionais; como ensinar a esses estudantes de tal modo que não se enfraqueça seu desejo de explorar ativamente o mundo e a si mesmos e de maneira a não se esgotar o impulso para a autotransformação intelectual e espiritual.

De acordo com o autor, tanto a questão dos conteúdos e métodos quanto a formação de professores exigiam soluções que envolviam uma série de problemas inter-relacionados e interdependentes de caráter teórico (incluindo psicológico), tecnológico (por exemplo, o ensino) e organizacional. A solução desses problemas só seria possível, de seu ponto de vista, com a criação de grupos de trabalho interessados e dispostos a assumir a responsabilidade como objeto de pesquisa. Sobre o ensino de língua russa no nível médio, especificamente, Repkin acreditava que as principais hipóteses elaboradas e testadas para a formação das crianças nos primeiros anos escolares eram válidas para o desenvolvimento da língua nativa no contexto do ensino secundário de massas. Bastava apenas que essas hipóteses fossem confirmadas com o tempo e a prática escolar.

O desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov não é possível sem levar em consideração cada uma de suas partes, o que implica todos seus componentes, inclusive o currículo e os livros didáticos. Os princípios didáticos elaborados no nível primário se deram com base na experiência adquirida em laboratórios escolares. Por esse motivo, tal e como reconhece

V. V. Repkin, ficou claro desde o início que o uso dessas concepções na escola de massa sempre exigiria alguns ajustes. Sabia-se que no nível médio não seria diferente. Adequações foram sendo feitas ao longo dos anos e uma experiência de trabalho importante foi acumulada.

Do ponto de vista didático, Repkin, junto com Davidov, chama atenção para um aspecto fundamental, isto é, o tipo específico de atividade de estudo adequada para o adolescente. Defende a ideia de atividades escolares e extracurriculares pelas quais o aluno possa aprender as normas de trabalho social e organizacional. Sugere que os estudantes se envolvam em um ou dois tipos de atividades de formação que permitam dominar os meios de comunicação real em grupos próprios para essas atividades. Ao mesmo tempo, procura-se favorecer a interação dos adolescentes, por intermédio dos conteúdos e das tarefas executadas no cotidiano, reproduzindo na escola aquilo que eles vivem fora dela.

Um segundo aspecto que está em discussão é o modo como se forma no contexto da atividade o sistema de valores próprios da adolescência. A escola deve inserir o adolescente em atividades no contexto das quais o ensino e o trabalho do professor o ajudem a identificar, analisar e sintetizar o sistema de valores humanos subjacente a essa atividade. As atividades escolares devem levar em consideração a relação existente entre os valores individuais e os valores sociais, o modo como os valores individuais orientam a atividade e se generalizam e universalizam com base na realização de tarefas conjuntas.

A participação em atividades conjuntas busca colocar os padrões morais do adolescente em confronto com os valores morais sociais, o que é uma condição essencial para sua inclusão no grupo. O currículo deve prever os fundamentos da ética que auxiliam no entendimento dos valores morais universais. Até o final da adolescência, os estudantes serão capazes de confrontar seus valores com uma variedade significativa de normas e regular sua conduta com base nas exigências sociais. Esse processo de controle não pode ser fruto do poder coercitivo externo no sujeito, mas da

percepção consciente do próprio sujeito em relação ao sistema de valores que determinam a extensão da liberdade e da responsabilidade do indivíduo na sociedade.

Em outro trabalho, Repkin (DAVIDOV e REPKIN, 1997b) procura explicar, em essência, como alterar a vida dos adolescentes e o que deve ser feito pelos gestores escolares e professores nesse nível. Desenvolver no aluno o interesse pela autotransformação e ser capaz disso, é o conteúdo principal do ensino na idade escolar. Por sua vez, assegurar as condições necessárias para essa formação é o objetivo principal da didática desenvolvimental. A própria originalidade do objetivo do ensino desenvolvimental determina as características de seu conteúdo, o tipo de atividade de ensino, os métodos e formas de organização do processo educativo e a relação entre os membros que dele participam, em especial, a comunicação.

Na perspectiva que se analisa, o aluno só pode participar do processo educacional se for capaz de encontrar de forma independente e avaliar criticamente os métodos – os métodos gerais que permitem a solução dos problemas por ele enfrentados. Isso, por sua vez, só é possível desde que o ensino não tenha começado com a materialização das formas de resolver problemas particulares (o que é típico da escola tradicional), mas com o domínio de métodos gerais de resolução de problemas de uma determinada classe (linguística, matemática etc.).

A implementação desse método demanda uma mudança significativa no tipo de relacionamento entre os participantes do processo educativo, em primeiro lugar, no que se refere à relação entre alunos e professor. A aquisição de um determinado curso de ação normalmente exige que os alunos recebam orientações precisas do professor pela via da imposição. No entanto, esse tipo de orientação não é aceitável no âmbito do ensino e da atividade de pesquisa, que se tornam sem sentido no momento em que o professor começa a ditar o conteúdo e a sequência das ações aos estudantes.

A atividade de ensino-pesquisa também modifica, em segundo lugar, a relação entre os próprios alunos na medida em que é coletivamente

distribuída e envolve a comparação e avaliação crítica de abordagens diferentes para resolver o problema. Quanto mais o aluno leva em consideração seus progressos e os resultados das pesquisas dos outros estudantes, resolvendo o mesmo problema, maiores são as chances de encontrar a solução desejada. Esse tipo de prática gera nos alunos o interesse mútuo pelo trabalho dos outros, encorajando a análise e avaliação ativa.

A reestruturação das relações que têm lugar entre os participantes da atividade de ensino-pesquisa e das formas de organização do processo de aprendizagem estão ligadas particularmente ao componente comunicativo do ensino desenvolvimental, que assume o caráter de intensa comunicação interpessoal, não se limitando a uma simples troca de informações, como é frequente no modelo tradicional de assimilação individualizada de modos de ação dados pelo professor.

Contribuições no campo do ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica

É possível afirmar com toda certeza que a contribuição mais significativa de V. V. Repkin ao desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov foi dada no campo da didática, especialmente, da metodologia do ensino da língua russa. Ele se considerava muito mais um didata do que um teórico e afirmou isso em várias oportunidades, ainda que tenha escrito textos fundamentais sobre a teoria da atividade de estudo, sobretudo, entre 1965 e 1980.

A partir da década de 1970, V. V. Repkin assumiu a maior parte da responsabilidade de elaborar os livros didáticos dos alunos e as orientações metodológicas para professores do ensino de língua russa para o nível primário. Ele dividiu essa tarefa com uma equipe de autores membros do grupo de Kharkov, integrada por P. S. Zhedek, T. V. Vostorgova, E. V. Nekrasova, L. V. Chebotkova, L. I. Timchenko, V. A. Levin, N. G. Agarkova,

I. P. Staragina, G. N. Kudina, Z. N. Novlianskai, E. I. Matveev e N. T. Vadimovna. Trabalho muito similar foi feito também pelo grupo de Moscou (E. A. Bugrimenko, G. A. Zuckerman, S. V. Lomakovich, entre outros).

Como resultado do esforço inicial realizado pelo grupo de Kharkov, foi elaborado o primeiro livro experimental para o ensino de língua russa nas três primeiras séries do nível primário. Depois disso, foram produzidos, revisados e reformulados mais de cinquenta títulos diferentes que integravam um kit pedagógico para cada uma das quatro séries do ensino primário (Programa didático, Orientação para professores, Livro didático do aluno, Formulário eletrônico, Teste para treinamento, Teste e trabalho de diagnóstico). Aqui não está contemplado o material que também foi produzido para o ensino de língua russa no nível médio (5^a à 9^a séries)⁷.

As principais teses de Repkin sobre o ensino da língua estão plasmadas em diversos artigos publicados, sozinho ou em parceria, ao longo das décadas de 1970 e 1980 (ZHEDEK e REPKIN, 1972, 1974; REPKIN, 1982; DAVIDOV e REPKIN, 1986). A proposta de uma nova metodologia do ensino da língua russa na perspectiva desenvolvimental partiu da crítica ao modelo tradicional que se sustentava na natureza morfológica da ortografia. Esse princípio busca a assimilação pela criança das particularidades ortográficas de cada tipo particular de padrão ortográfico, sem levar em conta a grafia de quaisquer outros padrões ortográficos. Como resultado, os alunos se veem na obrigação de obter dicas por intermédio das inúmeras regras parciais da ortografia, que não seguem uma única linha de raciocínio para todos os casos.

Em lugar do ensino com base na morfologia, Repkin defendeu o princípio fonético, com base no qual as mesmas letras do alfabeto designam o fonema em todas as suas variações. O procedimento geral da ação

⁷ É preciso que toda essa contribuição no campo da didática específica da língua russa, sobretudo, seu potencial para o ensino de outras línguas, seja pesquisada de maneira interdisciplinar por especialistas tanto na área da didática geral quanto da didática específica e da psicologia pedagógica. O trabalho arqueológico em tal sentido ainda não foi realizado no Brasil, entre outras coisas, pelas dificuldades de acesso ao material produzido e sua tradução para o português.

ortográfica fica assim colocado: a designação com letras dos fonemas em posições fracas (as vogais sem acento, as consoantes cuja ortografia gera dúvidas) é determinada pelas posições fortes dos fonemas em questão (vogais acentuadas, consoantes antes de vogais e sonoras na composição de morfemas), graças a isso se assegura uma escrita de maneira uniforme.

A utilização do princípio fonético na metodologia do ensino da língua russa possibilita a formação do conceito de fonema nas crianças de nível primário. Esse princípio serve depois de fundamento único para ensinar o modo geral por meio do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola primária podem ser identificados e escritos.

A concepção didática de Repkin tinha como propósito conseguir que as crianças examinassem as letras como designador de um fonema e não como o som do fonema. O fonema é assumido como a unidade da estrutura sonora da língua que cumpre a função de identificação e diferenciação de suas unidades significativas (morfemas) e que não se realiza em único som (ou tipo de som), mas em um sistema sucessivos de sons.

No começo do estudo da língua, a criança tem como objeto de análise a palavra, e não o morfema. Sendo assim, o significado nominativo da palavra, interpretada em forma visual/objetal e, portanto, intuitivamente compreensível para as crianças, torna-se o primeiro objeto na relação a ser examinada. Para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e diferenciada, por isso mesmo a demarcação e diferenciação de seus elementos, ou seja, a análise do som da palavra é o primeiro e muito importante passo na análise da relação indicada que responde às seguintes perguntas: quais sons estão sendo usados em uma determinada palavra? Quais funções são desempenhas por esse som nessa palavra em particular? Na busca de respostas a essas perguntas a criança realiza transformações especiais da forma sonora da palavra.

A construção de um modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos nas suas formas sonoras, leva as crianças a compreenderem as particularidades da escrita

alfabética. Esse processo é realizado no contexto da atividade de estudo, seguindo uma sequência de tarefas complexas que requerem a construção de um sistema de signos univocamente correlacionados com o sistema de sons diferenciados de sentidos.

As pesquisas realizadas permitiram supor que a assimilação, pelas crianças, do princípio geral da ortografia russa, de suas regularidades e peculiaridades, garantia um nível mais alto de formação das habilidades e dos hábitos ortográficos.

Contudo, o próprio Repkin (REPKIN, 1996) tinha identificado que o grande problema da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino primário, e que ainda persistia no interior do sistema Elkonin-Davidov na segunda metade da década de 1990, tinha a ver com a importância desmedida concedida à assimilação de conhecimentos teóricos em detrimento do desenvolvimento da fala e das habilidades práticas que precisavam ser dominadas.

Conclusão

Surgida na década de 1950, a Didática Desenvolvimental da Atividade se manifestou por meio de três grandes sistemas. O sistema Elkonin-Davidov, foi, por razões diversas, o mais importante, consistente e reconhecido deles tanto no âmbito nacional como internacional. Entre suas principais lideranças, está V. V. Repkin, que fez contribuições inovadoras tanto na ordem teórico-metodológica como de gestão científica.

A maior parte de sua obra escrita permanece em língua russa e ucraniana, o que dificulta muito o conhecimento de seus aportes, sobretudo, no campo da teoria da atividade de estudo e da didática específica da língua russa.

Repkin critica a escola tradicional que prepara para toda a vida e formula uma nova proposta sobre a base da ideia do ensino desenvolvimental, cujo objetivo fundamental é formar no sujeito a atividade

de estudo que leva à sua própria transformação pela via da formação do pensamento teórico (conceitos científicos, modos de ação e princípios de ação).

No interior da teoria da atividade de estudo, Repkin fez contribuições específicas em relação, por um lado, com o estudo do desenvolvimento dos interesses cognitivos, as suas diferenças com as necessidades, bem como o vínculo existente entre eles; pelo outro, com o aprofundamento dos princípios de ação como componente do pensamento teórico.

Sobre o processo de transição de um nível para o outro, Repkin contribuiu apontando os principais desafios inerentes a essa questão: por um lado, os métodos e conteúdos próprios do próximo nível e o tipo de formação adequada que era necessária para os professores. Considerou que para o ensino da língua russa poderiam ser utilizadas as mesmas hipóteses elaboradas para o ensino primário, ao mesmo tempo defende um modo específico de atividade de estudo que permita a comunicação íntima e pessoal dos adolescentes, bem como a aprendizagem das normas de trabalho social e organizacional.

Com base nessas e outras contribuições, é possível dimensionar a magnitude do trabalho teórico e didático de V. V. Repkin, o qual ainda pode ser de grande utilidade no contexto brasileiro atual, levando em consideração as diferentes realidades para a melhoria do ensino e da educação.

Referências

ELKONIN, D. B. A experiência da investigação psicológica em uma classe experimental. *Questões da Psicologia*, no. 5, 1960.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. ИЗ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ Дети растут. А вы? Как организовать развивающее обучение в 5-9 классах средней школы. Вестник, No 2, 1997a. Disponível em <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestniki.htm>, acesso em 20 de novembro de 2015.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Организация развивающего обучения в V-IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов

управления образованием. Психологическая наука и образование, 1997b, No1.- С. 15-34. Disponível em <http://psyjournals.ru/psyedu/1997/n1/Davydov.shtml>, acesso em 23/04/2016.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Особенности экспериментальных учебных предметов начальной школы. А.Русский язык / Características das disciplinas experimentais da escola primária. DAVIDOV, V. V. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР), p. 170-178.

DUSAVITSKY, A.K.; REPKIN, V. V. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения. *Вопросы психологии*, 1975, No 3, с. 92-102.

РЕРКИН, В. В. ИЗ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И ПРОБЛЕМА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ. *Вестник*, No 1, 1996. Disponível em <http://www.experiment.lv>, acesso em 26 de setembro de 2015.

РЕРКИН, В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия. *Вопросы психологии*, 1960, No 3.

РЕРКИН, В. В. Kontrol'v uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov. [Monitoramento da atividade de estudo da criança em idade escolar]. *Radians'ka shkola*, 1982, n° 11, pág. 62-88.

РЕРКИН, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. *Вестник* (Международная Ассоциация развивающего обучения). – Вып. 1. – М.- Рига, 1996. – С. 36–42.

РЕРКИН, В. В. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*. V. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

VYGOSTKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. L. S. VYGORAKY, L. LURIA, A.N. LEONTIEV. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

ZHEDEK, P. S., REPKIN, V. V. Iz optya izucheniia zakonomernostei russkoi orfografii. [Da experiência do estudo das regularidades da ortografia russa]. *Obuchenie orfografii v vos'miletnei shkole; Posobie dlia uchitel'ia* [Ensino da ortografia na oitava série; Guia do Professor] (Moscou, 1974) pág. 16-44.

ZHEDEK, P. S., REPKIN, V. V. Orfograficheskaia teoriia i obuchenie orfografii. [Teoria ortográfica e o ensino da ortografia]. *Proekt programy po russkomu iazyku dlia srednei shkoly* [Currículo da língua russa par as escolas secundárias], (Moscou, 1972), pág. 115-156.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.