

Entrevista

Natalya V. Repkina

Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin: um olhar para os processos experimentais do ensino desenvolvimental¹

Andréa Maturano Longarezi²

Apresentação

Natalya V. Repkina é graduada em Psicologia e doutora em Ciências Psicológicas (1987). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkov (1972-1977). Desde 1990 é docente do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Shevchenko, na cidade de Lugansk, Ucrânia. Entre 1997 e 2004 ocupou a chefia do Departamento de Psicologia e Pedagogia do Instituto Siberiano de Ensino Desenvolvimental de Tomsk. É uma das principais representantes do sistema Elkonin-Davidov na Ucrânia. É autora de numerosos livros e artigos científicos sobre ensino desenvolvimental, especialmente, sobre Atividade de Estudo e Diagnóstico da Atividade de Estudo.

¹ Entrevista concedida por Natalya V. Repkina à Profa. Andréa Maturano Longarezi, durante a realização do *IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, no período de 12 a 13 de junho de 2018, com a presença e tradução do ucraniano erradicado no Brasil Andrii Mishchenko, transcrição feita pela graduanda em Letras Maria Laura Cavalcante Gali e revisão por Andréa Maturano Longarezi. À professora Nathalya V. Repkina e aos colaboradores Andrii Mishchenko e Maria Laura Gali, tornamos público os nossos agradecimentos.

² Pós-doutora em Educação, pela USP (2018); doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2001); mestre em Educação - Metodologia do Ensino- pela UFSCar (1996) e graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) UNESP/Araraquara (1992). Professora Associada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGED dessa instituição; membro do GEPAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em *Atividade Pedagógica*, da USP/SP; coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, da UFU. Estuda processos de *obutchénie*- desenvolvimento; didática desenvolvimental; formação de professores e desenvolvimento profissional docente; pesquisa-formação; intervenção didático-formativa; teoria da atividade; e psicologia histórico-cultural. E-mail andrea.longarezi@gmail.com.

Longarezi: O sistema Elkonin-Davidov é produzido a partir dos experimentos?

Repkina: Naquela época não existia o sistema em si, era só uma escola chamada escola experimental. Eles selecionavam as crianças, começavam a ensinar, monitoravam o que acontecia continuamente e começavam a mudar o programa, começavam a mudar a aula. Não se tinha ainda naquela época o livro didático do sistema. Isso foi sendo produzido na escola experimental.

Longarezi: Então, podemos dizer que o sistema foi sendo produzido ao mesmo tempo em que os experimentos iam sendo realizados? Um não precede o outro.

Repkina: Sim.

Longarezi: Após a produção do sistema os experimentos cessaram?

Repkina: De acordo com o surgimento de novas matérias/disciplinas se faziam novos experimentos; a cada nova disciplina, um experimento diferente. O ensino e o experimento formativo sempre andavam juntos.

Longarezi: Podemos dizer, então, que a *obutchénie*³ era experimental?

Repkina: Sim, a *obutchénie* era experimental.

Longarezi: O experimento formativo foi o modo de sistematizar o ensino experimental?

Repkina: O experimento formativo foi a maneira como V.V. Davidov o denominou. V.V. Repkin, meu pai, não concorda com a terminologia “experimento formativo” porque não acredita ser possível formar uma pessoa. Você pode formar uma massa de argila, mas pessoas não. O que se pode fazer é criar as condições para o desenvolvimento da pessoa, mas não formar a pessoa. Eu sempre ensinava aos alunos na universidade que a formação da personalidade é uma coisa quase que não aplicável, sem cabimento. Tem uma escritora russa que falava assim que a educação/formação é uma tarefa quase que impossível e que força a

³ *Obutchénie*, é a transliteração da palavra russa “Обучение” e não aparece traduzida nesta entrevista pelos problemas de interpretação que os termos mais comumente utilizados nas traduções brasileiras têm gerado. Na última arguição da Profa. N. V. Repkina, registrada neste documento, o conceito associado à *obutchénie* numa perspectiva tradicional e desenvolvimental fica melhor esclarecido.

personalidade. O que significa formar? O que podemos fazer é criar as condições, influenciar por meio das condições, influenciar por meio do diálogo; e aí a pessoa vai prosseguir por conta própria. Eles falavam sobre o desenvolvimento do sujeito. Meu pai, V.V. Repkin, escreveu um artigo sobre a formação, mas agora ele vê isso como um “pesadelo”. Ele critica esse artigo que escreveu. Na teoria de P. Ya. Galperin se fala da formação das ações mentais, formação da atividade. Mas, na teoria de P. Ya. Galperin, não se fala do sujeito; nessa teoria a pessoa é tratada como se fosse um “robô”, os motivos e as emoções ficam à parte. V.V. Davidov reconheceu depois que não era bom falar dessa formação e chama o experimento de genético-modelador. E essas coisas são diferentes, o experimento genético-modelador é mais maleável. O que falava V.V. Davidov? Ele estabelecia uma tarefa que pode ser resolvida por meio da formação de raciocínio, mas não se pode formar os motivos. A pessoa pode pensar, mas ela pode não querer fazer isso.

Longarezi: Pode formar o pensamento?

Repkina: Sim, pode formar o pensamento, mas não se pode formar os motivos. Vai ter raciocínio, vai ter pensamento, mas não vai ter os motivos.

Longarezi: E o modelador?

Repkina: O modelador é como se fosse um componente de raciocínio, do pensamento.

Longarezi: Qual a diferença entre o experimento formativo o experimento genético-modelador?

Repkina: São praticamente a mesma coisa. Mas, a ideia de formativo é do P. Ya. Galperin e é muito rígida. P. Ya. Galperin era muito rígido. Se, por exemplo, o resultado do experimento desse 98% de sucesso ele forçava para ter 100%. E o V.V. Davidov não se preocupava com o rendimento de 100%, ele já ficava contente por ter resultados melhores do que os obtidos pelo sistema tradicional. Não deu tempo de discutir isso com V.V. Davidov porque ele morreu muito cedo. Nos comunicávamos muito, mas morávamos em cidades diferentes e não deu tempo.

Quando ele escreveu o resultado de sua pesquisa, afirmou algo estranho, do meu ponto de vista. Por exemplo, qualquer fenômeno nas crianças das escolas experimentais começa a se demonstrar um ano mais cedo do que nas crianças das escolas normais. Eu fico impressionada porque é sempre um ano, independente da situação. Não concordo totalmente com isso, mas, se começar a criticar publicamente o V.V. Davidov, posso comprometer as bases do sistema. (risos).

O que foi desenvolvido no laboratório de Kharkov realmente foi um avanço no ensino. Acontece a constituição do sujeito em si, pois sua formação é impossível. O sujeito, com seus próprios esforços, começa a se desenvolver por conta própria. São criadas as condições e as tarefas; as tarefas são planejadas muito rigidamente e, dentro desse sistema de tarefas, a criança não está sozinha, não está por conta própria. Ela sempre procura objetivos, sempre procura a solução, avalia o resultado, obrigatoriamente, em um conjunto com o professor e o aluno. O adulto nunca fornece algo pronto para a criança, não dá a avaliação, ele conduz a criança de maneira muito leve, de modo a que a criança não perceba a ajuda do professor, e ache que está agindo por conta própria. Algumas crianças percebem a ajuda do professor de uma maneira bem sutil, mas isso é muito raro. Isso aparece nos registros que temos em filmes. O professor pergunta para a criança: “como você fez isso?” E a criança responde: “foi você que me ajudou”. Mas o professor fala: “não, não, não ajudei não”. A criança responde: “sim, sim, você ajudou”. Ele ajudou, mas de uma forma implícita, vamos dizer oculta, mas mesmo assim a criança conseguiu enxergar.

Longarezi: Isso em Kharkov?

Repkina: O filme foi gravado em Bodanski, mas tudo isso aconteceu em Kharkov e depois em todas as escolas que trabalhavam de acordo com a modalidade de Kharkov. Quando foi a implementação do ensino desenvolvimental, a maioria das escolas trabalhavam de acordo com essa abordagem, depois surgiu um desvio do sistema e o grupo do A. K. Dusavitskii começou a desenvolver os próprios livros didáticos. Ele veio para trabalhar no grupo e assumiu muitos dos conceitos teóricos do sistema. De maneira geral, os resultados do A. K. Dusavitskii eram

um pouco melhor do que os do ensino tradicional, mas pior do que do grupo que trabalhava de acordo com os livros de V.V. Repkin.

Longarezi: Então, o ensino experimental era o próprio experimento genético-modelador?

Repkina: Sim. Eles chamavam de formação porque a palavra formação estava na moda, ninguém parava para pensar sobre seu significado, depois começaram a entender que a palavra não fazia sentido. Começaram com uns trabalhos de uns psicólogos democratas como o A. G. Asmolov e daí surgiu o entendimento de que não pode ser chamado como “formação”. Não é conveniente se chamar de formação. Os pedagogos continuaram chamando de “formação”, de “formação de personalidade” e tudo. Quando nós estávamos procurando o material achávamos só “formação” não achávamos o “estabelecimento da personalidade”, era só “formação”, “formação de desenvolvimento”. As condições são criadas, mas no caso do P. Ya. Galperin elas foram criadas de maneira muito rígida. A obtenção de habilidades foi o objetivo primordial e, para que fossem desenvolvidas, propõe quatro etapas, incluindo a base orientadora. Se tudo é realizado do modo correto o rendimento é de 100%. Mas antes dessas 4 etapas tem uma que seria a número zero, que são os motivos, mas como se vai justificar e fornecer esses motivos, ele não se preocupa com isso. P. Ya. Galperin não tinha preocupação com os motivos, o professor tem que fazer isso de alguma forma, o professor tem que motivar o aluno sei lá como. Tem um exemplo: a criança precisa aprender a contar. Ela tem duas maçãs e você fala: “me dá uma maçã” e ela fala: “não quero te dar uma maçã”. Ela não aceita essa possibilidade de dar a maçã para exemplificar o processo de conta, a criança tem que ter essa percepção. Se não tem esse nível de preparação para aceitar essas 4 etapas, se a criança não está preparada para aceitar a base orientadora, ela não vai para frente (nesse método), não vai acontecer as outras 3 etapas. No sistema de P. Ya. Galperin era “formação de atenção” e no grupo de Kharkov era “formação de transcrição ortográfica”.

Especificamente em relação à “formação de habilidade em escrever ortograficamente correto a palavra” o sistema de Kharkov é muito parecido com o sistema de P. Ya. Galperin, especificamente nessa questão. Se as crianças

praticam isso então o rendimento é de 98%. Na teoria de P. Ya. Galperin a “formação de habilidade de escrever a palavra” é programada, no grupo de Kharkov a abordagem é muito parecida.

Longarezi: O V.V. Davidov fala da importância de se produzir uma teoria do experimento formativo (Davidov; Markova, 1981/1987)⁴. Depois ele fala de aprimorar a teoria do experimento formativo (Давыдов, 1991)⁵, então seria aprimorar a teoria da atividade de estudo? Seria possível dizermos que, quando coloca a necessidade de se formar uma teoria do experimento formativo, está colocando a necessidade de se desenvolver uma teoria do ensino experimental?

Repkina: A princípio sim, bem próximo.

Longarezi: Quanto aos grupos de controle, todo experimento tinha um grupo de controle?

Repkina: Sim, lógico, obrigatoriamente.

Longarezi: Os grupos de controle existiam mesmo nos experimentos de microciclo? Ou eles trabalhavam só com macrociclos?

Repkina: Eles trabalhavam mais com macrociclos do que com micro. No início, V.V. Davidov tinha alguns estudos com formação de conceitos de número e isso poderia ser considerado como um microciclo. Experimentos de um ano ou seis meses já são mais macrociclos do que micro. Entretanto, poderia ser microciclo porque considera um conceito separado, um conceito pequeno, no começo do sistema, bem no começo, bem no início do desenvolvimento do sistema. Quando ele considera o pensamento teórico daí já começa a ser macrociclos porque já se está tratando de um conceito mais geral. Quando é um conceito separado, pode ser considerado como se fosse micro.

⁴ DAVIDOV, V.V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. SHUARE, Marta. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Antología*. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987, p. 316-337.

⁵ Давыдов, В. В. (DAVIDOV, V.V.). [Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования](http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916005.htm). *Вопросы психологии* (Questões de Psicologia, 1991, n. 6. P. 5-14). Disponível em: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916005.htm>. Tradução de Andrii Mischchenko e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

Longarezi: Podemos concluir que os vários grupos que foram trabalhando junto a V.V. Davidov naquela época foram produzindo uma *obutchénie* experimental e ao mesmo tempo uma teoria para essa *obutchénie*?

Repkina: Sim, a princípio isso acontece simultaneamente. O modelo que eles descrevem existia antes de começar a *obutchénie*, numa forma implícita, não na forma que existe hoje, existia na forma de hipóteses. Com base nessas hipóteses começa-se a construir a *obutchénie* e depois o modelo é corrigido, é um processo contínuo. No caso específico do modo particular do grupo de Kharkov só agora, como resultado do diálogo com os pesquisadores brasileiros, passamos a esclarecer e formular melhor essas ideias. Isso não estava, até o momento, elaborado em sua forma completa, nem mesmo nas obras de V.V. Davidov. O processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo, na perspectiva do V.V. Davidov, seguia as seguintes etapas: 1. Verificação ou diagnóstico das capacidades etárias (cada faixa etária tem suas capacidades); 2. transição para o pensamento teórico (isso significa que estavam numa busca pela via da resolução de uma situação problema); 3. a generalização (intermeada por um processo de crítica com base no conhecimento teórico); e 4. emergência do aluno na condição de sujeito, ele fica toma consciência e se transforma. V.V. Davidov foi uma pessoa bem resistente ao conceito de sujeito, não o desenvolve. Por algum tempo considera a definição de V.V. Repkin e o cita. Depois, o abandona e assume como própria a elaborada pela Zuckerman (????)⁶. Pessoalmente acho que ele não era capaz de lidar fisicamente com todo o trabalho que tinha. Vi como trabalhava. Trabalhava com alguns papezinhos, escrevia em alguns quadradinhos de papel e depois ele picava e começava a formar os esquemas. Vi isso com os próprios olhos, era muito difícil de lembrar que em um lugar ele escrevia uma coisa e, em outro, outra totalmente contraditória. No meu entendimento ele era uma pessoa que não aceitava facilmente a opinião do outro, era uma pessoa muito emotiva. A expressão favorita dele era: “muito bom, mas não nesse caso, talvez num outro”.

Eu e V.V. Davidov nunca tínhamos uma mesma opinião formada sobre os testes. Eu falava para ele: “estão medindo um método generalizado?”. Ele falava: “não

⁶ Цукерман Г.А. (ZUCKERMAN, G. A.) Виды общения в обучении (Tipos de Comunicação na *Obutchénie*). Томск: Пеленг, 1993.

estou medindo o método generalizado, estou medindo o pensamento empírico”. Saiu um artigo meu sobre questões psicológicas onde ele era editor, ele não deixou passar, não deixou eu escrever que um dos experimentos que realizamos mede métodos generalizados, ele obrigatoriamente me forçou a escrever que mede o pensamento empírico e ponto. Depois fui criticada por causa disso, mas não teve jeito, não é correto, mas contra ele não tinha jeito.

Longarezi: Ainda fazem experimentos?

Repkina: Não, hoje em dia não. Moro em uma cidade muito pequena que não tem ensino desenvolvimental. Estou me dedicando a escrever.

Longarezi: Mas não existem grupos que ainda fazem experimentos em outros lugares?

Repkina: Sim, existem. Embora não sejam bem experimentos, não há mais o que experimentar, é um sistema que já funciona. Não faz sentido você verificar mais se o sistema já está funcionando. Agora tem os problemas de se adaptar ao sistema para as exigências contemporâneas do Ministério de Educação. Há, por exemplo, a tendência de reduzir carga horaria, então têm de adaptar os livros, o sistema. Não faz sentido estudar o que está acontecendo porque já há uma estabilidade nos fenômenos que acontecem, funciona muito bem. Não precisa mais do experimento, precisa do aprimoramento do sistema, de fazer o treinamento dos professores, de cursos de extensão, assistir as aulas e gravar os filmes. Agora estamos nos dedicando mais a escrever artigos, enquanto meu pai está vivo e consciente. Tudo o que ele entende eu quero que esteja no papel. Há um curso de aulas sobre ensino desenvolvimental que estamos querendo modernizar. Tem muita coisa que já é desatualizada e estamos trabalhando nisso agora. Estamos acabando textos com o modelo teórico; terminando o artigo sobre o diagnóstico que prometi para publicar aqui no Brasil. Meu pai está escrevendo sobre atividade, sobre a abordagem da atividade no ensino de língua russa que ainda não foi publicado em nenhum lugar e será publicado agora em Moscou.

Longarezi: No processo da experimentação, se discutiam os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético para organizar os experimentos? Se discutiam a dialética para pensar o ensino experimental e o experimento genético-modelador?

Repkina: Eles citavam. V.V. Davidov usa mais o Hegel do que o Marx. V.V. Repkin usava a mesma coisa do Marx que usou o Vigotski: que o ser humano é uma criatura que está trabalhado com a atividade objetiva transformadora e que essa atividade tem essência criativa. A essência dessa atividade é a criação, recursos criativos. Se há outro tipo de atividade, de execução, na minha opinião, não é a essência do ser humano é a necessidade do ser humano, mas a essência do ser humano pode ser expressa apenas pela criação, pela criatividade. Não é obrigatoriamente arte o processo criativo. A atividade criativa é qualquer uma que faz sentido. O tradutor, por exemplo, está executando uma simples tradução mecânica, e entende mais ou menos os conceitos que estamos trabalhando aqui, então já é uma atividade criativa. V.V. Repkin também usava muito o Hegel.

Longarezi: Quanto ao professor das escolas experimentais, o professor experimentador, se foi formado em uma escola tradicional e não tem desenvolvido o pensamento teórico, como poderá desenvolver o pensamento teórico do estudante? Mesmo quando o material didático do sistema possa colocar ambos sujeitos (professores e estudantes) em atividade, só aplicar esse material vai possibilitar ao professor desenvolver o pensamento teórico? Como ele poderá orientar uma atividade desenvolvida do pensamento teórico do estudante, pensando empiricamente o conteúdo porque não foi formado no sistema?

Repkina: As orientações metodológicas dos manuais não são suficientes para a pessoa começar a pensar teoricamente, geralmente precisa de cursos de extensão. Os professores ocupam o lugar do aluno nesses cursos de extensão, é como se os professores fossem os alunos, eles começam a serem ensinados de acordo com esse sistema. São cursos de preparação dos professores.

Longarezi: No processo de produção do sistema foram elaborados materiais didáticos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nas

várias áreas do conhecimento. Existe um material didático elaborado para formar o pensamento teórico do professor nesses cursos em que estejam desenvolvidos os conteúdos e os métodos que precisam ser tratados para a formação dos professores?

Repkina: Pergunto se é necessário, separadamente, formar no professor o pensamento teórico, de maneira isolada. É impossível. Quando o professor começa a trabalhar de acordo com o sistema, quando ele começa a resolver os problemas com os alunos, começa também a desenvolver seu pensamento teórico. Se você começar a selecionar os professores tendo como critério a presença do pensamento teórico você não vai achar ninguém. Os professores que estão passando pelo curso de preparação, são como se fossem alunos, então além de explicar o conteúdo da matéria, da disciplina em si, eles estão explicando metodologias desenvolvimentais no ensino. O que acontece? Esses professores, são como se fossem alunos e, quando eles sentem o processo em si, que precisa ter um diálogo com o professor, que precisa conversar um com outro, daí eles começam a entrar no sistema. O mais importante é que eles deram os conceitos porque eles mesmos descobriram esses conceitos enquanto estavam conversando com os professores, com os metodólogos que fazem o ensino dos professores. Por exemplo, se no caso da matemática os professores que estão sendo ensinados começam a entender o conceito do número e depois começam a trabalhar, no caso ideal, eles começam a trabalhar em conjunto com o metodólogo que fez o ensino deles e que vai corrigindo constantemente o processo de trabalho. Esses cursos de capacitação de professores não são tipo uma vez, eles fazem e voltam a trabalhar, isso acontece de três a quatro vezes. Quando tínhamos o instituto desenvolvimental era melhor porque eles gravavam as aulas, voltavam para o instituto com as gravações, assistiam e discutiam as aulas. Durante o ensino, obrigatoriamente eles faziam o projeto de dar aula, o planejamento, depois alguém analisava com eles. Por exemplo, os professores que estão sendo formados fazem o planejamento da aula, um deles a ministra, depois discutem os resultados e a replanejaram. Fazem o plano de outra aula e assim eles analisavam as vantagens e desvantagens, o que deu certo e o que não deu. Dessa maneira, aconteceu o processo de formação de professores lá. Tinham também os cursos

teóricos. Existia o instituto de ensino desenvolvimental. Eu viajava muito e dava aula de teoria de Atividade de Estudo. Na universidade dava aula de Psicologia Geral, de Diagnostico, Psicologia Pedagógica, ou seja, passávamos por conteúdos relacionados com a disciplina que eles estavam ensinando e relacionando com a metodologia do ensino desenvolvimental. Então, eles estudavam assim: a teoria de sua disciplina, da qual eles eram professores, como ensinar essa disciplina e metodologia do ensino desenvolvimental daquela disciplina específica. Sempre foi aplicado para aquela disciplina onde o professor atuava. Eles estudavam todas as disciplinas porque eram professores do ensino fundamental, um professor de todas as disciplinas, não fizemos a preparação de outros tipos de professores, apenas para o ensino fundamental. Existiam professores também dos anos finais do ensino fundamental, e com eles era mais fácil porque são professores de uma formação mais completa nas suas áreas do conhecimento. No instituto de ensino desenvolvimental se formavam professores que procediam, do que no Brasil, se corresponde às escolas de nível médio.

Longarezi: Nos textos em original no russo observa-se que, quando se fala da relação desenvolvimento e educação, aparece sempre *vospitanie* e *obutchénie* na relação com o desenvolvimento. Não aparece como *obutchénie* ou *vospitanie*; sempre *vospitanie* e *obutchénie* na relação com o desenvolvimento. Por que?

Repkina: Esse problema de conceito aparece no momento em que *vospitanie* e *obutchénie* surgiram no ensino tradicional. O objetivo da *obutchénie* tradicional é fornecer conhecimentos e habilidades para que o aluno se torne uma pessoa que executa ações. Ter conhecimentos e habilidades é, nessa perspectiva, *obutchénie*. Ser capaz de executar sozinha as ações, não é suficiente para desenvolver o pensamento teórico. Para além de conhecimentos e habilidades, ele precisa ter a vontade de fazer isso, o desejo de seguir as instruções para executar as ações, entender as relações de subordinação e como se enquadrar a elas. É isso que permite a *vospitanie*: a pessoa tem de ter vontade de trabalhar, de executar ações e ter a noção de que há um diretor, um professor, ou seja, com a qual tem uma relação de autoridade e subordinação. A pedagogia tradicional não consegue abordar essas questões de *vospitanie*. No tradicional a *vospitanie* não funciona,

não faz sentido. Tem pessoas que trabalhavam dessa maneira, mas não obtiveram muitos resultados, pois não conseguiram preparar executores de ações. *Obutchénie* é contraditória à essência do ser humano (*vospitanie*), eles sempre vão estar em conflito. *Obutchénie e vospitanie* estão sempre em conflito. *Vospitanie* não existe em si, são tentativas, mas não são bem-sucedidas. Um exemplo de *vospitanie* bem-sucedida é: na Alemanha fascista, eles conseguiram fazer *vospitanie* das pessoas de acordo com os objetivos deles. Separadamente fazer *vospitanie* e *obutchénie* é errado. *Obutchénie* tradicional é contraditória a essência do ser humano (*vospitanie*). Qualquer ser humano nasce como sujeito. Desde o começo ele tende a ser criativo. Por exemplo: você está vestindo uma criança de 1 ano e meio, colocou um chapeuzinho nela, ela tirou o chapeuzinho, colocou-o de cabeça para baixo e está rindo. Vigotski falou que a criança, mesmo sem saber falar, já consegue manipular o adulto e, quando isso dá certo, ela fica muito feliz, isso se vê em qualquer lugar. As crianças sempre têm uma coisa criativa. Por exemplo, sobem uma ladeira, veem que subiu uma vez e deu certo, sobem a segunda e dá certo. Na terceira vez, estão correndo para subir, na quarta estão subindo de cabeça para baixo. Agora, na *obutchénie* tradicional, a criança é colocada como se fosse em uma jaula e tem que seguir as regras. Por isso, você tem que ter *vospitanie* para ele ter a capacidade de seguir aquelas regras que são colocadas. Educação no sentido de, por exemplo, falar “bom dia”, escutar o professor, não interromper o professor, entendeu? Então, tem de fazer de tal forma que essa *vospitanie* seja da criança mesmo, que a criança não crie as própria regras. Por exemplo: que a criança vai sair da escola, vai chutar a bolsa do colega, xingar todo mundo, esquecer tudo que precisa fazer porque não tem alguém que está em cima dela, verificando se ela está seguindo as regras. Na escola tradicional, a criança tem *obutchénie* e depois *vospitanie*, ela não tem espaço para ter o seu pensamento próprio, seu pensamento criativo, não está aprendendo para criar esse pensamento, não é capaz de avaliar suas ações educacionais. Fiz um experimento com os alunos da universidade: depois de uma prova, fiz com todos, todo mundo que saia da prova eu perguntava: “e aí, como foi?” E eles respondiam: “não sei, porque não saiu a nota ainda”. Ou seja, eles não souberam explicar, eles não podiam dar uma avaliação das ações que fizeram. Se

perguntar para um aluno do terceiro ano do ensino desenvolvimental ele vai discriminar tudo que fez na prova, eles descrevem todo o processo da prova, todas as tarefas, questões; são capazes de avaliar tudo o que fizeram, avaliam o conteúdo que produziram. Vou descrever um experimento: no primeiro ano, no final do dia letivo, as crianças recebiam um sininho que simbolizava que era um bom aluno. Ficavam com esse sininho e, na sala de aula, alguns ficam com e outros sem sininho e começam a discutir. O professor, diante daqueles que estão com o sininho, começa a perguntar para à sala: “você concordam que ele tenha recebido essa distinção?” e uma das crianças fala: “esse menino aí me empurrou no recreio”. O professor pergunta: “você empurrou esse menino aí?” e ele responde: “sim”. E o professor pergunta: “você sentiu dor?”. O outro responde: “não”. Pergunta ainda: “mas você ficou chateado?”. E ele responde: “sim”. E diz para o outro: “você pediu desculpa para ele?”, que responde: “sim”. Aí ele pergunta: “realmente ele pediu desculpas?” e o outro responde: “sim, eu o perdoei”. Tem, por exemplo, os alunos que falam “ah, eu não estava prestando atenção na aula de matemática, mas eu estava muito bem na aula de russo”. Aí, o professor diz: “então você não é tão bom aluno assim, vamos cortar seu sininho”, e ele recebe metade do sininho. Há um quadro com fotos de cada um, aí cada aluno prega o seu sininho que ganha. Daí eles têm um sistema de pontos para indicar quantos sininhos você tem de ganhar para ser um bom aluno de verdade. Isso não é bem uma *vospitanie*, mas ajuda a criança a entender as regras na escola, como ela tem que agir, entender que não pode empurrar o colega, que tem de prestar atenção na aula. Por exemplo, quando a criança diz para a professora: “fulano me empurrou”, ela pergunta: “eu te empurrei?” e ele responde: “não”. A professora indaga: “então por que você está falando isso para mim? Você deveria falar para quem te empurrou”. Temos um filme que não está disponível na internet, no qual aparece, numa sala de aula, as crianças emitindo opiniões sobre um problema que eles estão resolvendo. Nele, um aluno diz alguma coisa que faz sentido e o professor entende isso. As crianças não prestam atenção no que ele falou, daí o professor se colocou atrás do aluno que está se posicionando e diz: “crianças, prestem atenção no que ele falou”. Quando o professor fica junto às crianças, o resto começa a prestar mais atenção. Ele não precisou ensinar as crianças de

maneira isolada a prestar atenção no que a outra pessoa fala, sem sair do conceito da aula, do processo, ele conseguiu fazer isso, sem interromper o processo. Temos uma estatística que mostra que as crianças que participam desse processo separam, depois do casamento, 10 vezes menos do que as outras crianças, porque eles conseguem prestar atenção no que o outro fala e ouvir o que se está falando. No ensino desenvolvimental a *vospitanie* acontece dentro da própria *obutchénie*, fica em conjunto, não existe separado. No ensino tradicional são coisas totalmente separadas.