

Diário de Liev Tolstói
ESCOLA DE IASNAIA POLIANA:
Novembro e Dezembro
(1862)

Ensaio geral sobre o carácter da escola.
Leitura mecânica e gradual.
Gramática e escrita

Não temos principiantes. A primeira classe lê, escreve, resolve problemas com as três primeiras operações aritméticas e conta a história sagrada, por isso as disciplinas ocupam o seguinte lugar no horário:

- 1) Leitura mecânica e gradual,
- 2) Escrita
- 3) Caligrafia,
- 4) Gramática,
- 5) História sagrada,
- 6) História russa,
- 7) Desenho,
- 8) Desenho técnico,
- 9) Canto,
- 10) Matemática,
- 11) Conversas sobre ciências naturais,
- 12) Religião.

Antes de falar do método de ensino, devo dizer o que é a escola de Iasnaia Poliana e em que fase do seu desenvolvimento se encontra.

A escola, como todo organismo vivo, muda anual, mensal e diariamente, está sujeita a crises, adversidades, doenças e más disposições temporárias. A escola de Iasnaia Poliana atravessou no verão passado uma dessas crises. As suas causas são muitas: primeiro, como acontece sempre no Verão, os melhores alunos deixaram a escola, apenas os encontramos raramente a trabalhar no campo ou a guardar o gado; segundo, para a escola vieram novos professores e novas influências começaram-se a refletir nela; terceiro, a escola era diariamente visitada por muita gente: professores que aproveitavam as férias de Verão. Não há nada mais prejudicial para o bom andamento da escola do que visitas. De uma forma ou de outra, o professor adapta-se aos visitantes.

Temos quatro professores. Dois antigos que já ensinam na escola há dois anos, estão habituados aos alunos, ao seu trabalho, à liberdade e à desordem aparente da escola. Dois professores são novos (há pouco que terminaram a escola), gostam da ordem externa, dos horários, campanhas, programas, etc., não se habituaram como os primeiros à vida na escola. O que aos primeiros parece ser razoável, necessário e obrigatório, como os traços do rosto da criança amada que, embora não seja bonita, cresce aos nossos olhos, para os professores novos é, por vezes, uma falha que pode ser corrigida.

A escola é uma casa de pedra de um andar. Duas salas são de aulas, uma serve de gabinete e outras duas são para os professores. No terraço coberto há uma sineta com uma corda presa ao badalo; na ante-sala encontram-se os aparelhos de ginástica e banco de carpinteiro. As escadas e a ante-sala estão sujas de neve ou de lama; aí está também afixado o horário.

O horário é o seguinte: às oito horas, o professor, que vive na escola, gosta da ordem aparente e é o administrador da escola, manda uma das crianças que aí passa a noite tocar no sino.

Na aldeia, as pessoas levantam-se antes do nascer do Sol.

Há muito que da escola se vê luz nas janelas e, meia hora depois do sino tocar, esteja nevoeiro, chuva ou sol, aparecem nas colinas (a aldeia está separada da escola por um barranco) uma, duas, três figuras negras. Há muito tempo que o sentimento de manada desapareceu nos alunos. Eles já não têm necessidade de esperar uns pelos outros ou gritar: «Rapazes! Para a escola!» eles já sabem muito e, por isso, não têm necessidade de andar em grupo. Quando chega a hora, eles vão para a escola. Parece-me que as suas personalidades se tornam cada vez mais independentes e os seus caracteres mais definidos. Quase nunca vi os alunos brincarem pelo caminho, exceptuando os mais pequenos ou os que vêm de outras escolas. Não trazem nada consigo, nem livros nem cadernos. Não fazem deveres de casa.

Além de não trazerem nada nas mãos, também não precisam de trazer nada na cabeça. Não é obrigado a lembrar-se do que fez ontem na aula. Não é martirizado pela idéia de aula que vai ter. Leva para a escola apenas a sua natureza aberta e a certeza de que hoje encontrará na escola tanta alegria como ontem. Só pensa na aula quando esta começa. Não se repreende ninguém por chegar atrasado, isso não acontece, à exceção dos mais velhos que têm de fazer algum trabalho em casa. E quando ficam livres, correm para a escola. Enquanto o professor não chega, uns reúnem-se perto do terraço coberto, brincam na escada ou patinam nos caminhos cobertos de gelo, outros juntam-se nas salas de aula. Quando faz frio e os alunos estão à espera do professor, lêem, escrevem ou brincam. As meninas não se juntam aos rapazes. Quando os rapazes brincam com as raparigas, nunca se dirigem a uma delas, mas a todas. Só uma rapariga de 10 anos, com grandes e variadas capacidades, começa a sair da manada das raparigas. Os alunos relacionam-se com ela como com um rapaz, mas tem mais cuidado, indulgência e comedimento.

Suponhamos que, segundo o horário, a primeira classe tem leitura mecânica, a segunda, leitura gradual e a terceira, matemática. O professor entra na sala e as crianças brincam e gritam no chão: «o monte ainda é pequeno!» ou: «rapazes, estão a esmagar-me!» ou: «acabem com isso!», etc. «Piotr Mikhailovitch! - grita ao professor o rapaz que está debaixo dos outros - diga-lhes que me deixem em paz!». «Bom dia, Piotr Mikhailovitch!» - gritam os outros e continuam a brincadeira. O professor pega nos livros e distribuí-los pelos que se aproximaram com ele do armário, os que estão em cima do monte de crianças exigem também livros. O monte diminui a pouco e pouco. Depois da maioria ter pegado nos livros, todos os outros correm para o armário e gritam: «Para mim, para mim! Dá-me a mim!» Se alguns continuam a lutar e a rolar no chão, os que estão sentados com os livros gritam-lhes: «Que fazem aí? Não se ouve nada. Basta!» Os combatentes obedecem, levantam-se bruscamente, pegam nos livros e só nos primeiros momentos em que estão sentados com o livro nas mãos mexem as pernas devido à emoção. O espírito de «guerra» voa e o espírito da leitura passa a reinar na sala. O aluno lê agora um livro de Koltsov com o mesmo entusiasmo com que lutava, cerra um pouco os dentes, os seus olhos brilham e não vê nada em torno de si além do seu livro. É tão difícil tirá-lo da leitura como pôr fim à luta.

Sentam-se nos lugares mais inesperados: nos bancos, mesas, peitoris de janelas, no chão e na poltrona. As raparigas sentam-se sempre juntas. Os amigos, conterrâneos, especialmente os mais pequenos (entre eles há grande camaradagem), sentam-se ao lado uns dos outros. Quando um decide sentar-se a um canto, todos os seus camaradas, empurrando-se e saltando por cima dos bancos, dirigem-se para lá, sentam-se juntos e, olhando em redor, mostram no seu rosto uma felicidade e satisfação tão grandes que parece que serão sempre felizes na vida se se sentarem nestes lugares. A grande poltrona, que apareceu na sala não se sabe de que maneira, é objecto de inveja das individualidades mais independentes. Quando alguém faz intenção de se sentar nela, um outro adivinha pelo olhar as suas intenções e entram em conflito. Um empurra outro e

estica-se, ficando a cabeça abaixo das costas da poltrona, mas lê como todos os outros, muito compenetrado no seu trabalho. Durante a aula, nunca os ouvi falar em voz baixa entre si, beliscar-se, rir, fungar o nariz. ou queixar-se ao professor dos seus companheiros.

As duas classes mais jovens estão numa sala, a classe mais velha está noutra sala. O professor entra na sala da primeira classe, os alunos rodeiam-no perto do quadro ou deitam-se nos bancos, ou sentem-se na mesa em redor do professor ou do aluno que lê. Se se trata da aula de escrita, sentam-se mais comodamente, mas levantam-se constantemente para ver o caderno do vizinho, para mostrar o seu caderno ao professor. Pelo horário, há quatro aulas até à hora do almoço, mas, às vezes, têm lugar três ou duas, e por vezes sobre outras disciplinas. O professor começa com a aritmética e passa para a geometria, começa com a história sagrada e acaba na gramática. Às vezes o professor e os alunos entusiasmam-se e a aula dura 3 horas em vez de uma. Acontece por vezes que os próprios alunos gritam: «não, queremos mais!» - e gritam naqueles que já estão fartos. «Se estás farto, vai para junto dos mais pequenos» - dizem eles com desprezo. Os alunos só se juntam todos na aula de religião, que é regular porque o professor vive a duas verstas e vem duas vezes por semana, e na aula de desenho. Antes destas aulas há grande animação, algazarra, gritos e desordens aparentes: uns levam os bancos de uma sala para outra, outros brigam, outros vão a casa buscar pão, outros atiram o pão para o forno, outros tiram coisas aos vizinhos, outros fazem ginástica e, como nas confusões da manhã, é mais fácil deixá-los acalmar por si e voltar à sua ordem normal do que obrigá-los a sentar-se. Na escola actual, é fisicamente impossível fazê-los parar. Quanto mais alto grita o professor, e isto aconteceu, mais alto gritam eles: os seus gritos apenas os excitam.

Quando é possível fazê-los parar ou virar a sua atenção para outra coisa, este pequeno mar começa a acalmar-se. Na maioria das vezes não é preciso dizer nada. A aula de desenho, a mais querida de todas, realiza-se ao meio-dia; quando os alunos já estão com alguma fome, cansados, mas ainda é preciso levar os bancos e as mesas de uma sala para outra, e então começa um barulho terrível. Não obstante isso, quando o professor está pronto para começar, os alunos também estão e se alguém impede o início da aula, é censurado pelos restantes.

.Devo fazer uma ressalva. Ao descrever a escola de Iasnaia Poliana, não penso apresentá-la como exemplo de como deve ser uma boa escola, mas penso apresentar apenas uma descrição real da escola. Penso que ela pode ser útil. Se conseguir nos próximos números relatar claramente a história do desenvolvimento da escola, o leitor compreenderá por que razão a escola é assim e por que considero que semelhante ordem é boa e que não pode ser mudada, mesmo se a quisesse mudar. A escola desenvolveu-se livremente a partir dos princípios introduzidos nela pelo professor e pelos alunos. Não obstante todas as vantagens que tem a influência do professor, o aluno teve sempre o direito de não ir à escola e mesmo de não dar ouvidos ao professor. O professor tinha o direito de não deixar entrar o aluno e a possibilidade de exercer toda a sua influência na maioria dos alunos, na sociedade que é sempre constituída por alunos. Quanto mais longe vão os alunos, mais diversificado se torna o ensino e mais necessária se torna a ordem. Devido a isto, num desenvolvimento normal, não coercitivo da escola, quanto mais cultos se tornam os alunos, maior é a sua capacidade de observar a ordem, sentem cada vez mais a necessidade de ordem e maior é neste sentido a influência do professor neles. Na escola de Iasnaia Poliana, esta regra é confirmada constantemente, desde o dia da sua criação. No princípio não se podia dividir em aulas, em disciplinas, recreios e lições: tudo se fundia naturalmente numa coisa só e todas as tentativas de dividir foram vãs. Agora, na primeira classe há alunos que exigem o respeito pelo horário, ficam descontentes quando os distraem das aulas e expulsam os mais pequenos que os vêm incomodar.

Penso que a desordem aparente é útil e insubstituível, embora pareça estranha e incômoda para o professor. Vejo-me obrigado a falar muitas vezes das vantagens desta organização e digo o seguinte sobre as supostas inconveniências. Primeiro, esta desordem ou ordem livre parece-nos horrível porque estamos habituados ao sistema em que fomos educados. Segundo, aqui, assim como em muitos casos semelhantes, a violência só é empregue devido à precipitação ou à falta de respeito pela natureza humana. Parece-nos que a desordem aumenta, torna-se cada vez maior e ilimitada, parece que não há outro meio de pôr fim a ela além da força, mas se esperarmos um pouco mais, a desordem (ou animação) transforma-se naturalmente numa ordem muito melhor e mais forte do que as pessoas imaginam. Embora pequenos, os alunos das escolas são pessoas que têm as mesmas necessidades que nós temos e pensam da mesma forma: todos querem estudar, só por isso vão para a escola e por isso chegam facilmente à conclusão de que é necessário observar algumas condições para estudar. Além de pessoas, são uma sociedade de pessoas unidas pela mesma idéia. «Onde três se reúnem em meu nome, estou entre eles!» Submetendo-se apenas às leis naturais que advêm da sua natureza, eles revoltam-se e murmuram ao obedecerem à vossa intromissão precipitada, não acreditam na legitimidade das vossas campanhas, horários e normas. Quantas vezes tive oportunidade de ver brigas entre crianças. O professor separa-os e os "inimigos" olham de esguelha um para o outro e, não obstante o professor, ser severo, atiram-se com mais fúria um contra o outro; quantas vezes vejo diariamente como um Kiriucha qualquer cerra os dentes, atira-se contra Taraska, agarra-o pela cabeça, e lança-o para o chão, parecendo querer aleijar o inimigo. Alguns minutos depois, Taraska ri-se por debaixo de Kiriucha, a zaragata começa a acalmar, cinco minutos depois já são amigos e sentam-se juntos. Há pouco tempo, durante um intervalo, dois rapazes pegaram-se: um é um bom matemático, tem 9 anos e anda na segunda classe, o outro, um rapaz pequeno de cabeça rapada, inteligente, mas vingativo: que tem olhos negros, e é conhecido pela alcunha de Gatinho. Este agarrou-se as têmporas do Matemático e apertou-lhe a cabeça contra a parede; o Matemático tentava em vão agarrar-se a cabeça raspada do Gatinho. Os olhinhos negros deste brilhavam de triunfo e o Matemático disse quase a chorar: "E então? E. então?" - mas via-se que estava a passar uns maus momentos e, tentava dar ar de valente. Isto durou algum tempo e eu não sabia o que fazer. "Brigam" gritavam as crianças que se tinham juntado. Os pequenos riam-se, mas os grandes, embora não os separassem, olhavam uns para os outros seriamente e estes olhares e o silêncio não passaram ao lado do Gatinho. Este compreendeu que estava a fazer mal, sorriu maliciosamente e libertou lentamente a cabeça do Matemático. Este último virou-se, empurrou o Gatinho com tanta força que este bateu com a cabeça na parede e afastou-se satisfeito. O pequeno começou a chorar, correu atrás do inimigo, bateu-lhe com toda a força no casaco, mas não o aleijou. O Matemático quis dar-lhe o troco, mas nesse momento soaram vozes de desaprovação: "Meteste com crianças!" - gritaram os espectadores, "Desaparece, Gatinho!" As coisas terminaram como se nada tivesse acontecido e suponho que ambos compreenderam que não era bom brigar, porque isso dói. Aqui pude ver o sentimento de Justiça da multidão, mas às vezes as coisas são resolvidas não se sabe como, embora ambas as partes fiquem satisfeitas. Em semelhantes casos, quão arbitrários e injustos são todos os métodos educativos em comparação com este. "São ambos culpados, de joelhos" - diz o educador. Aqui, ele não tem razão porque o culpado é um e este festeja a vitória estando de joelhos e ruminando o ódio que não tinha saído; o inocente é castigado duas vezes. Ou: "Tu és culpado porque fizeste isto e isto serás castigado - diz o educador, e o castigado passa a odiar mais o seu inimigo porque do lado dele está o poder despótico, cuja legitimidade ele não reconhece. Ou: "Desculpa-o, assim ordena deus, sê melhor do que ele" diz o educador. Vós dizeis-lhe: sê melhor do que ele, mas ele apenas quer ser mais forte e não compreende nem pode compreender que haja algo melhor. Ou: "São ambos culpados,

peçam desculpa um ao outro e abracem-se, meninos" Isto é ainda pior porque o abraço não é sincero e porque o mau sentimento volta a surgir com mais força. Deixai-os sozinhos, se não são o pai ou a mãe que têm pena dos seus filhos e por isso têm sempre o direito de puxar pelos cabelos daquele que bateu no seu filho; deixai-os sós e vejam como tudo se resolve simples e naturalmente e, ao mesmo tempo, de forma complicada e variada, tal como todas as relações inconscientes na vida. Mas talvez os professores que nunca sentiram essa desordem ou ordem livre pensem que a desordem, sem a ingerência do professor, pode conduzir a conseqüências físicas funestas: aleijam-se, partem ossos, etc. Desde a Primavera passada, na escola de lasnaia Poliana apenas aconteceram dois ferimentos. Empurraram um rapaz das escadas e este feriu uma perna (a ferida sarou em duas semanas), a outro queimaram a face com borracha quente e ele andou duas semanas com a cara ferida. Apenas uma vez por semana se ouve uma criança a chorar, e chora não devido à dor, mas de desgosto ou vergonha. Não nos recordamos de ter visto zaragatas, pisaduras e inchaços, além dos dois casos citados, durante todo o Verão, nos 30 ou 40 alunos completamente livres.

Estou convencido de que a escola não deve se intrometer na educação que pertence totalmente à família, de que a escola não deve e não tem o direito de premiar ou castigar, qde que a melhor administração da escola consiste em conceder aos alunos total liberdade de estudar e de contactar entre si.

Estou convencido disto, mas, não obstante, os velhos hábitos das escolas educativas são tão fortes em nós que na escola de lasnaia Poliana nos afastamos muitas vezes desta norma. No semestre passado precisamente em Novembro, ocorreram dois casos de castigo.

Durante a aula de desenho, um professor novo viu um rapaz que gritava, não ouvia o professor e batia constantemente nos seus vizinhos sem qualquer razão. Não tendo conseguido acalmá-lo com palavras, o professor arrancou-o do seu lugar e tirou-lhe o quadro de ardósia - eis o castigo. O rapaz chorou durante a aula. Era o mesmo rapaz que eu, no início da escola de lasnaia Poliana, recusei aceitar por considerá-lo um idiota acabado. Os traços principais do rapaz: a estupidez e a brandura. Os camaradas não o deixavam jogar com eles, riam-se e zombavam dele e diziam admirados: "Que estranho é o Petkal. Toda a gente lhe bate, até os pequenos, ele apenas se sacode e afasta-se". "Não tem coração" - disse-me dele uma criança. Se o enfureceram até ao ponto do professor castigá-lo, talvez o culpado não seja o castigado. Outro caso. No Verão, quando a casa estava em obras, desapareceu do gabinete de física um frasco para experiências, desapareceram várias vezes lápis e livros quando os pintores e os carpinteiros já não trabalhavam. Perguntamos aos rapazes: os melhores alunos, os primeiros alunos da escola, os nossos velhos amigos coraram e tremiam tanto que qualquer juiz pensaria que essa perturbação era a verdadeira prova da sua culpa. Eu conheci-os e confiava neles. Compreendi que a simples idéia da desconfiança os ofendeu profunda e dolorosamente: o rapaz, a quem chamarei Fiodor, inteligente e meigo, muito pálido, tremia e chorava. Prometeram-me dizer se soubessem alguma coisa, mas negaram-se a procurar. Alguns dias depois, o ladrão foi descoberto, era um rapazito de uma aldeia longínqua. Ele aliciou outro rapaz que tinha vindo com ele da mesma aldeia e esconderam os objetos roubados num bauzinho. Isto provocou um sentimento estranho nos camaradas: uma espécie de alívio e mesmo de alegria, mas, ao mesmo tempo, desprezo e compaixão para com o ladrão. Propusemos-lhes que indicassem o castigo: uns exigiam que o ladrão fosse por eles açoitado; outros diziam: coser um letreiro com a palavra *ladrão*. Este castigo, para grande vergonha nossa, tinha sido por nós utilizado antes e o rapaz, que há um ano atrás tinha andado com o letreiro de *mentiroso*, exigia com maior insistência que o letreiro de ladrão fosse cosido na roupa dos culpados. Aceitamos o letreiro e todos os alunos olhavam com uma alegria maliciosa e zombavam dos castigados enquanto uma rapariga cosia o letreiro. Exigiam que o castigo fosse mais

severo: "Conduzi-los pela aldeia, que andem com o letreiro até ao dia de festa!" - diziam eles. Os castigados choravam. O filho do camponês, que tinha sido aliciado pelo seu camarada, talentoso contador de histórias e brincalhão, garoto branco e gordito, chorava com todas as suas forças; o outro, o principal criminoso, de nariz aquilino, cara inteligente com traços secos, estava pálido, os seus lábios tremiam, os olhos miravam com ferocidade e ódio para os camaradas alegres e, de quando em quando, o seu choro deformava-lhe o rosto. O seu boné de pala rota estava pousado nos cabelos despenteados, a sua roupa suja de giz. Tudo isso nos fez admirar, era como que o víssemos pela primeira vez. A atenção hostil de todos estava concentrada nele. Ele sentia isso dolorosamente. Algo me disse que isto não estava bem quando ele, sem olhar para os lados e baixando a cabeça, se dirigiu para casa tom uma espécie de andar criminoso e as crianças o seguiam e troçavam cruelmente dele. Mas tudo ficou como tinha sido combinado e o ladrão andou um dia inteiro com o letreiro. A partir desse momento, pareceu-me que ele começou a estudar pior e não o via a brincar ou a falar com os camaradas depois das aulas.

Um dia cheguei à escola e todos os alunos anunciaram-me aterrorizados que esse rapaz tinha roubado de novo. Tirou da sala dos professores 20 kopeques de cobre e foi apanhado quando os agachava debaixo da escada. Voltamos a pendurar nele o letreiro e começou mais uma vez a mesma cena monstruosa. Admoestei-o como fazem todos os educadores; um rapaz grande, palrador, também começou a admoestá-lo, repetindo as palavras que talvez tivesse ouvido do pai que era o camponês rico. "Se roubas uma vez, duas - disse ele correta e calmamente habituas-te e isso não vai acabar bem». Comecei a sentir-me mal. Quase senti ódio para com o ladrão. Olhei para a cara do castigado ainda mais pálida, sofredora e cruel e, de súbito, senti-me tão culpado que arranquei o letreiro tonto, ordenei que fosse para onde quisesse e convenci-me profundamente de que não tenho o direito de martirizar esta infeliz criança e de que não posso fazer dele o que eu e o filho do camponês rico pretendíamos fazer. Fiquei convencido, de, que há segredos na alma que nós não vemos e sobre os quais só pode atuar a vida, e não os sermões e os castigos. E que barbaridade? Um rapaz roubou um livro - um longo e complexo caminho de sentimentos, idéias, conclusões erradas levou a que ele tivesse tirado um livro alheio e o tivesse escondido na sua mala - e eu fixo nele um papel com a palavra "ladrão" que significa uma coisa completamente diferente! Para quê? Para castigá-lo com a vergonha - dir-me-ão. Castigá-lo com a vergonha? Para quê? O que é a vergonha? E alguém sabe se a vergonha destrói a inclinação para o roubo? Talvez ela o incentive. O que se refletiu no seu rosto talvez não tenha sido vergonha? Sei que não era vergonha, mas outra coisa totalmente diferente que talvez dormisse sempre na sua alma e que não era preciso acordar. Que no mundo a que chamam real, no mundo onde o razoável não é o que é razoável, mas o que é real, as pessoas que foram castigadas inventam para si o direito e o dever de castigar. O nosso mundo das crianças - pessoas simples e independentes - deve continuar a estar limpo do auto-engano e da fé criminoso na legitimidade do castigo, do auto-engano e da fé em que o sentimento de vingança se torna justo quando lhe chamam castigo.

Continuamos a descrição do horário diário das aulas. Às 2 horas, as crianças vão a casa comer. Não obstante estarem com fome, ficam ainda alguns minutos a fim de saberem as notas que receberam. Atualmente, as notas, que não dão vantagens a ninguém, absorvem-nos muito. "Recebi 5 e a Olguchka apanhou um zero! Eu tive 4!" - gritam eles. As notas são para eles apenas uma avaliação do seu trabalho e só provocam descontentamento quando não são justas. É mau quando ele se esforça e o professor não dá conta e lhe dá uma nota mais baixa do que a que ele merece. Ele não deixará o professor em paz e chorará lágrimas amargas se não conseguir a sua mudança. As notas más mas justas não são alvo de protesto. A propósito, as notas foram herdadas da velha ordem e começam a perder a sua importância.

Na primeira aula depois do almoço, depois do intervalo, as crianças juntam-se como de manhã e ficam à espera do professor. Na maioria dos casos, tem lugar a aula de história sagrada ou de história russa, na qual se juntam todas as turmas. Esta aula começa geralmente no fim da tarde. O professor fica de pé ou senta-se no meio da sala e a multidão instala-se em redor dele: nos bancos, mesas e nos peitoris.

Todas as aulas da tarde, principalmente a primeira, têm um caráter totalmente diferente das de manhã, nelas reinam a calma, o sonho e a poesia. Venham à escola no fim da tarde, não se vê luzes nas janelas e o silêncio é quase total, Só os degraus das escadas, onde se vê neve trazida nos sapatos, os fracos rumores e ruídos por detrás da porta e o barulho feito por um rapazito qualquer que se agarra ao corrimão e sobe as escadas duas a duas provam que os alunos estão na escola. Entrem na sala. Na rua já está escuro; os alunos mais velhos, melhores, são apertados pelos outros contra o professor e, de cabeça levantada, olham para ele atentamente. Uma menina com um ar sério, que se senta sempre numa mesa alta, parece comer as palavras; as crianças mais pequenas, menos capazes, sentam-se mais atrás: ouvem atentamente, comportam-se como os grandes mas, não obstante toda a atenção, sabemos que não contarão nada, embora tenham fixado muita coisa. Alguns encostam-se aos ombros dos outros, alguns ficam mesmo de pé na mesa. Raramente alguém que se encontra entre a multidão se põe a desenhar com o dedo nas costas do vizinho. Raramente olham para o lado. Quando o professor começa a contar uma história nova, todos ouvem atentamente. Quando se trata de alguma repetição, soam aqui e ali vozes orgulhosas que pretendem ajudar o professor. A propósito, quando gostam de uma história já velha, pedem ao professor para a repetir toda e não permitem que o interrompam. "Não podes esperar? Cala-te!" - gritam ao intrometido. Dói-lhes quando algum interrompe o conto literário do professor. Nos últimos tempos, o professor contou a história da vida de Cristo. Eles exigiam que o professor lhes contasse tudo uma vez mais. Se não contava, acrescentavam o fim querido: a história da traição de Pedro e dos sofrimentos do Salvador. Parece que tudo está morto, que não há movimento: terão adormecido? Aproximo-me naquela semi-escuridão e olho para a cara de uma criança: está sentada, com os olhos fixos no professor, a fonte enrugada de atenção. e tira dezenas de vezes do seu ombro a mão do seu camarada. Toco-lho no pescoço e ela nem sequer sorri, abana a cabeça como se enxotasse uma mosca e concentra-se de novo no conto misterioso e poético - tem medo e sente-se bem ao mesmo tempo. Quando o professor termina a história; levantam-se, rodeiam o professor e tentam contar tudo o que fixaram. O barulho torna-se infernal e o professor dificilmente pode olhar para todos. Os que tinham sido proibidos de falar, porque se pensava que eles sabiam, não se acalmam, vão ter com outro professor, ou com outro camarada, ou mesmo com pessoas alheias, juntam-se em grupos e pedem que os ouçam. Raramente fala um só. Juntam-se em grupos onde os alunos têm mais ou menos as mesmas capacidades, falam e corrigem-se uns aos outros. "Vamos contar juntos" diz um a outro, mas este vê que ele é mais fraco e manda-o ir ter com outro. Depois de terem relatado, acalmam-se, trazem velas e ficam com outra disposição.

À tarde há menos barulho e gritos, há mais obediência e confiança no professor. Nota-se que detestam a matemática e a análise e que gostam do canto, leitura e principalmente dos contos. «Chega de matemática e de escrita, gostamos mais de ouvir contos sobre a Terra ou de história, - dizem eles. Às 8 da noite, os olhos já pesam, começam a bocejar, as velas dão menos luz, os mais velhos agüentam, os mais novos adormecem apoiados na mesa ao som da voz do professor. Às vezes, quando as aulas são interessantes, são numerosas (em certas ocasiões há mais de 7 horas de aulas por dia), quando as crianças estão cansadas, ou na véspera de alguma festa, quando em casa tudo está pronto para o banho, de súbito, sem dizerem palavra alguma, na segunda ou terceira aula depois do almoço, dois ou três rapazes vão rapidamente à sala buscar os chapéus. "Onde vão?" - "Para casa". - "E os estudos? Agora há aula de canto!" - "As crianças

dizem: para casa!" - responde ele e foge com o seu chapéu. - "Quem disse isso?" - "Rapazes, vamos!" - "Como assim?" - pergunta o professor preocupado que se tinha preparado para a aula - fiquem!" - Mas na sala entra a correr outro rapaz com um ar preocupado. - "Que fazes aí?" - diz com um tom zangado ao indeciso: - os rapazes já saíram!" "Vamos?" - "Vamos". - E ambos saem a correr e gritam: "Adeus, Ivan Ivanovitch!" - E quem são estes rapazes que decidiram ir para casa e como decidiram? - Quem sabe? Jamais descobrirão o rapaz que decidiu. Não se reuniram e não combinaram nada, apenas decidiram ir para casa. "Já saíram os rapazes!" - os seus passos soam nos degraus das escadas e, saltando e rolando na neve, ultrapassando-se uns aos outros no caminho estreito, os rapazes correm aos gritos para casa. Isto acontecia uma ou duas vezes por semana. Quem não está de acordo que o professor fica ofendido e preocupado, mas quem não está de acordo em aceitar que, devido a este caso único, ganham mais importância as cinco, seis e sete aulas para cada turma que os alunos frequentam livremente e de boa vontade todos os dias. Só se estes casos se repetirem é que se pode ficar convencido de que o ensino, embora insuficiente e unilateral, não é mau e prejudicial. Se a questão for colocada da seguinte forma: é melhor que, durante um ano, esse caso nunca aconteça ou que se repita em mais de metade das aulas - nós escolheremos a segunda variante.

Quanto a mim, fiquei contente quando na escola de Iasnaia Poliana esse caso se repetiu várias vezes durante um mês. Não obstante dizermos muitas vezes às crianças que eles podem sair quando quiserem, a influência do professor é tão forte que, nos últimos tempos, tive medo que a disciplina das aulas, horários e notas limitasse, sem eles darem conta disto a sua liberdade ao ponto de se submeterem à sutileza da rede da ordem por nós lançada, de perderem a possibilidade de escolha e protesto.

Se continuam a ir à escola de boa vontade, não obstante a liberdade que lhes é concedida, não penso que isso tenha provado as qualidades particulares de Iasnaia Poliana. Penso que o mesmo aconteceria na maioria das escolas e que o desejo das crianças de estudar é tão forte que para satisfazer este desejo elas se submetem a muitas condições difíceis e perdoam muitas faltas. A possibilidade de semelhantes fugas é útil e necessária apenas como meio de proteção do professor de erros e abusos mais fortes e grosseiros.

À noite há aulas de canto, leitura gradual, conversas, experiências físicas e composições. A leitura e as experiências são as disciplinas preferidas. Durante a leitura os mais velhos deitam-se numa mesa em forma de estrela - cabeças juntas e pernas separadas - um lê e todos contam o que ouviram uns aos outros. Os mais novos juntam-se em grupos de dois com um livro e, se o livro é acessível, lêem como nós lemos, sentam-se perto da luz, apóiam os cotovelos mais comodamente e parece-me que ficam satisfeitos. Alguns, tentando juntar dois prazeres, sentam-se junto da lareira: aquecem-se e lêem. Nem todos podem frequentar as aulas de experiências, só participam os mais velhos e os melhores, os mais inteligentes da segunda classe. Esta aula, pelo caráter que adquiriu entre nós, é a mais tardia, a mais fantástica, é a que mais corresponde à disposição provocada pela leitura de contos. Aqui, o fantástico torna-se real, tudo é personificado por eles: a bola de zimbros empurrada pelo lacre, a agulha magnética que se desvia, as aparas que correm por uma folha de papel, sob o qual se encontra um ímã, são para eles seres vivos. Os mais inteligentes, que compreendem a explicação destes fenômenos, entusiasmam-se e gritam à agulha, à bola e às aparas: "Para onde vão? Anda! Anda!"

. Normalmente, as aulas terminam às 8 ou 9 horas, salvo quando os trabalhos manuais retêm os rapazes mais velhos. Nesse momento, o bando sai aos gritos para a rua e aí separam-se em grupos e dirigem-se em diferentes direções. Às vezes vão brincar com a neve. Fora da escola, não obstante toda a sua liberdade, entre os alunos e professores estabelecem-se novas relações: mais liberdade, naturalidade e confiança,

relações que pensamos ser as ideais, às quais a escola deve aspirar.

Há algum tempo atrás, li na primeira classe "Vii" de Gogol, as últimas cenas produziram neles grande efeito e despertaram a sua imaginação. Alguns imaginavam a bruxa e todos recordavam a última noite.

Na rua não estava frio, era uma noite de Inverno sem lua, com nuvens no céu. Paramos junto a um cruzamento, os mais velhos, que já andavam há três anos na escola, pararam junto de mim e convidaram-me a acompanhá-los um pouco mais; os pequenos olharam e foram-se embora. Os mais novos começaram a estudar com um novo professor e entre mim e eles já não existe a mesma confiança que há entre mim e os mais velhos. - "Então, vamos ao bosque" - disse um deles. O Fedka pedia mais do que todos. Este rapaz de 10 anos era meigo, aberto, poético e audaz. Parecia-me que para ele o perigo era a principal causa da satisfação. No Verão era terrível ver como ele e outros dois rapazes nadavam até ao meio do lago com 30 braças de largura, desapareciam às vezes entre os raios quentes do Sol, nadavam de costas em lugares profundos, espirrando água e chamando os seus camaradas na margem para que vissem como eram bons. Agora ele sabia que no bosque havia lobos e por isso queria lá ir. Todos apoiaram essa idéia e fomos os 4 ao bosque. Outro, a quem chamarei Siomka, um rapaz saudável física e moralmente, 12 anos, conhecido pela alcunha de Vavilo, ia à frente e gritava a outro com uma voz melodiosa. Pronka, um rapaz dócil, extremamente talentoso, filho de uma família pobre, talvez doente devido à subnutrição, ia ao meu lado. Fedka ia entre mim e Siomka e começou a falar com uma voz especialmente suave, contando como no Verão tinha guardado cavalos aqui, dizendo que não tinha medo de nada ou perguntando: "E se aparecer algo?" - e exigia que eu dissesse alguma coisa sobre isso. Não fomos até ao meio do bosque, era terrível demais e à beira do bosque já estava mais escuro: o caminho mal se via, as luzes da aldeia desapareceram. Siomka parou e pôs-se à escuta. "Parem, rapazes! Que é isto?" - disse ele de súbito. Calamo-nos, mas não ouvimos nada; O medo aumentava. "Que faremos se ele aparecer?" - perguntou Fedka. Começamos a falar dos bandidos do Cáucaso. Eles lembraram-se da história do Cáucaso que lhes tinha contado há muito tempo e eu comeci de novo a falar-lhes dos guerreiros dos cossacos e de Hadji-Murat. Siomka ia à frente, dando longos passos com as suas enormes botas e sacudindo cadenciadamente as suas grandes costas. Pronka tentava ir ao meu lado, mas Fedka empurrou-o do caminho e ele, talvez porque a sua pobreza o acostumasse a obedecer sempre a todos, só nos episódios mais interessantes corria ao lado, embora mergulhasse as pernas na neve até aos joelhos.

Quem conhece um pouco os filhos dos camponeses notou que não se habituaram nem suportam carícias, palavras meigas, beijos, festas, etc. Tive oportunidade de ver como uma dama, numa escola camponesa, desejando fazer uma carícia, disse: "Dou-te um beijinho, queridinho!" e beijou, mas o rapaz que recebeu o beijo corou, zangou-se e não sabia a razão por que lhe tinham feito isso; uma criança de cinco anos já não quer carícias, já é "grande". Por isso fiquei muito espantado quando Fedka, que ia ao meu lado, no lugar mais terrível do relato, me tocou levemente com o seu braço, depois agarrou com a sua mão dois dedos meus e não os largou mais. Quando me calei, Fedka pediu-me para falar mais e com uma voz tão suplicante e emocionada que eu não podia deixar de satisfazer o seu

pedido. - "Não te metas debaixo das minhas pernas!" - disse ele com uma voz zangada a Pronka que ia à frente; ele estava extremamente entusiasmado; sentia-se muito bem por estar agarrado à minha mão e ninguém devia ousar violar o seu prazer. "Mais, mais! Muito bem!" Deixamos o bosque e aproximamo-nos da aldeia pelo outro lado. "Caminhemos mais disseram todos quando viram as luzes da aldeia - caminhemos mais". Continuamos a andar em silêncio, tropeçando em alguns lugares devido ao mau estado do caminho; a escuridão parecia cambalear perante os nossos olhos; as nuvens voavam a baixa altura, pareciam cair sobre nós; nesta *brancura* sem fim apenas se

ouviam os nossos passos; o vento soprava por cima dos álamos, mas no bosque estava-se bem. Terminei o relato no momento em que o guerreiro cercado cantou uma canção e se matou com um punhal. Calaram-se todos. "Por que cantou ele quando o cercaram?" - perguntou Siomka. "Mas disseram-te que ele ia morrer!" - respondeu Fedka com desgosto. "Penso que cantou uma oração!" - acrescentou Pronka. Todos concordaram. Paramos no arvoredo, num dos extremos da aldeia. Siomka apanhou uma vara da neve e bateu com ela no tronco gelado de uma tília. A geada caía dos ramos no chapéu e um som solitário fazia-se ouvir no bosque. "Leão Nikolaevitch - disse Fedka - para que é preciso estudar canto? Penso muitas vezes: para quê cantar?"

Ele tem uma voz maravilhosa e um enorme talento musical.

Sentiu que tinha chegado a hora de uma conversa franca e na sua alma surgiram todas as perguntas que exigiam resposta, só a sua pergunta não surpreendeu nenhum de nós. «Mas para que serve o desenho, para quê escrever bem?» disse eu sem saber como explicar-lhe para que serve a arte. «Para que serve o desenho?» perguntou ele pensativo. Ele perguntou precisamente: para que serve a arte?» Não ousei e não soube explicar. «Para que serve o desenho? - perguntou Siomka. - Desenhas o que quiseses e com o desenho podes fazer outras coisas! » - «Não, isso é desenho técnico - disse Fedka - para quê desenhar figuras?» A natureza saudável de Siomka não se perturbou: «Para que serve este pau? Para que serve esta tília? » perguntou ele batendo na árvore. «Para que serve esta tília?» disse eu. «Para construir asnas» - respondeu Siomka. «Para que serve no Verão enquanto não foi abatida?» - «Para nada». - «Para quê? - insistiu teimosamente Fedka - para que cresce a tília?» - E começamos a falar de que nem tudo é utilidade, mas o belo e que a arte é o belo; entendemo-nos uns aos outros e Fedka compreendeu para que cresce a tília e para que serve o canto. Pronka concordou conosco, mas ele compreendeu melhor a beleza moral, o bem. Siomka compreendeu com a sua grande inteligência, mas não reconheceu a beleza sem utilidade. Ele duvidava, como acontece freqüentemente com as pessoas muito inteligentes que sentem que a arte é uma força, mas não sentem na alma a necessidade desta força; ele, assim como os outros, queria chegar à arte através da inteligência e tentou acender em si este fogo. «Amanhã vamos entoar cânticos religiosos, recordo a minha voz!». Tem um bom ouvido, mas não tem gosto e elegância no canto: Fedka compreendeu bem que a tília é boa quando tem folhas e que no Verão é bonito olhar para ela, e não precisa de mais nada. Pronka entendeu que é pena abatê-la porque também é viva: «Quando bebemos o sumo da bétula, é como se estivéssemos a beber sangue.» Pareceu-me que Siomka, embora não o tivesse dito, pensava que pouco proveito se pode tirar dela quando está carcomida. - É difícil repetir o que dissemos então, mas lembro-me que dissemos tudo o que se pode dizer sobre a utilidade, a beleza plástica e moral.

Aproximamo-nos da aldeia. Fedka não libertava a minha mão; pareceu-me que fazia isso em sinal de agradecimento. Nessa noite, estivemos, mais do que nunca, mais perto uns dos outros.

Conheço pessoas honestas, bondosas, liberais, membros de sociedades filantrópicas que estão prontas a dar e dão 1 % da sua riqueza aos pobres, que criaram e criam escolas e que, ao lerem isto, dirão: «Não está certo!» - e abanarão a cabeça. - «Para quê desenvolvê-los tão intensivamente? Para quê dar-lhes sentimentos e conceitos que os arrancam do seu meio? Para quê tirá-las do seu modo de vida?» - Perguntarão eles. Já não falo dos que mostram o seu verdadeiro rosto ao dizer: «Que bom será o estado quando todos quiserem ser pensadores e pintores e deixarem de trabalhar! » Estes dizem abertamente que não gostam de trabalhar e por isso é preciso que haja pessoas não incapazes de realizar outra actividade, mas escravos que trabalhem pelos outros. Quem sabe se é bom ou mau, se se deve ou não retirá-los do seu meio? E quem pode tirá-los do seu meio? Como se isso fosse um processo mecânico. É bom ou mau pôr açúcar na farinha ou pimenta na cerveja? Fedka não se sente incomodado com o seu casaco roto,

mas as questões e dúvidas morais atormentam-no e vós quereis dar-lhe três rublos, um catecismo e uma historiazinha sobre a utilidade do trabalho e da resignação para o homem que vós mesmos não suportais. Ele não precisa dos três rublos, arranja-os quando precisar deles e aprende a trabalhar sem a vossa ajuda, assim como aprendeu a respirar; ele precisa daquilo a que a vossa vida e a das vossas dez gerações não embrutecidas pelo trabalho vos conduziu. Vós tivesteis tempo de procurar, pensar, sofrer, dai-lhes aquilo que sofreram, ele apenas precisa disso; mas vós, como um sacerdote egípcio, agachais-vos dele com a manta do mistério, escondeis na terra o talento que a história vos deu. Não temem: tudo o que é humano não faz mal ao homem. Tendes dúvidas? Confiai no sentimento, ele não vos enganará. Confiai na sua natureza e vereis que tirará apenas o que a história vos ordenou transmitir-lhe, o que se formou em vós através dos sofrimentos.

A escola grátis e os primeiros alunos eram da aldeia de Iasnaia Poliana. Muitos destes alunos saíram da escola porque os seus pais decidiram que o ensino era mau; muitos, depois de terem aprendido a ler e a escrever, foram trabalhar para a estação (a ocupação principal na nossa aldeia). A princípio vinham crianças das pobres aldeias vizinhas, mas como era difícil vir todos os dias e pagar a alimentação (na nossa aldeia ela custa, no mínimo, 2 rublos de prata por mês), depois desistiram. Das aldeias distantes, os camponeses com mais possibilidades. Tentados pelo facto da escola ser grátis e pelo boato que se difundiu entre o povo de que na escola de Iasnaia Poliana se ensinava bem, enviaram os seus filhos, mas, no Inverno passado, quando abriram escolas nas aldeias, tiraram-nos e mandaram-nos para as escolas rurais onde era preciso pagar. Na escola de Iasnaia Poliana ficaram as crianças dos camponeses da nossa aldeia, que a freqüentam durante o Inverno, mas no Verão, de Abril até meados de Outubro, trabalham no campo, e os filhos de varredores, caixeiros, soldados, criados, sacristões e camponeses ricos que moram a 30 ou 50 verstas.

O número total de alunos anda à volta dos 40, mas raramente se juntam mais de 30. As raparigas são dez ou seis por cento, de 3 a 5. A idade mais comum entre os rapazes vai dos 7 aos 13 anos. Além deles, anualmente a escola é freqüentada por 3 ou 4 adultos que a abandonam um mês depois ou estudam, às vezes, durante todo o Inverno. A disciplina da escola é muito incômoda para os adultos que freqüentam a escola. Estes, devido à sua idade e sentimento de dignidade, não podem participar na animação da escola, não podem esquecer o seu desprezo pelas crianças e sentem-se muito solitários. A animação da escola apenas os incomoda. Muitas vezes, eles vêm apenas aperfeiçoar os seus conhecimentos e com a convicção de que o ensino é apenas o decorar de um livrinho de que ouviram falar ou que já conhecem. Para vir para a escola, precisa de ultrapassar o seu medo e rusticidade, suportar as zangas na família e a chacota dos camaradas. E, além disso, sente constantemente que cada dia perdido na escola é um dia perdido para o trabalho, seu único capital, e, por isso, sente-se nervoso devido à pressa e afinco que prejudicam o estudo. Na época sobre a qual escrevo; havia três adultos, agora estuda apenas um. Os adultos sentem-se na escola como num incêndio: logo que acaba de escrever, pousa a pena com uma mão, com a outra pega num livrinho e começa a ler de pé; quando lhe tiram o livrinho, pega no quadro de lousa; quando lho tiram, não sabe o que fazer. Um trabalhador, que estudava e aquecia a escola no Outono último, aprendeu a ler e a escrever em duas semanas, mas isto não era estudo, era uma espécie de doença semelhante à dipsomania. Ao passar com a lenha nas mãos pela sala de aulas, debruçava-se sobre a cabeça de um rapaz, soletrava: *c-o-n-t-o* e dirigia-se para o seu lugar. Quando não tinha tempo de fazer isso, olhava com inveja e quase que com ódio para as crianças; quando estava livre, nada se podia fazer com ele: cravava os olhos no livro e repetia: *b-a-ba, r-i-ri*, etc., e, quando se encontrava neste estado, perdia a capacidade de compreender outras coisas. Quando os adultos tinham de cantar, desenhar, ouvir relatos históricos ou ver experiências, via-se que se submetiam a uma necessidade cruel e, como

esfomeados que estão afastados da comida, esperavam uma nova oportunidade para cravar os olhos no livro. Fiel aos meus princípios, não obrigava as crianças a ler o abecedário quando não queriam, assim como não obrigava os adultos a estudar mecânica ou desenho técnico quando queriam estudar o abecedário. Cada um dedicava-se ao que queria.

Em geral, os adultos que antes *tinham estudado* não encontraram ainda o seu lugar na escola de lasnaia Poliana, o seu ensino corre mal: há algo de artificial e doentio nas suas relações com a escola. Nas escolas de domingo que vi acontece o mesmo no que diz respeito aos adultos e, por isso, todas as informações sobre a instrução bem sucedida e livre dos adultos seriam para nós aquisições preciosíssimas.

A atitude do povo para com a escola mudou muito desde o seu aparecimento. Devemos falar da atitude anterior na história da escola de lasnaia Poliana; agora o povo diz que na escola de lasnaia Poliana se ensina tudo e todas as ciências. As crianças compreendem bem, começaram a ler e a escrever. Os camponeses ricos mandam os seus filhos para a escola por vaidade, para aprenderem a dividir (a divisão é o conceito superior de sabedoria escolar); outros pais pensam que a ciência traz muitas vantagens; a maioria manda as crianças inconscientemente, submetendo-se ao espírito da época. Entre estas crianças que constituem a maioria, dão-nos mais alegria as que são mandadas *sem objectivo*, mas que se apaixonam de tal forma do estudo que os pais se submetem ao desejo das crianças, sentem inconscientemente que algo de bom se passa com as suas crianças e não se decidem tirá-las da escola. Um dos pais contou-me que gastou uma vela para alumiar o filho que lia e elogiou muito o filho e o livro. Este livro era o evangelho. "O meu pai disse-me outro aluno - ouviu uma vez um conto, ri-se e afasta-se, mas quando se trata de um livro sagrado, ouviu até à meia noite e segura mesmo na vela". Eu e um professor novo estivemos na casa de um aluno e eu, para me gabar perante o professor, obriguei o aluno a resolver um exercício de álgebra. A mãe estava a trabalhar junto do forno e esquecemo-nos dela; ouvindo como o seu filho, ao tentar resolver preocupada e vivamente uma equação, dizia $2ab - c = d$, dividido por 3, etc., tapava a cara com a mão, tentava não se rir, mas, por fim, desatou a rir e não podia explicar-nos por que fazia isso. Outro pai, soldado, quando veio buscar o filho, encontrou-o na aula de desenho e, vendo a sua habilidade, começou a tratá-lo por você e não ousou entregar-lhe tacho com comida que trazia para lhe dar. Parece-me que a opinião geral é a seguinte: ensinam tudo (como aos filhos dos senhores), muito e em vão, mas aprendem rapidamente a ler e a escrever, por isso pode-se mandar as crianças. Circulam também boatos hostis, mas agora tem pouco peso. Dois bons rapazes abandonaram a escola dizendo que a escola não ensina a escrever. Um soldado queria mandar o seu filho, mas, depois de examinar o nosso melhor aluno e de considerar que este leu com dificuldade um salmo, decidiu que o ensino era *mau* e que apenas a fama era *boa*. Alguns camponeses de lasnaia Poliana ainda temem que se concretizem os boatos que ouviram; parece-lhes que ensinam com algum fim e que um dia os alunos serão levados para Moscovo. Quase desapareceu o descontentamento por não se bater e por não haver cerimônias na escola. Vi, muitas vezes, como os pais ficavam confusos quando vinham à escola buscar os filhos e viam corridas, barulho e luta. Estão convencidos de que a complacência é prejudicial e acreditam que na escola o ensino é bom, mas não podem compreender como se pode combinar tudo isso. Alguns pais, embora o seu número seja pequeno, ficam até descontentes com o espírito de igualdade que reina na escola. Em Novembro passado, duas meninas, filhas de um camponês rico, de touquinhas, que a princípio se mantinham afastadas, começaram a estudar bem. Um dia, o pai, que vestia um sobretudo de peles da Crimeia, veio à escola e viu-as entre um grupo de rapazes sujos que, apoiando a mão nas touquinhas das meninas ouviam o professor, o pai ficou ofendido e tirou-as da escola, embora não tenha dito a causa do seu descontentamento,

Na escola são ensinadas 12 disciplinas, há 3 turmas, 40 alunos, 4 professores,

5 a 7 aulas por dia. Os professores escrevem diários das suas aulas que mostram uns aos outros no Domingo e, em conformidade com eles, fazem os planos de ensino para a semana seguinte. Estes planos não são cumpridos todas as semanas porque mudam em conformidade com as exigências dos alunos.

Leitura mecânica. A leitura é parte do ensino da língua. Pensamos que o ensino da língua tem por objectivo levar os alunos à compreensão do conteúdo dos livros escritos em linguagem literária. O conhecimento da língua literária é indispensável porque nela estão escritos os bons livros.

Antes, do início da escola, não havia divisão em leitura mecânica e gradual os alunos liam apenas o que podiam compreender: as próprias composições, palavras e frases escritas com giz na parede, depois contos de Khudiakov e de Afanassiev. Eu supunha que para que as crianças aprendessem a ler deviam gostar da leitura e para gostarem da leitura esta devia ser compreensível e interessante. Isto parecia ser racional e claro, mas era uma idéia falsa. Primeiro, para passar da leitura no quadro para a leitura de livros era preciso dedicar-se à leitura mecânica de um livro com cada aluno individualmente. Isto era possível com um pequeno número de alunos e sem divisão em disciplinas, por isso consegui sem dificuldade fazer passar os primeiros alunos para a leitura de livros, mas isto tornou-se impossível quando vieram novos alunos. Os mais novos não eram capazes de ler e compreender os contos, era demais para eles juntar palavras e compreender o sentido ao mesmo tempo. Outro inconveniente residia no facto da leitura gradual terminar com estes contos. Quando pegamos num livro de Puchkine, Gogol; Karamzine, etc., vimos que os mais velhos, tal como os mais novos quando da leitura dos contos, não podiam simultaneamente ler e compreender o que tinha sido lido, embora compreendessem alguma coisa quando nós líamos.

A princípio pensamos que a dificuldade era apenas originada pela insuficiência do mecanismo de leitura dos alunos e criamos a leitura mecânica, leitura para o processo de leitura: lia professor. liam os alunos; mas as coisas não avançavam e, quando da leitura de *Robinson*, surgiu a mesma insuficiência. No Verão, durante o período de transição das escolas, pensamos vencer esta dificuldade da forma mais fácil e comum. Devemos reconhecer que não resistimos à falsa vergonha perante as visitas, (Os nossos alunos liam muito pior do que os alunos que tinham estudado ao mesmo tempo na escola do sacristão). O novo professor propôs a introdução da leitura em voz alta dos mesmos livros e nós concordamos. Levados pela idéia falsa de que os alunos precisavam de ler correntemente este ano, escrevemos no horário: leitura mecânica e gradual: e obrigamo-los a ler duas horas por dia os mesmos livros. Isso era cómodo para nós, mas um desvio da norma da liberdade dos alunos conduziu a uma série de erros. Compramos livrinhos, contos de Puchkine e de Erchov; os rapazes sentavam-se nos bancos, um deles devia ler em voz alta e os outros acompanhavam pelo livro; para verificar se na realidade todos ouviam, o professor perguntava alternadamente um por um. No principio parecia-nos que isso era muito bom. Chegamos à escola e vemos que um aluno lê e os outros o seguem com atenção, Todos estão concentrados e apenas se ouve a voz do professor, pronunciam correctamente cada palavra e lêem bastante bem, Tudo parece correr bem. Mas, se olharmos atentamente, vemos que o rapaz lê a mesma coisa trinta ou quarenta vezes. Um caderno impresso chega para uma semana; fica muito caro comprar novos livros e há apenas dois que os filhos dos camponeses compreendem: os contos de Khudiakov e de Afanassiev. Além disso, o livro, uma vez lido e decorado por alguns, passa a ser conhecido por todos os alunos e aborrece até os seus familiares. O aluno que lê acanha-se ao ouvir a sua voz no silêncio da sala, concentra todas as suas forças para respeitar a pontuação e os acentos e habitua-se a ler sem tentar compreender o sentido, porque está preocupado com outras exigências .. Os ouvintes fazem o mesmo e, ao tentarem acertar no lugar correcto quando lhes perguntam, passeiam com os dedos pelas linhas, aborrecem-se e distraem-se. O sentido do que é lido, tal como uma coisa

estranha, às vezes entra na cabeça, outras vezes não, Na escola, o principal mal reside na eterna luta da astúcia e do subterfúgio entre alunos e professores que se desenvolve com semelhante organização e que até então não existia na nossa escola; a única vantagem deste método de leitura, que consiste na pronúncia correcta das palavras, não tinha qualquer importância para os nossos alunos. Penso que é inútil ensinar as pausas e mudanças de voz por intermédio da pontuação visto que qualquer criança de cinco anos respeita a pontuação com a voz quando compreende o que diz. Por isso, é mais fácil ensiná-la a compreender o que lê no livro (o que mais tarde ou mais cedo deve aprender) do que ensiná-la a cantar pela pontuação como pelas notas. Mas isso parece ser muito cômodo para o professor!

Inconscientemente o professor tenta sempre escolher para si o método de ensino mais cômodo. Quanto mais cômodo é o método de ensino para o professor, menos cômodo é para os alunos. Só é correcto o método de ensino mais cômodo para os alunos.

Na escola de Iasnaia Poliana, estas três leis do ensino reflectiram-se muito claramente na leitura mecânica:

Graças à vitalidade do espírito da escola, principalmente quando os alunos mais antigos regressaram dos trabalhos agrícolas, esta leitura desapareceu por si mesma: eles começaram a aborrecer-se, a fazer travessuras e a cabular as aulas: O principal: a leitura com relatos que tinha por objectivo verificar os êxitos da leitura mecânica, mostrou que esses êxitos não existem, que, em cinco semanas, ninguém fez progressos na leitura e muitos andaram mesmo para trás. Durante este período, o melhor matemático da primeira classe, que extrai raízes quadradas de cabeça, desaprendeu a ler de tal maneira que foi necessário ler com ele pronunciando as sílabas. Abandonamos a leitura pelos livros e quebramos a cabeça para inventar um método de leitura mecânica. Só há pouco tempo nos veio à cabeça a idéia simples de que ainda não tinha chegado a hora da boa leitura mecânica e de que ela actualmente não é necessária, de que os próprios alunos encontram a melhor maneira quando for necessário. Durante essa procura, chegamos à conclusão seguinte: durante as aulas de leitura, que apenas formalmente será dividida em gradual e mecânica, os piores leitores pegarão nos livros para cada dois (Às vezes contos, às vezes o evangelho, uma colectânea, um número da revista *Leitura Popular*) e lerão a dois só para o processo de leitura, e quando este livro é um conto compreensível, lerão para compreender o que se lê e exigem que o professor os ouça, embora a aula se chame de leitura mecânica. Por vezes, os piores pegam no mesmo livro repetidas vezes, abrem-no na mesma página, lêem o mesmo conto e decoram-no, sem serem ordenados e não obstante a proibição do professor; às vezes, estes maus alunos vão ter com o professor ou com o aluno mais velho e pedem para que leiam juntamente com eles. Os que lêem melhor. da segunda classe, gostam menos de ler em grupo, lêem raramente para o processo da leitura e apenas decoram versos, e não os contos em prosa. O mesmo se passa com os mais velhos, mas com uma particularidade que me surpreendeu no mês passado. Na sua aula de leitura gradual, dão-lhes um livro qualquer que lêem um "após outro e depois contam, todos juntos. o seu conteúdo. A eles juntou-se no Outono passado, um aluno muito talentoso que estudou dois anos com um sacristão e por isso lia melhor do que todos; lê como nós e, por isso, os alunos. na aula de leitura gradual, só compreendem, embora pouco, quando esse aluno lê e, ao mesmo tempo, todos querem ler. Mas logo que um mau leitor começa a ler, todos manifestam o seu descontentamento, principalmente quando a história é interessante, riem-se, ficam zangados, o mau leitor fica com vergonha e começa uma discussão infinita. No mês passado, um deles disse que. custasse o que custasse, dentro de uma semana leria tão bem como o aluno de que acima falei; os outros fizeram a mesma promessa e, de repente, a leitura mecânica tornou-se a disciplina querida. Lêem actualmente uma hora ou hora e meia livros que não compreendem, levam livros para casa e, na realidade, em

três semanas, alcançaram êxitos inesperados.

Com eles passou-se exactamente o contrário do que se passa com as pessoas alfabetizadas. Normalmente acontece que o homem que aprende a ler não tem nada para ler e compreender; aqui os alunos convenceram-se de que há coisas para ler e compreender, mas os seus conhecimentos são insuficientes e fazem tudo para ter desembaraçadamente. Agora abandonamos completamente a leitura mecânica, fazemos o que descrevemos acima; cada aluno emprega todos os meios que lhe são cômodos e o mais interessante é que cada um utiliza todos os meios que conheço: 1) leitura com o professor, 2) leitura para o processo de leitura, 3) leitura e aprendizagem de cor, 4) leitura em conjunto, 5) leitura e compreensão do que se lê.

(1) *primeiro*. utilizado pelas mães de todo o mundo, não é um meio escolar, mas sim familiar: o aluno vem e pede para ler com ele; o professor lê orientando cada sílaba e palavra suas. Este é o primeiro meio, racional e insubstituível, que o aluno exige antes de tudo e no qual o professor cai involuntariamente. Não obstante todos estes recursos do ensino mecânico que supostamente ajudam a causa do professor com um grande número de alunos, este meio é o melhor e único para ensinar a ler e ler desembaraçadamente. O *segundo* meio de ensinar a ler, também muito querido, pelo qual passaram todos os que aprenderam a ler desembaraçadamente, consiste em que se dá ao aluno um livro e este, sozinho, junta as sílabas de tal forma que não sente necessidade de pedir para que alguém leia com ele, que confia em si, sente sempre paixão pelo processo de leitura e, em virtude dessa paixão, avança. Ninguém sabe como este tipo de leitura entra na sua cabeça, mas habitua-se deste modo ao contorno das letras, às sílabas, à pronúncia das palavras e mesmo à compreensão, e eu vi várias vezes na prática como nos lançava para trás a persistência em que o aluno compreendia obrigatoriamente o que lia. Há muitos autodidactas que aprendem deste modo a ler bem, embora as suas insuficiências sejam evidentes. O *terceiro* meio de ensinar a ler consiste em aprender de cor orações, versos, todo o texto escrito em, geral, e em pronunciar de cor seguindo pelo livro: O *quarto* meio consiste precisamente naquilo que mostrou ser muito prejudicial à escola de lasnaia Poliana: a leitura por um livro. Ele surgiu pôr si mesmo na nossa escola. A princípio havia falta de livros sentavam-se dois alunos com um livrito; depois eles passaram a gostar disto e quando dizem: "Ler!" os camaradas, completamente iguais em força, reúnem-se em grupos de dois ou três, sentam-se com, um livro, um lê e os outros seguem-no e corrigem. E confundireis tudo se os sentareis noutros lugares, eles conhecem os seus iguais. Alguns já não gostam da leitura em conjunto porque não necessitam dela. A vantagem desta. leitura em conjunto consiste na maior exactidão da pronúncia, dá mais possibilidade de compreender àquele que não lê, mas que segue a leitura mas todo o proveito que traz este meio torna-se prejudicial logo que este ou todo outro meio se estende a toda a escola. Por fim; o *quinto* meio também o nosso querido é a leitura gradual, ou seja a leitura de livros com interesse e compreensão de livros cada vez mais complexos.

Todos estes meios, como foi acima dito, entraram por si próprios na escola e as coisas avançaram consideravelmente durante um mês.

O professor deve apenas propor todos os meios conhecidos e não conhecidos que podem ajudar o aluno nos estudos. É verdade que com um método conhecido, por exemplo, a leitura de livros iguais, o ensino torna-se mais fácil, mais cômodo para o professor, parece ser mais sério e correcto; enquanto que com a nossa organização, é não só difícil, mas pode parecer impossível a muitos. Dirão: como adivinhar o que cada aluno exactamente precisa e decidir se é legítima a exigência de cada um? Como não se perder nesta multidão heterogênea que não está submetida a uma regra geral? Respondo: as dificuldades surgem apenas porque não podemos deixar de olhar para a escola como para uma companhia de soldados que hoje é comandada por um tenente e amanhã por outro. Para o professor que se habituou à liberdade na escola cada aluno representa um

caráter particular que manifesta as suas necessidades particulares, que só a liberdade de escolha pode trazer. Se não fosse a liberdade e a desordem aparente, que parece muito estranha e impossível para alguns, não só não teríamos chegado a estes cinco meios de leitura, mas jamais saberíamos empregá-los e pô-los em conformidade com as exigências dos alunos e, por isso, jamais alcançaríamos os resultados maravilhosos que atingimos na leitura nos últimos tempos. Quantas vezes tivemos que ver a perplexidade dos visitantes da nossa escola que queriam, em duas horas, falar-nos do seu método. Quantas vezes ouvimos conselhos desses visitantes para introduzir esse mesmo meio que, não sendo por eles reconhecido, foi empregue na escola perante eles, mas não sob a forma de norma despótica válida para todos.

Leitura gradual. Embora, como já dissemos, a leitura mecânica e gradual se tenham, na realidade, fundido numa só, para nós estas duas disciplinas continuam a estar separadas pelos seus objectivos; parece-nos que o objectivo da primeira é a arte de formar palavras a partir de símbolos conhecidos, o objectivo da segunda é o conhecimento da língua literária. Tínhamos um meio de conhecer a língua literária que nos parecia ser o mais simples, mas, na realidade, era o mais difícil. Pareceu-nos que devíamos dar aos alunos, depois de lerem as frases por eles mesmos escritas no quadro, contos de Khudiakov e de Afanassiev, depois algo mais difícil do ponto de vista da língua e, mais tarde, algo ainda mais difícil, etc., até chegar à língua de Karamzine, Puchkine e do código das leis; mas esta suposição, tal como a maior parte das nossas suposições e da maioria em geral, não se concretizou. Conseguí fazê-los passar da língua das frases por eles escritas nos quadros para a língua dos contos, mas não havia na literatura o "elemento" de transição para fazer passá-los da língua dos contos para o grau superior. Experimentamos com o *Robinson*, mas as coisas não avançavam: alguns alunos choravam porque não podiam compreender e relatar; quando lhes contei com as minhas palavras, eles começaram a acreditar na possibilidade de compreender esta obra complicada, a compreender o sentido e, num mês, lemos *Robinson*, mas com fastio e, no fim, quase com repulsa, Esta obra era demasiadamente grande para eles. Tentavam decorar e, ao contarem logo depois de um serão de leitura, recordavam-se apenas de fragmentos; nenhum deles decorou todo o conteúdo. Infelizmente fixaram apenas algumas palavras cujo sentido não percebiam e começaram a empregá-las a torto e a direto, como fazem as pessoas semi analfabetas. Vi que algo estava mal, mas não sabia como ajudar. Para me verificar a mim próprio e ficar com a consciência tranqüila comecei a recomendar diferentes livros supostamente populares embora soubesse de antemão que eles não iriam gostar, e a minha suposição mostrou estar certa. Estes livros eram para alunos, extremamente fastidiosos se se exigisse que relatassem o conteúdo. Se dou um livro desses à alguma criança.. os seus olhos começam a apagar-se e ela começa a bocejar. "Não compreendo, Leão Nikolaevitch!" diz ela e devolve-o. Para quem e por quem são escritos os livros populares? A resposta a, esta pergunta continua a ser um mistério.

De todos os livros deste gênero que nós lemos, exceptuando os *Contos do Avô* de Zolotov, que gozava de grande êxito na escola e em casa, nada ficou. Uns livros são simplesmente maus, escritos numa má língua literária e que não encontram leitores entre o público normal, por isso são dedicados ao povo; outros são ainda piores, escritos numa língua pseudo russa, supostamente popular; .os terceiros são uma modificação de livros estrangeiros destinados ao povo, mas não populares. Os únicos livros que o povo compreende e dos quais gosta são aqueles que não são escritos para o povo, mas que saem do seio do povo: contos, provérbios, colectâneas de canções, lendas, versos, adivinhas. É impossível acreditar se não se sentir com que ânsia todos esses livros são lidos, mesmo *As Lendas do Povo Russo*, canções épicas, cancioneiros e provérbios de Sneguirev, crônicas e todos os monumentos da literatura antiga. Notei que as crianças gostam mais do que os adultos de ler este tipo de livros; lêem-nos várias vezes, decoram-

nos, levam-nos para casa com prazer, nos Jogos e conversas, dão uns aos outros alcunhas tiradas das antigas canções épicas. Os adultos - talvez por não serem tão naturais, ou gostarem já do janotismo da língua livresca, ou sentirem Inconscientemente a necessidade de conhecer a língua literária - gostam menos desse tipo de livros, preferem aqueles onde não compreendem metade das palavras, imagens e idéias. Mas por muito que os alunos gostem desse tipo de livros, não atingem o objectivo que nós, talvez erradamente, colocamos: entre esses livros e a língua literária continua a haver o mesmo abismo. Não encontramos até agora meio de sair deste círculo falso, embora tivéssemos feito e continuamos a fazer constantemente novas tentativas, novas suposições, tentamos encontrar o nosso erro e pedimos a todos, a quem esta causa é querida, que nos comuniquem as suas suposições, experiências e soluções deste problema. O problema que não conseguimos resolver é o seguinte: para instruir o povo é indispensável poder e querer ler bons livros, mas eles são escritos numa língua que o povo não compreende. Para aprender a compreender é preciso ler muito; para que haja vontade de ler é necessário compreender. Onde está aqui o erro e como sair desta situação?

Talvez haja literatura de transição que não reconhecemos por falta de conhecimentos; talvez o estudo dos livros que circulam entre o povo e a atitude deste para com eles nos abram o caminho por onde as pessoas do povo cheguem à compreensão da língua literária.

Dedicamos uma rubrica especial na revista a este estudo e pedimos a todos os que compreendem a importância desta tarefa que enviem os seus artigos sobre esta matéria.

Talvez a causa disso seja o nosso afastamento do povo, a instrução coercitiva da classe superior e só o tempo pode ajudar a causa, tempo que originará não uma antologia, mas uma literatura de transição completa, constituída por todos os livros que agora aparecem e que se enquadrará organicamente no curso de leitura gradual. Talvez o povo não compreenda e não queira compreender a nossa língua literária porque não há nada para compreender, porque toda a nossa literatura não lhe serve e ele faz para si a sua literatura. Finalmente. a última suposição, que nos parece ser a mais provável, consiste em que a falta aparente reside não na essência da questão, mas na nossa idéia de que o objectivo do ensino da língua é a elevação dos alunos até ao conhecimento da língua literária, e o principal reside na pressa de atingir este objectivo. Pode ser que a leitura gradual, com a qual sonhamos, apareça por si e que aconteça o mesmo com o conhecimento da língua literária, como vemos constantemente entre as pessoas que lêem sem compreender os salmos, romances, papéis judiciais e, deste modo, chegam à língua livresca. Só não podemos admitir que, depois de termos decidido que o conhecimento da língua literária é útil, se ensine ao povo a língua literária contra a sua vontade, através de explicações, memorizações e repetições forçadas, como se ensina francês. Devemos reconhecer que tentamos fazer isso várias vezes nos últimos dois meses e encontramos sempre nos alunos uma aversão insuperável.

Geralmente, não é a própria palavra que é incompreensível, mas o aluno que não tem um conceito que possa expressar a palavra. A palavra está sempre pronta quando está pronto o conceito. Além disso, a relação da palavra com a idéia e a formação dos nossos conceitos é um processo do espírito tão complexo, misterioso e terno que toda e qualquer ingerência é grosseira, uma força desproporcional que freia o processo de desenvolvimento. É fácil dizer compreender, mas quem não compreende quantas coisas diferentes se pode saber ao ler um só livro? O aluno que não compreende duas ou três palavras numa frase pode compreender a matiz delicada da idéia ou a sua relação com a precedente Vós, professores, pressionais numa das facetas da compreensão, mas o aluno não tem necessidade nenhuma daquilo que quereis explicar-lhe. Às vezes ele compreendeu, só não sabe como provar que vos compreendeu, mas, ao mesmo tempo, adivinha e percebe vagamente uma coisa diferente e bastante útil e importante para ele.

Vós insistis para que ele fale, mas ele deve com palavras explicar a sensação que as palavras provocaram nele e fica calado ou começa a dizer disparates, mente, engana, tenta encontrar o que quereis ouvir, adaptar-se aos vossos desejos ou inventa uma dificuldade inexistente e debate-se com ela; a impressão geral provocada pelo livro, a intuição poética que o ajuda a adivinhar a idéia são esquecidas e escondem-se.

É preciso dar ao aluno a possibilidade de adquirir novos conceitos e palavras do sentido geral da frase. Depois de ouvir ou ler uma palavra que não compreende numa frase que compreende ele começa vagamente a perceber este novo conceito e, por fim, sente inconscientemente que é necessário utilizar esta palavra. Depois de empregar uma vez, a palavra e o conceito, tornam-se propriedade sua. Há mais milhares de vias mas penso que dar conscientemente ao aluno novos conceitos e formas de palavra é tão impossível e inútil como ensinar uma criança a andar pelas leis do equilíbrio.

Toda e qualquer tentativa deste tipo não aproxima, mas afasta o aluno do objectivo proposto, como a mão grosseira do homem que, querendo ajudar uma flor a abrir, começa a puxar pelas pétalas e a pisar tudo em redor.

Escrita, gramática e caligrafia. A escrita era ensinada da seguinte forma. Os alunos aprendiam simultaneamente a conhecer e a desenhar as letras, a ligar e escrever palavras, a compreender o que lêem e a escrever. Colocavam-se junto do quadro e desenhavam com um giz, um deles ditava o que lhe vinha à cabeça e os outros escreviam. Se eram muitos dividiam-se em vários grupos. Depois, um por um, ditava aos outros e todos repetiam a leitura. Escreviam letras de imprensa e emendavam os erros. Esta aula formou-se espontaneamente. Cada aluno, que aprendeu a escrever letras, sente um grande desejo de escrever e, nos primeiros tempos, os alunos desenhavam letras e palavras nas portas e nas paredes exteriores da escola e da casa onde vivem. Ficam ainda mais satisfeitos quando escrevem uma frase inteira (por exemplo, a Marfutka brigou com a Olguchka). Para organizar uma aula destas, o professor deve apenas ensinar às crianças como trabalhar em conjunto, assim como o adulto ensina à criança um jogo infantil. E, na realidade, ensina-se esta disciplina há dois anos, sem alterações, e há aí tanta alegria e vivacidade como num bom jogo. Aprende-se leitura, pronúncia, escrita e gramática. Além disso, no estudo da escrita aprende-se naturalmente o que há de mais difícil no estudo da língua: a fé na firmeza da forma da palavra, não só da palavra escrita, mas da falada, na *sua própria palavra*. Penso que cada professor enfrentou esta primeira dificuldade. Ademais, há continuamente discussões porque um escreve assim e outro escreve de forma diferente e, pouco tempo depois, o que dita começa a pensar como dizer e começa a compreender que há na linguagem duas coisas: a forma e o conteúdo. Ele diz uma frase qualquer pensando apenas no conteúdo, esta frase sai da sua boca rapidamente, como uma palavra. Começam a perguntar-lhe como e o quê e ele, ao repeti-la várias vezes de si para si, esclarece a forma e as partes integrantes da linguagem e reforça-as com a palavra.

Assim escrevem na terceira classe, ou seja, inferior: uns escrevem com letra corrente, outros com letra de imprensa. Nós não só não obrigamos a escrever com letra corrente, mas se proibíssemos aos alunos alguma coisa, não lhes permitiríamos escrever com letra corrente que estragam a mão e não são claras.

Este Verão com a caligrafia aconteceu exactamente a mesma coisa que com a leitura mecânica. Os alunos escreviam mal e o novo professor introduziu a escrita com um modelo de caligrafia (exercício também bastante sério e calmo para o professor). Os alunos começaram a aborrecer-se, fomos obrigados a abandonar a caligrafia e não conseguimos encontrar um meio para melhorar a letra. A turma dos mais velhos encontrou-o espontaneamente. Depois de terem terminado de escrever a história sagrada, os alunos mais velhos pediram para levar para casa os seus cadernos. Estes estavam sujos, rotos, com uma letra muito feia. O cuidadoso matemático R. pediu folhas e

começou a copiar a sua história todos gostaram disso "dê-me também folhas, um caderno" assim surgiu a moda da caligrafia que dura até hoje na classe superior. Pegam no caderno, colocam perante si o abecedário com as letras, copiam letra por letra, gabam-se uns perante os outros e, em duas semanas, alcançaram grandes êxitos. Quando pequenos, quase todos nós fomos obrigados a comer à mesa com o pão e, não sei por que razão, então não queríamos, mas agora queremos. Quase todos nós fomos obrigados a segurar a pena com dedos esticados, e segurávamos com os dedos curvos porque eram curtos, mas agora esticamo-los. Pergunta-se: por que nos martirizaram se tudo veio por si só quando foi preciso? Não aparecerá do mesmo modo o desejo e a necessidade de conhecer?

Na segunda classe escrevem composições de contos orais da história sagrada em lousas e depois copiam-nas para o papel. Na terceira classe, mais nova, escrevem o que lhes vem à cabeça. Além disso, os mais novos escrevem à noite individualmente frases feitas por todos. Um escreve e os outros cochicham entre si, apontando-lhe os seus erros, e esperam que ele termine para o acusarem de não ter escrito a preposição no lugar certo, e às vezes eles próprios se enganam. Para eles é um grande prazer escrever correctamente e corrigir os erros dos outros. Os mais velhos apanham tudo o que se pode ler, treinam-se a emendar erros, tentam afincadamente escrever correctamente, mas não suportam a gramática e a análise da língua e, não obstante a nossa paixão anterior pela análise, aceitam-na minimamente, adormecem ou não frequentam as aulas. .

Tentamos ensinar gramática de diferentes maneiras e devemos reconhecer que nenhuma delas atingiu o objectivo: tornar, o ensino interessante. Na segunda e terceira classes, um professor novo, no Verão, começou a explicar as partes da oração e as crianças - no princípio apenas algumas - manifestavam interesse, como se se tratasse de charadas e adivinhas. Frequentemente, depois da aula terminar, divertiam-se a adivinhar onde estava o predicado ou qual era o cor do cavalo branco de Napoleão. Mas isto não deu resultado porque os alunos não passaram a escrever correctamente, pelo contrário, o resultado só podia ser negativo. É impossível exigir que o aluno dê conta em cada oração do que é o complemento e o predicado. Mas se dá conta, perde na procura toda a intuição necessária para escrever correctamente o resto, para já não falar de que durante a análise sintáctica o professor é permanentemente obrigado a usar de astúcia para com os alunos e a enganá-los, o que eles sentem muito bem. Por exemplo, demos a seguinte frase: na Terra não havia montanhas. Um disse que o sujeito era a Terra, um outro, que o sujeito era as montanhas, mas nós dissemos que era uma oração impessoal. Notamos bem que os alunos ficaram calados apenas por decência, mas que compreenderam muito bem que a nossa resposta tinha sido muito mais tonta do que as deles, e nós, no fundo, concordamos com eles. Depois de nos termos convencido da inconveniência da análise sintáctica tentamos também a análise etimológica: partes da oração, declinações e conjugações. Nos últimos tempos, experimentei na segunda classe um exercício por mim inventado que me absorveu como absorve todos os inventores e que pareceu extremamente cómodo e racional até que a prática me mostrou a sua inconsistência. Sem dizer as partes da oração, obrigava-os a escrever alguma coisa dando-lhes por vezes um tema, ou seja o sujeito, e, através de perguntas, obrigava-os a aumentar a frase com atributos, novos predicados, sujeitos, complementos circunstanciais e directos. "Os lobos correm". Quando? Onde? Como? Que lobos correm? Quem mais corre? Correm e que fazem mais? Pareceu-me que, ao habituarem-se às respostas às perguntas que exigem uma ou outra parte da oração, eles aprendem as diferenças entre as partes da oração e da frase. Eles assimilaram isso, mas aborreciam-se e perguntavam de si para si: para quê?, eu tive também de fazer esta pergunta a mim mesmo e não encontrei resposta. O homem e a criança nunca entregam sem luta a sua palavra viva à decomposição mecânica e à deformação. Existe um sentido de autoconservação nessa palavra viva. Se esta palavra se deve desenvolver, tenta

desenvolver-se por si e em conformidade com todas as condições reais. Querem apanhar esta palavra, apertá-la num banco de carpinteiro, trabalhá-la e orná-la à vossa maneira, mas ela, com a idéia viva e o conteúdo, comprime-se, esconde-se e nas vossas mãos fica apenas uma casca, com a qual podem fazer as vossas espertezas sem causar prejuízo e sem trazer proveito à palavra que vós querieis formar.

Até agora, na segunda classe, continua-se a empregar a análise sintáctica e gramatical, o alargamento das frases, mas as coisas correm mal e penso que tudo isto desaparecerá por si mesmo.

Além disso, como exercício da língua, embora não muito gramatical, empregamos o seguinte:

1) Propomos que façam frases a partir das palavras dadas^por exemplo, escrevemos: *Nikolai, lenha, aprender* e um escreve: "Se o Nikotai não partisse lenha, viria aprender a ler", outro escreve: "Nikolai parte bem a lenha, é preciso aprender como ele", etc.

2) Fazemos versos com uma determinada medida e este exercício absorve os alunos mais velhos muito mais do que os outros.

3) O exercício que goza de mais êxito na primeira classe: dá-se uma palavra - primeiro um substantivo, depois um adjectivo, um advérbio e uma preposição. Um aluno sai da sala e cada um dos que ficam nela devem fazer uma frase onde esteja a palavra dada. O que saiu deve adivinhar.

Todos estes exercícios - a escrita de frases com base numa palavra dada, a versificação e o adivinhar palavras - têm um objectivo comum: convencer o aluno de que a palavra é palavra que tem as suas leis inabaláveis, transformações, terminações e relações entre estas terminações. Os alunos precisam de bastante tempo para compreender isso que é especialmente necessário na gramática. Gostam de todos estes exercícios; todos os exercícios na gramática fazem aborrecer. O mais estranho e interessante é que a gramática é chata embora seja a coisa mais fácil. Quando se deixa de ensiná-la pelo livro, começando pelas definições, uma criança de seis anos meia hora depois, começa a declinar, a conjugar, a conhecer os gêneros, os números, os tempos, os substantivos e adjectivos, e sente-se que ela sabe tudo isto tão bem como nós.

Pergunta-se: o que ensinar-lhes se eles sabem tudo isto como eu? Pergunto-lhes onde está o predicado e o complemento? Ela emprega sempre exactamente o adjectivo na declinação e no número que vós desejais. Isto significa que ela sabe as declinações. Nunca diz uma oração sem predicado e não confunde com este o complemento. "A única explicação da necessidade da gramática, além da sua. exigência nos exames, pode ser encontrada na sua aplicação para a exposição correcta de idéias. Na minha prática pessoal, nunca encontrei essa aplicação, não a encontro em exemplos da vida de pessoas que não sabem gramática e escrevem correctamente, de candidatos de filologia que escrevem incorrectamente, e não encontro quase nenhum indício de que os alunos de Iasnaia Poliana empreguem os conhecimentos de gramática. Parece-me que a gramática vem por si, como um exercício de ginástica, intelectual útil, e a língua - o saber escrever, ler e compreender - também. A princípio, a geometria e a matemática em geral são apenas ginástica intelectual, mas a diferença consiste em que cada regra de geometria cada definição matemática conduzem a um número infinito as conclusões e aplicações; mas na gramática, mesmo se estivéreis de acordo com os que vêm nela um suplemento da língua, há uma fronteira muito estreita destas conclusões e aplicações. Logo que o aluno tenha aprendido a língua de uma forma ou de outra, todas as aplicações da gramática rompem-se, como algo morto e ultrapassado.

Nós ainda não podemos abdicar totalmente da idéia de que a gramática, no sentido das leis da língua, é necessária para expor correctamente idéias; parece-nos mesmo que há a necessidade da gramática nos alunos, que neles estão inconscientemente contidas as leis da gramática; mas estamos convencidos de que a gramática que

conhecemos não é aquela de que os alunos precisam e de que neste hábito de ensinar a gramática há um grande equívoco histórico. A criança sabe que é preciso escrever uma ou outra palavra de um modo determinado não porque esteja no dativo, por muitas vezes que lhe digam, e não porque ela apenas imite cegamente o que viu escrito várias vezes, ela generaliza estes exemplos, não sob a forma de dativo, mas de outra forma. Na escola de Iasnaia Poliana, nós, como no ensino da leitura e escrita, reconhecemos úteis, no ensino da língua, todos os processos conhecidos e empregamo-los à medida que os alunos os aceitam de boa vontade e consoante os nossos conhecimentos; ao mesmo tempo, não reconhecemos exclusivamente nenhum destes processos e tentamos procurar novas formas. Não estamos de acordo. Mas procuramos e esperamos encontrar.

Escrita de composições. Na primeira e segunda classes, os alunos escolhem as composições. O tema preferido das composições para a primeira e a segunda classes é a história do Antigo Testamento que eles escrevem dois meses depois do professor a ter contado a eles. A primeira classe começou há pouco a escrever o Novo Testamento, mas com muito menos êxito do que com o Antigo, o número de erros ortográficos aumentou, compreendiam pior. Na primeira classe, tentamos empregar composições sobre um determinado tema. Os primeiros temas, que nos vieram à cabeça da forma mais natural, foram descrições de coisas simples como o pão, a casa, a árvore, etc.; mas, para nosso grande espanto, estas exigências quase fizeram chorar os alunos e, não obstante a ajuda do professor que dividiu a descrição do pão em descrição do seu crescimento, produção, consumo, eles negaram-se terminantemente a escrever composições sobre semelhantes temas e, se escreviam, davam erros terríveis e incompreensíveis na ortografia, língua e no sentido. Tentamos que fizessem descrições de acontecimentos e todos ficaram muito contentes, como se lhes tivessem dado uma prenda. A descrição das chamadas coisas simples: porcos, potes, mesas, muito querida na escola, mostrou ser muito mais difícil do que os relatos de memória. Aqui refletia-se o mesmo erro feito em todas as outras disciplinas; ao professor parece que fácil é o mais simples e geral, mas ao aluno só parece fácil o que é difícil e vivo. Todos os compêndios de ciências naturais começam com as leis gerais, os compêndios da língua, com definições, os de história, com a divisão em períodos, até a geometria começa com a definição do conceito de espaço e de ponto matemático. Quase todo o professor, que se orienta pela mesma via de pensamento, dá como tema da primeira composição a definição de mesa ou de banco e não quer convencer-se de que, para definir mesa ou banco é necessário estar no alto nível de desenvolvimento filosófico-dialético e de que o aluno, que chora ao escrever a composição sobre o banco, descreve maravilhosamente bem o sentido de amor ou de ódio, o encontro de José com os irmãos ou a luta com os camaradas. Serviam de temas das composições as descrições dos acontecimentos, as relações com as pessoas e a narração das histórias ouvidas.

As composições são a sua ocupação preferida. Quando os alunos mais, velhos apanham papel e lápis fora da escola, escrevem contos. Nos primeiros tempos, preocupava-me a desproporção da constituição das composições; incutia o que me parecia ser necessário, mas eles compreendiam-me, ao contrário e as coisas passaram a correr pior, pareciam não reconhecer outra necessidade além daquela onde não há erros. Agora chegou por si mesmo o tempo e freqüentemente ouvem-se manifestações de insatisfação quando a composição é demasiadamente longa ou nela há muitas repetições, saltos de um assunto para outro. É difícil determinar em que consistem as suas exigências, mas estas são legítimas. - Não! - gritam alguns ao ouvir a composição do camarada; alguns não querem ler a sua composição depois de um camarada seu ter lido uma composição boa; outros arrancam o caderno das mãos do professor, insatisfeitos pelas coisas não correrem como eles querem, e eles mesmos lêem-nas. Os caracteres individuais começam a manifestar-se tão fortemente que tentamos obrigá-los a adivinhar de quem é a composição que lemos e na primeira classe adivinham sem erro.

ESCOLA DE IÁSNÁIA POLIANA:
Novembro e Dezembro
(1862)
História Sagrada. História da Rússia. Geografia

História sagrada. Desde a fundação da escola e mesmo hoje, as aulas de história sagrada e de história da Rússia decorrem da seguinte maneira. As crianças reúnem-se perto do professor e este, orientando-se apenas pela Bíblia, ou, na História da Rússia, pelo *Período Normano* de Pogodine e pela colectânea de Vodovozov, relata, depois faz perguntas e, de súbito, todos começam a falar. Quando muitas vozes falam ao mesmo tempo, o professor para e pede a um dos alunos que fale; logo que este começa a balbuciar, o professor chama de novo os outros. Quando o professor nota que alguns não entenderam nada, obriga um dos melhores alunos a repetir para os que não compreenderam.

Isto não foi inventado, formou-se espontaneamente e repete-se com 5 ou com 30 alunos sempre com o mesmo êxito se o professor olhar por todos, não permitir gritar, repetindo as palavras já ditas, não permitir que gritem até não poder mais, mas regular esta corrente de vivacidade alegre e a competição até a condição que lhe é necessária.

No Verão, tempo de visitas frequentes e de mudança de professores, esta ordem mudou e o ensino de História piorou muito. O professor novo não compreendia o grito geral; parecia-lhe que aqueles que contavam aos gritos não conseguiam contar individualmente, parecia-lhe que gritavam por gritar, mas o principal é que fazia calor e não havia espaço nesta multidão de alunos. (Para melhor compreenderem, as crianças devem estar perto da pessoa que fala, ver toda a mudança de expressão do seu rosto, todos os seus movimentos. Notei muitas vezes que sempre se fixa melhor os lugares onde o contador consegue fazer o gesto certo ou a entoação correta).

O novo professor sentou os alunos em bancos e exigiu que respondessem um a um. O aluno interrogado não falava, estava cheio de vergonha, e o professor, olhando para o lado, com um ar amável de submissão ao seu destino ou com um sorriso dócil, disse 'Então... e depois? Bem, muito bem; etc., um meio de ensino muito conhecido.

Além de me ter convencido na prática de que não há nada de mais prejudicial para o desenvolvimento da criança que este tipo de interrogatório individual e a relação autoritária professor - aluno que daí advém, convenci-me de que não há nada mais repugnante do que semelhante espetáculo. Um adulto martiriza uma criança sem ter direito nenhum a fazer isso. O professor *sabe* que o aluno se sente mal, cora e soa ao estar perante ele; ele próprio sente-se mal, mas tem uma regra segundo a qual é preciso ensinar o aluno a falar sozinho.

Ninguém sabe para que é preciso ensinar a falar sozinho.

Só para depois o obrigar a ler uma fábula perante uma excelência qualquer? Talvez me venham dizer que sem isso não se pode definir o grau dos seus conhecimentos. Responderei que, na realidade, uma pessoa estranha não pode determinar, numa hora, os conhecimentos do aluno, mas o professor, sem as respostas do aluno e os exames sente sempre a medida destes conhecimentos. Parece-me que o método de fazer perguntas a um por um é uma sobrevivência de superstição antiga. Antigamente, o professor que obrigava a decorar tudo só podia determinar os conhecimentos do seu aluno ordenando-lhe repetir tudo palavra por palavra. Depois descobriram que a repetição de cor das palavras não significa conhecimento e começaram a obrigar os alunos a repetir com as suas palavras, mas o processo de chamar um por um e a exigência de que se responda quando o professor quer não mudaram. Não era levado em consideração que se pode exigir do aluno que sabe de cor a repetição de palavras conhecidas do Livro dos Salmos, fábulas a toda a hora e em todas as condições,

mas que, para que o aluno esteja em condições de compreender o conteúdo da frase e transmiti-la de forma original, deve ter uma boa disposição para isso.

Não só nas escolas primárias e secundárias, mas também nas universidades, posso compreender os exames por perguntas só como o estudo de cor de palavra por palavra ou frase por frase. No meu tempo (terminei a universidade em 1845), antes dos exames, não decorava palavra por palavra, mas frase por frase e recebia 5 só dos professores cujas sebtas tinha decorado.

As visitas, que tanto prejudicavam o ensino na escola de lasnaia Poliana, foram, por um lado, muito úteis para mim. Convenceram-me definitivamente de que o responder nas aulas e nos exames é uma sobrevivência da superstição da escola

Medieval, de que, atualmente, isso é decididamente impossível e pernicioso. Muitas vezes, levado pelo amor-próprio infantil, quis, durante uma hora, mostrar ao estimado visitante os conhecimentos dos alunos e acontecia o seguinte: ou o visitante ficava convencido de que os alunos sabiam aquilo que não sabiam (eu fazia-o admirar com algum truque) ou supunha que eles não sabiam aquilo que sabiam muito bem. E semelhante confusão tinha então lugar entre mim e o visitante - pessoa inteligente, talentosa e especialista na matéria - numa liberdade total de relações. O que acontece quando das revisões dos diretores, etc., para não falar dos transtornos durante o ensino e das confusões de conceitos que provocam tais exames nos alunos?

Hoje estou convencido do seguinte: é impossível resumir todos os conhecimentos do aluno para o professor e para uma pessoa estranha, assim como é impossível resumir os meus e os vossos conhecimentos sobre uma ciência qualquer. É tão ridículo e estranho submeter a um exame de geografia um homem culto de 40 anos como submeter a semelhante exame uma criança de 10 anos. Tanto um como o outro devem responder de cor e é impossível avaliar os seus conhecimentos reais durante uma hora. Para fazer uma idéia dos seus conhecimentos, é necessário viver com eles durante meses.

Onde há exames (por exame entendo toda e qualquer exigência de responder a perguntas) aparece uma disciplina nova e difícil que exige bastante trabalho e capacidades especiais: *preparação para os exames e as aulas*. O aluno da escola secundária estuda história, matemática, mas, principalmente, *a arte de responder nos exames*. Considero que esta é inútil.

Eu, professor, avalio o grau de conhecimentos dos meus alunos tão acertadamente como avalio os meus próprios conhecimentos, embora nem o aluno nem eu tenhamos relatado a mim as lições, e se uma pessoa alheia quiser avaliar o nosso grau de conhecimento, que viva conosco, que estude os resultados e o emprego dos nossos conhecimentos na prática. Não há outro meio e todas as tentativas de exame são apenas um engano, uma mentira e um obstáculo ao ensino. Aqui, o único juiz é o professor e este só pode ser controlado pelos próprios alunos.

No ensino da história, os alunos respondiam ao mesmo tempo não para verificar os seus conhecimentos, mas porque neles há necessidade de reforçar com palavras as impressões recebidas. No verão, o novo professor e eu não compreendemos isso; víamos nisso apenas o controlo dos seus conhecimentos e, por isso, considerávamos ser mais cómodo controlar um por um. Então ainda não tinha pensado por que isso era fastidioso e mau, mas a minha fé na justeza da liberdade dos alunos salvou-me. A maioria começou a aborrecer-se, os três mais ousados respondiam constantemente, os três mais tímidos estavam sempre calados, choravam e recebiam zeros. Durante o verão, prestei pouca atenção as aulas de história sagrada e o professor que gosta da ordem teve ampla liberdade de fazer sentar nos bancos, torturar um por um e de se indignar com a *rotina* das crianças. Aconselhei várias vezes, nas aulas de história, a deixarem as crianças levantar-se dos lugares, mas o meu conselho foi considerado pelo professor uma originalidade encantadora e desculpável (sei de antemão que este

conselho será aceite assim pela maioria dos leitores-professores), e enquanto não entrou o velho professor, a ordem antiga confirmava e só no diário do professor apareceram notas deste tipo: «não consigo arrancar uma palavra de Savine; Grichine não falou; fico admirado com a teimosia de Petka: não abriu sequer a boca; Savine está ainda pior do que antes», etc.

Savine é um menino de faces coradas, gordo, olhos melosos e longas pestanas, filho de um camponês rico ou comerciante, veste um sobretudo forrado de peles, calça as suas próprias botas (e não as do pai), camisa e calças. A personalidade simpática e bela deste rapaz surpreendeu-me especialmente pelo fato de ser, na aula de aritmética, o primeiro pelo poder de compreensão e pela vivacidade alegre. Também lê e escreve bem. Mas quando lhe fazem uma pergunta, inclina para o lado a sua bonita cabecinha com cabelos crespos, as lágrimas correm pelas suas grandes pestanas, parece querer esconder-se de todos e sofre muito. Se obrigá-lo a decorar, ele conta o que ouviu, mas é incapaz ou não ousa fazer uma frase. Talvez tenha sido amedrontado pelo seu antigo professor (antes estudou na escola de um clérigo), talvez falta de confiança em si mesmo, amor-próprio, ou talvez desagradado pelo fato de estar com crianças inferiores a ele, na sua opinião, aristocratismo ou decepção pelo fato de ficar atrás dos outros só nesta disciplina, desagradado pelo fato do professor o ter visto numa situação indecorosa, ou talvez a sua alma pequena já tenha ultrajado por alguma palavra imprópria que o professor deixou escapar, ou todas estas coisas juntas, quem sabe?, mas este sentimento de vergonha, mesmo que seja um traço negativo, está ligado a tudo de bom que há na sua alma de criança. É possível arrancar tudo isto dele pressionando física ou moralmente, mas é um perigo, porque pode-se arrancar também as qualidades preciosas sem os quais o professor terá problemas em ensinar-lhe no futuro. O novo professor seguiu o meu conselho, deixou os alunos levantarem-se dos bancos, subirem para onde quisessem, mesmo para as suas costas, e nessa mesma aula todos começaram a falar incomparavelmente melhor e no diário do professor estava escrito que até «o incorrigível Savine disse algumas palavras».

Há na escola algo indefinido que quase não se submete à direção do professor, algo completamente desconhecido na ciência pedagógica mais que é, ao mesmo tempo, a essência, o êxito do ensino: o espírito da escola. Este espírito depende de leis conhecidas e da influência negativa do professor, isto é, o professor deve evitar algumas coisas para não destruir este espírito... O espírito da escola, por exemplo, encontra-se sempre em relação oposta à coerção e a ordem da escola, a intromissão do professor na maneira de pensar dos alunos, em relação direta com o número de alunos, em relação contrária com o tempo de duração da aula, etc. Este espírito da escola é algo que se comunica rapidamente de aluno para aluno, que se comunica mesmo ao professor, que se reflete talvez nos sons da voz, nos olhos, movimentos, na tensão da competição, é algo bastante palpável, necessário e precioso e por isso deve constituir o objetivo de todo o professor. Como a saliva na boca é necessária à digestão, mas desagradável e inútil se não há alimentos, assim este espírito de vivacidade intensa é aborrecido e desagradável fora da escola, mas é uma condição necessária para a ingerência do alimento espiritual.

Não se pode preparar, artificialmente ou inventar este estado de espírito, e isso não é necessário porque ele aparece sempre espontaneamente.

No início da escola, cometi semelhantes erros; Quando uma criança começava a compreender mal e contra a sua vontade, era possuída pelo *impasse*, pelo estado normal do espírito da escola; eu dizia: Salta! Salta! - A criança começava a saltar, os outros e ele próprio riam-se e, depois dos saltos, o aluno era outro. Mas, tendo repetido algumas vezes os saltos, vi que quando dizia: salta! o aluno ficava ainda mais triste e começava a chorar. Ele via que o seu estado de espírito não era aquele que devia ser, mas não podia dirigir o seu espírito e não permitia que ninguém fizesse isso. A criança e o homem apreendem só num estado de espírito de excitação, por isso olhar

para o espírito alegre da escola como para um inimigo, como para um obstáculo, é um erro terrível que cometemos muito freqüentemente.

Mas quando a animação numa grande turma é tão forte que o professor não consegue dirigi-la, que o professor não é ouvido, não se deve gritar as crianças e esmagar este espírito? Se esta animação está ligada ao tema da aula, não se pode desejar nada de melhor. Se esta animação passou para outro tema, o culpado é o professor que não soube dirigir esta animação. A tarefa do professor, que quase todos desempenham inconscientemente, consiste em dar constantemente alimento a esta animação e em dar-lhe cada vez mais liberdade. Perguntem a um, outro quer contar, ele sabe, inclina-se para vós, olha para vós com toda a atenção, pode a muito custo ficar calado, ouve atentamente o contador e não lhe perdoa nenhum erro. Perguntem-lhe e ele conta com paixão tudo o que ele conta ficará para sempre gravado na sua memória, mas se o mantiverem nessa tensão durante meia hora não o deixando contar ele começara a beliscar o vizinho.

Outro exemplo. Saíam da sala de aulas de uma escola distrital onde reina o silêncio e ordenem continuar a aula. Aproximem-se meia hora depois e ouçam: a turma está animada, mas o tema da animação é outro, as chamadas travessuras. Fizemos muitas vezes esta experiência nas nossas turmas. Depois de saírem a meio da aula, quando muitos já estão fartos de gritar, aproximem-se da porta e ouvirão que as crianças continuam a contar, emendando, examinando-se uns aos outros e, muitas vezes, no lugar de começarem a fazer travessuras durante a vossa ausência, acalmam-se.

Tal como quando do sentar nos bancos e das perguntas a cada um, também aqui há as suas técnicas que não são difíceis, mas que se deve conhecer e sem as quais a primeira experiência pode fracassar. Deve-se fazer com que não haja faladores que repitam as últimas palavras ditas só pelo prazer de fazer barulho. É preciso fazer com que o prazer do barulho não seja o seu objetivo e tarefa principais. É preciso verificar se alguns podem contar tudo e se apreenderam o sentido. Se os alunos são muitos, deve-se dividi-los em vários grupos e obrigá-los a contar, nesse grupo, uns aos outros.

Não se deve ter medo se algum aluno novo não abrir a boca durante um mês. É preciso apenas prestar-lhe atenção, ver se ouve com atenção O relato ou se faz outra coisa. Normalmente, o novo aluno assimila a princípio a parte material da questão e estuda atentamente como estão os outros sentados, deitados, como se mexem os lábios do professor, como de súbito, todos gritam; e ele senta-se corretamente como os ver previamente nas crianças o interesse histórico. Como fazer isto?

Ouçõ dizer muitas vezes que é preciso começar o ensino da história não pelo princípio, mas pelo fim, ou seja não pela história antiga, mas pela história contemporânea. Esta idéia, no fundo, é muito justa. Como contar a uma criança e despertar nela o interesse pelo início do Estado Russo quando ela não sabe o que é O Estado Russo e o Estado em geral? Os que trabalharam com crianças devem saber que toda criança russa está firmemente convencida de que a Rússia é todo o mundo, tal como a criança francesa ou alemã. Por que é que todas as crianças mesmo as pessoas ingênuas ficam admiradas quando sabem que as crianças alemãs falam alemão. O interesse histórico surge, na maioria das vezes, depois do interesse artístico. Temos interesse em conhecer a história da fundação de Roma porque sabemos o que foi o Império Romano no seu período auge, assim como nos interessa saber a infância do homem que consideramos grande. A oposição existente entre este poderio e a miséria da multidão de fugitivos, constitui para nós o centro de interesse. Acompanhamos o desenvolvimento de Roma imaginando até que ponto ela chegou.: Manifestamos interesse pela fundação do Reino de Moscovo porque sabemos o que é o Império Russo. Segundo as minhas observações e experiência, o embrião do interesse histórico surge em consequência do conhecimento da história contemporânea, às vezes em consequência da participação nela, do interesse; opiniões e discussões políticas, da leitura de jornais, e, por isso, a

idéia de começar a história a partir do presente deve ser considerada natural aos olhos de cada professor sensato.

Fiz no Verão estas experiências, aponte-as e vou apresentar uma aqui.

Primeira Aula de História

Fazia intenção de explicar, na primeira lição, a diferença entre a Rússia e os outros países, as suas fronteiras, de caracterizar a organização estatal. .

Professor. Onde vivemos, em que terra?

Um aluno. Em Iasnaia Poliana.

Outro aluno. No campo.

Professor. Não, em que terra fica Iasnaia Poliana e a província de Tula?

Aluno. A província de Tula fica a 17 verstas daqui, a província está onde deve estar.

Professor. Não, isso é a capital da província, a província é outra coisa. Mas que terra é essa?

Aluno. (que antes tinha frequentado as aulas de geografia). A terra é redonda como uma bola.

Por intermédio das perguntas - em que terra vivia antes um homem que eles conheciam? Aonde chegaria se andasse sempre na mesma direção? - os alunos foram levados a responder que vivem na Rússia. Contudo, a pergunta onde chegas se fores sempre na mesma direção, alguns disseram que não chegarias a lado nenhum, outros disseram que chegarias ao fim do mundo.,

O professor tenta explicar-lhes a diferença entre a Rússia e outros Estados do ponto de vista geográfico; ele diz que toda a Terra está dividida em diferentes Estados. Os russos, franceses e alemães dividiram toda a Terra e disseram: até aqui é meu, até aqui é teu, e assim a Rússia, tal como os outros povos, tem as suas fronteiras.

Professor. Compreenderam o que são fronteiras? Um de vós que dê o exemplo de fronteira.

Aluno (um rapaz inteligente). Por trás da colina Turkin há uma fronteira (a fronteira é um marco de pedra que se encontra no caminho entre Tula e Iasnaia Poliana e que marca o início do distrito de Tula)

Todos os alunos apoiaram esta definição.

O professor vê que é necessário mostrar a fronteira num local conhecido. Desenha o plano de dois quartos e mostra a fronteira que os separa, traz o plano da aldeia e os próprios alunos reconhecem algumas fronteiras. O professor explica, ou seja, parece-lhe que explica que a terra de Iasnaia Poliana tem as suas fronteiras como a Rússia. Ele acalenta a esperança de que todos tenham compreendido, mas quando se lhes pergunta como determinar a distância que vai entre o nosso lugar e a fronteira da Rússia, os alunos respondem sem dificuldade que isso é muito fácil de determinar, apenas é preciso medir a distância com um metro.

Professor. Para que lado?

Aluno. Deve-se ir em frente até a fronteira e escrever a distância.

Passamos novamente aos desenhos, planos e mapas. É indispensável o conceito de escala. O professor propõe que se desenhe o plano da aldeia. que tem uma rua só. Começamos a desenhar no quadro, mas não cabe toda a aldeia porque a escala é demasiadamente grande. Limpamos o quadro e voltamos de novo a desenhar numa lousa em escala pequena. Pouco a pouco surgem a escala, o plano, as fronteiras. O professor repete tudo o que disse, pergunta o que é a Rússia e onde fica o seu fim?

O professor explica e obriga-os a repetir o que ele disse sobre as fronteiras.

A aula dura duas horas; o professor está convencido de que as crianças assimilaram muito do que foi dito e no mesmo espírito decorrem as aulas seguintes, mas só mais tarde vê que os seus meios estão errados e que tudo o que ele fez foi um disparate total.. .

Caí involuntariamente no nosso erro eterno do método socrático que foi levado ao cúmulo do absurdo no *Anschauungsunterricht*¹ alemão'. Nestas aulas, eu não dava novos conceitos aos alunos, pensando que fazia isso e obrigava as crianças a responder como eu queria só com a minha influência moral. Há seis meses atrás, fiz estas experiências e, nos primeiros tempos, fiquei extremamente satisfeito e orgulhoso com elas. Os que me ouviram diziam que o que eu tinha lido era muito bom e interessante; mas, três semanas depois, durante as quais não pude trabalhar na escola, tentei continuar o que tinha começado e vi que tudo o que tinha feito não passava de insignificância e auto-engano. Nenhum aluno me soube dizer o que é uma fronteira, o que é a Rússia e o russo, o que é a lei; esqueceram-se de tudo o que tinham estudado, mas, ao mesmo tempo, sabiam tudo isso à sua maneira. Convenci-me do meu erro; só não consegui explicar em que consistia o erro: no mau método de ensino ou na sua própria idéia; talvez não haja possibilidade alguma de, até um certo desenvolvimento geral e sem a ajuda de jornais e viagens, despertar na criança o interesse pela história e a geografia; talvez se encontre (tento constantemente e procuro) um meio através do qual isto se possa fazer. Sei apenas que este meio não consistirá na chamada história e geografia, ou seja no estudo pelos livros que mata e não desperta este interesse.

Fiz outras tentativas de ensinar a história a partir do período contemporâneo e foram extremamente felizes. Conteí a história da Campanha de Crimeia², falei do reinado do imperador Nicolau I e da história de 1812³. Tudo isto num tom quase fantástico, quase tudo historicamente falso e agrupando os acontecimentos em torno de um indivíduo. Como era de esperar, o relato sobre a guerra contra Napoleão gozou do maior sucesso.

Esta aula ficou marcada na nossa vida. Jamais a esquecerei. Há já muito tempo que tínhamos prometido às crianças que eu começaria a contar do fim e outro professor, do princípio para nos encontrarmos no meio. Os meus alunos da noite dispersaram; cheguei à aula de história russa: falava-se de Sviatoslav. Os alunos estavam aborrecidos. Num banco alto, como sempre, estavam sentadas três meninas camponesas de lenço na cabeça. Uma adormeceu. Micha empurrou-me: "Olha, os nossos cucos estão sentados, uma adormeceu". Pareciam mesmo cucos. "Começa a contar do fim!" - disse um e todos se soergueram.

Sentei-me e comecei a contar. Como sempre, durante alguns minutos reinou o barulho e empurrões: uns debaixo da mesa, outros em cima, uns debaixo do banco, outros aos ombros e nos joelhos dos vizinhos. Depois fez-se silêncio. Comecei por Alexandre I, depois falei da Revolução Francesa, dos êxitos de Napoleão, da tomada do poder por este e da guerra que terminou com o Tratado de Tilsit. Logo que as coisas passaram a dizer respeito a nós, de todos os lados soaram vozes e palavras de vivo interesse. Quando cheguei à batalha de Borodino, e, no fim dela, tive de dizer que nós não vencemos, tive pena deles: via que tinha desferido um golpe em todos quando Napoleão entrou em Moscovo e esperava as chaves da Cidade e as vênias, o sentimento de insubmissão fez estremecer tudo. O incêndio de Moscovo, como é evidente, foi apoiado. Por fim chegou a vitória, a retirada dos franceses. "Logo que ele saiu de Moscovo, Kutuzov perseguiu-o e derrotou-o" disse eu. Depois continuei a contar como expulsamos os franceses. Tivemos mesmo pena dos franceses gelados. Quando eles se acalmaram, continuei a relatar como fizemos recuar Napoleão até Paris, como vencemos e festejamos.

Já era tarde quando terminei. Normalmente a essa hora as crianças já dormem. Então ninguém dormia, os seus olhos ardiam. Mal tinha acabado de me

1 Método Direto

2 Guerra da Crimeia de 1853-1856 que terminou com a derrota da Rússia

3 Guerra Pátria de 1812, que começou com a invasão da Rússia por

Napoleão I e terminou com a vitória da Rússia.

levantar, saiu de debaixo da minha poltrona, para grande surpresa minha, Taraska e olhou para mim com um olhar vivo e ao mesmo tempo sério. "Como te meteste debaixo da poltrona?" - "Esteve aí desde o princípio" - disse-me um deles. Via-se claramente pelo seu rosto que tinha compreendido tudo. "Que vais contar?" - perguntei eu. - "Eu? - ele meditou: - conto tudo". - "Conto tudo em casa". - "Eu também". - "E eu".

O meu conto não era história, mas um relato⁴ que desperta o sentimento popular.

Como ensino da história, esta tentativa teve ainda menos êxito do que as primeiras.

Fiz a mesma coisa no ensino da geografia. Comecei pela geografia física. Lembro-me da primeira lição. Comecei e perdi-me imediatamente. Aconteceu o que eu não esperava: não sabia o que queria que os filhos dos camponeses de 10 anos soubessem. Sabia explicar o que é o dia e a noite, mas perdi-me ao explicar o que é o Inverno e o Verão. Tendo vergonha da minha ignorância, estudei tudo mais uma vez e depois perguntei a muitos dos meus conhecidos, pessoas cultas, e nenhum, à exceção de alguns que tinham saído há pouco tempo da escola ou dos professores, me soube contar bem isso sem um globo. Peço a todos os leitores que verifiquem esta observação. Afirmo que *em 100 pessoas, uma sabe isto, mas todas as crianças estudam*. Depois de ter confirmado bem comecei de novo a explicar e, com a ajuda de uma vela e de um globo, parece-me que expliquei muito bem. Ouviram-me com grande atenção e interesse. (Para eles, era especialmente interessante saber aquilo em que os pais não acreditam e quando possível, gabar-se da sua sabedoria).

Após a explicação do que é o Inverno e o Verão, o cético Siomka, o mais compreensivo de todos, interrompeu-me com uma pergunta: como é que a Terra gira e a nossa casa está sempre no mesmo lugar? Ela deveria mudar de lugar! Vi que na minha explicação tinha ido longe em relação ao mais inteligente. Que podem compreender os outros?

Voltei atrás, expliquei, desenhei, dei todas as provas de que a Terra é redonda: as viagens de circum-navegação, o aparecimento dos mastros do barco e só depois da ponte, etc., e consolando-me com a idéia de que eles tinham compreendido, pedi-lhes para escrever a lição. Via-se que o principal para eles era decorar as *provas*. Voltei centenas de vezes a esta explicação e sempre sem êxito. No exame, todos os alunos responderiam e agora respondem de forma satisfatória mas sinto que não compreendem e, lembrando-me que também não tinha percebido até aos 30 anos, desculpei-lhes essa incompreensão. Como eu quando criança, eles agora acreditam que a Terra é redonda, etc., mas não compreendem nada. Foi-me mais fácil compreender por que é que a minha ama me incutia que no fim do mundo o céu e a Terra se juntam e que, aí, as mulheres lavam a roupa no mar e põem os rolos no céu. Os nossos alunos defendem conceitos diametralmente opostos aos que eu quero transmitir-lhes. É preciso destruir ainda durante muito tempo as explicações que eles possuem e a visão do mundo que ainda não foi abalada, antes que eles compreendam. As leis da física e da mecânica são as primeiras a destruir totalmente estas idéias caducas. Eles, tal como eu e como todos, começaram a estudar geografia física antes da física.

No ensino da geografia, como em todas as outras disciplinas, a precipitação é o erro mais comum, grosseiro e prejudicial. Parecemos ficar tão contentes por saber que a Terra é redonda e gira em torno do Sol que tentamos transmitir isto o mais rapidamente possível ao aluno. O principal não consiste em saber que a Terra é redonda, mas em saber como se chega a isso. Muitas vezes dizem às crianças que o Sol fica a milhares de milhões de verstas da Terra, mas isto não as faz admirar e elas não manifestam interesse nenhum. Querem saber como se chegou a essa idéia. Quem quiser falar disto, que fale das paralaxes. Isto é muito possível. Falei muito da esfericidade da Terra, porque aquilo

4 Tolstoi falava do ensino da história sob a forma de relatos literários

que foi dito sobre ela diz respeito a toda a geografia. Entre mil pessoas cultas, além dos professores e dos alunos, apenas uma sabe bem o que é o Inverno e o Verão. Entre mil crianças, nenhuma, na infância, compreende a explicação da esfericidade da Terra, mas todos estudam desde a mais tenra infância tanto uma coisa como outra.

Depois da geografia física, comecei a falar dos continentes e das suas características, mas nada disso ficou, e, quando se lhes faz uma pergunta, apenas gritam: Ásia, África, Austrália! Mas, de súbito, pergunto: em que continente fica a França (uns minutos antes tinha dito que a Inglaterra e a França ficam na Europa), e um grita que a França se encontra em África. A pergunta: "para quê?" é evidente em cada olhar apagado, em cada som da voz quando começa a geografia, e não há resposta para esta triste pergunta: para quê?

Como na história é uma idéia comum começar do fim, assim na geografia surgiu a mesma idéia de começar a partir da sala de aulas, da aldeia. Vi estas experiências na Alemanha e, desesperado pelo fracasso da geografia normal, comecei a descrever a sala, a casa, a aldeia. Desenhar planos é um exercício com uma certa utilidade, mas às crianças não interessa saber que terra está para além da nossa aldeia, porque todos sabem que lá se encontra Teliatinki. Não lhes interessa o que está para além de Teliatinki, porque sabem que lá está de desenhar linhas desenvolveu-se espontaneamente e pouco a pouco. Foi-me mais difícil ensinar os alunos a manterem os cadernos e o próprio desenho limpos. A comodidade de limpar o que foi desenhado nas lousas dificultou muito a minha tarefa neste sentido. Tendo dado aos melhores alunos caderno, consegui fazer com que fossem mais limpos a desenhar porque a dificuldade de safar obriga-os a ter mais cuidado. Em pouco tempo, os melhores alunos começaram a dominar e a controlar tão bem o lápis que podiam desenhar limpa e corretamente não só figuras feitas com linhas retas, mas as composições mais fantásticas de linhas curvas.

Obriguei alguns alunos a controlar as figuras dos outros depois de terem terminado as suas, esta atividade de professor incentivava consideravelmente os alunos, pois através disto eles podiam aplicar imediatamente o que tinham aprendido.

Nos últimos tempos, dediquei-me com os mais velhos ao desenho de objetos nas mais diferentes posições em perspectiva, não seguindo exclusivamente o método bem conhecido *Dupuis*. Mais tarde falarei do tipo e do andamento deste ensino, assim como do desenho técnico.

Canto. No Verão passado, voltávamos a casa depois de termos tomado banho. Reinava entre nós grande alegria. O filho do camponês que tinha sido aliciado por outro rapaz para roubar livros, gordujo, atarracado, todo coberto de sardas, pernas tortas, com todos os modos de um homem adulto, mas, com um espírito inteligente, forte e talentoso, correu para a frente e sentou-se numa carroça que ia adiante. Pegou nas rédeas, inclinou o chapéu para o lado, cuspiu para o chão e começou a cantar uma cantiga popular com alma, força e gritos. Os rapazes começaram-se a rir: "Siomka, Siomka, canta bem!" Siomka cantava com toda a seriedade. "Não me interrompas", - disse ele com uma voz propositadamente rouca fazendo uma pausa; depois continuou a cantar com um ar muito sério. Dois rapazes com ouvido para a música sentaram-se na carroça, começaram a acompanhá-lo. Um cantava em oitava ou sexta, o outro em terça e saiu tudo muito bem. Depois os outros rapazes também começaram a cantar: "Sob aquela macieira ... ", depois começaram a gritar e a cantar mal. Foi nesta tarde que começou o canto; agora, oito meses depois, cantamos cantos religiosos e pequenas canções em coro. Os melhores alunos (são apenas dois) escrevem a melodia das canções que conhecem e quase sabem ler as notas. Mas tudo que têm cantado até agora está longe de ser tão bom como a canção que cantaram quando regressávamos do banho. Digo isso não com segundas intenções, não para provar alguma coisa, mas digo apenas o que se passa. Agora vou contar como decorreu o ensino, com o qual estou relativamente satisfeito.

Na primeira aula, dividi os alunos em três vozes e cantamos alguns acordes.

Isso foi feito relativamente depressa. Cada um cantava o que queria, tentava com descanto e passava para tenor, de tenor para alto, de tal forma que os melhores sabiam todo o acorde - do-mi-sol, alguns sabiam todos os três. Pronunciavam os nomes das notas em francês. Um cantava: mi-fá-fá-mi outro, dó-dó-ré-dó, etc. "Cantamos bem" - diziam eles - até faz os ouvidos tremer. Mais, mais ... Cantávamos estes acordes na escola, no pátio, no jardim e no caminho de regresso a casa, até altas horas da noite, e não podíamos parar, estávamos muito contentes com os nossos êxitos.

No outro dia tentamos a escala. Os mais talentosos cantavam-na toda, os mais fracos chegavam com dificuldade à terça. Escrevi na pauta as notas na clave de sol a mais simétrica, e pronunciei-as em francês. As seis aulas seguintes também decorreram num ambiente de alegria; cantamos novos acordes, menores, e daí passamos para os maiores. Cantamos Senhor, Tem Piedade de Nós, Glória ao Pai, Glória ao Filho e uma cançãozinha em três vozes, tudo isto acompanhado ao piano. Durante metade da aula fizemos isso, na outra metade cantamos a escala e exercícios que os próprios alunos inventavam; dó-mi-ré-fá-mi-sol; ou: dó-ré-ré-mi-mi-fá; ou: dó-mi-ré-dó-ré-fá-mi-ré, etc.

Pouco tempo depois, notei que as notas nas pautas não eram claras para eles e considerei ser necessário substituí-las por números. Além disso, os números são mais cómodos para explicar os intervalos e a variação da tônica. Seis aulas depois alguns já sabiam os intervalos que eu perguntava, chegando a eles através de uma escala imaginária. Gostavam especialmente do exercício com quartas: dó-fá-ré-sol, etc., descendo e subindo. O fá (dominante subalterna) impressionou a todos pela sua força.

"Que forte é este fá" - disse Siomka - "até corta!"

As naturezas sem inclinação para música ficaram todas para trás, as nossas aulas de música prolongavam-se por três e quatro horas. Tentei dar o conceito de compasso pelo método recomendado, mas as coisas mostraram ser tão difíceis que fui obrigado a separar o compasso da melodia e, depois de escrever os sons sem compasso, a explicá-los; após isto tendo escrito o compasso, ou seja, os compassos sem sons, expliquei bem, mas que, devido a isso, perdem, na maioria das vezes, o gosto pelo canto, e que não conhecem as notas, fazendo de conta que as conhecem. Vi frequentemente como os que saíam dessa escola começavam a estudar sem ter a mínima idéia das notas e mostravam a sua ignorância quando começavam a cantar o que ainda não lhes tinham gritado ao ouvido.

Esta pequena experiência que tenho de ensino da música ao povo convenceu-me do seguinte:

- 1) o método de escrever os sons com números é o mais cómodo; .
- 2) o ensino do compasso separadamente dos sons é o método mais cómodo;
- 3) para que o ensino da música deixa marcas e seja apreendido de boa vontade, é necessário ensinar primeiro a arte, e não a capacidade de cantar e tocar; é melhor não ensinar às crianças do povo do que ensinar-lhes mecanicamente;
- 4) não há nada de pior no ensino da música do que o que parece conhecimento da música: actuação de coros nos exames, actos solenes e nas igrejas;
- 5) o objectivo do ensino da música ao povo deve consistir em transmitir-lhe os conhecimentos sobre as leis gerais da música que nós temos, e não na transmissão a ele do gosto falso que existe em nós outra aldeia semelhante e para eles Teliatinki com os seus seus campos não apresenta interesse nenhum. Tentei colocar marcos geográficos como Moscovo e Kiev, mas tudo isso entrava nas suas cabeças de forma tão desligada que eles decoravam. Tentei desenhar mapas e isto despertou interesse neles. Na realidade ajudou a memória, mas surgiu de novo a questão: para que ajudar a memória? Tentei também falar dos países polares e equatoriais; eles ouviram com prazer e depois tentaram transmitir o que tinham ouvido, mas lembravam-se apenas de coisas não

ligadas a geografia. O principal é que o desenho de planos da aldeia é o desenho de planos da aldeia, e não geografia; o desenho de mapas era o desenho de mapas, e não geografia; os contos sobre animais, bosques, leões e cidades eram contos, e não geografia. A geografia era apenas o estudo de cor. Não havia um livro interessante entre todos os novos livros, Um livro esquecido por todos, parecido com geografia, lia-se melhor do que os outros e penso que é o melhor exemplo do que fazer com vista a preparar as crianças para o estudo da geografia e despertar nelas o interesse geográfico., Todos os acontecimentos são interessantes para o aluno não pela sua importância na história, mas pela configuração artística da sua atividade, pela sua elaboração literária por parte dos historiadores e, na maioria dos casos, não por parte do historiador, mas pela tradição popular.

A história de Rômulo e Remo é interessante não porque estes irmãos fundaram o Estado mais poderoso do mundo mas porque é engraçada, fantástica e bela a lenda como a loba os alimentava. A história dos Gracos é interessante porque é bonita, assim como a história de Gregório VII e do imperador destruído, e há possibilidade de se interessar por ela; mas a história das invasões bárbaras será chata e inútil porque o seu conteúdo não é artístico. O mesmo se passa com a história da invenção da imprensa, por muito que incumbem no aluno que é um período da história e que Gutenberg é um grande homem. Contai bem como foram inventados os fósforos e o aluno nunca aceitará a idéia de que o inventor dos fósforos foi menos importante do que Gutenberg. Resumindo, para a criança, assim como para o aluno em geral que não começou a viver, o interesse histórico, para não falar do universal, não existe. Há apenas o interesse, artístico. Dizem que a elaboração dos materiais pode conduzir à exposição artística de todos os períodos da história, eu não vejo isso. Para tornar a história popular é necessário não o artistismo externo, mas a personificação do fenômeno artístico como faz às vezes a tradição, às vezes a própria vida, às vezes os grandes pensadores e pintores. As crianças só gostam da história quando o seu conteúdo é artístico. Para elas não existe e não pode existir o interesse histórico e, por conseguinte, não existe e não pode existir a história infantil. A história serve apenas às vezes de material para o desenvolvimento artístico, mas não pode haver história sem o desenvolvimento do interesse histórico,

O mesmo acontece na geografia, Quando convenciam Mitrofanuchka⁵ a estudar geografia, a sua mãe disse: para quê estudar toda a Terra? O cocheiro leva-te para onde for preciso. Nunca se disse uma coisa tão forte contra a geografia e todos os cientistas do mundo não estão em condições de responder a este argumento tão indestrutível. Falo muito a sério. Para que preciso eu de saber onde fica o rio e cidade de Barcelona se, tendo vivido 33 anos, nunca tive necessidade deste conhecimento? Segundo suponho, a mais pitoresca descrição de Barcelona e dos seus habitantes não contribui para o desenvolvimento das minhas forças espirituais. Terão Siomka e Fedka necessidade de saber o caminho fluvial para Petersburgo se eles suponho nunca lá irão? Se Siomka precisar de lá ir, saberá bem, tenha ou não estudado, este caminho fluvial na prática. Não posso imaginar como pode contribuir para o desenvolvimento das suas forças espirituais o conhecimento de que a espuma desce pelo Volga e o alcatrão sobe, de que há desembarcadouro de Dubovka e de tal camada subterrânea passa por tal lugar, de que os esquimós andam nas renas, etc. Tenho muitos conhecimentos de matemática, ciências naturais, da língua e da poesia e não tenho tempo suficiente para os transmitir, há um número infinito de perguntas, de fenômenos do mundo que me rodeia, às quais o aluno exige resposta e julgo ser mais necessário responder a elas do que desenhar para

5 Mitrofanuchka, herói principal da comédia do escritor russo Denis Fonvizin (1744-1792) Adolescente onde o autor apresentou de forma satírica os costumes da nobreza da Rússia do séc. XVIII, criou personagens típicas de latifundiários. Mitrofanuchka tornou-se um exemplo depreciativo que se utiliza quando surge a necessidade de sublinhar o obscurantismo de uma pessoa.

eles quadros dos gelos polares, dos países tropicais, das montanhas da Austrália e dos rios da América. Na história e na geografia, a experiência diz sempre a mesma coisa e confirma em todo o lugar as nossas idéias. O ensino da geografia e da história corre mal em toda a parte; devido aos exames, estuda-se de cor as montanhas, as cidades e os rios, os reis; em toda a parte, todos se queixam do ensino destas disciplinas, procuram algo de novo e não encontram. É interessante que todos reconhecem as exigências demasiadas da geografia em comparação com o espírito dos alunos de todo o mundo e, em virtude disso inventa-se milhares de meios inteligentes para obrigar as crianças a decorar palavras; não vem à cabeça de ninguém uma idéia muito simples: esta geografia não é nada necessária. Não é preciso saber essas palavras. Todas as tentativas de juntar a geografia com a geologia, a zoologia, a botânica, a etnografia, com não sei mais quê, a história com biografias continuam a ser sonhos vãos que originam livros medíocres, que não são úteis nem para as crianças, nem para os jovens, nem para os professores, nem para o público em geral. Na realidade, se os criadores de semelhantes guias supostamente novos para o ensino da geografia e da história pensassem no que querem e tentassem aplicar estes livrinhos ao ensino, convencer-se-iam da impossibilidade da sua empresa.

Primeiro, a geografia, juntamente com as ciências naturais e a etnografia, constituiria uma ciência enorme. A vida humana seria insuficiente para o seu estudo e esta ciência é ainda menos infantil e mais seca do que a geografia. Segundo, será difícil encontrar mesmo dentro de mil anos, materiais suficientes para escrever semelhante guia. Ao ensinar geografia no distrito de Krapiven, sou obrigado a dar aos alunos informações pormenorizadas sobre a flora, a fauna e a composição geológica do solo no Pólo Norte, porque vou ter materiais para dar essas informações, mas quase nada poderei dizer de outros distritos, porque não terei materiais para isso. E as crianças e o bom senso exigem de mim uma certa harmonia e exatidão no ensino. Resta apenas uma saída: ensinar de cor pelo compêndio ou não ensinar. Assim como na história é necessário despertar o interesse histórico, também no estudo da geografia se deve despertar o interesse geográfico. O interesse geográfico, segundo as minhas observações e experiência, é despertado ou por conhecimentos das ciências naturais ou, fundamentalmente, por viagens: em 100 casos 99 por viagens. Assim como a leitura de jornais e principalmente de biografias, a participação na vida política da sua pátria são o primeiro passo para o estudo da história, assim as viagens, na maioria dos casos, são o primeiro passo para o estudo da geografia. Tanto uma como a outra se tornaram extremamente acessíveis a cada um e fáceis, mas, apesar disso, tememos a renúncia à antiga superstição do ensino de história e de geografia. No nosso tempo, a própria vida é tão edificante neste campo, que, se os conhecimentos geográficos e históricos forem realmente necessários para o desenvolvimento geral, como nos parece, a vida preencherá sempre esta falha. Dexou-se de estudar a astrologia, retórica, deixou-se de estudar latim, mas o gênero humano não embrutece. Aparecem novas ciências, na nossa época popularizam-se as ciências naturais: é necessário que as ciências velhas desapareçam, não ciências mas limiares das ciências que, com o aparecimento de novas ciências, se tornam inconsistentes.

Despertar o interesse, saber como vive, viveu, se formou e desenvolveu a humanidade em diferentes Estados, o interesse para com o conhecimento das leis pelas quais se move eternamente a humanidade, despertar, por outro lado, o interesse pela compreensão das leis dos fenômenos da natureza em todo o globo terrestre e da distribuição do gênero humano nele - isto é outra coisa. Conheço para isto dois elementos: o sentido artístico da poesia e o patriotismo. Ainda não há compêndios para desenvolver um e outro; enquanto não são criados devemos procurar e não perder tempo e forças, não deformar a geração jovem, obrigando-a a estudar a história e a geografia só porque nos ensinaram história e geografia.

Escola de Iasnaia Poliana: Novembro e Dezembro

(1862)*
(Continuação)

Desenho e Canto

No relatório dos meses de Novembro e Dezembro da escola de Iasnaia Poliana vou falar de duas disciplinas que diferem completamente das outras - o desenho e o canto. Estas são artes.

Se não considerasse que não soei o que e porque é preciso estudar isto ou aquilo deveria perguntar a mim mesmo: serão as artes úteis às crianças camponesas, colocadas na necessidade de viver toda a vida preocupadas com o pão de cada dia? 99% respondem a esta pergunta negativamente. E não se pode responder de outra forma. Quando esta pergunta é feita, o bom senso exige a seguinte resposta: ele não será pintor, precisa lavrar a terra. Se ele tiver necessidades artísticas, não poderá realizar o trabalho árduo e incansável que deve, se ele não o fizer, a existência do Estado não será possível. Quando digo *ele*, subentendo o filho do povo. Na realidade isto é um absurdo, mas alegro-me por este absurdo, não paro perante ele, tento encontrar a sua causa. Há outro absurdo ainda maior. Este mesmo filho do povo, cada filho do povo tem exatamente o mesmo direito, afirmo, tem mais direito a deleitar-se com a arte do que nós, filhos da camada social feliz, que não somos obrigados a fazer este trabalho incansável, que estamos rodeados de todos os confortos da vida.

É um absurdo ainda maior privá-lo do direito de deleitar-se com a arte, privar-me a mim, professor, do direito de fazê-lo entrar no mundo dos melhores deleites, para o qual o seu ser tenta entrar com todas as forças da alma. Como conciliar estes dois absurdos? Isto não é lirismo, de que me acusaram quando descrevi o passeio no N°1, isto é apenas lógica. Toda a conciliação é impossível e há apenas o auto-engano. Dizem que se o desenho é mesmo necessário na escola popular, pode-se admitir apenas o desenho de modelos, técnico, aplicado à vida: desenho de arados, máquinas, edifícios, o desenho só como arte auxiliar do desenho técnico. O professor da escola de Iasnaia Poliana, cujo relatório apresentamos, é adepto desta atitude geral para com o desenho. Mas foi precisamente a experiência deste ensino do desenho que nos convenceu da falsidade e da injustiça deste programa técnico. A maioria dos alunos, depois de quatro meses de desenho exclusivamente técnico, que exclui todo o tipo de desenho de pessoas, animais, paisagens, começou a perder o interesse pelo desenho de objetos técnicos e desenvolveram-se neles tanto o sentido e a necessidade do desenho como arte, que estes têm cadernos secretos onde desenham pessoas, cavalos com todas as patas que saem de um só lugar.

O mesmo acontece na música. O programa comum das escolas populares só admite canto coral e religioso, e, do mesmo modo, a <<emissão>> de sons conhecidos, que para as crianças é o mais fastidioso e torturante estudo de cor, ou seja, as crianças são consideradas como uma garganta que substitui os tubos do órgão, ou desenvolve-se o sentido da elegância que encontra satisfação na bailarina, na harmônica e, muitas vezes, na canção repugnante que o pedagogo não reconhece e onde já não considera ser necessário dirigir os alunos. Das duas uma: ou a arte é sempre prejudicial e inútil, o que não é tão terrível como à primeira vista parece, ou cada um, independentemente das camadas sociais e das profissões, tem direito a ela e de se dedicar a ela com base no facto de a arte não suportar mediocridade.

O absurdo não reside nisto, o absurdo está na colocação da seguinte pergunta: têm as crianças do povo direito à arte? Perguntar isto significa fazer a seguinte pergunta:

têm as crianças do povo direito a comer carne de vaca, ou seja, têm direito a satisfazer a sua necessidade humana? A questão não está no facto de a carne que nós propomos e que proibimos ao povo de comer ser boa. Assim, também, ao propor ao povo determinados conhecimentos que se encontram em nosso poder e ao notar a influência nociva que eles produzem nele, eu não concluo que o povo é imbecil porque não apreende estes conhecimentos, não concluo que o povo não cresceu até o ponto de poder assimilar e empregar estes conhecimentos tal como nós, mas concluo que estes conhecimentos não são bons, não são normais e que é preciso, com a ajuda do povo, elaborar novos conhecimentos que estejam em conformidade com todos nós, com a sociedade e o povo. Concluo apenas que estes conhecimentos e a arte vivem entre nós e parecem não nos ser prejudiciais, mas não podem viver entre o povo e parecem ser prejudiciais para ele só porque estes conhecimentos e a arte não são aqueles que são necessários em geral e nós vivemos entre eles apenas porque estamos estragados, apenas porque as pessoas que estão sentadas cinco horas no ar nocivo da fábrica ou da taberna não são vítimas do mesmo ar que mata um homem que vem do ar fresco.

Dirão: quem disse que os conhecimentos e a arte da nossa camada culta soa falsos? Chegam à conclusão que eles são falsos porque o povo não os aceita? E muito fácil responder a toas as perguntas: *porque nós somos milhares e eles são milhões?*

Continuo a comparação com um facto fisiológico conhecido. Um homem entra num pequeno quarto cheio de fumo de tabaco; todas as suas funções vitais ainda são completas, o seu organismo, através da respiração, absorveu uma grande quantidade de oxigênio do ar puro. Com o mesmo hábito do organismo, ele começa a respirar no quarto contaminado, os gases nocivos chegam ao sangue em grande quantidade, o organismo enfraquece (frequentemente têm lugar desmaios ou, às vezes, a morte). Enquanto centenas de pessoas continuam a respirar e a viver nesse ar nocivo só porque todas as suas funções se tornaram menos significativas, elas, por outras palavras, são mais fracas e menos activas.

Se me perguntarem: tanto uns como os outros vivem, quem decide que vida é melhor e mais normal? O homem que sai de uma atmosfera nociva para o ar puro desmaia frequentemente, e vice-versa; O fisiólogo e as pessoas de bom-senso em geral não terão dificuldade em responder e apenas dirão: onde vivem mais pessoas, no ar puro ou nas cadeias contaminadas? - e seguem a maioria; o fisiólogo estuda a quantidade de funções de umas e de outras e diz que as funções são mais fortes e a alimentação mais completa entre as pessoas que vivem no ar puro.

A mesma relação existe entre as artes da chamada sociedade culta e entre as exigências da arte do povo: falo da pintura, escultura, música e poesia. O quadro de Ivanov desperta no povo apenas admiração perante a mestria técnica, mas não desperta nenhum sentimento poético e religioso, enquanto que este sentimento poético é despertado por estampas primitivas de madeira. A Vênus de Mito desperta apenas a repulsa legítima para com a nudez, para com a desfaçatez da perversão - a vergonha da mulher. O quarteto de Beethoven da última época parece-lhe um barulho desagradável, interessante apenas porque um toca numa grande gaita e outro num grande violino. A melhor obra da nossa poesia, o poema lírico de Puchkille, parece-lhe um conjunto de palavras e o seu sentido, futilidades miseráveis. Façam entrar um filho do povo neste mundo (podeis fazer isso e fazei-lo constantemente por intermédio da hierarquia dos estabelecimentos de ensino, academias e aulas de arte), ele sentirá, e sentirá sinceramente, o quadro de Ivanov, a Vênus de Mito, o quarteto de Beethoven, o poema lírico de Puchkine. Mas depois de entrar nesse mundo, ele já não respirará com toda a intensidade, o ar puro envolvê-lo-á de forma doentia e hostil quando tiver de sair dele. Assim como na questão da respiração o bom senso e a fisiologia dão a mesma resposta, também na questão das artes o mesmo bom senso e a pedagogia (não a pedagogia que escreve programas, mas a que tenta estudar os caminhos gerais da educação e da lei)

respondem que vive melhor e de forma mais rica aquele que não vive na esfera das artes da nossa classe culta, que as exigências para com a arte e a satisfação que ela dá são mais completas e legítimas no povo do que entre nós. O bom senso dirá isto apenas porque vê não só uma quantidade forte e uma maioria feliz que vive fora deste meio; o pedagogo estuda as funções espirituais das pessoas que se encontram no nosso meio e fora dele, estuda o comportamento no quarto contaminado, ou seja durante a transmissão das nossas artes à geração jovem e na base dos desmaios. da repulsa que manifestam as naturezas frescas quando são introduzidas na atmosfera artificial, na base do carácter limitado das funções espirituais, conclui que o que o povo exige da arte é mais legítimo do que as exigências da minoria estragada da chamada classe culta.

Eu estudei isto em relação a dois ramos das nossas artes que conheço melhor e das quais, outrora, gostei muito: a música e a poesia. E é terrível dizer que cheguei à conclusão de que tudo o que fizemos nestes dois ramos foi feito por um caminho falso e extraordinário que não tem futuro e é insignificante em comparação com as exigências e mesmo com as obras das artes cujos modelos encontramos no povo. Fiquei convencido de que o poema lírico como, por exemplo, «Recordo o momento fantástico», as melhores obras de música, como a última sinfonia de Beethoven não são incondicionalmente tão bons como as canções sobre o «Vanka Chaveiro» e a melodia «Descendo o Volga», fiquei convencido de que gostamos de Puchkine e Beethoven não porque eles encerrem a beleza absoluta, mas porque estamos tão estragados como Puchkine e Beethoven, porque tanto Puchkine como Beethoven adulam do mesmo modo a nossa irritabilidade deformada e a nossa fraqueza. Ouve-se normalmente dizer um paradoxo extremamente batido: para compreender o belo, é preciso uma certa preparação. Quem disse isso, porquê, como foi provado? Isto é apenas um engenho, uma frincha da situação sem saída para onde nos conduziu a falsidade da direção, o domínio exclusivo da nossa arte por uma classe. Por que é que a beleza do Sol, a beleza do rosto humano, a beleza dos sons da canção popular, a beleza do amor e da abnegação são acessíveis a cada Um e não exigem preparação? .'

Sei que o que foi dito parecerá à maioria palavreado, língua de trapo, mas a pedagogia - a pedagogia livre - explica através da experiência muitas questões e por meio da repetição infinita dos mesmos fenômenos leva as questões do campo dos sonhos e dos raciocínios para o campo das situações provadas pelos fatos. Em vão tentei durante muitos anos transmitir aos alunos as belezas poéticas de Puchkine e de toda a nossa literatura, o mesmo é feito por um número infinito de professores - e não só na Rússia - e, se estes professores analisarem os resultados dos seus esforços e quiserem ser honestos, todos reconhecerão que o principal resultado do desenvolvimento do sentimento poético foi o seu assassinio, que as naturezas mais poéticas mostraram mais repulsa para com semelhantes interpretações ...

O mesmo se passou comigo na música, da qual irei falar. Vou tentar resumir tudo o que acima foi dito. À pergunta: o povo precisa das artes? - os pedagogos intimidam-se e confundem-se (só Platão respondeu, com coragem, negativamente a esta pergunta). Dizem que ele precisa, mas com determinadas limitações: dar a todos a possibilidade de ser pintor é prejudicial para a organização social. Dizem que certas artes e o seu nível apenas podem existir numa certa classe da sociedade. Dizem que as artes devem ter os seus servos exclusivos, dedicados a uma causa. Dizem que os grandes talentos devem ter a possibilidade de sair do seio do povo e de se entregar totalmente ao serviço da arte. Esta é a maior cedência que a pedagogia faz ao direito de cada um ser o que quer. Todos os cuidados dos pedagogos no que respeita às artes visam atingir estes objetivos. Considero injusto tudo isso. Penso que a necessidade de se deleitar com a arte e o serviço da arte estão em cada indivíduo, independentemente da raça e do meio a que pertence, e que esta necessidade tem direitos e deve ser satisfeita. Tomando esta tese por axioma, digo que, se aparecem os inconvenientes e as dissonâncias do prazer que a arte

dá e da sua reprodução para cada um, a causa destes inconvenientes está não no modo de transmissão, não na difusão ou na concentração da arte entre muitos ou alguns, mas no caráter e na direção da arte, da qual devemos duvidar, tanto para não impor uma arte falsa à geração nova como para dar a possibilidade a esta geração jovem de elaborar uma arte nova tanto pela forma como pelo conteúdo.

Apresento o relatório de Novembro e Dezembro do professor de desenho. Parece-me que o método deste ensino deve ser cômodo pelos meios que permitem aos alunos ladear as dificuldades técnicas imperceptível e alegremente. A questão da própria arte não é abordada porque o professor, ao começar a ensinar, decide que é inútil para os filhos dos camponeses serem pintores.

Desenho. Quando há nove meses atrás comecei a ensinar desenho, não tinha um plano definido de como dispor o conteúdo do ensino nem de como orientar os alunos. Não tinha nem desenhos, nem modelos, exceto alguns álbuns ilustrados que, a propósito, não utilizei no meu ensino ulterior, limitando-me a meios auxiliares simples que facilmente podem ser encontrados em cada escola rural. Um quadro de madeira pintado, giz, quadros de lousa e paus quadrados de diferentes comprimentos que se utilizam no ensino direto de matemática - eis todos os nossos meios de ensino, que, a propósito, não nos impediram de desenhar tudo o que tínhamos à mão. Antes, nenhum aluno tinha aprendido a desenhar; eles trouxeram apenas a sua capacidade de raciocínio, à qual foi concedida total liberdade de manifestação, como e quando quisessem, e pela qual eu queria conhecer as suas exigências e só então fazer um plano definido das aulas. Na primeira vez, fiz com quatro pauzinhos um quadrado e tentei ver se as crianças, sem preparação prévia, estavam em condições de desenhar esse quadrado. Só poucas crianças desenharam quadrados muito imperfeitos, apresentando os pauzinhos quadrados, que constituíram o quadrado, como linhas retas. Fiquei totalmente satisfeito com isso. Para os mais fracos, desenhei com giz no quadro um quadrado. Depois fizemos do mesmo modo uma cruz e desenhamo-la.

O sentido inconsciente, inato, obrigou as crianças a encontrar, na maioria dos casos, a correlação correta das linhas, embora as desenhassem bastante mal. Quando do desenho de cada figura, pensei que não era necessário atingir a perfeição das linhas retas para não os martirizar em vão, apenas desejava que a figura fosse desenhada. A princípio, pensei mais em ensinar às crianças o conceito de relação das linhas pela sua grandeza; e direção do que me preocupar com a sua capacidade de traçar o melhor possível estas linhas.

A criança compreende mais depressa a relação entre uma linha comprida e curta, a diferença entre um ângulo reto e as paralelas, do que aprende a traçar de maneira satisfatória uma linha reta.

Nas aulas seguintes, e pouco a pouco, começamos a desenhar os ângulos destes pauzinhos quadrados e depois a fazer com eles diferentes figuras.

Os alunos não prestavam atenção nenhuma à pequena espessura dos pauzinhos, terceira dimensão, e apenas desenhávamos a parte da frente dos objetos construídos.

A dificuldade que tinha em apresentar claramente, com um número insuficiente dos nossos materiais, a situação e a correlação das figuras obrigava-me, às vezes, a desenhar figuras no quadro. Frequentemente, juntei o desenho da natureza ao desenho de modelos, dando um objeto qualquer; se as crianças não podiam desenhar um dado objeto, desenhava-o eu no quadro.

O desenho das figuras que estavam no quadro decorria da seguinte forma. Primeiro, desenhava uma linha horizontal ou vertical, dividia-a com pontos em determinadas partes, os alunos desenhavam esta linha. Depois traçava uma ou algumas linhas perpendiculares ou oblíquas em relação à primeira e divididas em partes iguais. Depois juntava os pontos de divisão destas linhas com retas ou arcos e fazia uma figura,

simétrica qualquer que, à medida que surgia, era desenhada pelas crianças. Pareceu-me que isto é vantajoso porque, primeiro, a criança estuda de modo patente todo o processo de formação da figura e, segundo, nele se desenvolve melhor o conceito de correlação das linhas através do seu desenho no quadro do que através da cópia de desenhos e de originais. Deste modo se destrói a possibilidade de copiar diretamente, mas a própria figura, com objeto da natureza, deve ser copiada em miniatura.

É quase sempre inútil pendurar um grande quadro ou figura perfeitamente desenhados, porque o novato fica completamente desorientado perante eles, assim como perante um objeto da natureza. Mas o próprio aparecimento da figura perante os seus olhos tem grande importância. Neste caso, o aluno vê a ossamenta do desenho, o seu esqueleto, sobre o qual se forma depois o desenho. Os alunos eram constantemente chamados a criticar as linhas e as suas relações que eu desenhava. Muitas vezes desenhava propositadamente mal para saber até que ponto se tinha neles formado a idéia de correlação e de exatidão das linhas. Depois perguntava aos rapazes, quando desenhava uma figura, onde pensavam que era necessário acrescentar uma linha, e obrigava mesmo um ou outro a pensar como formar a figura.

Deste modo despertava nas crianças não só a mais viva participação, a participação livre na constituição e no desenvolvimento da figura destruiu nas crianças a pergunta: para quê?, que a criança coloca sempre quando copia um modelo original.

A compreensão fácil ou difícil e o maior ou menor interesse tinham principal importância no processo e no meio de ensino, e eu muitas vezes pus de lado o que tinha preparado para a aula porque isso era fastidioso e estranho às crianças.

Até agora mandava copiar figuras simétricas porque a sua criação é a mais fácil e evidente. Depois eu, a título de experiência, pedi aos melhores alunos para inventarem e desenharem figuras no quadro. Embora quase todos desenhassem um tipo só, era interessante ver a competição surgida, a opinião dos outros e a construção original das figuras. Muitas destas figuras estavam particularmente em conformidade com o caráter dos alunos.

Em cada criança há o desejo de independência que nenhum ensino deve destruir e que é especialmente evidente na insatisfação quando da cópia de modelos. Com os meios acima descritos essa independência não só não foi morta, mas desenvolveu-se e reforçou-se mais.

Se o aluno não aprende na escola a criar nada, na vida ele irá apenas imitar, copiar, porque são poucos os que, tendo aprendido a copiar, sabem fazer uma aplicação independente destas informações.

Seguindo constantemente o desenho de formas naturais e mudando constantemente os objetos, como, por exemplo, folhas de forma característica, flores, louças e objetos utilizados na vida real, tentei não deixar entrar no nosso desenho a rotina e a afetação.

Comecei com grande cuidado a explicar as sombras, a forma de fazer sombras, porque o novato destrói facilmente com linhas acentuadas o contraste e a exatidão da figura e habitua-se às manchas desordenadas e indefinidas.

Consegui deste modo que mais de 30 alunos, em alguns meses, tivessem aprendido bastante bem a correlação das linhas em diferentes figuras e objetos e soubessem desenhar estas figuras com linhas direitas e fortes. A arte mecânica ...