



DE COMO SER PROFESSOR SEM DAR AULAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA (III)

Danilo Russo¹

Professor de pré-escola pública italiana

Tradução do original em italiano: **Fernanda Laducci Ortale e Ilse Paschoale Moreira**

Revisão técnica: **Ana Lúcia Goulart de Faria**

Resumo:

Consideradas como um documento oficial, as seguintes **intenções de trabalho**, nesta escola, devem estar prontas até novembro. Do ponto de vista racional, parece-me um prazo muito “dilatado”, mas ele atrai a minha preguiça como um ímã e faz com que eu me manifeste já *tarde*, e com o olhar já muito voltado para traz. Neste ano, volto à minha velha prática e tomo a liberdade de escrever este texto sem ficções formais, do jeito que é freqüentemente recebido: na *forma de carta* dirigida a quem o lê de verdade, a um “vocês” que corresponde à primeira linha deste cabeçalho...

Palavras-chave: escola da infância, Itália, educação infantil, projeto político pedagógico, professor do sexo masculino na pré-escola.

Veja também a versão original em italiano publicada nesta mesma edição.

Parole chiave: scuola dell’infanzia, Italia, educazione infantile, programmazione per l’anno scolastico, maestro.

Si veda anche la versione originale pubblicata in italiano in questo stesso numero.

Abstract

How to be a Teacher not give lessons in school children (III)

Considered as an official document, the following intentions to work in this school should be ready by November. From a rational perspective, it seems to me a very short "enlarged", but it appeals to my laziness as a magnet and causes me to express a late, and the already very focused look backward. This year, I return to my old practice and I take the liberty of writing this text without formal fictions, as he is often paid: in the form of a letter to those who actually read the one "you" which is the first line of this header...

¹ Professor de pré-escola pública em Roma.



Key words: elementary school, Italy, education of young children, pedagogic project, teacher.

See also the original Italian version published in this issue.

A quem que me traz os filhos e as filhas
Aos autos
A quem trabalha nesta escola da infância
A quem mais interessar, para que tome ciência

Consideradas como um documento oficial, as seguintes **intenções de trabalho**, nesta escola, devem estar prontas até novembro. Do ponto de vista racional, parece-me um prazo muito “dilatado”, mas ele atrai a minha preguiça como um ímã e faz com que eu me manifeste já *tarde*, e com o olhar já muito voltado para traz.

Neste ano, volto à minha velha prática e tomo a liberdade de escrever este texto sem ficções formais, do jeito que é freqüentemente recebido: na *forma de carta* dirigida a quem o lê de verdade, a um “vocês” que corresponde à primeira linha deste cabeçalho.

Neste sentido, um texto de propostas, mas, sobretudo, de **explicações**, é importante não apenas pelo fato de que já conheço todas as crianças, e tenho alguma idéia sobre cada uma delas, mas também como atualização de uma *conversa* entre mim e este “vocês” bem concreto, feito para mim de rostos e de pessoas determinadas (e seus problemas, ou curiosidades, ou desejos...). Com algumas *converso* há dois anos ou mais, com outras há um ano, com outras ainda, há pelo menos um encontro coletivo e muitos encontros rápidos.

Assim, instauro/pratico com este texto-carta um trabalho que faço também com os meninos e as meninas: identifico um ou mais temas ou problemáticas que se apresentam concretamente diante de mim, ou que eu mesmo proponho como atuais e pertinentes, e procuro discuti-los. Será que *ofendo* vocês dizendo isto?

Vocês encontrarão, em seguida, um pouco sobre questões de um *repertório* profissional (do qual, no meu caso, deve fazer parte o saber fazer com que entendam o modo como trabalho), um pouco sobre a retomada de estímulos; algo a respeito de **conteúdos de trabalho** e um pouco sobre a **relação entre pessoas**. Só que faço *erga omnes*: devo escrever a mesma coisa para todos e todas e para a documentação oficial desta escola da infância.

Trabalho, portanto, há dois meses, com este novo grupo, que se assemelha muito a uma *clepsidra*, no sentido de que há 13 crianças que concluem o percurso comigo este ano (depois de apenas 1 ano, de 2, ou de 3), há 8 pequenos e pequenas que começaram, e apenas 3 crianças de 4 anos que devem - teoricamente – unir o grupo. Este ano não será possível ninguém antecipar a primeira série, um problema a menos para mim e para vocês.



Temos duas duplas de irmãs, que obviamente se comportam como tais: uma das duplas já se abriu muito, a outra, menos. Por enquanto, tenho a impressão de que as exigências das irmãs maiores (a reivindicação de papel) contribuem mais do que as *necessidades* das menores para mantê-las juntas.

Meninos e meninas, como no ano passado, são em igual número (e os grandes e as grandes aprenderam logo que, então, basta saber quantos homens e quantas mulheres estão ausentes para saber “quem é maioria!”). Na medida em que essa *pertença* é sentida (e é fortemente sentida), ela continua a produzir/propor vozes e estilos “fortes” dos dois subgrupos.

Um grupo “extenso”, portanto, e destinado a continuar assim. Visto que me interessa bastante a **auto-representação consciente** que meninos e meninas produzirão não só de si mesmos, mas do grupo de que fizeram parte, levanto a hipótese de que esta será bem *estratificada*; que o “nós” que vão usar será, na realidade, formado por tantos “nós” mais concretos e significativos: o dos meninos grandes, o das meninas grandes; algo do gênero para os pequenos e pequenas, mas mais informe; e quem está no meio vai decidir onde se *reconhecer*. E, há ainda, as **amizades**, importantes nesse grupo, cultivadas também fora da escola.

Estou muito contente com a condição na qual reencontrei, em setembro, as *velhas* caras: no sentido, sem dúvida, da facilidade e da segurança “imediatas” com que retomaram o seu lugar, mas, principalmente, no sentido da **maturação** ocorrida. É sempre um pequeno milagre rever meninos e meninas depois das férias de verão. É, propriamente, uma lição de humildade ver o quanto mudam em dois meses e meio com vocês, sem a escola e sem mim. Fortaleço minha opinião sobre algo que penso há muito: não roubo o meu salário – acho – mas a escola da infância não é tão “necessária” assim (para eles). Mesmo no plano cognitivo ou no lingüístico, os planos em que a escola mais se justifica, são tantas as coisas em que meninos e meninas crescem porque crescem, ou porque bem educados e educadas... pelo menos aqui na Praça Bolonha, neste bairro de classe média. Mas foi a sua própria personalidade que “se modificou” neste longo tempo que não os vejo. Ainda são *eles*, no rastro de seus estilos e das suas manias que conheço bem. Mas parece que houve um ‘disparo’: em junho não me pareciam, ou melhor, nem todos e todas me pareciam totalmente prontos para *olhar do alto* a situação em que estão imersos aqui, mas, de repente, em setembro, sim. Percepção minha, percepções deles, despedidas e novas chegadas e, por fim, a maturação que não vi acontecer dia a dia, contribuem para ter mudado o meu juízo, inclusive, sobre as duas meninas que hoje têm 4 anos.

Depois chegou um pelotão heterogêneo. Um menino de 4 anos, agora escolarizado, que tem o problema difícil de se *enturmar* em uma faixa de idade rarefeita, mas que é capaz de *migrar* para os meninos grandes se a aproximação com os de sua idade não lhe interessar ou não der certo. Uma menina de 5 anos, que encontra aqui seus amigos e amigas de uma outra turma. Os pequenos e pequenas (4 e 4!) são um leque muito grande de abordagens individuais, 8 esboços de personalidades diferentes (só 2 meninas,

talvez, *se pareçam*) e bastante definidos: todos e todas já (me) dão uma idéia (e isso é raro) de como *poderão* ser amanhã.

Como sempre, a chegada das crianças (exceto a da menina grande) trouxe novamente o problema do momento da entrega dos filhos e filhas na escola a despeito delas. Nas casas em que não há irmãos e irmãs maiores, ou que eles não estão comigo, ou de quem não esteve na ‘creche’, este momento tem algo de inédito, mas em todos os casos tem, no início, algo de “crítico” e de delicado.

No meu ponto de vista, de quem acolhe, parece-me que esta passagem é mais fácil se for **nítida**: ou seja, se produzir todos os dias (do primeiro até o momento em que deixa de ser crítico) um ato, um comportamento – como se vocês o tivessem preparado, com as crianças e na cabeça de vocês – perceptível pelas crianças “entregues”, em que a separação e a entrega para mim não estão em discussão, não são objeto de negociação, **não lhes apresentam a escola (e eu) como um objeto a mais, um prolongamento de dinâmicas familiares**. Se vocês **decidiram de verdade** mandar as crianças à escola por 5 horas, e, por acaso ou por escolha, para mim, parece-me justo que elas saibam disto nesses termos. Não posso impedir vocês (só faltava essa) de dizer a eles que vão voltar em 5 minutos, ou que vão esperar lá fora, ou de prometer que vão comprar um presente “se não chorarem”: enquanto vocês estiverem na classe, *nesses* momentos, seus filhos e filhas são inteiramente de vocês, e eu – como vocês viram – nunca entro nas suas dinâmicas. O que faço, aqui também, é apenas indicar o que me ajuda e o que não ajuda, desde o instante em que vocês passam as crianças efetivamente para minha responsabilidade.

A escola que posso fazer para todos e todas, a que sei fazer, é **algo que procura transformar em virtude a necessidade da aglomeração**, já que para pagar um professor de escola pública, e não por opção pedagógica ideal, a lei exige de 15 a 25 meninos e meninas (nós somos 24+1), e é destinado a todos uma metragem, **um espaço** (uma sala e suas ramificações), e um tempo de **duração obrigatório**.

O que quero dizer é que na essência da escola que me cabe fazer, está, sem sombra de dúvidas, uma **superexposição de todos e todas, a todos e a todas, e a contínua interação (interferência, mesmo) dos corpos e das suas atividades** num espaço apertado. Dos 24+1, sou, obviamente, o único ao qual se atribui a responsabilidade (inclusive civil) de agir para caracterizar o contexto escolar...

Procuro – ao fazê-lo – **salvar o máximo possível a pluralidade das coisas e dos indivíduos**.

Poderia argumentar que é conveniente, e até muito *escolar*, decidir, *planejar*, toda uma série de atividades importantes para mim e adequar toda a atividade do grupo a elas. Determinaria uma situação em que amiúde e durante a maior parte do tempo comum, todos e todas vêem todos e todas fazerem algo (isto é, a mesma coisa) sob minha ordem; e em que os indivíduos e seus corpos estão, por assim dizer, *protegidos* da sua própria aglomeração ao serem colocados em movimentos precisos em momentos precisos

(simplificando, se todos e todas fazem a mesma coisa – melhor ainda se sentados – é mais difícil que se choquem, briguem, disputem um brinquedo, errem...).

A bem da verdade, algo do gênero também acontece entre nós: é no momento de recolher as coisas, após e, em geral, quando eu faço valer certo tipo de princípio de autoridade. É, ainda, um aviso: “*somos muitos e muitas, somos visíveis uns aos outros, interferimos... e quando quiser eu é que mando*” – é o que “estou dizendo” inequivocamente a meninos e meninas, nessas ocasiões.

Estou especificando isto não porque eu seja apegado ou porque goste de mostrar como um valor. Ao contrário, é porque percebo (e acredito que meninos e meninas também percebem) como um limite, uma **fronteira da qual a relação não se livra e que deve ser assumido como tal**: dito com dor, não há nada de *anti-autoritário* no meu modo de ser professor, visto que, em algumas situações (mesmo que seja só uma) eu decido (e meninos e meninas me vêem decidir) o que *devem* fazer. “*Recolhendo as coisas*”, “*agora sentem-se, escutem*” ou os eventuais dizeres “*faça o que você quiser, com quem quiser, mas numa mesa*” ou “*vai se sentar*” são ordens, e mudar a sua forma, adoçá-la, dizer – como se costuma – “*vamos fazer*” ao invés de “*façam*”, são opções significativas mas que não mudam a essência, não tiram o *vínculo autoritário* da natureza da relação entre adultos e meninos e meninas na escola.

E eu, que na vida me sinto embaraçado até mesmo quando faço o pedido durante um almoço no restaurante, escolhi um trabalho do qual faz parte dar ordens, regras e fazer com que as respeitem. Ao fazê-lo, prefiro as proibições, a forma-proibição, e sempre acrescento o “porque”. Dito desta maneira parece feio, e de fato é. Olhando bem, porém, uma proibição veta uma determinada coisa, mas não outra, algo continua possível, continua *livre*. Uma ordem-regra que diz “*não me rasguem os livros, não rabisquem neles e não arranquem das mãos do outro*” não prescreve, não mostra um único uso dos livros, ele continua livre, nos limites das proibições (e os livros são salvos e duram). “*Hoje, não deixo usarem o lego, porque vocês dois só fazem sempre astronave*” não significa que os condeno a uma espera inativa: ao seu redor há um mundo de outras coisas. “*Não levem coisas que cortem ou que furem para a barraca (o nosso iglu)*” identifica todo o resto que pode ser levado. E se digo “*no pescoço nunca porque vocês podem se enforcar*” enuncio apenas a condição mínima pela qual posso deixá-los brincar despreocupadamente com as cordas, que são um material riquíssimo para mim e para eles.

“Recolhendo” – é o modo como eu inicio e como termino. Talvez seja a única prescrição *ativa*, a única circunstância em que escutam uma ordem minha mandar seus cérebros mandarem suas mãos fazerem uma coisa que talvez não queiram (e, de fato, não se resignam, embora a coisa em si já seja fácil e rápida: quando se brinca sobre o que fariam se estivessem sozinhos e sozinhas, o não recolher as coisas sempre aparece...).

Contudo, dou toda a importância possível a **uma tentativa**, na qual insisto todos os anos até agora e à qual relaciono minha busca

profissional de mais de duas décadas como professor e que vou tentar relatar a vocês. A tentativa consiste em liberar, **dentro do limite do meu poder decisório, um bom tempo em que “somos muitos e muitas, nos vemos uns aos outros, interferimos... e eu não decido o que vocês fazem”**.

Desde que isso ocorra, **a hipótese é que ela se constitua em experiência, se não a partir da sua “pureza”, a partir da sua “duração”:** para mim e para os meninos e as meninas. E, obviamente, que seja **experiência boa**, mesmo na sua aceção escolar.

É uma experiência boa para mim porque me obriga a pensar o meu trabalho, cada sua escolha simples, pequena, numa salutar **tensão entre dois cânones diferentes**: aquele segundo o qual meninos e meninas devem ficar livres para fazer o que escolherem fazer e não fazer; e aquele segundo o qual me competiria (o direito de) limitar a sua liberdade de uso das coisas, de prática das relações ou de movimento, sempre por qual motivo e com quais conseqüências. É a busca de *uma coerência não linear* e que, no entanto, para funcionar deve se expor como coerência. E isso é uma experiência, um modo de *viver* esse trabalho.

É também uma experiência boa para os meninos e as meninas – acho, já que não estou na cabeça deles – porque a própria contradição entre os dois *Danilo* com que se relacionam (aquele que raramente lhes dá ordem e aquele que geralmente renuncia a fazê-lo) produz, certamente, adaptações inconscientes, *de maneira automática*, de que meninos e meninas são tipicamente muito capazes; mas, por outro lado, talvez, produza um *desconcerto*, um conflito cognitivo, um desvio, algo que deve, forçosamente, estar presente na consciência e aí deixar traços. A experiência, que espero então que se sedimente, é a *longa*, de uma disposição vigilante (não anestesiada, para ser claro) para o relacionamento comigo, com os colegas e para a prática dos espaços e das coisas. É, propriamente, **a experiência de uma responsabilidade das ações próprias: “sou aquele e aquela que quero o que faço, e o que não faço”**. E é com esta parte deles que desejo falar.

Em nome disso, desde o início, ou seja, do momento em que meninos e meninas, mesmo muito pequenos, entram muito pouco convencidos nesse ambiente lotado, percorrido por pares que não são pares, que têm uma desenvoltura de veteranos, corpos e cabecinhas *maiores*, e uma *insolência* aprendida totalmente particular, mesmo e justamente nesse momento, procuro, o mais possível, *me retrain*, ser como **uma parte** da nova situação que pequenos e pequenas deverão conhecer. Exatamente no início do seu percurso aqui, cuidado para que a marca, o *imprinting* (a primeira imagem, o primeiro choque), que recebem, lhes seja dado, na medida do possível, pelos colegas de aventura.

Não peço aos grandes para “acolher” os pequenos e pequenas ou os novos adeptos porque não é sua *responsabilidade*, é apenas minha, e também, porque procurei lhes ensinar que **a amizade é uma coisa livre**. Quando muito, pedi paciência para eles (como todos os anos para quem estiver no lugar deles), porque durante algum tempo a turma não será do jeito



que a conhecem, não terá a harmonia da primavera passada ou do dia 12 de setembro (primeiro dia letivo, só com os veteranos), mas será “como quando eles chegaram aqui”, e, a propósito, vocês se lembram? Eu, sim, e sou capaz de lembrá-los... Depois, *no dia-a-dia* (e também já aconteceu este ano, de forma modesta), farei a eles outros pedidos, individuais: pedidos *negativos*, do tipo não serem prepotentes, exercitando superioridade e experiência como expedientes *astutos* para se apropriar dos materiais *melhores* ou não magoarem descaradamente meninos e meninas novos que achem “antipáticos”. Mas **o que “quero” de positivo deles não preciso lhes pedir**. O que quero deles é que **sejam exatamente como são e, portanto, que não encenem, porque é assim que são o melhor modelo, natural, para quem acabou de chegar**: por causa apenas de como aprenderam a lidar com esse ambiente e com os seus relacionamentos mútuos e comigo... e, também, pelo modo como retornaram das férias de verão.

Quem acabou de chegar, sobretudo se for fisicamente pequeno, pode sentir como um problema, um *obstáculo grande*, o fato de ter de entrar num ambiente fisicamente colorido, vivaz e solar, mas que obedece a regras *obscuras*; percorrido por corpos desconhecidos e, eventualmente e até mesmo objetivamente, *prepotentes*, que parecem conhecê-las, saber como tratar esse cara grande e de óculos e que parecem não ter medos ou problemas de nenhuma espécie. Entrar aqui, além disso, *tendo de escolher* por si só o que fazer ou o que não fazer.

Tornam-se evidentes, então, os estilos individuais: há quem procura entrar aqui *fazendo*, por tentativa e (muitos) erros; quem fica olhando, para sentir-se seguro de não errar; quem adora *depende* e *pede* muito, até a petulância e quem faz sozinho; quem fica calado ou calada, quem fala baixo e quem fala em voz alta; quem tenta aproximações e quem passa sem elas e, entre os primeiros, quem procura um irmão ou irmã maior para si e quem procura alguém igual. Mas todos eles, cedo ou tarde, entram num **fluxo de escolhas próprias**, pequenas, mas que daquele momento em diante *preenchem o tempo subjetivo de escola no lugar* da saudade da mãe. Escolhas próprias podem ser: “eu fiquei olhando, eu fiz um desenho, eu fiz 10, eu brinquei com o trem ou com a farinha pela primeira vez na minha vida, ou com aquela menina, *como se chamava mesmo?*”... Nunca são, ao contrário, “esperei sentado que o professor me dissesse o que tinha de fazer”. Nos primeiros exemplos, a palavrinha “eu” tem de estar presente, até mesmo se não for percebida: há um sujeito que faz, ou não faz, as suas coisas; se sabe o ou não fazê-las, veremos. No segundo caso, ela não é particularmente necessária (simplificando, um menino ou menina pode contar cem vezes “o professor me *mandou* fazer... isso”, sem se preocupar em dizer “eu!”): e isso *ensina* aos sujeitos interessados que não se pede para escolher, o jogo da escola consistiria *em ser escolhido* (ou seja, preferido) pelo professor. Enquanto isso, enquanto o motorzinho das escolhas próprias amacia pouco a pouco, a força e a festa – se for lícito dizer – do **modelo** representado pela atividade *refinada* dos maiores, pelas suas relações expostas, pela irreverência com que me tratam mista ao respeito com que me obedecem, já começaram a

agir e tomam o lugar dos temores iniciais. Quando isso acontece para todos aqueles e aquelas que acolhemos, é que o grupo começa verdadeiramente a ser grupo, e temos **a base para um “nós” um pouco menos abstrato sobre o qual discutir educativamente.**

Esse processo descrito aqui num italiano difícil, se for dito, no seu essencial, com palavras e construções mais simples, mas igualmente completas, pode ser *devolvido* aos meninos e meninas que o protagonizam, à medida que eles e eu nos libertamos do *pathos* de ver sua saída do processo (que é, então, sua entrada em alguma coisa).

Ou seja, chega logo o momento em que *posso fazer com que notem* o que eu notei, como professor e **ainda como pessoa adulta consciente**, sobre a sua chegada e sobre seus primeiros passos entre nós. E posso mostrar para eles *de fora*, do meu ponto de vista o que para eles foi escolha concreta, ação irrefletida, ou mesmo por um momento, crise e confusão.

Na célebre *conclusão* da história que lhes diz respeito, Pinóquio é obrigado por Collodi a admitir, enquanto contempla sua casca de madeira, “*como eu era ridículo quando eu era um boneco de madeira, e como estou contente de ter me tornado um garotinho bonzinho*”. Longe da onipotência (e do moralismo) do autor Collodi e no início da história escolar de meninos e meninas comigo, gosto de lhes indicar, de modo dissimulado, **a primeira “leva”** de choro, birra, tristeza, excitação ou impasse que deixam em uma cadeira quando *se soltam*: “*ah, hoje você ri, né?*”, “*lembra quando você queria dormir na caminha da boneca?*”, “*quer ver como você fez outro dia?*”. Na TV passa uma propaganda linda – acho que de um produto medicinal para higiene – com uma mãe que compra o produto num supermercado e o menino, muito pequeno, que se apodera de um saco enorme de batata frita. Segue-se um diálogo mudo entre os dois: o não da mãe, uma terrível cena de choro do menino, imediata, terrível cena de choro “imitado” pela sábia mãe, perplexidade do menino e, é claro, dos presentes, e os dois vão embora docemente, sem o saco de batatas fritas... e, obviamente, com o produto! Bom, eu faço algo do gênero: um pouco mais *falado*, mas depois. Sem *ser mãe*, ou por isso.

Desse modo começa a ser preenchido o *gap* que os novos e novas tem com os outros e as outras, que já me conhecem e já encontraram e praticam o *seu* modo de falar comigo, o *seu* modo para fazer com que eu fale com eles. Cada sorriso malicioso que colho em resposta me diz que *aquele* contato é aceito, que se inicia, mais uma vez, uma esfera de confronto, de **relação não infantilizada**, entre uma pessoa pequena e uma grande: o que vem a seguir serão as suas vicissitudes e o modo *como* se misturam com as de outras relações paralelas, contíguas e igualmente expostas (já que – lembrem-se – tudo acontece diante de todos e todas, ao alcance de outros ouvidos, olhos, bocas curiosas...)

Essa relação não é uma relação qualquer. Não se parece com nenhuma relação *familiar*. Não tenho nada para lhes prometer; “devo” a meninos e meninas o cuidado de suas necessidades e da sua incolumidade e eles precisam saber disso. Não lhes devo, ao contrário, afeto, atenção

exclusiva e eles precisam saber disso. A minha vida *livre* se passa em outro lugar e nada disputa o tempo e a atenção que, por trabalho, dedico a todos e todas: não tenho complexos de culpa, ou qualquer outro, a esse respeito e eles precisam saber disso, precisam, mesmo, constatar isso.

Como professor (e a pessoa que sou concorda), **a ênfase que me pertence é sobre a mudança**: simplificando, não saíram da minha barriga, não os vi nascer, engatinhar, começar a falar; já os *pego* tendo passado por tudo isso e me compete levá-los mais adiante. O meu trabalho não me pede para olhá-los com *olhos conservadores*, de quem pode se permitir querer, dentro de si, que continuem como são: eu não posso me permitir isso. Não dou por inevitável eventuais birras, tiques, caprichos, pequenas manias com que eles me abordam: devo lhes mostrar que aqui isso acabou. O que procuro fazer, isto sim, é “fotografar” como é o **estilo** das crianças quando chegam para mim: talvez mudem, talvez não; mas isto é uma *constante* que tem de ser *respeitada*.

E, contudo, **eu nem “sou” um professor**, sou **uma pessoa que trabalha como professor** (tenho um colega famoso que deu esse título a um livro...) e – pago o tributo à profissão – há somente riqueza nessa *sutileza*, para eles também. Como professor “devo-lhes”, com certeza, no final das contas, os saberes não proibitivos que são necessários para que comecem bem a escola *verdadeira*; e – aqui também – será melhor se eu conseguir não lhes esconder (e até colocar bem diante de seus narizes) como penso e como ajo com eles **para alcançar esse objetivo**.

Mas depois, **em uma grande parte do nosso tempo conjunto, eles não precisam dos meus cuidados, não precisam de mim**, e não é difícil, para eles, entender isso. Assim dá para fazer escolhas, poucas, simples, de modo que precisem cada vez menos, até que o cuidado (a água, o alimento, o xixi, o xixi na calça, os vômitos, as indisposições verdadeiras, as pequenas *histerias*) se *decante*, de esfera de troca simbólica com o adulto para comediada e rara necessidade eventual.

E, **durante uma grande parte do meu tempo com eles, acho que posso prescindir da ansiedades de resultado**, que me fariam pensar em termos de *unidade de aprendizagem (deles)*, *tarefinhas* muito mal disfarçadas de brincadeiras, procedimentos de verificação de dezenas de pequenas *competências* parceladas, preenchimento de *portfólios* individuais com 50 “notas” e um perfil de personalidade completo (ampliado para “os *interesses, os comportamentos, as aspirações pessoais*!”).

Estou *com* eles, sou “professor” deles de uma outra maneira; procuro lançar sobre eles e fazer com que sintam um olhar diferente do de quem realiza incumbências semelhantes. E ao guiar – como eu também faço, e muito – suas atividades, procuro não colocar em prática, **nunca**, a exigência de que se devam produzir *testes* de resultado, pior ainda se disfarçados, que só servem para mim.

Há, no tempo que tem depois dos cuidados e do ensino estrito, a base material de uma outra abordagem, que é “de relação” – como *insisti* em *insistir* até agora – mas que, evidentemente, é feita também de coisas muito



mais sólidas, de objetos materiais, de atividades concretas, de instrumentos do fazer, já que, em condições normais um menino ou uma menina não aceita passar 5 horas em um lugar sem um “fazer”. “Dizer” e “falar com” são casuísticas do “fazer”, mas não são suficientes para eles, nem por um ano, nem por três. Grande parte do tempo que terão passado aqui, será gasto *fazendo*, não *vendo fazer*, não *esperando que outros façam*, e nem esperando muito tempo a própria vez. Grande parte do que terão dito, será *enquanto faziam algo*. Grande parte do que direi para eles, será enquanto fazem e enquanto eu faço algo, com eles ou sozinho. E, então – por exemplo – preciso lhes dizer que nesta sala, no momento, está reunida uma quantidade anormal de “coisas” *ricas e pobres*: teoricamente **instrumentos de trabalho** do adulto-professor, ao qual se confia um orçamento para escolhê-las e comprá-las. Aqui, temos “coisas” herdadas da gestão anterior ou escolhidas/compradas por mim ao longo dos anos, e mais ainda, doadas por colegas, por pais de quem está aqui e de quem passou por aqui, escolhidas/compradas por mim com o dinheiro de vocês, coisas pessoais *minhas*, coisas que os outros não quiseram...

Essas coisas que estão na sala, eu poderia administrar de acordo com regras diferentes.

Mesmo não levando em conta como vieram parar aqui, sob uma ótica apenas *atual*, eu poderia (eu saberia, como qualquer outro colega) fazer um inventário delas e escrever, ao lado de cada uma, para qual *objetivo didático* é dedicada, por exemplo, para a coordenação motora, a motricidade fina, o reconhecimento de seqüências, a “capacidade” de executar instruções simples (!), a atitude para a brincadeira em grupo, a lateralidade, a expressão “gráfico-pictórica-plástica” etc. (a propósito, é exatamente nesses termos, com esse *marketing* reluzente e deprimente, que as empresas em cujos catálogos nós, simplórios professores fazemos compras, fazem publicidade do material: alguma boa razão para isso eles devem ter...; e é exatamente assim, sob uma rigorosa ótica meios-fins, que eu deveria rigorosamente raciocinar ao preencher “um plano”). Eu seria, então, levado a administrar o material e a sua disponibilidade para os meninos e as meninas com sensatez, de acordo com a economia de um plano de prioridades dosadas para as idades, de aprendizagens esperadas e de suas demonstrações práticas. E nas pausas, nas longas pausas que quem formula um plano desse tipo percebe que precisa conceder a meninos e meninas em idade “pré-escolar”, *usaria* aquele tipo de material ao lado do qual, no famoso inventário, teria anotado “bom para a brincadeira livre” (*vulgo* aquela brincadeira – adjetivo inútil à parte... – apenas infantil, no qual quem ensina se abstém de investir em outra coisa além do “material”).

Ou, ao contrário, posso misturar as cartas: assumir que importante de verdade é que não existam armários fechados, que as coisas circulem efetivamente nas mãos de meninos e meninas, que circulem muitas coisas e, se possível, diferentes; assumir que a riqueza (de) material que está reunida aqui não é para ser despedaçada; assumir que me interessa propô-la **inteira** para meninos e meninas, sempre *iminente*, disponível, pronta para o

uso, escolhida todos os dias por mim e por eles (e durante o ano, cada vez menos por mim e cada vez mais por eles) preenchendo lacunas que nenhum plano didático poderia conceber, muito menos *antes que os jogos comecem*, isto é, antes do próprio ano letivo começar. Este segundo modo de ver, no qual prefiro me espelhar, induz a aceitar, integrar, “a transformar em virtude” o **elemento do acaso**.

O que **eu** vou concretamente propor, fazer, dizer “amanhã” na sala, vai depender muito do que acontecerá amanhã ou do que aconteceu hoje. Vai depender muito da *leitura* que faço desta fase da vida do grupo e dos meus relacionamentos com eles: ou seja, de **tudo o que o adulto e o professor que eu sou não podem deixar de entender**, do momento em que estão *imersos*, profundamente, no meio de meninos e meninas. Vai depender um pouquinho de como vou acordar amanhã (porque se estiver com dor nas costas, isto *estará presente* no meu fazer e no meu dizer, vai me tornar menos móvel e mais falante). Não vai depender nada do plano que poderia ter escrito no lugar deste texto.

E é menos conveniente ainda, **eu** supor hoje num plano meu, o que **meninos** e **meninas** concretamente vão fazer, propor, dizer: acontecerá com eles – tenho de raciocinar – algo de análogo ao que acontece comigo.

“Amanhã” vamos voltar a praticar, eu e eles, uma **simetria parcial**, neste caso num âmbito de **práticas de uso de objetos lúdicos**. Isto pode ter uma aparência de realidade, e até mesmo algo mais do que uma aparência, apenas na medida em que eu a liberto, a *deixo desimpedida*, renuncio a presidi-la com uma minha **intenção programática**, e isso aflora. Ou seja, se trato – nesse caso – os objetos materiais da classe **mais como material de brincadeira do que como instrumentos de trabalho**.

O nosso **material de brincadeira**, tratado verdadeiramente como material de brincadeira, isto é, como **coisas com as quais alguns indivíduos pequenos e um grande realizam atividades livres num espaço e num tempo definidos** e, além disso, enxergando-se reciprocamente, interferindo, dialogando e, eventualmente, concordando, pode reservar surpresas. E é até possível, do lado adulto da relação, **investir algo para que nunca falte surpresa**.

É possível, por exemplo, já ao reunir o material, escolher menos materiais estruturados e ultra-especializados e mais coisas e materiais transformáveis ou que transformam ou que servem para transformar.

É possível recrutar para a brincadeira as paredes, o teto, o chão, os aquecedores, o ventilador de 5 velocidades, a porta, as janelas e o sol que entra por elas: algumas tachinhas, uma roldana, um balde, uma balança de pesar suspensa, mesmo artesanal, um periscópio, ceras coloridas, um pano branco grande, um novelo de lã, barbantes e cordas, um espelho, uma vela, chumaços de lã, uma lente de aumento, estão entre as coisas que podem servir, pobres *meios* não de algum *fim* didático estático, mas de **modestas atividades de transformação experimental do ambiente**, em que 1o) a gente se diverte; 2o) a gente se diverte de modo inteligente; e 3o) no final, tudo volta a ser como era.



É possível converter uma tábua em um plano inclinado colocando embaixo um “calço” (depois um mais alto, depois um mais baixo...) e ver para que “serve” a tábua desse jeito: e antes de tentar mexer com todas as coisas que rolam, e obstáculos, pistas, trilhos retos e curvos, e eventuais *regras*, variações e vez de brincar, quem o fez ou ficou olhando, quem comentou as tentativas e quem escutou, quem brigou e quem desistiu, talvez não tenha passado o mais inútil dos seus tempos de escola (e de vida).

Um jogo de construção com centenas de madeiras, grandes, todas iguais, esplêndido presente de quem passou por aqui e sabe do que eu/nós gostamos, estamos descobrindo-o ainda, depois de um mês que o temos: as **idéias de uso** que me sugere, as combinações com outros materiais, os modos em que podemos extrair dela novos efeitos, estão tendo um forte contracanto nas **idéias de uso** que vêm dos outros que a usam. A minha regrinha, apesar de imposta: “*as coisas são de quem está usando*”, mas que imponho para prevenir e decidir muitos bate-bocas, torna-se *verdadeira* no sentido mais bonito da palavra. Produz-se exemplo (visível e dizível) de como as coisas podem ser realmente *de* quem as está usando, não apenas e não tanto no sentido de um “direito” restrito a ser *defendido*, mas de uma **apropriação criativa**: sujeitos que *imprimem* um uso pessoal, freqüentemente original, a um material e que, depois, fica ao alcance de todos e todas, com **usos e saberes não patenteados** impressos neles, e disponíveis para outros e outras.

Ou ainda: trouxe-lhes um conjunto de canos de plástico de pia que tinham sobrado em casa: material mais casual e menos *escolar* do que este não existe. No entanto, mesmo crianças muito pequenas fabricam com eles geometrias contortas que, em alguns casos, reaparecem nos seus desenhos, até mesmo como “projeto”. Mais cedo ou mais tarde eles têm vontade de soprar os canos para fazer barulho, ainda que só por imitação e para comparar os “sons”. E enfiar dentro deles uma bolinha ou um bonequinho, não garante saber por onde vai sair, se você não entende o que os seus movimentos fazem acontecer...

Ou ainda: tenho *num baú* um jogo lógico (*o jogo do ex*) de madeira, de adulto; joga-se em dois e é baseado em uma só regra, fácil, que, apesar disso, por algum misterioso motivo, eu não conseguia lhes ensinar. Pegavam-no, portanto, como *paciência*, atraídos pelos pininhos e buraquinhos regulares. Bom, há alguns dias, e por mero acaso com as duas meninas de 4 anos, a regra do jogo me veio clara e simples: depois de 10 minutos elas tinham envolvido alguns dos meninos grandes, e estavam transmitindo a novidade como se fossem formigas.

É assim também com o xadrez, material *nobre*, mas talvez por isso pouco escolar (pelo menos na Itália, pelo menos na escola da infância), e que eu proponho como coisa minha, *afeto* meu, saber pessoal. Várias das crianças que este ano estão grandes, no ano passado, ficaram olhando como eu ensinava os grandes de então, e tentaram. Este ano, desde o primeiro dia (!) há um grupinho que se organiza ali ao redor por curtos períodos de tempo, jogadores e espectadores (um componente feminino está em gestação): nem



todos dominam as regras e entre eles há quem nunca fez esforço de parar para aprendê-las comigo; mas jogam juntos, eles escolhem, discutem, mostram uns aos outros as fichas que lhes preparei, perguntam-me coisas... Este ano “investi” só meia hora no xadrez, com duas meninas aspirantes adeptas, mas já está bom assim. Ou não?

O instrumental clássico da Pré-escola, para desenho-pintura-manipulação, está todo ali, *embaixo*, menos as tintas. Fazem uso livre dele, com pouco *desperdício* (sobre o qual temos conflito) e bastante *misturado*: giz de cera e giz são apontados e não apenas para escrever; os pincéis servem também para “fazer as manchas”, e os usados servem para colorir a água; as régua e o compasso aparecem nas suas mãos sem uma função prescrita; pode acontecer de colocar as mãos na espuma de barba; de construir sozinhos e sozinhas, em massa salgada, as coisas de *comer* para a “cozinha” e assá-las nos aquecedores; de encontrar gizes amarrados em um barbante, com os quais as curvas se fazem *sozinhas*, ou pincéis amarrados dois a dois, ou com o cartucho trocado; e, com certeza, encontraram suportes apagáveis para corrigir(-se) o que desenham... Não sou muito bom em obter “trabalhos” apresentáveis das crianças, nem a partir de temas, talvez porque não me parece a coisa mais importante. Tenho sempre *inveja*, sem ironia, dos desenhos que vejo meninos e meninas de outras classes fazerem: com o fundo no seu lugar, os corpos perfeitos, a folha toda cheia. Mas apesar de mim, minhas crianças são ótimas e me dou conta disto agora que existe esse *grupo* que tem cerca de 5 anos. A última que fazem são as *escolas de desenho*: não as chamam assim, mas é evidente que as crianças que têm o *dom* e/ou pais que lhes ensinam melhor do que eu, ganham o *respeito* dos outros: são cercados e cercadas, *copiados* e *copiadas*, esbanjam conselhos, e aparecem coisas absolutamente inéditas. Sabem aproveitar também do que lhes falta, por isso são *ótimos* e *ótimas*.

Ou ainda: há 20 anos e tendo passado por 7 escolas, trago comigo, entre outras coisas, um banal centímetro flexível, de alfaiate, verde: está à disposição deles, mas fica jogado ali, ninguém liga para ele. Outro dia, um grupinho que estava brincando de médico (um fonendoscópio de verdade, óculos de mentira, um avental manchado – de sangue, digamos – seringas sem agulha, frasquinhos, pinças, um telefone...): “*Danilo, aquilo é da escola?*”; “*não, é meu, por quê?*”; “*para a gente se medir*”; “*mas por quê? os médicos medem?*” (pergunta idiota, a minha, de quem é filho de médico mas não vai ao pediatra desde que era criança); e o simplório centímetro frouxo, que eu nunca quis jogar fora, no seu dia de glória abre sérias **possibilidades de discurso**.

E ainda: as lentes de aumento são objetos queridos para mim; como professor, considero-as **irrenunciáveis** (ou uma das primeiras coisas que compraria em uma classe vazia), e acho que sei muito sobre como é possível usá-las, *ludicamente*, na escola. Mas nem mesmo para mim é fácil entender por que 4 crianças, até agora, dos menores e das menores, se apoderam de vez em quando da lente grande com cabo, saem e circulam ou ficam diante do espelho com a lente diante dos olhos: talvez signifique que lhes

indiquei um “primeiro caminho” e, talvez, *suspeitem* que este estranho lugar seja o certo para encontrar outros caminhos.

Ou ainda: chegam algumas romãs para nós: descasco-as e as comemos; com o que sobra, eles sabem que podemos fazer tinta, “como o Pinóquio fazia” e, como os *grãos* não *processados* mofaram, o que poderia ser melhor do que olhá-los ao microscópio? Aqui, **os altos planos podem ser feitos até mesmo com resíduos eventuais** (eu nunca sonharia em roubar os grãos de seus apetites...) de uma atividade banal como comer fruta da estação: esta é a **casualidade de que gosto, a que contempla o esbanjamento** (não dos grãos – coitadinhos! – mas **da oportunidade**)!

Ou então: logo que aprendem a recortar, podem fazer o que me vêem fazer, *montar* em uma folha desenho e fotografia, grudar um elefante na garupa de uma ratazana, ou a foto gigante de um bebê e nos seus braços a foto de uma mãe... Isto surte efeito, como mostram para mim as crianças que já estão neste clima. É, portanto, uma espécie de **prática da surpresa** que eu tenho em mente.

Há nos meninos e nas meninas, e há também em nós, um gosto pela repetição e pelo hábito que se satisfaz quando consegue nos levar a *fazer as mesmas coisas do mesmo jeito*: pode ser apenas mais forte ou menos. Para eles e para nós, costumamos evocar o sentimento de *segurança* – essa pulsão universal da contemporaneidade – como um fator importante (uma presumida “necessidade de segurança” ou, simplesmente, o desejo de se proporcionar segurança...), que, por sua vez, pode ser questionado. No caso de meninos e meninas, a segurança proporcionada pela repetição pode ser a de fugas do território invadido (“faço a mesma coisa no meu cantinho porque assim nessa bagunça não pisam em mim”), da liberdade de escolher (“faço a mesma coisa porque não sei o que quero fazer e nem quero saber”), da ansiedade de desempenho (“faço a mesma coisa porque já sei fazer”), de uma ansiedade “existencial” (“faço a mesma coisa porque não quero mudar, não quero crescer... quero a mamãããã”), de uma inquietação com que nos acostumamos a olhar as mudanças (“faço a mesma coisa porque se não, sei lá o que me espera”).

Mas ninguém, e nenhuma criança que não tenha grandes problemas (ou seja, nenhum menino ou menina desse grupo) é simplesmente assim.

Temos, e elas também têm, **um gosto** mais ou menos forte **pela mudança e pela expectativa de efeitos não conhecidos**. Em certo sentido, é *graças* a ele que crescemos, e que meninos e meninas crescem e se dão conta disso. Fraco ou forte nos meninos e nas meninas que vocês me confiam, é este último que procuro como **aliado do meu trabalho**. Para despertá-lo, para lhe dar mais força, eventualmente, “planos”, ordens ou tarefinhas não servem para mim. É necessário algo diferente: **não apenas quem aprende, mas também quem ensina, precisa saber que se procuramos uma coisa diferente, também precisa ser diferente o modo de procurá-la**. Se não, como *ensiná-la*? Algumas linhas de **comportamentos meus, que tornam prováveis os**

comportamentos das crianças , mas não os determinam, podem ser descritas como:

Construir o ambiente da sala como uma **ludoteca** um pouco bagunçada (ao menos no início), que contenha sempre pelo menos uma novidade, e todas as variações possíveis, que a chatice, o hábito entediante, muitos *input* e o estímulo para produzi-lo, possam impelir nossas atividades. Construir um ambiente em que **dezenas de atividades diferentes, em lugares igualmente diferentes de brincadeiras, podem acontecer simultaneamente**, e quem faz ou descobre uma atividade *interessante* pode ter **algum motivo intrínseco**, que não seja o elogio ou a necessidade de atenção, tanto para insistir como para *chamar* os outros, as outras ou eu.

Construir um ambiente – portanto – onde o famoso “limite entre a minha liberdade e a tua” (conceito adulto, moderno, “democrático”) se dá de forma mais *expansiva* e menos *cínica* do que para nós (na forma de *espaço comum*, não como linha, muro, ou terra despovoada de ninguém...), inclusive com o barulho, certa *desordem*, o entrecruzar das vozes, a sobreposição dos desejos..., até o *murmurinho*, de quando todos e todas aprendemos a praticá-lo: uma experiência – mais uma vez – infantil e em pequena escala, mas talvez suficiente para radicar um **vestígio de memória**, bonita, de convivência “civilizada”. Um modo, também – para mim – de **mostrar que é possível ensinar assim**: que aceitar (aceitar prá valer: **é preciso suportar para tolerar**) a iniciativa dos meninos e das meninas, a sua pluralidade, a *algazarra*, a dispersão, a fragmentação, não implica nem se sentir, nem tornar-se refém dessa iniciativa; que, no final, pode dar igualmente certo, de maneira “aleatória” ao invés de “programada”, que essa classe em abril não será mais barulhenta ou *bagunçada* do que outras, mas é também capaz de funcionar quase sem mim, por capacidade própria, vivacidade própria, *responsabilidade* própria, *deleite* próprio.

Ser ativo entre quem é ativo é o modo privilegiado de agir, quando não preciso assoar o nariz das crianças ou decidir “quem começou”. **Quando trabalho, eu, quando posso, brinco**. Brinco porque, em vista da *coerção* que me é dada e que aceito para ganhar o meu pão como professor, não é a coisa mais boba que posso fazer em uma classe. Brinco porque o que faço brincando fica visível, chama a atenção, *recruta, ensina*. O que faço brincando (pelo menos enquanto eu não me tornar um bobo completo) contém – visto pelos olhos dos *pequenos* – idéias, habilidades, organização, novidades, dificuldades, regras, imaginação adulta. É por causa de uma ou mais dessas coisas que o meu modo de brincar, sozinho ou com eles, chama a atenção, *recruta, ensina*. E é por isso que o fato de eu brincar não é a coisa mais boba que posso fazer em uma classe.

Algumas coisas que faço brincando são “passíveis de serem ensinadas”, podem ser imitadas ou usadas como ponto de partida para ir além: em resumo, podem ser usadas **para brincar sem mim**. Faço-as por esse motivo, e posso dizê-lo para meninos e meninas: porque é **uma intenção limpa, despojada, sem sobras**, de professor que não tem – como eu não tenho – o poder de reprovar ninguém, nem a exigência de “avaliar” ninguém.

Se eu sei fazer uma torre mais alta do que eu e que não cai, encaixar tijolinhos de *lego* “como os tijolos da parede”, montar a ferrovia de madeira de modo que seja “fechada”, usar o gravador, se sei como se dissolve a cera, como voa um chumaço de lã, como fazer bolhas de sabão uma dentro da outra, se sei as *regras* do jogo “da feirinha”, do futebol de botão, do resta um ou a “regra” do *tangram*, ou como organizar um “restaurante” ou uma “loja” um pouco menos improvisados, ou o que se pode conseguir fazendo sempre as mesmas três batidas com uma baqueta, a probabilidade que alguém me imite ou me supere, e transmita assim o que entendeu/aprendeu (a fazer) é alta. É assim que **a turma se torna autônoma**, se torna capaz de auto gerenciar uma variedade contemporânea de atividades, das mais malfeitas às mais sofisticadas; e a paisagem – mesmo aos olhos de quem é menor ou de quem escolhe manter-se à margem – adquire definições e contornos, se fixa. Às vezes acontece também que na segunda vez, tenho ao *redor* uma pessoa a mais do que na primeira vez: isso significaria **uma espécie de hegemonia**. E depois, como eu falo brincando (como falam meninos e meninas entre eles e comigo) e sou *interrogado* sobre como é que consigo fazer determinadas coisas, e como eu as sei, ou como as imaginei, posso responder, em muitos planos, em italiano simples: explicando a regra, o “truque”, contando como eu fazia aquelas coisas com meu irmão ou como as ensinava como professor a outros garotos; sentindo assim, uma *animação* que eu próprio ainda tenho (não mais por uma torre de madeira ou um *restaurante*, mas sim pelo gravador, pelas bolhas de sabão, pela lã que voa sobre o aquecedor aceso...) ampliando a conversa. E as próprias palavras devem, então, estar à altura: bem *didáticas* e precisas para **descrever claramente as ações hábeis** que pretendem reproduzir, e (também) para poder ser repetidas pelas crianças quando as passarão para as outras crianças; “autênticas” (e isso é fácil, é *dado*) quando contam memórias autênticas; vivas, se quiserem ser testemunhas de um comportamento adulto *participante*.

Outras coisas não são muito difíceis de *ensinar*, de imitar: só fica algo para meninos e meninas, em termos de conteúdo, se eu souber **dar-lhes uma idéia delas** (não necessariamente um conceito, pode ser suficiente uma imagem, uma analogia, um “olha, é como se...”); e só fica algo, em termos de relações, se a minha lógica adulta de brincadeira mantiver aceso nas crianças o problema de **entender a pessoa que está por trás**. Não há comparação possível entre como eu jogo xadrez e como eles jogam, não podem *entendê-lo*; mas, se eu jogo com as pretas contra um deles, revelo algo, digo o que estou procurando fazer e por que; venço, não *faço com que vença*, porque não é isso que lhe é útil e não é o que deve esperar se quiser jogar novamente comigo; conto histórias antigas daquele jogo. Não sei tocar nada, mas se coloco as mãos num teclado ou num xilofone, tiro alguns sons que eles não sabem reproduzir, e que eu nem sei lhes ensinar a fazer; porém, apenas a fazer, porque, ao contrário, uma idéia de como faço, novas palavras para dizer aquela idéia ou uma dica para começar a tentar estão sempre ao seu alcance.

As músicas que escutamos por horas durante o dia, na medida em que é música *minha*, é música de verdade, não são “minhas” *musiquinhas*



– estas, se quiserem, cabe a eles propor – e se, talvez, nem eu mesmo sou bom para *entender* Mozart, Miles Davis ou o tango, escutá-los (entre outras coisas *frívolas*) enquanto se faz algo agradável nunca envenenou ninguém. Podem ver as minhas mãos usando caneta, tesoura ou até mesmo os pincéis, coisa em que sou um burro, em nome de anos de prática e se sentirem pequenos e limitados, mas enquanto **atividades adultas expostas a meninos e meninas**, são sempre úteis para dizer “algo a mais”, *usadas* como uma mensagem, verbal ou não-verbal, que diga mais ou menos “*veja que coisa interessante você poderia fazer se soubesse escrever assim (recortar assim, desenhar assim)? Apesar disso, tente se quiser, e não se preocupe porque não vai sair igual ao meu*”. E a própria **direção geral de ambiente** que me vêem praticar quando monto um teleférico, invento um valor de uso novo para materiais até então comuns (sejam frascos, botões, giz de cera, ou o que for), ou quando *tenho uma idéia* (“me acendeu uma lampadinha”, falo), no instante, na frente deles, não é reproduzível: *recheada* como está, de conhecimentos de física, pedagogia, memórias de adolescência, gostos adultos, repertórios e responsabilidades “de ensino”. Contudo, **essa direção também é visível, é passível de indagação, de aproximação: desde que ela fale, faça entender, que é legítimo indagá-la**, e uma resposta, talvez inesperada e um tanto obscura, será de algum modo dada. Por exemplo, a idéia que meninos e meninas têm de mim como de *alguém que inventa* (digo isso porque eles me dizem, não porque seja assim na vida) é justamente o primeiro passo para entender, a primeira curiosidade necessária, a primeira etapa de aproximação. Depois de um tempo, freqüentemente, escuto dizer, com tons mais agudos do que os meus, “tive uma idéia”, “me acendeu uma lampadinha”: é a identificação, o fato que, de algum modo, escolhem **tentar ser como me acham que sou**, o motivo provável. Devo descartá-lo, fingir que não estou vendo, parar de encorajá-lo porque é um motivo pessoal (de pessoas pequenas em relação a uma pessoa grande) e não essencialmente escolar? Será que eu deveria abandonar, considerar como *tempo desperdiçado*, todas as atividades interessantes nas quais não é possível – mesmo querendo – *produzir um desempenho* dos meninos e meninas como confirmação da eficácia dos meus ensinamentos? Ou vale igualmente a pena, colocar-lhes diante dos olhos, fatos e falas: como uma isca?

Talvez seja exatamente assim que deva ser dito: as coisas passíveis de ensinar e de reproduzir e as não passíveis de ensinar e reproduzir deveriam ter a forma de uma isca, mas de **uma isca que não mascara anzóis, porque o anzol é a própria isca**. Nada de dizer “como você é ótimo ou ótima”, nem “como fui ótimo ou ótima”, apenas **o gosto pela coisa em si...** e a *medalha de barro* que os faz rir porque não existe, quando a prometo como prêmio, como irônico simulacro daquilo que não lhes dou.

As perguntas que antecedem, relacionadas com atividades possíveis de serem feitas-com-as-coisas, podem, mais ainda, ser significativas se estiverem em questão objetos mais abstratos: a linguagem com que se fala, os temas de que se fala, a “verdade” do que se diz, os gostos... Vejamos:



Eu não sei mais (é uma constatação, não um mau-hábito) *falar difícil* com as crianças, se isso quiser dizer usar palavras difíceis, frases longas, parágrafos longos como aqui: o que é bom para eles. Mas nem por isso renuncio ao que *sei* da minha língua. Interessa-me que falem corretamente, é claro. *Ergo* procuro falar corretamente, corrijo, digo que “não entendi” se não se fizeram entender: como tem de ser feito. Mas me interessa mais ainda – uma vez que são confiados a mim durante 5 horas por dia de pré-escola – que o italiano ao qual estão expostos não lhes *chegue* como uma série de correspondências mecânicas entre palavras e significados, como a obsessão da correção sempre corre o risco de induzir a crer: **a língua-mãe (mas qualquer língua) não é uma ciência exata**, não é um gesso ortopédico para palavras e sintaxes; e, não é assim que gosto de *ensiná-la*. No caso da língua, portanto, eu também uso com as crianças uma língua *reproduzível* e uma que não é (mas não tão separadas): grosso modo, a primeira mais soletrada, *correta*, precisa, *definidora*; a “segunda” mais rápida, caprichosa, analógica, *evocativa*.

Desta, em particular, da **língua brincante**, fazem parte o gracejo, o jogo de palavras, as expressões, por escolha, a *ironia*; e ainda, alguma janela aberta sobre outras línguas, sobre o seu *som* quando sei reproduzi-lo de maneira crível, ou sobre cruzamentos de significado com o italiano; as analogias, as metáforas, as *imagens*; todas as construções de frase que começam com “como se”, “como quando”, “imagina(em) que”; as citações, as remissões; os exageros, as hipérboles; as alterações de tom; o “romanês” (e pela primeira vez estou pensando até mesmo na antiga língua desta cidade, ma apenas se encontrar textos curtos e leves); a pergunta “o que significa...?”, quando não *autoriza* uma resposta “certa”...

A rigor, o que eu disse um pouco antes não é exato: meninos e meninas podem, sem dúvida, aprender concretamente a fazer brincadeiras de maneira não grosseira, a usar analogias, a fazer referências com argúcia, a usar propositalmente palavras e expressões estrangeiras (e em determinadas condições, línguas inteiras), a definir significados incomuns... O que eu tinha a intenção de dizer é que me interessa muito mais do que estes pequenos “desempenhos” não exigidos enquanto tais, tudo o que o confronto (também na escola) com as *sutilezas* adultas da língua deixa aberto neles: um anseio mais do que um domínio; a **in-competência consciente** mais do que as competências passíveis de comprovação. Exemplos em seguida. Ouviram-me ler o mesmo texto em línguas que não são o italiano, depois de terem ouvido em italiano: além da cantilena *exótica*, algumas crianças tentaram entender e, em geral, com alguma ajuda, conseguiram. Sabem, por isso, talvez, o português? Claro que não; mas têm **uma idéia concreta** do fato de que existe um outro modo, um outro som, para dizer as coisas, contar (e, portanto, entender) aquela piada que faz rir, aludir a quem é preguiçoso. Uma menina que em casa também ouve falar uma língua que eu conheço um pouco, e que durante muito tempo não estava interessada em tratar do assunto, desde o final do ano passado (e mais ainda neste ano) mudou de atitude: agora é ela que propõe algumas palavras, que se diz bilíngüe (e não é). O que é que eu

faço (com isso): um simples *cômputo* de palavras estrangeiras avulsas, a serem “ensinadas” aos outros e outras? Ou *aproveito* o fato de que ela está dentro de uma rede de amizades, de interesses, para **incentivar interesse** “genérico” por aquela língua? Ainda: também posso mostrar a eles, até com um gesto, a palavra “ritmo”, ou a expressão “às cegas”, e limitar o seu significado; mas não poderia, nem me interessa, *limitar o significado* de “tornar-se grande”, “natural” ou “no tempo antigo”, pois é **exatamente o contrário** que me interessa. E, entre as palavras que vocês encontram escritas aqui em itálico, há palavras que estou pedindo para que vocês leiam *com distância*: **indo além do** seu sentido comum. Com meninos e meninas, felizmente, não escrevo, mas faço a mesma coisa falando para eles: com “sotaques” da voz, acrescentando um sinônimo, levantando uma sobrancelha, com uma ênfase qualquer. Ou ainda: estou lendo para eles alguns dos “exercícios de estilo” de Queneau², apresentados exatamente como são, um caso comum contado pelo sr. Queneau “de 100 maneiras diferentes”. O que eu deveria fazer? Pedir para repetirem depois? Ou não devo dar-me por satisfeito e devo continuar até que me *mandem lamber sabão*, como está descrito na mais bem cotada delas e que lhes fez rir?

Isto nos leva a um outro âmbito. A escola quer que ensinemos os meninos e meninas “a contar” (“experiências simples”, “pequenas histórias”, e similares...): como um objetivo programado, entre outros. Nunca lhes peço isso nesses termos, quando muito oralmente, na conversação, batendo papo enquanto desenhamos, eu e eles, na mesma mesa: **peço-lhes isso quando é (e, por isso, parece) natural fazê-lo, quando o meu pedido é apenas uma pergunta**. Mas, principalmente, **exibo histórias**. Conto coisas minhas, coisas que sei, histórias que fazem rir, histórias que dão medo, histórias passíveis de causar admiração. Falo sempre o que considero e o que não considero verdadeiro. Conto textos, escritos – falo – pelo sr. ou pela sra. X: fábulas, *textos para crianças*, mas não só. Como no texto de Queneau, não é difícil encontrar textos adultos legíveis ou “traduzíveis” para meninos e meninas pequenos. Longos, ou não, “herméticos”, ou não: porque a escuta se *constrói*. Com o grupo que estava aqui no ano passado, tínhamos um hábito nobre que, no momento, não posso re propor, e lhes disse isso. Quero lembrar um exemplo: entre outras coisas, no final do ano, li para eles, em capítulos, uma “história” de Saramago, “*O conto da ilha desconhecida*”, uma casta história de amor, curta para nós adultos. No final, a ilha desconhecida do título, que durante toda a história alimentou a expectativa de uma *aventura* como nos desenhos animados ou numa história “para crianças”, é o nome que ele e ela vão dar ao barco onde vão viver sem procurar mais ilhas desconhecidas: uma *desilusão*, em certo sentido, ou, ao contrário, num outro sentido, a **sugestão forte e sutil de que o “durante” importa mais do que o final, que a viagem importa mais do que o destino**, até mesmo quando não nos movemos. E como algo do gênero é a minha idéia da escola que fazemos, eis que uma

² Raymond Queneau (1903-1976), poeta e narrador francês, escreveu *Exercícios de Estilo* (1947), no qual conta a mesma história 99 vezes, em estilos e modos diferentes. Os Exercícios foram traduzidos para o italiano por Umberto Eco. (N.T.)



história, não escolar e adulta, fornece, para mim e para nós, uma **possibilidade de citação**, de dizer “faço com vocês um pouco como na *ilha desconhecida*. Dá para vocês perceberem?”. Além do mais, a **citação** é uma das retribuições mais bonitas que nos vêm das histórias. **História é sempre narração de outro (lugar), de algo que não está aqui**: não dizemos que “narramos” o que pode ser indicado com o dedo. A madrasta ciumenta, o boneco mentiroso, a menina fortíssima que vive sozinha e é, ela também, mentirosa à sua maneira, a raposa (a *zorra*, isso impressiona muito as crianças) que quer ser “domesticada” pelo Pequeno Príncipe, a raposa que renuncia, a raposa que engana, o menino invisível, a menina que foge para o *mundo encantado* e se esquece de como voltar, o país do contrário, as variações sobre o tema da bruxa, as provas impossíveis de vencer, a floresta onde tudo pode acontecer, a seqüela dos objetos mágicos, os reis que têm sempre um carrasco a um estalar de dedos, tudo isso e muito mais ainda são **figuras**, metáforas mais ou menos assinadas (nesses casos, por autores para a *infância*), pensadas, escritas ou transmitidas para falar com meninos e meninas, ensinar-lhes a moral ou despejar-lhes um mundo *possível*. Cada uma dessas figuras tem um séquito de situações, falas, frases célebres, personagens secundários, analogias com outras, óbvias referências puramente intencionais a coisas e pessoas reais. Nos textos de ficção para adultos há um outro imaginário, outras figuras, um outro gosto: o país dos cegos, a caça às baleias, o sonhador sonhado, o cozimento da serpente, os ciganos andarilhos que levam o gelo como *maravilha* até a selva de Macondo, uma cidade cheia de fios de uma janela à outra, determinado monstro mitológico, o barman ou os 2 tomates de algumas piadas... Devido a certa familiaridade (a ser conquistada) com o ambiente do conto, por que isso tudo não? Porque não, se mesmo ouvindo essas coisas, sem final feliz, ou mesmo sem final, chupam os dedos com gosto, e quando os tiram da boca as perguntas são pertinentes e você não precisa mais dizer “é, tá bom... mas o que tem a ver?”?

Quaisquer que sejam a escolha e a sucessão das coisas que conto, e os motivos em geral casuais pelo qual são justamente essas, o que me interessa é realizar sistematicamente essas costuras, melhor ainda se do outro lado do fio estiver a realidade, a nossa realidade, por exemplo. Primeiramente porque, entre tantas que defendo com afinco, a minha idéia *preferida* de inteligência gira justamente ao redor de certo *frescor* ao “costurar” coisas que não estão costuradas. E depois, também por um outro motivo. Na Itália, pelo menos, costumamos chamar um mentiroso de *Pinóquio*, mesmo que tenha sessenta anos ou seja um político. Mas se um adulto-professor e algumas crianças reúnem uma rica coleção de referências textuais no imaginário (ou simplesmente de imagens, como veremos logo depois) é possível *fazer alusão* a muitas coisas, ainda que banais, até mesmo pesadas incumbências do cotidiano podem ser aludidas de outra forma, de modo brilhante e oblíquo, que faça rir e, portanto, faça pensar, que **usa cumplicidade para construir cumplicidade**. Dou a vocês apenas um exemplo: no dia em que lhes contei a história *Toninho, o invisível*, de Rodari, fiz a chamada logo a seguir, todos e todas ausentes; muitos e muitas



acostumados com as minhas chamadas *com brincadeiras*, tinham um ar malicioso; um dos meninos pequenos não, e protestou dizendo que ele estava presente. No entanto, insisti *cruelmente*, e, algumas vezes, digo que apenas ele “não está presente”; só que agora está entre aqueles que riem...

Com as imagens é a mesma coisa, com a diferença de que o repertório de imagens que meninos e meninas que não sabem ler rapidamente têm na memória é obviamente muito mais amplo do que o textual. Há 100 anos eu ainda não ensinava e, portanto, não sei se somos apenas nós meninos e meninas modernos que somos (fomos) viciados em imagens. O que é claro é que há uma forte pressão das imagens *para as crianças* que são oferecidas, agora numa *velocidade incrível de lançamento* em todo o planeta. Já está bem avançada, mas não concluída, a construção de um gosto universal, formado pelos mesmos heróis e pelo mesmo *belo* que emite fatura em bilhões de dólares ou euros. Sei alguma coisa sobre isso, eu que na escola não estou nem um pouco interessado em compartilhar com eles um imaginário feito de Animatosi³, Bob Esponja ou Power Rangers redivivos, e nem mesmo prevejo cidadania escolar para esses últimos e seu *indutor comportamental*. Na sala encontram imagens menos *massificadas*, livros que, talvez, manejem apenas aqui, alguns filmes, desenhos animados e documentários fora de moda, ou que nunca estiveram na moda junto a um público infantil. Mas Chaplin, que come o sapato cozido, o sr. Linha de Cavindoli⁴ que queima a mão que o desenha, os desenhos animados geniais de Bruno Bozzetto, ou Tintim são propostas (para falar só de algumas) que adoro fazer para eles – eu assistindo junto – garantindo-lhes que se não acharem interessante podem fazer outra coisa, afinal, é na nossa classe que assistimos...

E nos livros que têm à disposição às dúzias (mas nenhum incluído por acaso), durante todo o período das 5 horas, talvez não encontrem muitos dos seus xodós, mas encontram tanto imagens, como imaginário e textos, num gradiente de gostos, dificuldades, utilidades, possibilidades de abordagem, que cobre virtualmente os ditos “dos 3 aos 90 anos”. Encontram neles o tal Senhor Porcelli⁵ e Escher⁶, *Tiramolla*⁷ e *Airone*⁸, charges recortadas e mapas, a anatomia e as fadas, as páginas cheias que desafiam, pois dizem: “me encontre, me encontre” e aquelas onde *entrar* sozinho por 10 minutos, as bandeiras e os desenhos de outras crianças, formas que podem ser copiadas por decalque ou contra a luz e outras que não, cores pastéis (poucas), cores fortes e preto e branco, livros que podem ser apropriados imediatamente e outros que querem antes ser contados, ou só contados porque têm ao todo 4 “figuras”..., aqui (se) encontram livros e ilustrações que – como numa

³ Animatosi são desenhos animados e jogos eletrônicos produzidos pela indústria de chocolates alimentos Kinder e Ferrero. (N.T.)

⁴ "Linha" é um personagem de charges e desenho animado criado pelo italiano Osvaldo Cavindoli (mais conhecido como Cava) a partir de um único traço. (N.T.)

⁵ É um personagem muito comum, bem infantil, do estilo do Scary. (N.T.)

⁶ Mauricius Cornelis Escher, artista gráfico holandês. (N.T.)

⁷ Tiramolla é um personagem de histórias em quadrinho criado pelo italiano Roberto Renzi em 1952. (N.T.)

⁸ Airone é uma revista italiana especializada em animais. (N.T.)



respeitável biblioteca das nossas – são *de consulta*, pequena enciclopédia disseminada e próxima, para ir desentocar uma imagem ou um trecho na hora certa. **Há livros para muitos usos e para muitos gostos**, é assim é que tem de ser a oferta. **O uso concreto livre** que ela vai gerar, o *desperdício* eventual em que uma parte dela resultará ou, ao contrário, o aproveitamento e até alguma aprendizagem que produzirá, estão aleatoriamente no cálculo: e assim é que tem de ser. Da minha parte, vocês sabem que eu continuo a lhes pedir recursos auto gerenciáveis de “orçamento”, uma parte consistente dos quais é investido em livros e em vídeo, campo em que os produtos divulgados pelos catálogos não têm vida.

Os *assuntos*, então: do que se fala, do que é possível falar, do que é possível esperar que se consiga falar com meninos e meninas? Do que se faz para passar o tempo juntos, de como fazê-lo melhor, de como obter o divertimento que de outra maneira certamente não se produz? As palavras se adaptam. Mas depois, enquanto se passa o tempo juntos, se fala de outra coisa. E é verdade que existem **assuntos recorrentes**, ou tão *amplos* na experiência dos indivíduos que não há possibilidade de não serem recorrentes. As *Novas Orientações* que estavam em vigor até alguns anos atrás listavam pelo menos 15 assuntos (no interior dos 6 *campos de experiência*), muito “abstratos”: era uma lista particularmente exaustiva, tinha realmente *tudo...* As *Indicações Nacionais* atuais chegam mais ao cerne: *economizam* em títulos e abstrações. (Em tempos de coalizão governamental mesmo os conselheiros pedagógicos dos ministros têm problemas para conservar seus cargos...). Mas, no fundo, compartilhamos o fato de que “assuntos” nomeados como “o corpo”, “a natureza” (principalmente animal, pelo que sei, porque ali há vida e condutas dotadas de sentido), “o eu e o outro”, “o espaço”, “o tempo”, “o movimento”, funcionam como pano de fundo a muitos pequenos quesitos, a muitas respostas parciais, a muitas conversas fragmentadas que se fazem com meninos e meninas; e compartilhamos o fato de que podem (ou devem) fazer referência a esse pano de fundo, com 15 ou 5 títulos que sejam. Não é muito difícil encontrar oportunidades para aludir às coisas “grandes” a partir das coisas pequenas, ao mundo partindo de uma sala de aula romana, ao antigo partindo de amanhã de manhã, ao nascimento partindo de um umbigo aparecendo, aos homens na lua partindo de um desenho, às astúcias do cuco partindo de Andersen, ao telejornal partindo de um gravador, à espiral partindo de uma corda, aos chineses partindo dos jogos que devemos a eles, a Marco Polo partindo de uma revista, ao terremoto partindo de uma construção. Mais difícil é não lhes contar embustes ou, para simplificar, reduzir os chineses àqueles com a pele amarela (mas vocês já viram um chinês amarelo?), as formigas à la disney, o antigo a uma maquete de papelão, o outono à castanha, os glóbulos brancos a policiais uniformizados, e assim por diante, infantilizando.

Dizer a verdade para os meninos e meninas com quem trabalho é uma velha obsessão minha, geradora daquilo que escrevi até aqui. Na prática, é um costume que começa quando uma das crianças me pergunta, com voz de choro, se é verdade que “a mamãe volta em 5 minutos” e eu

retruco perguntando se quer que diga a verdade ou uma mentira. “Eu nunca vou dizer uma mentira para vocês”, digo a eles, e mantenho: muito mais do que pela liberdade de conduta (que seria o outro princípio que me importa), pois neste enunciado não há exceções. Eu vou brincar (muito), vou dizer e anunciar coisas não verdadeiras, com um tom que vagamente dá a entender, e, depois, vou revelar o engano. Exemplos: recentemente, tinha preparado a gravação de uma história de Rodari, com minha voz alterada para se fazer passar pela sua, vinda *do além-túmulo*, com muitos “telefonemas” para convocá-la: não me interessava manter o faz-de-conta por mais de 10 minutos, mas exibir um faz-de-conta. E, no ano passado, 3 deles acabaram chorando porque pouco antes do Natal lhes fiz ouvir De Gregori cantando que “Papai Noel tinha sido assassinado”: posso apenas imaginar o seu *desinteressado* pesar pelo pobre velhinho, mas desde aquele dia não confundiram mais uma música com uma notícia, e não me foi pedido para me comprometer com o Papai Noel. Quando brinco, quando “minto”, quero sempre que suspeitem do engano; quero que estejam atentos, desconfiados, espertos e espertas: essa é **uma ginástica do verdadeiro e falso**, à qual, às vezes, submeto eles e elas. Mas **quando falo de coisas sérias, posso brincar com as palavras, mas não mentir**; posso não dizer *toda* a verdade, talvez, mas não deturpá-la. Existem terrenos em que o problema está *apenas* em encontrar as palavras; como se fala do tsunami, como definir as relações entre caçadores e caçados na natureza, como falar do Brasil para eles, como fazê-los imaginar um mundo sem luz elétrica, como definir uma doença...; como exprimir o meu ponto de vista sobre eles... É possível errar, mas é sempre possível ter sucesso. Em outros âmbitos, o problema é diferente e diz respeito a vocês. Quanto ao *mistério* do nascimento, estou bastante tranqüilo. Por exemplo: outro dia dois, e vários expectadores, estavam discutindo sobre como nascem e me perguntaram; tenho os livros certos e já respondi várias vezes; e alguns deles e delas estão suficientemente esclarecidos, a ponto de antecipar as minhas respostas: nenhum problema. Quanto à religião, por exemplo, é mais delicado. Há alguns dias, novamente, um deles me perguntou se existe o inferno; minha resposta foi que eu não acredito, que é uma coisa da religião, que a Paula ensina e ponto final. De maneira emblemática, tudo o que posso (que é legítimo) lhes dizer, num âmbito já ocupado por muitas Verdades adultas, é uma verdade pequena e pessoal, que tem como objeto apenas o meu ceticismo e nisso não mente, mas não deixa sem resposta um pergunta digna. Certo? E dizer a verdade, numa relação de educação, não é sempre uma dificuldade ou uma difícil delicadeza. Geralmente é fácil, é a coisa mais fácil, pelo menos se *trabalhamos* profissionalmente com educação: basta apenas **não criar para si a necessidade de dizer mentiras**. Os meninos e as meninas percebem logo: quando não encontram onde *se esconder*, na posição de quem sabe que será enganado e nada pode fazer; quando se tira deles esse cantinho e esse *álibi*.

Tudo o que faço dá origem a *um gosto*; ou melhor, modifica (conscientemente, nesse caso) o gosto das crianças, a percepção que cada uma tem do que é belo e do que não é? A pergunta tem sentido? Há por trás um problema de legitimidade? As minhas respostas são: claro, a escola faz



isso. Mesmo para nós da **escola da infância**, até de maneira louvável, é dito que estão em discussão “a educação para a paz” ou o “multiculturalismo”, que são figuras do “correto” e não do “belo”. No entanto, ali também há um ‘belo’: tanto é verdade que não são todos os adultos que têm predileção pela *paisagem* do multiculturalismo, ou da paz... E 5 ou 8 horas de escola por dia durante anos e anos modificam o gosto de quem a atravessa: como é possível não pensar nisso! No sentido *vertical*, em primeiro lugar, enquanto acompanham, mas também modelam e engessam um pouco, a evolução natural dos gostos de meninos e meninas. Ocorre, até mesmo, algum *comprometimento cruzado*: na biblioteca escolar das séries iniciais tem a coleção de sucesso *Piccoli brividi*, e é a campeã de escolha; mas quem lê tem de fazer o resumo... E eu, que na escola não era péssimo, por anos passei longe de Calvino e de Dante (ainda *resisto* a Manzoni) porque me fizeram *estudá-los* no Ensino Médio. Gostos mais ou menos infantis, e gostos adultos se confrontam na escola (na escola também) do início até o fim. Gostos massificados e gostos originais, também. Isso deixa vestígios, mesmo paradoxais, em quem a frequenta: aquela expressão difícil, “heterogênese dos fins”, que se diz quando se aspira a uma coisa e se obtém outra completamente diferente, aqui ensina a não se apegar aos próprios fins; mas também que, por sorte, meninos e meninas não são esponjas. **Quem ensina coloca em prática, inevitavelmente, um gosto.** E o faz quando precisa escolher livrinhos, um projeto, histórias, livros de leitura, uma antologia, desenhos animados, filmes, documentários, mas há também, a *cara* da classe, como ele ou ela *se apresenta*, como brinca ou não, se ri ou não, se é monótona ou brincalhona... O bom é que meninos e meninas terão muitos professores e professoras, até ao mesmo tempo, e por muito tempo vão criticá-los impiedosamente, como nós fizemos com os nossos. Então, quem ensina *transmite* os seus gostos, os únicos que possui, os da pessoa que é? Não, com certeza, se quem aprende *não gosta* dele ou dela: seus gostos, então, serão recebidos associados à sua *imagem* “desagradável”, exatamente como se fossem anticorpos, em seguidos *reconhecimentos* (como diz aquele poeta alemão “tive professores ruins, foi uma boa escola”). Sim, talvez, se quem aprende *gostar* de quem ensina: então, seus gostos (a música preferida, as brincadeiras preferidas, os autores preferidos, as suas manias, o seu ‘estilo’, em outras palavras) serão objeto de atenção, pelo menos por um tempo; talvez, sejam identificados como tais, e associados à pessoa que os *usou* e com a qual tiveram prazer ao estudar; talvez, neste caso, entrem com o peso que eventualmente conquistaram na forja do gosto de quem aprende (que é uma coisa que dura anos). Deparo-me praticamente todos os dias com crianças que logo que saem da minha *custódia* resgatam das mochilinhas as espadas a laser e os robôs que eu não deixo entrar, e que sabem que não *me agradam*, e os *ostentam* diante de mim. Há até algo de bom nisso; há a defesa de um ponto de vista, de um *gosto* no sentido em que estou falando aqui: Danilo pode até ser um cara legal, mas em certos momentos “enche”, e nós não nos *damos por vencidos*. É um daqueles casos em que não ocorre *hegemonia*: posso *conseguir* que na escola brinquem e se relacionem entre si

sem espada a laser, e até que entendam o meu ponto de vista, mas o deles continua mais forte. Outras vezes não, e as coisas que lhes proponho *porque* eu gosto, entram na sua *hit parade* provisória. Ou acontece, ainda, que meninos e meninas *ex-clientes*, quando aparecem por aqui, confessem lembranças e saudades seletivas que particularmente me dão prazer...

Algumas coisas breves para concluir, como sempre:

O ensino de uma hora e meia de Religião Católica para meninos e meninas, que foi solicitado, neste ano foi acolhido nas nossas salas por falta de outras. Eu, com até 9 meninos e meninas, como vocês sabem, vou à chamada salinha de ginástica. Esse grupo também é “extenso” para ser gerenciado num espaço aberto e um pouco dispersivo e *casual* demais, mesmo para mim. Além disso, sem poder fazer coisas particulares demais (se disserem aos que ficaram que viram um filme lindo, ou as rãs, eles e elas vão protestar com razão). Não procuro *desculpas*, mas vai continuar sendo necessário encontrar uma alquimia toda terça-feira, organizando uma pequena mudança de coisas nossas *enquanto* o quadro de quem está e quem não está vai se completando (entre as 8h30 e as 9h00), num regime de *sã* incerteza: haverá dias em que a coisa funciona melhor e dias em que funciona pior, eis tudo.

Os passeios. Nestes últimos anos saímos várias vezes pela cidade, usando os meios públicos e com a ajuda de um ou dois de vocês, escolhidos por sorteio entre quem podia e queria. Dentro da mesma fórmula, me comprometo a pensar, até a primavera, em alguns lugares possíveis que serão autorizados por vocês. Mas permitam que eu não dê informações precisas a esse respeito, esperando para ver que entrosamento de grupo e que denominador comum confiável vão surgir? E me permitam, também, naquele momento, analisar como vou sentir a situação-ansiedade-de-vocês *nas minhas costas*?

No ano passado, em junho tivemos na turma, depois do fim das aulas da primeira série, uma ex-aluna, a irmã maior de uma menina que está conosco. Foi por escolha dela, sem formalidades particulares, e foi muito interessante. Não é possível hoje convidar, mas posso dizer que terei, pessoalmente e profissionalmente, muito prazer se isto puder se repetir naqueles termos, talvez de modo ampliado: como um auxílio de continuidade para as 13 crianças que nos deixam, e, às avessas, para quem já nos deixou. As condições necessárias são o consentimento dos indivíduos, pequenos e grandes, e que, nesse caso, nos tornemos “levinhos, levinhos” – como naquele filme do Troisi – já que parece que se formos em maior número, despencaremos...

Tenho algumas horas de “reuniões” para fazer com os pais que estiverem interessados. Faço isso com prazer e será logo. Gostaria de poder dizer a vocês que venham à classe quando puderem e quiserem: para matarem uma curiosidade, a de ver seus filhos e filhas em uma outra luz, como eu, depois das férias; ou para ver se o que escrevi para vocês são bobagens. É estranho (para mim parece estranho), mas não tenho o poder de *fazer valer* esse meu desejo: parece que o tal limite *entre a minha liberdade e a dos outros* é violado. Mas verei vocês com prazer se fizermos festas.



Escrevo há 20 anos o mesmo texto. Não é verdade, mas *também* o é. Alguns e algumas de vocês me *lêem* há anos, podem julgar. Além de a atualizá-lo, que é importante, são “as mesmas coisas” escritas em 20 modos diferentes (e eu gostaria: cada vez *melhor*). Talvez algum dia eu consiga condensá-las em 20 linhas como uma anedota de Queneau. Por enquanto, no entanto, os meus *exercícios de estilo* são prolixos e pesados, e mesmo assim, toda vez parece que deixei de dizer algo de importante a vocês, ou de tê-lo feito *melhor* quando eu sabia menos: se há melhoria, é precária. Tenho apenas uma atenuante: é que, se me parece que minha profissão me ensine algo, como um bom dependente de público, assumo a necessidade fazer *relatórios*. Ao fazê-lo, tento reinventar e – ai de mim – expandir esse invólucro único, institucionalmente previsto, para fins de transparência e controle, para ser destinado a quem usa, a quem faz, a quem colabora e a quem comanda o meu trabalho concreto, público. “A quem interessar” é apenas o enésimo acréscimo.

Roma, 22 de novembro de 2005.

Danilo Russo

Enviado em: 20/10/2008.

Aceito em: 07/11/2008.