

# **INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Lucilaine Maria da Silva Reis – UFF

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo entender como um grupo de crianças de dois anos vivenciou sua entrada/inserção em uma instituição de Educação Infantil. A entrada das crianças na instituição é um processo intenso e delicado e nos possibilitou aprender bastante sobre os modos diversos como as crianças bem pequenas lidam com essa situação.

Neste exercício reflexivo buscamos definir inserção, nos contrapondo ao conceito de adaptação que muitas vezes é utilizado para indicar o mesmo processo/momento. Para tanto dialogamos com autores que compreendem a infância do ponto de vista histórico, cultural e geográfico. E acreditam em um mundo em constante movimento e transformação no qual as crianças são tão ativas quanto os adultos em sua atuação, sendo, portanto sujeitos de conhecimento. Nossa pesquisa ocorreu em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, em uma instituição que atende crianças a partir de dois anos até os cinco anos e onze meses, no horário de oito às dezessete horas. Nosso interesse de pesquisa voltou-se para as duas turmas de dois anos que entravam na instituição naquele momento.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo (já que assume uma postura de recusa da neutralidade e distanciamento do pesquisador) e cunho etnográfico, buscando, pela interação cotidiana com os sujeitos da pesquisa, compreender a significação que os fenômenos investigados têm para eles. Nossos estudos preliminares, realizados com a finalidade de compreender/construir os caminhos possíveis para levar a termo esta investigação, apontaram o estudo de caso com orientação etnográfica como processo possível e pertinente para esta pesquisa.

A análise dos dados deu-se através de três episódios com crianças e nossas reflexões nos levaram a encontrar os conceitos de Vivência em Vigotski e Diálogo em Bakhtin como categorias de análise e reflexão. Percebemos, portanto, que, diante de uma mesma situação, as diversas crianças do grupo tiveram reações bastante diferenciadas.

Nosso trabalho vai, assim, buscando esse encontro com o outro e esses outros vão nos ensinando através de seus olhos, rostos, corpos e palavras, como sentem, pensam e existem neste momento tão intenso e rico que é o processo de entrada na UMEI. O que desejamos aqui é, ao ter vivido este momento junto deste grupo, e aprendido com eles um pouco mais sobre nossas humanidades, compartilhar o aprendido através deste texto.

### **Inserção ou adaptação: uma reflexão sobre vivências e diálogos**

No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, encontramos a seguinte definição para inserção/inserir: **Inserção** *sf.* Ato ou efeito de inserir (-se). **Inserir** *v.t.d.* 1- Introduzir, incluir. P. 2. Fixar-se, implantar-se. 3. Meter-se, pôr-se, (Ferreira, 2001, pag. 391).

Neste trabalho chamamos de inserção o processo de entrada de indivíduos, sejam adultos ou crianças em um determinado grupo. Neste momento específico, chamamos de inserção ao processo de entrada de indivíduos dos Grupos de Referência de Educação Infantil (GREIs), nomenclatura usada para se referir às turmas de Educação Infantil no município de Niterói. Esta inserção pode ocorrer tanto no início do ano letivo, quanto ao longo do ano, no caso de novas matrículas. Nosso período de imersão em campo ocorreu no primeiro semestre de 2012. Também chamamos de inserção, a entrada de novos professores nos GREIs, ou de pesquisadores. Chamei minha própria entrada em campo de inserção.

A palavra inserção vem sendo usada para substituir, no mundo acadêmico e também nas Instituições de EI, o que durante muito tempo se chamou de adaptação (o período/processo de entrada das crianças nas instituições). Para adaptação temos a seguinte definição:

**adaptar** *v.t.d.* 1. Tornar-se apto. 2. Adequar (1). T.d. 3. Modificar o texto de (obra literária), adequando-o ao seu público (4), ou transformando-o em peça teatral, script, etc. P. 4 Adequar-se. (Idem pag. 15).

Podemos perceber que a ideia de adaptação, apresentada no verbete, está diretamente ligada à de adequação, de alteração do próprio indivíduo para tornar-se apto a fazer parte do grupo. No caso de inserção, as duas definições que mais chamaram nossa atenção foram: “incluir-se” e “meter-se”. Fica bastante claro, neste caso, que a palavra inserção traz para o processo de entrada na instituição a ideia de que a pessoa também age na situação vivida, também transforma o entorno à medida em que é transformada.

Tal mudança de nomenclatura se deu em função dos debates sobre concepções de infância e criança que vêm ocorrendo nas últimas décadas neste campo de pesquisa e atuação (BRASIL, 2012; CORSARO, 2005; KHOAN, 2007; LOPES, 2012; LOPES E MELO, 2009; LOPES E SILVA, 2010; LOPES E VASCONCELLOS, 2006; PROUT, 2012; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008; TOMASELLO, 2008; VASCONCELLOS, 2008). A palavra adaptação era usada não apenas para falar da entrada das crianças nas instituições, mas para dizer que as crianças precisavam se adaptar ao mundo de modo geral. Neste caso, o mundo em que nasciam era um mundo pronto e acabado e cabia a elas adaptar-se às suas lógicas e regras ou teriam graves problemas de “adaptação” e “socialização”. Assim precisavam se adaptar também à escola, que era uma das engrenagens deste mundo que já estava posto e construído ao qual deveriam se adaptar. Adaptar-se à escola trazia consigo um peso muito grande, já que a escola era esta grande preparadora de homens. Os que não se adaptavam à escola teriam problemas em se adaptar à “vida”.

Acreditamos numa concepção diferenciada de sociedade, de infância e de Educação Infantil, acreditamos que os seres humanos nascem incompletos, dependentes de outros seres humanos, de seus co-específicos:

O mais importante é que a evolução cultural cumulativa garante que a ontogênese cognitiva humana ocorra num meio de artefatos e práticas sociais sempre novos que em qualquer tempo, representam algo que reúne toda a sabedoria coletiva de todo o grupo social ao longo de toda a sua história cultural. As crianças são capazes de participar plenamente dessa coletividade cognitiva a partir de mais ou menos nove meses de idade, quando pela primeira vez, começam a fazer tentativas de compartilhar a atenção e de aprender imitativamente de e através de seus co-específicos. Essas atividades de atenção conjunta que assim principiam representam nada mais que o surgimento ontogenético da adaptação sócio cognitiva única dos seres humanos para se identificar com outras pessoas e, dessa forma, compreendê-las como agentes intencionais iguais a si mesmos. (TOMASELLO, 2003, p. 9,10)<sup>1</sup>

Esta precariedade e incompletude não são defeitos, mas grandes qualidades humanas. Nascemos incompletos por conta do nosso amplo potencial de aprender na cultura, com a cultura, a partir da cultura (LOPES, 2012):

---

<sup>1</sup> Quando Tomasello fala em “adaptação sócio cognitiva” ele não está se referindo ao conceito de adaptação que criticamos aqui. Em sua obra ele cria o conceito de adaptação sócio cognitiva para referir-se à capacidade humana de criar mecanismos de aprendizagem e transmissão cultural que permitiram nossa evolução. Entre eles o efeito catraca (cf. TOMASELLO, 2003).

Escritos recentes (Tomasello, 2003; 2008; Stern, 1992, 1998, Fichtner, 2010, entre outros) tem apontado para pensarmos a relação dos bebês com o mundo de forma diferenciada, deslocando das leituras marcadas por sua condição biológica, em que a maturação tem sido o caminho do desenvolvimento, em etapas fixas e universais, propondo um olhar para a relação interpessoal dos bebês humanos desde os primeiros meses de vida, suas competências sócio-cognitivas, suas diversas linguagens, eventos constituídos ao longo da filogênese humana que evidenciam uma ontogênese singular, demarcando nossas diferenças para os demais primatas.(2012)

Nascemos incompletos para nos construirmos com os outros, a partir dos outros, em diálogos com os outros. Nascemos segundo Bakhtin (2003) sem uma palavra própria, para nos constituirmos humanos a partir das palavras outras, dos muitos outros, os que nos precederam e os que nos são coetâneos, e que nos constituirão humanos:

As influências estratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com o auxílio de outras “palavras-alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas) já de índole criadora. (p. 402)

Essa chamada índole criadora, que surge da transformação das palavras alheias em palavras próprias também é objeto de reflexão em Vigotski, como veremos mais abaixo. Aprendemos a dizer o mundo com as palavras que nos são ditas e que aos poucos se tornam nossas próprias palavras. Aprendemos a ver o mundo compartilhando o olhar dos outros. Este é o movimento de pensar a vida pelo dialogismo bakhtiniano, um diálogo que é ao mesmo tempo interno, consigo, para-si e externo, para o outro, com o outro, todo o tempo.

A complexidade do ato bilateral de conhecimento penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (Bakhtin, 2003: 394)

Nascemos incompletos e morreremos incompletos. A incompletude não é uma característica exclusiva da infância, como não é também a dependência. Somos seres dependentes, nosso modo de vida nos torna dependentes dos outros, independente de qual seja o nosso grupo social. Essa precariedade é essencial para nossa constituição enquanto humanos: seres culturais, históricos e geográficos que somos.

No entanto, historicamente esta característica de incompletude e dependência vem sendo associada à infância, fazendo com que as crianças sejam relegadas a uma categoria menor de humanidade: os que ainda não são, os não desenvolvidos, não formados, dependentes, carentes (e quem não é?). Esse reconhecimento da infância pela falta gerou uma série de deformações no atendimento da pequena infância. Ideias de que as crianças precisam ser preparadas, controladas, socializadas, protegidas de si mesmas e de seus pares. A ideia das crianças como ainda não tão humanas quanto os adultos. A ideia de que a expectativa de futuro tem precedência sobre a felicidade no presente.

Qvortrup (2010), a partir de um estudo desenvolvido na Europa, propõe que a infância seja considerada como categoria estrutural permanente:

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (p. 635)

Como categoria estrutural permanente e como categoria geracional as crianças passam a ser sujeitos de políticas públicas específicas. Não basta pensar as crianças a partir das necessidades da família, ou a partir das necessidades das mulheres. É preciso pensar a infância a partir das necessidades e características da própria infância. Numa concepção de infância complexa: pensar que crianças são fortes-frágeis, grandes-pequenas, formadas-em-formação, biológicas-culturais.

Voltando à definição do termo, em nosso trabalho, optamos pela palavra inserção, por sua característica mais dinâmica: não apenas a criança é transformada pelo grupo, mas também transforma o grupo o tempo todo. Cada indivíduo do grupo faz com que o grupo seja como é, se um indivíduo chega, se ausenta ou muda, todo o grupo muda. Neste caso trabalhamos com o conceito de um mundo complexo, em constante

movimento. Um mundo que não está posto, mas está sendo construído e reconstruído a cada instante, devido ao que Vigotski chama de atividade criadora:

Chamamos de atividade criadora do homem aquela que cria algo novo. Pouco importa se o que cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que esta construção habita e se manifesta. (2009, p. 7)

Nesta obra, Vigotski nos chama atenção para a capacidade criadora das crianças que ao se relacionar com o mundo, e aprender com ele também, o recriam e o reconstróem:

Nesse caso, a atividade combinatória da criança é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar e ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (Idem, p. 17)

Aqui também há um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. Ambos tecem reflexões sobre o mundo que está posto, e consideram a compreensão da relação entre o sujeito e o mundo relevante para a compreensão de nossa humanidade. Entre o que já estava posto e o que é criado, Bakhtin (2003) nos traz a seguinte contribuição:

O *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.) Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (p. 402)

Assim, esta perspectiva de criação de humanidade, que se estabelece pela linguagem e pela cultura, é um ponto de encontro entre estes dois pesquisadores. É importante ressaltar que tanto Vigotski quanto Bakhtin pensam o desenvolvimento humano colocando a linguagem num papel central. Ambos atribuem um importante papel ao conhecimento já existente e ao processo histórico de constituição do mesmo,

no entanto veem na humanidade a capacidade de criar e recriar o mundo que, para Bakhtin, seria o que está dado e, para Vigotski, seria o meio ofertado.

Nesta perspectiva de compreender os diversos processos desencadeados com/pela/na entrada das crianças de dois anos na instituição, vamos nos encontrar com o conceito de vivência em Vigotski e partir daí nos perguntar: Como as crianças de dois anos vivenciam seu processo de inserção na EI?

(...) A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade... Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

O conceito de vivência carrega consigo, como unidade, o externo e o interno, o extrínseco e o intrínseco, o dentro e o fora, o individual e o coletivo, o social e o biológico. Os opostos neste caso se completam, possibilitando a compreensão do desenvolvimento humano não pela análise de elementos isolados, mas pela perspectiva do movimento, do processo, do todo:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. (...) Dessa forma não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Idem, p. 683-684)

É importante enfatizar esse caráter duplo característico do conceito de vivência, já que se trata da unidade da situação particular vivenciada no meio com sua representação psicológica. Assim, quando pessoas diferentes se encontram diante da mesma situação particular, as vivências serão, na verdade, diferentes para cada uma delas, na medida em que as questões de personalidade e de suas vivências anteriores influenciarão na representação da situação vivida. Vigotski dá o exemplo neste caso de três crianças de idades diferentes vivendo numa situação de violência doméstica

provocada por uma mãe alcoólatra e muito agressiva, que compreendem e reagem a esta mesma situação de maneira completamente diversa:

Quando se toma esse exemplo – e a experiência do pesquisador que se debruça sobre um material concreto está repleta desses exemplos –, então se vê facilmente que uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas, surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma. (Idem, p. 685)

Uma mesma situação nunca será a mesma situação se vivida por pessoas diferentes em momentos de vida diferentes. Uma mesma situação, então, nunca será a mesma situação. Assim, ao nos dispormos a compreender como este grupo de crianças vivenciou seu processo de inserção na EI, nos dispomos a aprender sobre elas com elas, tendo por um lado o conceito de vivência como elemento metodológico e por outro o diálogo na perspectiva bakhtiniana, conceitos que em muitos momentos se encontram e dialogam, mas não se confundem.

Nosso trabalho vai assim buscando esse encontro com o outro (as crianças), e esses outros vão nos ensinando através de seus olhos, rostos, corpos e palavras, como sentem, pensam e existem neste momento tão intenso e rico que é o processo de entrada na UMEI. O que desejamos é ao viver este momento junto deste grupo, aprender com eles um pouco mais sobre nossas humanidades.

### **Eu, as crianças e os caminhos**

*Parecia um plano excelente, sem dúvida, muito simples e bem organizado: a única dificuldade era que ela não fazia a menor ideia de como realizá-lo. (Lewis Carroll: Alice no País das Maravilhas)*

Por mais que estudemos as questões metodológicas, quem nos ensina a pesquisar são as crianças. É apenas no contato com elas que a pesquisa efetivamente ganha seus contornos e se torna algo vivo. De modo que, do ponto de vista da forma, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo (já que assume uma postura de recusa da neutralidade e distanciamento do pesquisador) e cunho etnográfico, buscando, pela interação cotidiana com os sujeitos da pesquisa, compreender a significação que os fenômenos investigados têm para eles. Nossos estudos preliminares, realizados com a finalidade de compreender/construir os caminhos possíveis para levar a termo esta investigação, apontaram o estudo de caso com orientação etnográfica como processo possível e pertinente para esta pesquisa:



A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre. (SARMENTO, 2003, p. 153)

No entanto, não tem formato clássico, é flexível às interferências tanto advindas do campo de pesquisa, quanto das colaborações teóricas que sempre encontramos no caminho. Acreditamos que o caminho para compreender o modo como essas crianças vivenciaram o processo de inserção, passa por compreender os processos cognitivos e afetivos desencadeados pela/na/a partir da entrada destas na instituição educacional de período integral.

Neste primeiro semestre observei as duas turmas de dois anos, nas duas primeiras semanas, todas as quatro horas por dia do período de inserção (nesta primeira semana o horário é reduzido), depois passei a estar três vezes por semana quatro horas por dia, alternando entre manhãs e tardes. Em minha imersão, fui me detendo ora em cada criança e descobrindo como reagem de forma tão diversa a este novo contexto, ora nas dinâmicas dos grupos, nas rotinas, nas organizações espaço/temporais. Ora em como a presença ou ausência de um determinado indivíduo (criança ou adulto) mudava completamente a dinâmica do grupo, ora em como a instituição reagia às demandas produzidas: são nove horas de convívio diário, cinco dias por semana. E cada criança é um mundo inteiro de questões que se apresentam.

Assim, durante o primeiro semestre de 2012, realizei minhas observações em campo em uma UMEI, que está localizada próxima ao Centro de Niterói e que atende tanto aos alunos do bairro e seu entorno, quanto crianças que vem de bairros mais afastados e até de outros municípios, acompanhando as mães que trabalham nesta vizinhança. Foram duas turmas de dezesseis crianças, com duas professoras regentes em cada turma.

Minha inserção em campo possibilitou uma intensa convivência com as crianças. O dia-a-dia com esses grupos foi muito dinâmico. Diversos processos ocorriam de forma concomitante e complexa: choros, falas e silêncios, trocas de fraldas e desfraldes, banhos, alimentações e recusas alimentares, escovações, afetos e conflitos, amores e lutas, literatura, teatro, escritas e artes diversas misturavam-se com secreções corporais que precisavam ser cuidadas a todo instante. Para a apresentação dos resultados do presente estudo, selecionamos alguns episódios, que procuram demonstrar nossa

experiência vivida nas duas primeiras semanas, embora saibamos que por maior riqueza de detalhes que nossa descrição procure fazer, nada se compara à intensidade do convívio com os pequenos.

No entanto tentamos...

## **Primeiros dias, primeiras semanas e algumas vivências**

### **Episódio 1: A coragem de Júlia e Laura**

No primeiro dia da pesquisa de campo e, portanto, no primeiro dia das crianças na UMEI, procurei não criar muitas expectativas, mas, é claro, imaginei o que poderia encontrar: imaginei crianças chorando assustadas, olhando para tudo com desconfiança, tímidas, com medo. Mas o encontro que tive com Júlia e Laura muito me tocou e me fez refletir sobre as muitas maneiras de reagir, de diferentes crianças, diante de uma mesma situação. Ou como a mesma situação pode ser uma situação diferente para sujeitos tão diferentes:

Em um determinado momento, Júlia e Laura se destacaram do grupo e saíram caminhando de mãos dadas pela UMEI. As duas têm o mesmo tamanho, são um pouco maiores que a maioria das crianças de dois anos, gordinhas, de chupetas, cabelos cacheados com arquinhos para proteger os olhos. Júlia negra, pele cor de canela, Laura lourinha e pele muito clara. Desgarraram-se do grupo que estava no pátio e foram explorar o prédio. Eu fui atrás a uma distância segura. Primeiro elas voltaram à sala de origem. Mexeram em tudo, cansaram, resolveram ir para as outras salas entraram em salas vazias, mexeram nas coisas. Entraram em salas ocupadas, ficaram olhando com curiosidade para as crianças e as professoras, quando estas falavam com elas, viravam-se e saíam. Tentaram subir as escadas, não deixei. Descobriram a piscina de bolinhas, mergulharam nela e ficaram deitadas de barriga pra cima como se estivessem boiando por um tempo, depois, nadaram, mergulharam e finalmente resolveram jogar as bolinhas para fora da piscina, no início, eu catava e devolvia as bolinhas. Mas aí elas acharam que era uma brincadeira e começaram a jogar cada vez mais bolinhas para que eu pegasse e eu já não estava mais dando conta de tantas bolinhas e tão rápido. Então tentei tirá-las da piscina de bolinhas, mas elas acharam que era outra brincadeira puseram-se a se esconder de mim e correr dentro da piscina. Pedi para que parassem, falando com seriedade. Não funcionou. Então eu saí correndo e fui buscar alguém para me ajudar a tirá-las de dentro da piscina. Logo, com ajuda de três professoras, retiramos as meninas da piscina e elas se reintegraram ao grupo, minutos depois estavam as duas dançando com as mãos para o alto, imitando as coreografias que aconteciam na televisão ligada. (Diário de campo em fevereiro de 2012)

Júlia e Laura tinham acabado se conhecer e, em meio à agitação daquele primeiro dia, deixaram o seu grupo de origem para trás e foram juntas, de mãos dadas, viver uma grande aventura. Elas primeiro voltaram à sala de origem, que estava vazia, e a exploraram, brincaram com os brinquedos que estavam sobre as mesas, depois com os que estavam nas prateleiras. Suas expressões eram de alegria e contentamento. Elas me viam por perto, mas não se interessaram muito pela minha pessoa. Seu interesse mesmo parecia ser a descoberta daqueles novos espaços. Quando entraram nas outras salas vazias mexeram um pouco nos brinquedos, andaram pelas salas, olhando tudo com curiosidade e logo saíam e iam para outra. Nas salas ocupadas entravam apenas um ou dois passos, paravam e ficavam aguardando. Quando uma professora ou criança falava com elas ou tentava interagir de alguma maneira, elas viravam as costas e iam embora. Mas quando encontraram a piscina de bolinhas parecia que enfim sua busca havia terminado e seu tesouro havia sido encontrado.

A forma como Júlia e Laura vivenciaram o encontro com aquele novo espaço me fez refletir sobre a maneira intensa e complexa como interagiram com ele:

Desta forma, as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação. (LOPES, 2006, p. 119)

Assim não era apenas o espaço como constituição física posto para as crianças, que possuía relevância naquele momento, mas fundamentalmente a maneira como aquelas duas meninas estavam significando aquele espaço, através da reação ousada e corajosa que apresentaram diante dele.

Existe, portanto, uma estreita ligação entre **a vivência da infância e o local onde ela será vivida**, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. (LOPES & VASCONCELLOS, p. 112)

Aqui podemos retomar o sentido de atividade criadora em Vigotski como evidenciamos acima, pensando que a base desta atividade criadora está no processo vivencial. Júlia e Laura criaram algo novo naquele dia, criaram um vínculo entre si, ao

viverem aquele momento como cúmplices de aventura e criaram uma maneira de lidar com aquele espaço, que até então não estava dada, que foi único daquela dupla de meninas:

Existe assim um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não num processo de interação mecânica, onde cada um situa-se num lado, mas num uno, pois como já afirmamos em textos anteriores (Lopes, 2007) a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial. (LOPES, 2012, p.221)

Foi desta maneira encantadora que Júlia e Laura me ensinaram que as crianças pequenas têm um ser e estar próprios no mundo. Que o inesperado e o imprevisível estarão o tempo todo no caminho de quem vive a aventura de pesquisar e aprender com elas sobre o mundo que está posto, mas principalmente sobre o mundo que se constrói a cada segundo a partir delas.

## **Episódio 2: A amizade de Gabriela e Andrea**

Gabriela e Andrea já se conheciam de onde moravam. Ficaram o tempo todo de mãos dadas. Via-se em seus rostinhos que estavam assustadas, mas não choravam. Andavam pelo pátio devagar, as mãos agarradas em apoio mútuo. Até que um menino do grupo ameaçou um chute em Andrea, esta então empurrou o menino que saiu de perto, mas a partir deste momento as duas começaram a chorar e continuaram a vagar pelo pátio de mãos dadas. Recusaram toda tentativa de consolo dos adultos. Acalmaram-se juntas quando se distraíram com os brinquedos, mas pareciam ainda muito sensíveis. Nos outros dias Gabriela foi ganhando mais segurança e afastando-se de Andrea e fazendo amizade com outras crianças, esta continuou a caminhar pelo pátio, mas sozinha. Às vezes anda atrás de Gabriela e chama por ela. Mas esta já fez outros amigos e não dá mais prioridade para a amiga que veio com ela de casa. (Diário de campo em fevereiro de 2012)

O que nos chamou atenção neste episódio foi como o fato de se conhecerem anteriormente fez com que Gabriela e Andrea enfrentassem juntas aquele momento desafiador. Em um lugar em que elas não conheciam ninguém, elas se conheciam e optaram por permanecer juntas, de mãos dadas, e enfrentar o seu medo. Em uma situação difícil, a enfrentaram juntas. Andrea defendeu a si mesma e a Gabriela e, juntas, choraram de susto, não aceitando a ajuda de outras pessoas. No entanto, Gabriela era mais extrovertida e rapidamente fez amizade com outras crianças, ao passo que

Andrea, sendo mais tímida, preferia ficar apenas com a amiga que já conhecia. Aos poucos, Gabriela foi querendo brincar com outras crianças, rir, correr, e incluir Andrea, mas esta queria continuar segurando na mão de Gabriela e evitando os outros. O que nos levou a concordar com Vigotski quando ele diz que:

*De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. Se as crianças tomarem consciência disso de formas distintas, então uma mesma ocorrência terá para elas sentidos completamente diferentes.(...) Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação. (VIGOTSKI, 2010, p.688)*

Embora tenham vivenciado o momento da entrada de modo similar, aos poucos seus traços de personalidade, seus modos vivenciais foram construindo caminhos distintos. Andrea mais calada, mais quieta, queria construir um mundo à parte para ela e a amiga. Gabriela mais solta, mais falante, queria correr, brincar e interagir com um grupo maior de crianças, o que fez com que as meninas que chegaram juntas, percorressem, a partir de um determinado momento, caminhos separados.

### **Episódio 3: Eu, Emília e a invisibilidade**

Na segunda semana em campo fiz algumas fotografias no GREI 2A e percebi que de modo geral as crianças paravam o que estavam fazendo para sorrir e fazer poses, neste momento, uma criança pegou a garrafinha para ser fotografada bebendo água, quando fez isso outras crianças também pegaram suas garrafinhas e eu fiz diversas fotos delas assim. Quando fui olhar as fotos percebi que apenas uma das crianças não estava posando para as fotografias, ela estava sentada no canto em todas as fotos. Perguntei para as professoras quem era aquela menina que eu não notara, se ela havia entrado depois, mas elas me disseram que ela estava no grupo desde o primeiro dia. Descobri que seu nome era Emília e passei a observá-la. Emília tem tanta desenvoltura nos fazeres diários, que é quase invisível. Emília não fala, mas come sozinha, dorme sozinha, vai para os diversos espaços da UMEI com autonomia, não bate, não briga, não chora, não faz manhas, não dá nenhum trabalho, logo, em meio a uma dinâmica tão intensa, ela acaba por não receber muita atenção dos adultos. (Diário de campo em fevereiro de 2012)

Este último episódio foi para mim um dos mais inquietantes. Pois minha máquina fotográfica viu o que meus olhos não haviam visto. E eu fiquei me

perguntando como eu passei uma semana inteira com aquele grupo sem ter notado aquela menina. Como aquela criança pôde ser invisível pra mim durante tantos dias?

Como eu pude não vê-la, não sei. Mas sei que depois que eu a vi enamorei-me por ela de maneira particular. Ela possuía olhos lindos, enormes e indecifráveis. Por mais que passasse tempo com ela, não conseguia saber o que aqueles olhos negros diziam. Os dias com ela foram a possibilidade de experimentar o conhecimento-penetração de que nos fala Bakhtin:

Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro na presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. O significado da simpatia e do amor. Aí o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. (2003, p. 394)

Depois de algum tempo passei a perceber que os olhos de Emília esperavam algo de mim. Sempre que eu chegava, ela me olhava e continuava olhando, até que eu ia até onde estivesse sentada, beijava e conversava com ela. Em alguns momentos, esboçava pequenos sorrisos.

Seus olhos me acompanhavam quando eu estava com outras crianças, ou fazendo outras coisas, mas ela nunca se levantava para vir em minha direção, ou sentar-se no meu colo. Estava sempre sozinha, brincava sozinha, mas não parecia triste ou infeliz, parecia tranquila na verdade, é apenas que tamanha tranquilidade numa criança tão pequena me parecia estranho...

Como Emília vivenciou seu processo de inserção eu não saberia dizer, se foi alegre ou triste, se ela se sentia solitária ou se gostava de estar sozinha, não sei. Sei apenas que vivemos momentos de intensidade silenciosa e que, de alguma forma, nos tornamos amigas e que seu modo silencioso de ser me fez pensar muito sobre o meu modo barulhento de ser e sobre os muitos modos de ser e existir não apenas em diferentes crianças, mas em diferentes seres humanos.

Neste episódio Bakhtin está sempre presente como palavra outra, nas palavras minhas. Neste encontro dialógico com outro ser humano com quem experimentei o diálogo, sem que necessariamente houvesse palavras, e com quem tive que enfrentar o fato da não compreensão, quando o objetivo do trabalho era a compreensão. Mesmo aqui, Bakhtin vem novamente a meu encontro, refletindo sobre a riqueza da pesquisa com outros seres humanos:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal, não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo, conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p. 400)

E o diálogo com Emília, através de seus olhos intensos e seus discretos sorrisos, me fez ver que ela apreciava minha companhia e gostava da minha presença. Que me notava e que esperava pela minha atenção. Apenas isso. A compreensão como diálogo, perceber no olhar de Emília um convite para que eu fosse até ela, para estar com ela e partilhar o seu íntimo silêncio.

### **Considerações finais**

Os encontros com as crianças, descritos nos episódios acima, nos levaram por um caminho de muitos outros encontros, o encontro com a criança que fui, o encontro com os autores que têm nos ajudado a rever o mundo e a perceber nele outras lógicas de tempo, espaço e vida. Consideramos muito cedo ainda para conclusões, o tempo é de transitoriedade. No entanto, pensamos ser possíveis algumas afirmações:

Que precisamos nos dedicar e avançar nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Que precisamos aprender sobre as crianças, com elas. Que o processo de inserção não é positivo ou negativo em si mesmo e que é preciso ter sensibilidade para compreender como cada criança vivencia este momento, acompanhando-as e auxiliando-as quando for necessário. Que muitas vezes no diálogo com o outro não encontraremos a resposta à nossa pergunta, mas encontraremos muitas outras perguntas que nos farão caminhar muito mais ainda. Que nos encontros dialógicos entre crianças e adultos ambos saem profundamente transformados.

### **BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil 2010*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, Estrangereidade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Mapa dos Cheiros: cartografia com crianças pequenas*. Revista Geografares, nº 12, p.211-227, Julho, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. e MELLO, Marisol Barenco de (Org). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. 1.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Lea S. Pinto. *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF 2010.

\_\_\_\_\_ e VASCONCELLOS, Tânia de (Org). *Geografia da Infância: Territorialidades Infantis*. Currículo sem Fronteiras, v.6,n1,pp. 102-127, jan/jul 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro. QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília.

PROUT, Alan. “Reconsiderado a nova sociologia da infância”. In: Cadernos de Pesquisas, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>

QVORTRUP, Jens. “A infância enquanto categoria estrutural”. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>

SARMENTO, Manoel Jacinto. *O Estudo de caso etnográfico em educação*. In ZAGO, Nadir. *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELLOS, Tânia de. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói/RJ: EDUFF, 2008.



VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Ribeiro Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. In *Psicologia USP* vol.21 no.4 São Paulo 2010. pp. 681-701. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103656420100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103656420100004&lng=en&nrm=iso). Acessado em 21 de janeiro de 2012.