

Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças*

Gianfranco Staccioli

Penny Ritscher

entrevistados por Paulo Sergio Fochi

Paulo Fochi: Os livros *Slow school: pedagogia del quotidiano* (italiano), *Viure l'escola* (catalão), *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*, *El jardín de los secretos: organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas* (espanhol) e *Diário do acolhimento na escola da infância* (português), escritos por vocês, evocam as diversas dimensões do cotidiano. Podemos encontrar um conceito de cotidiano a partir de suas obras?

Penny Ritscher: Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir.

Gianfranco Staccioli: A minha ideia de cotidiano é a de que esta é uma palavra um pouco nova. Não percebo o cotidiano como algo chato e repetitivo. Para nós, adultos, pode ter um sentido; para as crianças, outro. Para os meninos e as

* Entrevista realizada durante a 51ª Escuela del Verano, em Barcelona, na Associació de Mestres Rosa Sensat, em junho de 2016, quando Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher ministraram o minicurso *Slow school*.

meninas, é algo que envolve a maravilha de quando se olha para uma coisa em seu começo e, para mim, esse é um conceito interessante, porque as crianças são maravilhosas e, como as crianças se maravilham, podem maravilhar quem as olha. Quando se observa uma criança que está maravilhada, você se maravilha de ser uma pessoa que está maravilhada por alguém que está olhando para o cotidiano de uma forma nova, sem chateação. Na realidade, a riqueza do cotidiano são as riquezas da vida. A vida é um cotidiano e, se não é renovado e maravilhoso, torna-se um cotidiano chato. Se é chato, é repetitivo. Se é repetitivo, não se faz nada. Não se cresce. Tudo permanece igual. A maravilha está no desejo de ser diferente e descobrir alguma coisa que não se conhece por intermédio daquilo que temos à disposição nas mãos, nos olhos, na percepção, nos jogos, nos movimentos.

Paulo Fochi: Vocês consideram rotina e cotidiano sinônimos?

Penny Ritscher: Depende. Rotina é uma palavra ruim. Como vem sendo usada, dá uma ideia de coisa repetitiva e chata. O fato é que, para uma criança que está se desenvolvendo, aquilo que nos parece ser a mesma coisa de um dia para o outro, para ela, é diferente, porque a criança é diferente, muda com muita velocidade. Para uma criança muito pequena, um passo pode ser um obstáculo insuportável. O adulto faz mil voltas. Caminha, desloca-se. Para uma criança, um passo é um obstáculo insuperável, porém, depois de uma semana, não é mais. Ela vai querer escalar um pequeno degrau e, então, encontrará novos obstáculos. São circunstâncias absolutamente diversas sob o ponto de vista das crianças, de acordo com sua competência, que está sempre em profunda evolução.

Gianfranco Staccioli: Se pudéssemos traduzir rotina como rota, seria interessante, no sentido de que é um percurso, uma estrada que alguém percorre, nesse caso, uma criança. No próprio percurso dessa estrada, a criança decide se quer estar parada, se quer continuar a rota. Rota é um sentido diferente para rotina. Há outra palavra interessante: nessa estrada, a criança sempre encontra algo interessante e desconhecido, transformando-a em uma aventura. O termo aventura significa incerteza. Se não fosse o impulso, a aventura, nós estaríamos sempre nos lugares firmes. Na realidade, sempre desejamos novas aventuras, descobrir qualquer coisa nova nessa estrada infinita.

Paulo Fochi: Qual a relação entre a vida cotidiana e a escola da infância?

Penny Ritscher: Creio que em todas as idades há certa cadência na jornada que serve de ponto de referência para todos. Eu posso pular uma refeição, mas depois faz falta. Eu preciso comer. Conforme vou ficando mais velho, preciso de certa regularidade nas refeições. Eu posso viajar a noite toda e, no dia seguinte, estar cansado. Ocasionalmente, posso fazer isso, mas, se não

durmo regularmente, fico mal. Preciso dessa cadência para o meu desenvolvimento físico, mas também para me orientar no tempo. Isso organiza minha vida em relação ao decorrer do tempo. Nessa recorrência, existe o valor da ritualidade, do mesmo modo que ir à missa para um religioso. Estou de acordo que, com certa idade, percebemos nossos ritmos pessoais, que, na verdade, não são apenas ritmos pessoais, mas ritmos compartilhados com a maioria dos seres humanos.

Gianfranco Staccioli: Eu acredito que o tema da escola da infância é uma bela utopia. Na verdade, nós conhecemos a escola para crianças de 3 a 6 anos que, na Itália, se chama *Scuola dell'infanzia*, mas, lembre-se que isso se trata de uma única escola. Quando se é bravo, quando se é corajoso, faz-se uma escola para as infâncias, para as crianças, mas que não é uma escola das crianças. Uma escola das crianças é aquela que se atém ao cotidiano, não apenas ao cotidiano do interior da escola, mas, sobretudo, ao cotidiano da criança, porque ela não está o tempo todo na escola. A criança tem um cotidiano extraescolar que requer diálogo com o da escola, e essa é uma relação complexa, difícil, que deve ser estabelecida com os pais e com os demais colegas dentro da escola. Por que é difícil? Porque o cotidiano da criança é um cotidiano muito marcado pela experiência familiar. De tal modo, na vida contemporânea, há características que todos nós conhecemos, como a pressa, a superficialidade, o pouco interesse pelas pequenas coisas, a delegação do nosso interesse, da nossa atenção, aos outros. O cotidiano de uma escola das crianças seria aquele que consegue equilibrar o cotidiano extraescolar com o que acontece dentro da escola.

Paulo Fochi: Como esse tema do cotidiano contribui para a formação das crianças de hoje, que, por exemplo, no Brasil, são crianças muito sozinhas, muito apressadas?

Penny Ritscher: Na realidade ou teoricamente? Ou nos dois sentidos? Do ponto de vista teórico, deveria haver uma creche no sentido original da palavra, como espaço seguro para reequilibrar-se, nutrir-se, estar bem, ganhar energia para enfrentar a vida e o mundo, para ter referências de segurança e tranquilidade, mas, na realidade, não é exatamente assim. Colocam as crianças em escolas com espaços mal projetados e, como talvez os professores não estejam pensando sua verdadeira função profissional em relação às crianças de hoje, acredito que isso se torne um nó. Quando as professoras de hoje entraram nas escolas, há dez, vinte, ou trinta anos, o mundo não possuía toda essa tecnologia que está espalhada na vida cotidiana. Existe hoje outra visão acerca de coisas muito estimulantes e muito excepcionais, algumas até artísticas, atividades que as pessoas fazem ooh!. Hoje, acredito que se tenha outra visão. Vou tentar explicar com um exemplo. Conversei recentemente com algumas professoras quando estive em uma comunidade em que estou realizando um trabalho de formação. Estávamos em uma discussão intensa sobre se era justo obrigar as crianças

a dormirem na escola à tarde ou se elas podiam fazer outra atividade. Uma diretora que estava com as demais professoras da escola da infância impusera a previsão de um momento de descanso organizado. Mesmo que as crianças não dormissem, deveriam estar em um espaço com pouca luminosidade, com tranquilidade, com propostas dirigidas mais calmas; deveria haver um lugar para as crianças descansarem, ficarem sem os sapatos; e outro lugar em que pudessem manusear livros com calma. Ou seja, não era obrigatório repousar, mas deveria haver um momento de tranquilidade. As professoras ficaram furiosas e disseram: não, desculpe-me, as crianças têm o direito de repousar e nós temos que garantir isso. Passou-se um ano, experimentaram a proposta da diretora e se desculparam: agora, tudo está melhor. Mesmo as crianças mais agitadas se permitem estar mais tranquilas naquele momento, porque vão para casa depois de almoçar e, à tarde, não têm a possibilidade de descansar, pois estão cheias de coisas para fazer. Vão para o inglês, para o futebol, passear com sua babá ou para casa da avó, ou seja, elas têm uma vida muito agitada e o que precisam é de um pouco de descanso, de parada, de repouso. O que eu quero dizer com esse exemplo real, que tive a oportunidade de acompanhar, é que se coloca em discussão a própria profissionalidade, ou seja, colocar as crianças para repousar pode não significar nada, mas, na verdade, significa muito. Esse ato significa levar em conta muitas coisas e tomar decisões importantes para o bem-estar dos meninos e das meninas.

162

Gianfranco Staccioli: Eu dou aula em uma escola experimental e tenho escutado de pais e professores que, na escola, as crianças estão sendo muito protegidas, estão sendo escutadas demasiadamente e que, depois, na sociedade, é diferente, ou seja, que fora dali há tantas outras lições. A reflexão é: a criança deve sofrer para poder compreender o que a sociedade oferece, ou, estando bem, a criança pode se defender melhor com o que se ofereceu para ela. Obviamente, a minha opção é a segunda hipótese. Nós dizemos que a escola deve ser um lugar tranquilo, que se diferencia em relação à sociedade, não por se contrapor a ela, mas por oferecer aquilo que o cotidiano externo não pode oferecer, e, não sendo possível mudar o cotidiano externo, essa é uma tarefa muito difícil. Eu sei que a escola transformar a sociedade é uma utopia um tanto quanto irrealizável, mas aquilo que se pode fazer (e deve ser feito, obstinadamente) é garantir o bem-estar das crianças dentro da escola, que é uma zona com certo grau de controle. Por isso, precisamos eleger as coisas que garantam o bem-estar das crianças. A criança está bem quando sabe que os adultos lhe reconhecem como criança, quando sabe que o adulto não vai lhe impor algo que para ele está bom, mas que, para ela, talvez, não seja a opção mais justa. Também, estar bem é algo que nos conecta com a cultura da qual fazemos parte e, por isso, encoraja as crianças a perceberem o que lhes interessa, para que possam avançar com a ajuda do adulto, construindo aquilo que nós chamamos de autonomia.

Sobre esse tema, diria que o mundo é feito para crianças dependentes e não autônomas. Mesmo que os esforços de alguns pais possam seguir na direção de construir crianças autônomas, o mundo deseja crianças dependentes. Há diversos exemplos que mostram que as crianças vêm construindo autonomia no interior da família, mas o importante é entender que autonomia não é algo que se constrói sozinho, constrói-se junto com o outro. A enorme riqueza que existe nas escolas é a de ser mais de um, mas ser mais de um tem seu efeito: quando o número é muito alto, corre-se o risco de as relações se tornarem autoritárias. Como fazer para que duas crianças levem adiante seus projetos quando se têm 25 ou 30 crianças juntas? Assim, a compreensão natural é a de que não é possível realizar um trabalho com pequenos grupos, ou, então, quando se tenta, há uma grande confusão, pois são muitas crianças. Aqui entra o tema da pré-disposição, ou seja, é fundamental pensar na organização do trabalho educativo. Inicialmente, deve haver a premissa de que se pode trabalhar em prol da construção da autonomia. Depois, é preciso criar condições para o trabalho acontecer. É necessário questionar se os materiais estão à disposição, se existe um ambiente que evoque a calma, se existe um equilíbrio na gestão do tempo, para que ele não seja rígido. O tempo, obviamente, no interior das instituições, precisa ter certa organização. Não podemos dizer que é tudo livre, porém é possível, na organização do tempo na escola, ter certa elasticidade, e é ela que cria a possibilidade de a criança construir autonomia não solitária, compartilhada; que cria sucessivamente aquilo que chamamos de cidadania ativa.

Paulo Fochi: Algumas palavras-chave que encontramos em seus livros são lentidão, segredo, intimidade, fazer, desfazer e continuidade. De que forma podemos relacioná-las com uma pedagogia do cotidiano?

Penny Ritscher: Não são palavras que se excluem. Há coerência entre elas. São palavras que, na realidade, estão naturalmente juntas. No interior da experiência cotidiana, todas elas existem, por exemplo, segredos. Duas crianças que não têm ainda 3 anos estão no banheiro lavando as mãos. Há pouco tempo para fazer isso e, nesse curto tempo, elas descobrem que, se colocarem o dedo na boca da torneira, a água se espalha por todos os lados. Elas fizeram a bela descoberta de um segredo da física: a água se comporta de certa maneira em certas situações e elas podem influir no comportamento da água, no momento de algo tão cotidiano como lavar as mãos. Existe um laboratório excelente de descoberta de todas as coisas que a água pode fazer e de como funciona uma torneira.

Outro dia, escrevi um artigo baseado em uma criança de cerca de 15 meses. Ela estava apenas começando a caminhar. A educadora levou-a para lavar as mãos. E, então, para secá-las a educadora lhe deu uma toalha de papel. O que fez a criança quando terminou de secar as mãos? Com grande lógica, colocou a toalha de papel de volta ao dispensador de toalhas e, para ela,

isso parecia normal. Então, a educadora lhe disse: olha, colocamos isso na lixeira; para abrir a lixeira e não tocar nela, pisamos neste pedal. A criança não entendeu muito bem o mecanismo para abrir a lixeira, mas observou outra criança que estava utilizando a lixeira sem nenhuma dificuldade. A criança menor estava bem interessada nesse mecanismo que abre a boca da lixeira, que depois se fecha sozinha. Isso era fascinante para ela. Era um segredo. Muito bem, ela retirou uma toalha de papel e pôs novamente dentro da lixeira para experimentar se ela continuaria se abrindo e fechando e, então, foi retirando uma a uma as toalhas de papel e jogando na lixeira. Assim, é uma aventura não só lavar as mãos, mas secá-las e jogar o papel na lixeira.

Gianfranco Staccioli: Acontece o mesmo com a criança descobrindo o que se passa na janela, em sua pesquisa de mestrado, Paulo¹: existe um segredo.

Penny Ritscher: Exato. É o mesmo com o menino de sua pesquisa. Para uma criança, tudo isso é fascinante e são coisas da jornada, mas que podem acontecer somente se as crianças têm tempo e vão experimentar aquilo que não podem fazer em casa. Isso implica uma educadora que não tenha pressa e compreenda que uma criança com grande inteligência e determinação está colocando em marcha sua vontade de experimentar e compreender o mundo. Se, ao contrário, essa educadora tivesse dito à criança: “vamos, vamos, pare com isso, vamos comer”, teria interrompido aquele momento precioso de experimentação e descoberta da criança. O cotidiano é perfeitamente coerente com todos esses termos a que você se referiu. Eles fazem parte de uma boa vida cotidiana. Portanto, é muito importante que o educador tenha a compreensão da riqueza desse momento. Ele deve compreender qual reflexão deve ser feita quando as crianças estão experimentando nessas situações, que condições logísticas são importantes para respeitar o tempo da criança.

Gianfranco Staccioli: Os termos são muito ligados uns aos outros. É difícil desenvolver um desses aspectos e deixar algum outro de fora. São todas expressões que, juntas, fazem um “bom caldo”. Existe um literato italiano que se chama Marco Mavaldi e ele tem um livro, *Bucchi nella sabbia* (Buracos na areia), que conta a história de um protagonista, um adulto, que tinha pensamentos invisíveis, tão invisíveis que nem ele próprio conseguia reconhecer o que pensava. As crianças também têm pensamentos invisíveis, fazem algumas coisas visíveis, mas, na realidade, sempre com o pensamento invisível. O problema é como o adulto pode fazer para que a criança tome consciência do próprio pensamento. O fato que a água espirra é uma consequência, mas a ideia de que a água pode ou não espirrar, ou pode parar, ou tomar alguma direção, enfim, a ideia de que perguntas podem ser feitas é um pensamento

¹ Referindo-se a uma das categorias de análise de minha pesquisa de mestrado quando descrevo o que Carlos, um menino de 16 meses, experimenta com materiais não estruturados sobre o que passa e o que não passa na janela da sala (Fochi, P. S. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação [...]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

invisível que deve se tornar visível. Quando os pensamentos se tornam visíveis, aí vem para fora a dimensão científica e a dimensão narrativa.

Eu acredito que os educadores devam refinar essas dimensões. Não se trata de contar uma história na dimensão narrativa, mas de tornar visíveis os pensamentos invisíveis, que são aqueles da vida cotidiana das crianças. A criança talvez não saiba contar a história de sua vida, mas se você não tentar entrar no seu pensamento invisível (mesmo que exista o risco de se fazer uma leitura incorreta), se não lhe tenta trazer à luz esse pensamento, se não lhe conta a história de vida da criança e aquilo que talvez ela tenha pensado, ou seja, se você não conta o que entendeu que ela pensou, você não a ajuda a refletir sobre o que fez. O que estou querendo dizer é que é preciso ajudar a criança a unir o fazer à ideia do "por que fiz": por que nessa manhã que chove não posso fazer alguma coisa, por que estou cansado? Muitas dessas coisas as crianças não conseguem expressar, porque estão em seus pensamentos invisíveis, mas, se o adulto tentar entrar no universo das crianças e tentar compreendê-las, não em uma chave psicológica, mas narrativa, pode ajudá-la a compreender e a tomar consciência da beleza do que está fazendo e do que pode pensar sobre o que está fazendo.

Paulo Fochi: Uma última pergunta: como o tema do cotidiano é tratado na formação de professores para as crianças da escola na Itália?

Gianfranco Staccioli: Eu posso responder, primeiro, como professor de formação de professores de crianças de 0 a 3 anos. Devo dizer que ainda é uma grande dificuldade para a universidade tratar desse tema. Se você perguntar a um estudante das nossas faculdades, de Florença, Bolonha, ou Milão, se conhece Pikler, se conhece Malaguzzi, possivelmente conhecem. Não se trata de um problema de conhecimento sobre as teorias que tratam do cotidiano. O nosso problema é não haver relação entre o que se faz na escola e o que se faz na universidade. Não há diálogo. Na universidade não se formula a pergunta "como transformar a realidade das escolas?", porque não existem condições de respondê-la. Nas atividades práticas, por exemplo, não temos um professor na universidade que possa acompanhar um pequeno grupo de alunos nas escolas para confrontar o que estão vendo, fazendo e pensando, ou seja, não se entra no mérito dos problemas encontrados no cotidiano educacional. Em uma creche em que se faz um trabalho que não está perfeitamente alinhado com aquilo que dizemos na universidade, se não houver um professor universitário acompanhando, é muito provável que os alunos que lá estão fazendo as práticas rapidamente incorporem os mesmos hábitos que lá se praticam. Por outro lado, na universidade temos alguns seminários que ajudam o estudante a conhecer algumas teorias, mas que se mantêm distantes de como essas teorias podem se converter em modos de estar e atuar com as crianças. Temos, ainda, no âmbito da formação e da experiência da prática profissional (pelo menos em algumas universidades na Itália), alguns laboratórios que ensinam os alunos a tocar alguns instrumentos, a cantar algumas canções, a aprender sobre arte.

Acreditamos que alguns conhecimentos são importantes para constituir a formação dos professores e que, não apenas no âmbito formativo pedagógico, há atividades que precisam ser vivenciadas pelos estudantes para poder construir competências necessárias para torná-los professores de crianças na escola da infância.

Penny Ritscher: Eu trabalho com professores que já estão na escola, pois, assim, pode-se refletir sobre a sua próprias experiência de trabalho com as crianças. Não tenho nenhuma prática na formação de estudantes que ainda não estejam trabalhando com crianças. Não saberia, inclusive, por onde começar uma formação com esse tipo de estudante. Pessoas que já trabalham, em geral, sabem muitas coisas, mas, muitas vezes, não sabem que já sabem essas coisas. É como o que Gianfranco estava falando sobre pensamento invisível. De tal modo, o meu papel é ajudar a explicitar e a falar sobre suas experiências, por exemplo, como gerir melhor a rotina da escola para atender às necessidades das crianças. Se tivermos um grupo de 24 crianças de 3 anos e 3 adultos, todos não podem ir ao banheiro ao mesmo tempo; é preciso organizar o trabalho em pequenos grupos com professores de referência. Essas coisas próprias da organização prática fazem-se melhor com professores que já estão imersos no trabalho, nos problemas do cotidiano. Não sei como abordar esses temas com aqueles que não enfrentam diariamente o cotidiano de uma escola. Acredito que tratar disso apenas de um ponto de vista teórico pode não ter significado se não tiver havido uma vivência pessoal.

166

Gianfranco Staccioli é professor na Università degli Studi Firenze, secretário geral da Federação Italiana dos Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (Cemea), membro do grupo de pesquisa internacional "Jeux et pratiques ludiques" e dedica-se à pesquisa educativa e à formação na Università dell'Educazione Attiva (Ludea).

Penny Ritscher, licenciada em filosofia e especialista em educação musical e mobilidade pelo Instituto Orff de Salzburgo, Áustria, é docente nos Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (Cemea). Escreve regularmente para a revista *Scuola dell'Infanzia*.

Paulo Sergio Fochi, doutorando em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Universidade de São Paulo (USP), é professor do curso de pedagogia e coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

paulo.fochi@hotmail.com

Recebido em 20 de julho de 2017

Aprovado em 2 de outubro de 2017