

Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos / *Narratives of an Early Years Teacher: A Search for Childhoods' Responses in Pandemic Times*

Vanessa França Simas*
Guilherme do Val Toledo Prado**

RESUMO

O presente artigo objetiva revelar como as réplicas dos outros compõem e ampliam as narrativas de uma professora de bebês e, ainda, como essas réplicas apareceram nessas narrativas no contexto de atendimento não presencial e assíncrono devido à pandemia de covid-19. A metodologia narrativa de pesquisa em educação, em diálogo com os aportes da filosofia bakhtiniana, foi a utilizada para interpretar as réplicas materializadas nas narrativas e a maneira como a professora reorganizava seu trabalho a partir delas. Revelou-se que, enquanto as narrativas eram referentes ao trabalho presencial, as réplicas dos bebês apareciam a partir do acabamento provisório que a professora produzia do vivido com eles; já, nas narrativas que tratavam do trabalho não presencial, as réplicas eram os acabamentos produzidos pelas famílias, a partir do vivido na relação com os bebês. Em ambas as situações, a professora buscou reorganizar o trabalho na relação com as réplicas de seus outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Bebês; Narrativas pedagógicas; Réplica; Pandemia de covid-19

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reveal how the responses of the others compose and expand the narratives of an early years teacher and also how these responses appear in narratives in the context of non-face-to-face and asynchronous support, due to the covid-19 pandemic. The narrative methodology of research in education, in dialogue with the contributions of the Bakhtinian philosophy, was used to interpret the responses materialized in the narratives and the way the teacher reorganizes her work based on them. It was shown that whereas the narratives were related to face-to-face work, the babies' responses came up from the unfinished utterances that the teacher produced from her experience with them; as regarding the narratives about non-face-to-face work, the responses came from the utterances produced by the families, based on what they experienced in their relationship with the babies. In both situations, the teacher tried to reorganize her work in relation to the responses of her others.

KEYWORDS: Child education; Babies; Pedagogical narratives; Response; Covid-19 pandemic

* Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; Faculdade de Educação - FE/UNICAMP, e Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4250-3277>; vanessafsimas@gmail.com

** Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação - FE/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>; gvptoledo@gmail.com

Introdução

Devido ao período pandêmico que estamos vivendo, por causa da doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, medidas como o isolamento social foram adotadas para o enfrentamento da covid-19. Nesta conjuntura, as políticas governamentais ligadas à educação infantil de muitos municípios também se alteraram, resultando, por vezes, no fechamento temporário de creches e escolas, cujo atendimento passou a ser não presencial, dificultando, assim, as interlocuções entre bebês, crianças, educadoras¹ e famílias.

Compreendemos que somos seres dialógicos, constituídos na relação outro-eu, em que o *eu* toma consciência de si mesmo e se torna o eu mesmo unicamente se “revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)” (BAKHTIN, 2010a, p.341). Nesse sentido, entendemos que nas relações construídas entre bebês, crianças, famílias e educadoras se dá a construção do currículo, pelos sujeitos, na educação infantil. Construir um currículo que se faça e se refaça a partir da reflexão sobre os processos educativos, ao invés de estratégias já determinadas, é pensar o currículo “na perspectiva do *encontro* entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.88; grifo nosso). É, inclusive, levar em conta o artigo 4º da resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo conteúdo indica que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

Assim, não compactuamos com a ideia de que na educação infantil o currículo deva contemplar propostas adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras, mas sim

¹ Uma vez que a maioria das profissionais da educação é composta por mulheres, optamos por usar o feminino ao nos referirmos às professoras e demais profissionais das escolas.

propostas que reconheçam bebês e crianças pequenas como sujeitos ativos, produtores e produtoras de conhecimentos e culturas.

Essa concepção de que o currículo, nessa etapa da educação, precisa ser construído nas relações entre todas e todos os participantes da comunidade escolar conversa diretamente com o que Jorge Larrosa (2010) escreve sobre a infância: a infância como um outro, no sentido de algo que está “sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2010, p.184).

Entendendo, então, as infâncias ainda como outros e o currículo como construção entre os outros e o eu (a partir dos encontros, das descobertas, das brincadeiras, das criações por meio das mais diversas linguagens que ocorrem na escola de educação infantil), não há coerência em determinar propostas prescritivas, de maneira que bebês e crianças precisem se enquadrar a elas, sendo e agindo de uma forma esperada por um currículo definido de antemão.

Nesse contexto, uma educação infantil não presencial coloca dificuldades no exercício da prática das professoras de educação infantil que respeitam as especificidades de bebês e crianças de zero a seis anos e que se pautam nos pressupostos trazidos anteriormente.

A prática de uma escrita narrativa sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos do cotidiano escolar, que busque também responder aos outros das relações, pode vir a potencializar a construção de um trabalho que objetive escutar responsivamente (PONZIO, 2010; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020) a esses outros, mesmo em contextos não presenciais. Essa narrativa, ao trazer a interpretação das expressões das bebês, dos bebês e das famílias pela professora-narradora, é ampliada por esses outros do cotidiano da escola.

Narrar, atentando-nos às expressões dos outros das relações e olhando para o vivido de outro espaço e outro tempo, tomando assim uma distância, favorece a organização do trabalho a favor das bebês, dos bebês e das crianças (SIMAS, 2018) ao considerar o expressado por elas e eles, possibilitando a construção de um currículo que se faça com o tu, a partir dos acontecimentos.

Este artigo está situado no campo da escrita de narrativas sobre as relações estabelecidas, neste caso principalmente com bebês e suas famílias, no cotidiano escolar e sobre a própria prática pedagógica de uma professora² de bebês. O texto circunscreve-se, ainda, neste contexto pandêmico. Trataremos desse caso particular da professora de bebês que narrava o vivido no cotidiano escolar e, durante o período de trabalho não presencial e assíncrono, continuou a escrever narrativas com as réplicas que buscava e/ou recebia para reorganizar o seu trabalho. A partir das materialidades, compostas por narrativas escritas em momentos distintos – antes e durante a pandemia –, fazendo uso da metodologia narrativa de pesquisa em educação (SERODIO; PRADO, 2015), construiremos compreensões sobre como as réplicas dos outros da docente passam a compor suas narrativas pedagógicas nesses dois momentos.

1 As narrativas pedagógicas e a metodologia narrativa de pesquisa em educação

Somos todas e todos inacabados, mas, provisoriamente, damos acabamentos aos momentos vividos por nós ao produzirmos diferentes materialidades referentes a essas vivências. Neste artigo, as materialidades, que acabam esteticamente e provisoriamente a vida, tratam das narrativas pedagógicas da professora de bebês, como já dissemos. Entendemos que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional das narrativas pedagógicas “estão ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p.12; grifo no original), neste caso, o cotidiano das creches e escolas de educação infantil. Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) sempre nascem das relações, trazendo características de um campo da comunicação específico. No caso das narrativas pedagógicas, os enunciados que as compõem são aqueles que circulam pelo campo discursivo do cotidiano escolar. Ao narrar o vivido no cotidiano das escolas, as profissionais da educação incorporam e elaboram gêneros primários (BAKHTIN, 2016) presentes na comunicação discursiva imediata.

² A professora de bebês a quem nos referimos aqui é também uma das pesquisadoras autoras deste artigo. Optamos por escrever em primeira pessoa do plural referindo-nos a uma de nós – a professora de bebês – como “ela” também porque, no momento de pesquisar a própria prática e sistematizar essa pesquisa, a professora se fazia outra de si.

Nesse movimento de incorporar e elaborar o vivido, acabando-o provisória e esteticamente, materializando-o numa narrativa, a autora da narrativa necessariamente se coloca num lugar distante do vivido e, desse lugar, assimila o tempo, o espaço e os valores (BAKHTIN, 2018) do ocorrido anteriormente já de outros tempo, espaço e com outra posição axiológica (BAKHTIN, 2010c) e, assim, alcança excedentes de visão³ (BAKHTIN, 2010a, 2010b) de si, do conhecimento que possui sobre as relações estabelecidas e sobre o vivido. Também, conforme apreende as expressões dos outros e, a partir do seu fundo perceptivo (VOLÓCHINOV, 2017), constrói compreensões para o vivido na relação com elas, alcança excedentes.

Embora o excedente do outro em relação ao eu condicione ações “internas ou externas que só [o outro pode] praticar em relação ao [eu] (...) tais ações completam o [eu] justamente naqueles elementos que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2010b, p.23). Assim, quando o eu contempla o outro e suas ações, também percebe aspectos de si e das relações a partir das interpretações que faz delas. “A consciência de si é realizada na consciência que o eu tem da visão de si por parte de um outro” (PETRILLI, 2019, p.77).

As narrativas que compõem a materialidade a ser interpretada neste artigo foram escritas pela professora de bebês periodicamente, uma vez que se considerava uma professora-pesquisadora (STENHOUSE, 1987; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; FREIRE, 2006), que constrói saberes e conhecimentos sobre a prática (CUNHA; PRADO, 2007; SCHÖN, 2010) no cotidiano da escola com muitos outros e, também, entendia que o ato de narrar lhe possibilita tomadas de consciência (SIMAS, 2018; SIMAS; PRADO; DOMINGO, 2018).

Além de narrar o cotidiano educativo, a professora pesquisava-o a partir da metodologia narrativa de pesquisa em educação (SERODIO; PRADO, 2015). Ao elaborar o vivido, “os enunciados narrativos são propícios à produção singular de um conteúdo

³ Bakhtin ao dizer do conceito excedente de visão discorre que “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem (...) sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – cabeça, o rosto e sua expressão (...) Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2010b, p.21; com destaque do autor). Assim, quando nos fazemos outros de nós mesmos, olhando para o já vivido de outros espaços e tempos, percebemos outros aspectos de nós, das relações, do vivido que antes nos eram inacessíveis.

não esperado ou planejado (...) [já que excedentes de visão são construídos pela narradora, surgindo a] possibilidade de produzir conhecimento novo no próprio acontecimento da escrita” (SERODIO; PRADO, 2015, p.107). No momento em que narrava o cotidiano, a professora reorganizava o trabalho e construía saberes da experiência (ZAMBRANO, 2008; CONTRERAS, 2013; SIMAS; PRADO; DOMINGO, 2019) e, ao olhar para essas narrativas de outros tempos e espaços, cotejando-as com a questão de pesquisa (como as réplicas das bebês, dos bebês e das famílias compõem e ampliam as suas narrativas, escritas antes e durante a pandemia), a professora pesquisava narrativamente a sua prática. As interpretações das materialidades, que aqui apresentaremos, se deram no exercício do cotejar os enunciados concretos da professora-pesquisadora, construídos também com as réplicas que recebia das infâncias e das famílias, com os enunciados concretos das autoras e dos autores com quem neste texto conversamos e com os nossos enunciados concretos.

2 Narrativas pedagógicas ampliadas pelas bebês e pelos bebês

Essa professora, de uma escola pública municipal, a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar com bebês, crianças e profissionais, e da escrita narrativa sobre a própria prática educativa, organizava e reorganizava o seu trabalho atenta às réplicas de seus outros. É importante que apontemos que estamos compreendendo a réplica como resposta ativa.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p.25).

Precisamos destacar ainda que quando, neste texto, trazemos essa citação, não estamos pensando somente na fala e no enunciado vivos, estamos ampliando essa compreensão para as diversas linguagens expressas com o corpo todo. As bebês e os bebês, ao se expressarem com todo o corpo, respondem ao que lhes foi proposto e às pessoas com quem se relacionam.

A partir dessas muitas respostas, a professora pensava o seu fazer pedagógico com seus outros, com o tu. Esse exercício de escutar e olhar atentamente ao que lhe diziam lhe

era facilitado pela prática de narrar o vivido com esses outros. Ao narrar o acontecido na relação com as infâncias, a professora tornava-se outra de si mesma e construía excedentes de visão, possíveis não somente ao olhar de novo para as ações dela própria, mas também ao revisitar os atos dos sujeitos com quem se relacionava. A interpretação que a professora fazia das narrativas, expressas com o corpo todo, das bebês e dos bebês ampliava a sua narrativa. Eis uma ampliação:

O toco de madeira musical

Pedro é intenso. Quando não quer se joga no chão. Senta. Deita. Se joga. Seu corpo pequenininho se transforma num corpo grandão. E quando quer, Pedro se envolve. De corpo e alma. Fica lá. Brinca, inventa, inventa, brinca... por horas. Pedro é intenso. Outro dia o Ruy foi lá na escola, musicalização... ele pôs a música em ação...

Pedro, com toda a sua intensidade, pareceu ter esquecido que na turma existem outras bebês e outros bebês, recebia cada som, cada movimento, cada palavra como se fosse só para ele. Olhava Ruy nos olhos, sempre muito atento, sempre querendo soprar o que Ruy soprou, querendo pinçar as cordas que Ruy pinçou, querendo fazer som, os sons do Pedro.

Ruy tocava um pouquinho de cada instrumento que levou para nossa turma, tocou cavaquinho, tocou violão, logo depois Pedro ia lá e explorava o instrumento da vez... Tocou flauta e não foi diferente: Pedro foi lá. Mas, quando Ruy a guardou Pedro sumiu... sumiu por um curto espaço de tempo, tempo de espaço que deu pro Ruy. Nesses pequenos instantes, as outras bebês e os outros bebês puderam ver Ruy sem Pedro ao lado, sem Pedro na frente, sem Pedro atrás... Mas logo esse tempo de espaço e esse espaço de tempo mudaram novamente. Pedro voltou correndo, todo contente, trazendo consigo um toco de madeira. Quando chegou na frente do Ruy, levou o toco à boca, soprou e balançou o corpo... balançou ao ritmo do toco musical (Narrativa da professora).

A narrativa da professora não traz somente ela mesma, mas também traz Pedro, traz Ruy, traz as outras bebês e os outros bebês. A professora tem a sua narrativa ampliada pelas narrativas desses outros, porque opta por essa posição de narrar não apenas o que viveu, mas narrar buscando responder ao que viveu e ao que compreendeu do que os outros expressaram no acontecimento vivido. Esse exercício favorece a construção de compreensões e saberes compartilhados sobre o próprio trabalho e as relações nele constituídas, uma vez que as expressões dos outros trazidas nas narrativas permitem que a professora perceba aspectos de si e das relações, já que os atos de seus outros também respondem a ela e à sua prática pedagógica.

Pedro responde à proposta de vivência musical ao expressar-se com o corpo todo. Ele revela à professora que um pedaço de madeira pode ser muito mais do que simplesmente parece ser. O bebê mostra que, para ele e, possivelmente, também para as outras e os outros bebês, muitas compreensões não estão dadas, mas vão sendo construídas. Nascermos em um espaço e um tempo, circunscritos em outros espaço e tempo, o da nossa sociedade. Para adultas e adultos, muito do mundo já está dado (mesmo que sempre em transformação), afinal, ao compartilharmos o tempo e o espaço da sociedade em que vivemos, fazemos parte de uma mesma cadeia ideológica (e concomitantemente a construímos), que

se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais (...) Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2017, p.95).

Para as bebês e os bebês, tudo está sendo construído, no encontro que têm com outras consciências, tudo é potência criativa. Um toco de madeira não é um pedaço cortado de um cabo de vassoura. Esse pedaço de madeira para Pedro foi flauta, mas para outra bebê foi baqueta e para outro foi colher para misturar algo, entre muitas outras possibilidades que elas e eles vão criando com o que para nós – adultas e adultos – geralmente, é apenas um simples pedaço do cabo de vassoura. Quando as bebês e os bebês, ao se expressarem, revelam a potência criadora das infâncias, revelam também como, para nós, muito já está dado.

Pedro, com suas idas e vindas, com sua dança, com seus balbucios, evidencia que bebês ainda não hierarquizaram suas linguagens, diferente de adultas e adultos, que passam a fazer da linguagem verbal a mais importante. Ao expressar-se com todo o corpo, o bebê revela o quanto estava gostando de explorar os instrumentos, mostra à professora que todo o corpo é expressivo, que todas as linguagens expressam, não somente a verbal. As réplicas do Pedro à proposta realizada, materializadas no texto, ampliam a narrativa pedagógica escrita pela professora.

Bakhtin ao dizer do romance grego clássico, menciona que a personagem não sofre mudanças durante a obra. Muita coisa acontece, o tempo passa e a personagem continua a mesma. O romance grego clássico cria, assim, um hiato extratemporal

(BAKHTIN, 2018), um presente vazio. As réplicas das bebês e dos bebês, interpretadas pela professora e materializadas nas narrativas, revelam que elas e eles vivem o tempo presente, preenchem-no com seus corpos produtores de linguagens.

No cotidiano escolar, muitas vezes nos pegamos vivendo no futuro ou no passado, não percebendo tudo o que está acontecendo no tempo presente. Bebês, com suas infâncias, vêm nos revelando que expandem o presente, ao invés de criar um hiato extratemporal, convidando-nos, inclusive, a viver esse presente com elas e eles. Também a interpretação desse presente ampliado, percebido a partir da réplica das bebês e dos bebês, amplia a narrativa da professora. Quando vivemos o presente no presente, percebemos que o Pedro usou de um toco para musicalizar o dia, ou que a Kika teve uma coragem imensa, acolhendo a si mesma e à professora, como narrado a seguir:

Sobre tamanhos e coragens

Era a hora em que as bebês e os bebês dormem. Elas e eles estavam se acomodando, outras e outros sendo acomodados com o acolhimento das educadoras. Era também um dia atípico, uma das agentes de educação infantil havia faltado e outra estava substituindo-a.

Faltavam trinta minutos para dar o meu horário e até aquele momento tudo tinha ido muito bem, eu estava feliz, e tranquila. Pensava em tudo que tinha sido bom, enquanto cantava para um bebê, que estava do meu lado, dormir. Kika, que costumava dormir ao meu lado quase sempre, estava ao lado dessa colega que não era da nossa equipe. Estava deitada, mas com os olhos bem abertos, às vezes olhava para mim, eu também olhava para ela, aquele momento em que eu cantava para ela dormir era um momento que eu gostava muito, mas hoje eu cantava para outro bebê.

Num desses repentes de olha para um lado olha para o outro, Kika fez menção de se levantar, ao que deve ter ouvido o aviso, “Deita e dorme logo! Não é para levantar!”, que veio dessa educadora que estava sentada ao seu lado, pois imediatamente se deitou novamente. Assim que escutei o que dissera, entendi o motivo, a causa e a destinatária da imposição, olhei para a bebê que já me olhava e silencieei. Não fiz nada, me senti covarde, muito covarde e triste. Sustentei o olhar na bebê, como quem tenta confortar (sem saber ao certo se confortava a ela ou a mim), sustentei, sustentei...

Kika, que continuava de olhos abertos, ora olhando para mim, ora para a educadora que estava ali ao seu lado, assim que teve a incerta possibilidade (quando a educadora se virou para conversar com outra), se colocou a engatinhar super rápido e com corpo pequeno de coragem grande chegou a mim. Levantou-se, sentou no meu colo e, ali, cantei para nós duas (Narrativa da professora).

Nessa segunda situação, caso a bebê tivesse deitado e dormido ao invés de resistir; ou ainda, caso a professora estivesse muito focada no que precisariam, ela e sua equipe, fazer enquanto as bebês e os bebês dormiam; ou até empenhada em fazê-las e fazê-los dormir a todo custo (já que naquele momento a rotina era essa) em detrimento das necessidades individuais de cada bebê, talvez ela pudesse não ter percebido o ato responsivo da Kika. Talvez ela pudesse ter desprovido aquele tempo presente de valor, se posicionasse todo o valor no futuro próximo que aconteceria assim que bebês estivessem dormindo. O ato da bebê possibilitou que a docente pensasse em sua prática diante do acontecimento, acolhesse a si mesma e à Kika, atribuisse valor ao que estava acontecendo, ao invés de deixar passar despercebido o ocorrido e continuar empenhada em fazer com que os bebês dormissem. O ato de Kika e a resposta da professora expandiram aquele presente, que foi, inclusive, narrado posteriormente.

As réplicas do Pedro, da Kika, de todas as infâncias, na relação com a professora, respondiam a ela, ajudando-a a reorganizar o trabalho com as bebês e os bebês e em favor delas e deles. As interpretações dessas mesmas réplicas pela professora, quando materializadas nas suas narrativas pedagógicas, além de ampliá-las, possibilitava novas tomadas de consciência, fazendo a professora perceber o que, no momento do vivido, não havia alcançado (SIMAS, 2018; SIMAS; PRADO; DOMINGO, 2018).

As narrativas do cotidiano da escola olham para a singularidade irrepetível da vida que se vive, e para uma unidade objetiva do domínio da cultura (BAKHTIN, 2010c). As bebês e os bebês, em suas réplicas e expressões, revelam as singularidades que acontecem no cotidiano, constroem os inusitados que estão presentes todos os dias nas relações que estabelecem com o mundo. Ao narrar essas singularidades irrepetíveis e esses inusitados, trazendo assim as bebês e os bebês ao texto, a professora questiona as unidades objetivas do domínio da cultura a partir do que sua turma lhe mostrou. O acesso aos excedentes de visão de si e das relações que construía, possível a partir da interpretação que ela fazia das expressões das bebês, dos bebês e dela mesma como outra de si, lhe possibilita o vislumbre do que é singular e de como este, além de compor o instituído, vai questionando-o, questionando a ideologia oficial (VOLÓCHINOV, 2017) – que, por vezes, é também composta por propostas adultocêntricas, higienistas e escolarizadas no caso da educação infantil.

3 Narrativas de um trabalho assíncrono e não presencial: em busca de réplicas

Como essas narrativas ampliadas por muitas vezes ficam no tempo de isolamento social? Como a professora de bebês, em trabalho não presencial e assíncrono, constrói excedentes de visão, por meio das interpretações das expressões das bebês e dos bebês, sobre a própria prática, para que possa reorganizar seu trabalho em favor delas e deles?

Diante das mudanças decorrentes a partir da pandemia causada pelo novo coronavírus, os encontros com as bebês e os bebês deixaram de existir e a professora passou a realizar propostas assíncronas direcionadas às famílias, sugerindo a organização de espaços e tempos para brincar e criar com diferentes materialidades. A opção pela elaboração de propostas que não fossem síncronas e que pudessem servir como inspirações para as famílias brincarem no encontro entre elas e as/os bebês também veio do entendimento que a exposição de bebês frente a telas é maléfica e não recomendável (WHO, 2019). A concepção de que o currículo na educação infantil se dá nas relações, nos encontros, nas brincadeiras, nas criações de bebês e crianças, contribuiu para que o trabalho fosse no sentido de propor a organização de espaços e tempos de brincar e criar, ao invés de propor algo fechado, já definido, indicando como deveriam brincar.

Vislumbrando o possível no trabalho não presencial na educação infantil, o contato da docente passou a ser muito mais com as famílias das bebês e dos bebês do que propriamente com elas e eles. A professora enviou arquivos de livros de literatura infantil em PDF que pudessem ser lidos pelas famílias para as/os bebês, produziu vídeos em que propunha organizar espaços de maneira atrativa com tecidos e barbantes, com gelos e utensílios de cozinha, com materialidades da natureza, entre outras propostas, para que bebês e crianças pequenas pudessem brincar e criar livremente. As conversas aconteciam com as adultas e os adultos das famílias, pelo aplicativo *Whatsapp*, que passaram a mediar o contato assíncrono entre professora e bebês. Também no *site* da escola, a docente disponibilizou propostas de organização de espaços, tempos e materialidades para brincar e criar e contou sobre as intenções do trabalho em tempos de isolamento social.

Defendendo a concepção de que bebês são produtoras e produtores de culturas, conhecimentos e autoras e autores de suas criações e tendo em vista a impossibilidade de estarem frente a telas, a professora foi construindo esse trabalho não presencial, que propunha que bebês e famílias brincassem juntos, sem que houvesse pré-determinação

em relação às propostas. Contudo, diferentemente do trabalho que realizava no espaço da escola, as réplicas aos seus atos não chegavam até ela de maneira síncrona e no evento da vida vivida ao brincar e criar.

Os combinados unilaterais

Combinei. Não, não combinei. Acho que foi unilateral, já que fiz uma lista de transmissão no *whatsapp*: quando eu escrevesse, todas as pessoas receberiam minha mensagem a partir de um único clique meu de enviar, mas quando respondessem, a mensagem só chegaria até mim. Então não combinei, combinei comigo mesma. Foi assim: decidi que enviaria às famílias das bebês e dos bebês dois livros em PDFs por semana, caso as famílias quisessem ler para elas e eles. Escolhi cada livro com muito cuidado, lembrei dos já conhecidos pela turma, dos que pareciam a mim que a turma gostava de escutar a história, procurei outros na internet, cada escolha era muito cuidadosa. Três semanas se passaram, seis livros foram enviados, nenhuma resposta foi recebida por mim. Assim, da mesma forma que individualmente tomei a decisão de compartilhar livros, individualmente tomei a decisão de interromper esse compartilhar. Afinal, ninguém deveria estar lendo. Passados talvez mais de trinta dias dessa segunda decisão arbitrária, vi um curto vídeo de um bebê da minha turma lendo um livro físico na casa dele, através do *instagram* da mãe dele. Logo mandei uma mensagem dizendo que o bebê estava uma graça em sua leitura, ao que ela me respondeu — Nós lemos todos os livros que você mandou no grupo, ele ama “Bruxa Bruxa” (Narrativa da professora).

As réplicas das bebês e dos bebês, no momento da interação, chegavam às adultas e aos adultos com quem brincavam. A professora tinha acesso a essas réplicas quando e se as famílias as revelassem. Assim, as réplicas à docente eram das famílias, e não mais das/dos bebês. Provavelmente pela característica do trabalho assíncrono, por vezes, as réplicas que a professora buscava para organizar e reorganizar o trabalho com bebês e famílias, não chegavam a ela.

É como se no discurso estivesse encravada a réplica do outro, que, diga-se de passagem, inexistente de fato mas cuja ação provoca uma brusca reestruturação acentual e sintática do discurso. A réplica do outro inexistente mas projeta sua sombra e deixa vestígios sobre o discurso, e essa sombra e esse vestígio são reais (BAKHTIN, 2015, p.239).

As compreensões que Bakhtin (2015) vai elaborando sobre o discurso na obra de Dostoiévski nos auxiliam a compreender a situação que a professora começou a viver. Diante da inexistência de qualquer réplica, além dos silêncios em relação aos arquivos de

livros que enviava ao grupo de transmissão que criou com as famílias de sua turma, ela projetou uma sombra de possíveis réplicas, que criou vestígios sobre o discurso, neste caso, o de que ninguém estaria lendo os livros que mandava, ou sequer se interessando por eles. A sombra e os vestígios passaram a ser tão reais para ela que acabaram por levá-la ao ato de deixar de enviar livros para o grupo. Contudo, quando finalmente teve acesso à réplica de uma mãe, que diz da réplica de seu filho, a sombra deixa de ser, já que ela passa a ter acesso às réplicas de outros reais para organizar a sua prática. Agindo em resposta a essas réplicas possibilitadas pela adulta que lhe responde no *Instagram*, a professora transformou o grupo de transmissão em um grupo em que todas e todos os participantes podiam ter acesso a tudo que ali fosse enviado, deixando de ser a única autorizada a falar com todas e todos e a única destinatária de cada mensagem, fazendo com que as réplicas circulassem entre as famílias.

Como o acesso da professora às réplicas das bebês e dos bebês ao que ela propunha era escasso, uma vez que ela precisava da mediação das famílias para isso, seu ato, no lugar de ser em resposta aos bebês e às bebês dessa turma, tornava-se um ato que respondia aos sujeitos de experiências passadas. Ao lembrar dos encontros com a sua turma do ano anterior, ou até mesmo das relações que estabeleceu com a turma deste ano, durante os meses em que puderam se encontrar, a professora foi construindo as propostas por uma dialogação interior (BAKHTIN, 2015). Nessa construção, recorria às suas memórias, às materialidades que tinha do vivido no passado, às réplicas das famílias – mas não aos acontecimentos dos encontros no momento presente, já que estes não eram possíveis –, conversando com os fatos rememorados. Diante disso, as palavras dos outros, nesse momento de trabalho não presencial, estavam muito mais presentes no seu discurso interior do que no evento da vida com esses outros.

As narrativas pedagógicas da professora, referentes a esse tempo, revelam essa dialogação interior e uma busca incansável por alcançar réplicas para que pudesse, através das propostas e conversas assíncronas, respondê-las. Poucos indícios eram revelados pelas famílias, nas materialidades que, às vezes, enviavam para a professora pelo *Whatsapp*.

Passou ano

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande (...) Eu

estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando a subir na goiabeira.

Manoel de Barros

Início de fevereiro. Escola arrumada. Equipe reunida. Primeiros dias planejados. Chegou, chegou o dia. Ali estavam: com suas mães, alguns pais, teve um dia que teve uma avó. Passamos três dias juntas, educadoras e famílias. Quarto dia, bebês chegavam e conosco ficavam sem suas famílias. A Laura ficou bem, achávamos que ela choraria, Carol também. Ficou de pé se apoiando, olha! Bruno parece estar sofrendo. Precisei ter uma conversa com ele, depois do terceiro dia de muito choro, ele me olhou, fez que sim com a cabeça e, desde então, não chorou. Dia de parque. Dia de azulejo com tinta e água. Dia de quintal, essa turma parece gostar dos galos da creche. Pátio. Farinha, tinta, argila, materialidades, história, dança. O Gael dormiu na rede. A Pietra não parou de chorar à tarde.... A adaptação das bebês e dos bebês na creche não está sendo tranquila como foi no ano passado, mas estamos nos conhecendo, mais a cada dia, as lágrimas parecem ir dando lugar aos sorrisos.

Notícias da covid-19 pelo mundo. Chegou ao Brasil. Primeiro caso em Campinas. Semana com atendimento reduzido. Semana que vem, ninguém vem...

Passa dia, semana, passará mês?

Passei mal, fraqueza, tontura, diarreia, dificuldade para respirar... falei com meu irmão e chorei, chorei, chorei, daí tudo passou. Disseram que pode ter sido uma crise, não sei, nunca passei por isso antes... foi muita coisa acontecendo do lado de dentro pra eu nomear com uma palavra só. Acordo às 6h, mas pelo costume, não para ir à creche. De casa já não saio, tudo chega aqui. Se aqui em casa estou, é porque tem gente trabalhando para que aqui eu possa ficar. Que mundo injusto... só alguns podem se proteger...

Passa dia, semana, mês, passará bimestre?

Organizo calendário do mês, depois, detalho o semanário.

Trabalho, projeto, literatura, pesquisa, cozinha, yoga, notícias. Notícias não mais, que percebo que quando as leio fico que nem da vez que passei mal. Isolamento total.

Passa dia, semana, mês, bimestre, passará semestre?

Tenho a impressão de que trabalhamos mais do que quando íamos até a escola, são tantas reuniões, formações, parece que estamos conseguindo ser mais grupo! Isso é tão bom! Mas é tão ruim não ver as bebês, os bebês e as crianças. Cadê as infâncias na minha vida? Aquelas que me puxam pro agora, que me puxavam todas as manhãs... Não estão mais!

Passa dia, semana, mês, bimestre, semestre, passará ano?

Procuro nas miudezas encantamentos que me deixam demorar no agora. O ninho que os passarinhos fizeram aqui na varanda do 11º andar, a flor que surgiu no tomateiro, a gargalhada da Carol que chega por *whatsapp*, o vídeo do Gael conversando que ganho de presente, o vídeo do Bruno pulando em cima do plástico bolha, o vídeo da Sophia brincando com a argila com o corpo todo, a foto do Vitor brincando na bacia com água, a dança no meio da sala, o choro que alivia a dor, a dor de estar aqui, isolada do mundo, das pessoas queridas, das infâncias, dos encontros...

Lembro do Manoel, dos achadouros. Percebo-me longe das infâncias, mas buscando-as, percebo-me caçadora de achadouros de infâncias! Agora procuro-os, com olhar e escuta atentos. Na escola, eles brotavam... minha escola era maior que a cidade. Passa dia, semana, mês, bimestre, semestre, passou ano... (Narrativa da professora).

A professora, nesse exercício de escutar e olhar atentamente as relações com as famílias, começa a se reencontrar com as infâncias das bebês e dos bebês não a partir do que vive com elas e eles, mas por meio do acabamento estético provisório do vivido por bebês e famílias, produzido pela família e enviado à professora. O áudio da gargalhada da Carol, o vídeo do Gael conversando ao balbuciar e gesticular, o vídeo do Bruno brincando com o material enviado, o da Sophia criando com a argila, a foto do Vitor na bacia com água aproximam a professora das infâncias, mas agora de um outro lugar. Desse lugar, a professora não mais vive o evento da vida com as muitas infâncias das bebês e dos bebês. A docente observa, a partir dos acabamentos estéticos que recebe por *Whatsapp*, partes do vivido por elas e eles, observa suas expressões a partir do corpo todo, sem que saiba do contexto, observa fragmentos: fragmentos de infâncias.

4 Algumas réplicas aos fragmentos de infâncias

O isolamento social, adotado como medida de enfrentamento à pandemia, parece favorecer a criação de um hiato extratemporal (BAKHTIN, 2018). Frequentemente, percebemo-nos pensando o que teríamos realizado durante o ano todo, caso esse vírus não existisse. Outras vezes, percebemo-nos pensando na solução para isso tudo, torcendo pela chegada da vacina; especulando as incertezas todas, caso a vacina demore. Da mesma forma, para escolher os livros que enviaria à turma, a professora pensou no passado, nas leituras que juntas e juntos fizeram e, após enviados os livros, pensou que ninguém estaria lendo, vislumbrou um futuro sem mais envios e assim o fez.

Os inusitados que as muitas infâncias lhes ajudavam a perceber e, por isso, preenchiam de valor o tempo presente tornam-se mais difíceis de serem notados pelo não encontro dos corpos de bebês e educadoras. Essa impossibilidade do encontro físico não impossibilita as réplicas dos sujeitos à professora, mas faz com que essas réplicas cheguem a ela de maneira e com frequência diferentes. Seja num contexto de encontros

presenciais, ou num contexto de encontros assíncronos, “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2017, p.79).

No entanto, enquanto os encontros eram presenciais, as réplicas das bebês e dos bebês, interpretadas pela professora, ampliavam as narrativas pedagógicas. Essas réplicas eram vividas pela professora, muitas eram direcionadas a ela, o acabamento estético provisório produzido era sobre algo vivido por ela na relação com as bebês e os bebês. Já a partir do momento em que os encontros presenciais deixam de ser possíveis e tornam-se assíncronos, as réplicas passam a ter outras características. Como o contato é realizado com as adultas e os adultos das famílias, as réplicas passam a ser delas e deles e não mais das/dos bebês. Estes e estas aparecem nas réplicas das famílias, que acabam esteticamente o que viveram com suas bebês e seus bebês e possibilitam, a partir desse acabamento provisório que produziram sobre o vivido com bebês e disponibilizam à professora, que ela reorganize seu trabalho.

As muitas infâncias deixam de responder diretamente à professora. Quando ela propõe que famílias e bebês brinquem com algo e recebe uma foto da brincadeira, ou um vídeo pequeno, a réplica que recebe não vem diretamente das bebês e dos bebês, mas das/dos adultas/adultos que estavam presentes quando a/o bebê brincava com o sugerido. Assim, enquanto na primeira situação a professora vive o momento da réplica em contato com as infâncias, na segunda não.

Nas duas primeiras narrativas, cada personagem que a professora-pesquisadora-narradora criou, a partir do vivido entre ela, as bebês e os bebês, trazia consigo uma posição axiológica (BAKHTIN, 2010c), criava inusitados, respondia aos outros do acontecimento. Já na terceira e na quarta narrativas, a professora revela que não alcança os inusitados criados pelas bebês e pelos bebês, as respostas que dão aos outros do acontecimento vivido; o que alcança são os acabamentos provisórios desse vivido por elas, eles e suas famílias, bem como as réplicas das famílias.

Narrar o acontecido, na relação com outros e respondendo a eles, favorece a construção de compreensões e saberes compartilhados sobre o próprio trabalho e as relações – já que uma narrativa repleta de vozes de muitos contém ainda diversos excedentes de visão (BAKHTIN, 2010b) propiciados pelas interpretações dessas vozes outras. Isso pode vir a orientar as ações futuras da professora narradora na relação com o

cotidiano e com as bebês e os bebês, bem como a construção de um currículo a partir dos encontros (RICHTER; BARBOSA, 2010) com o tu. Entretanto, em uma situação na qual o encontro de corpos não acontece, ou acontece sem que a professora o vivencie no evento da vida, a organização da prática pedagógica da professora se dá de outra forma. Ela vai sendo construída a partir do que a docente consegue alcançar por meio do que as famílias lhe revelam do vivido. Podemos dizer que, nesse caso, talvez não exista um currículo, já que não existe um encontro no espaço e no tempo da escola de educação infantil, mas existe, sim, a reorganização do trabalho da professora a partir dos acabamentos que recebe dos momentos que propôs, mas deixou de vivê-los.

Em ambas as situações, para que os tempos e os espaços sejam potentes para bebês experienciarem momentos de descoberta, de criações e de brincadeiras, a escuta da professora de bebês precisa ser respondente (PONZIO, 2010; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020) ao que elas e eles dizem através do corpo todo. Mesmo não existindo a possibilidade de alcançar o que dizem no evento da vida vivida a partir do que foi proposto, há indícios dessas réplicas por meio das conversas com as famílias e há, ainda, as réplicas das adultas e dos adultos de cada família, que, num momento de isolamento social, é quem media o contato entre professora e bebês. Num contato assíncrono e não presencial como o que aqui trouxemos, as réplicas não são tão vivas (BAKHTIN, 2015), apesar disso, não deixam de existir. Somente com a prática de uma escuta que responda com o corpo todo às bebês, aos bebês e às famílias, será possível construir uma prática pedagógica e um currículo que se dê a partir das relações (RICHTER, BARBOSA, 2010), das brincadeiras, das criações e dos encontros entre bebês, crianças e adultas, seja em época de pandemia ou de não pandemia, respectivamente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In: Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a, p.337-358.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In: Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b, p.3-126.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c.

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas, prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p.57-79.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 nov. 2020.
- CONTRERAS, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 78, n. 27,3, p.125-136, 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>. Acesso: 8 abr. 2021.
- CUNHA, R.B.; PRADO, G. do V. T. Sobre o (Re)Conhecimento da Pesquisa do Professor: prosa e poesia. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. (orgs). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.47-70.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- LARROSA, J. O enigma da infância. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PETRILLI, S. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.68-105.
- PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- RICHTER, S.; BARBOSA, M. C. Os bebês interrogam o currículo. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p.85-96. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso: 27 nov. 2020.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Espasa Libros, S.L.U., 2010.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G.do V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, G. do V. T. *et al.* (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p.91-127.

SIMAS, V. F. *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidade de Granada (Espanha), Campinas, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. do V.T.; DOMINGO, J. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 13, n. 1, p.113-131, abr. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000100113&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 8 de abr. 2021.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. do V. T.; DOMINGO, J. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, n. 12, p.991-1004, 26 dez. 2019. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289/pdf>. Acesso: 08 abr. 2021.

SIMAS, V. F.; SERODIO, L. A.; FUJISAWA, P. Y. Por Práticas Compartilhadas de Aprender e Ensinar Com as Crianças. Diálogos com Bakhtin e o Círculo. *Línguas & Letras*, v. 21, n. 50, p.220-238, ago./2020. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24393>. Acesso: 08 abr. 2021.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1987.

VOLÓCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WHO, *World Health Organization. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Genebra: World Health Organization; 2019. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 25 nov., 2020.

ZAMBRANO, M. *Hacia un saber sobre el alma*. Madri: Alianza Editorial, 2008.

Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado

Declaramos, Vanessa França Simas e Guilherme do Val Toledo Prado, como coautores deste artigo, que ambos tivemos acesso ao *corpus* da pesquisa, participamos ativamente da discussão dos resultados, revisamos e aprovamos a versão final do artigo.

Recebido em 28/11/2020

Aprovado em 30/09/2021