



4

5

4

6

7

8

6

EM CASA

OL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO**

**TEM CABIMENTO? INFÂNCIAS, MATEMÁTICAS E VIDAS NA “DIPIANDENIA”**

**Campo Grande – MS**

**2024**

**VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO**

**TEM CABIMENTO? INFÂNCIAS, MATEMÁTICAS E VIDAS NA “DIPIANDENIA”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

**Orientadora:** Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza

**Campo Grande – MS**

**2024**

**VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO**

**TEM CABIMENTO? INFÂNCIAS, MATEMÁTICAS E VIDAS NA “DIPIANDENIA”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza (Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Paola Judith Amaris Ruidiaz  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

---

Prof. Dr. Roger Miarka  
Universidade Estadual Paulista

---

Prof. Dr. Giovanni Cammarota Gomes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Aparecida Santana de Souza Chiari  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Heloisa da Silva (Suplente)  
Universidade Estadual Paulista

Campo Grande, 13 de setembro de 2024.

*Dedico este trabalho aos meus amores.  
Ao Daniel, que me tece mãe.  
Ao Alex, com quem divido alegremente um tanto da vida.  
Aos meus pais, Ladima e Evanildo, pela vida, cuidado e refúgio.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, Nossa Senhora e aos anjos e santos pela companhia e proteção sempre.*

*Aos meus pais. À minha querida mãe, Ladima, meu apoio, pela sua discreta e insubstituível presença, pelas incansáveis orações, pela generosidade da sua disposição e pelo amor. Ao meu pai, Evanildo, pelo seu esforço e desassossegado jeito de nos cuidar.*

*Ao Alex, meu companheiro, com quem compartilho as alegrias, ansiedades e o laço mais forte com a vida: o Daniel. Obrigada por seu amor paciente, arejado e cuidadoso. Te amo.*

*Ao meu filho, Daniel, por todas as inaugurações que temos vivenciado juntos. Ainda não estamos em palavras, mas gestos. Obrigada pelos belisquinhos no pescoço, por seu sorriso e a enrugadinha do nariz. É maravilhoso ser mãe com você, guzirinho sabido, do chão.*

*Aos meus familiares e amigos, agradeço imensamente todo carinho e incentivo.*

*Às minhas amigas, Endrika, Amanda (in memoriam), Bruna, Giovana, Bárbara e também ao João, que tornam as coisas um pouco mais leves nesse meio acadêmico. Em especial, agradeço a Endrika por compartilhar as angústias da vida acadêmica com um desespero alegre. Lembro com carinho dos dias que dividimos morada e de quando, nós, Amanda e João, conversávamos embaixo do pé de limão.*

*À professora Luzia, minha orientadora, por sua presença em todo meu processo de formação como pesquisadora, desde a iniciação científica. A sensibilidade, competência e ética com que atua em nossa área, me inspiram. Com sua dedicação e amizade, me deu espaço para eu me tornar a pesquisadora que eu nem sabia que podia ser, acolhendo meus devaneios e sempre vendo muito, no que eu considerava pouco.*

*Aos professores que aceitaram o convite de compor as bancas de qualificação e defesa: professora Paola, por me ensinar tanto sobre um corpo pesquisador, seus limites e potências, e me incentivar com a escrita, quando diz: — seu texto é um grito silencioso que ecoa com cada gesto que se faz escrita, um gesto que se faz corpo escrito; professor Roger, por perceber e incentivar os meus avessos; professor Giovani, por me ler com entusiasmo e gentileza; professora Carla, pela firmeza das contribuições que trouxe para nossos diálogos ao longo desses anos no grupo de pesquisa e por sempre me tratar no singular; e professora Aparecida, Cida, pela sua presença e colaboração na banca de defesa e por inspirar uma maternidade que resiste à academia. Agradeço pela disponibilidade e contribuições que ofereceram em encontros, palavras e gestos.*

*Aos colegas de grupo HEMEP, pelas trocas de experiências, pelas discussões, pelo convívio e pelo bom humor.*

*Aos colegas do PPGEducMat, companhias agradáveis, de muita colaboração e partilhas em nossas convivências.*

*Aos meus professores da vida, que alargaram meu percurso e meu mundo.*

*Às crianças, que me receberam em suas casas, desfiaram minhas estabilidades e ventaram, esparramando vida fresca nas minhas escritas e vivências.*

*À escola, gestoras e professoras, pelo espaço concedido para realização da pesquisa. Agradeço por terem me recebido mesmo nas incertezas de uma pandemia sem precedentes.*

*São mais de doze anos de universidade pública, no meu MS, e neste espaço pude vivenciar novas realidades possíveis. Então, agradeço à CAPES pelo investimento na minha formação e à UFMS, que através do ensino, pesquisa e extensão, me aproximou da pesquisa em Educação Matemática.*

*Eu queria aprofundar o que não sei, como fazem os cientistas, mas só na área de encantamentos.*

*Manoel de Barros*

## RESUMO

Esta tese se constitui de encontros e performa, pela escrita, uma formação pela pesquisa e seus trânsitos. Nela, propomos uma problematização dos processos de escolarização a partir das possibilidades difrativas das performances das crianças em início de alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Rede Municipal de Campo Grande – MS. O desenvolvimento da pesquisa se deu no contexto da pandemia de Covid-19, em que vivenciamos a escola nas dinâmicas do ensino remoto e seus desdobramentos, produzindo com as crianças, e as materialidades com as quais interagimos, principalmente, por observações dos encontros online que aconteceram via plataforma Google Meet e, a partir deles, narrativas, registros, incômodos, marcas e outras desprentensiosas conversas. Estranhamos. Nesta composição, delineamos nossas escolhas teóricas, que entendemos também metodológicas, que nos levaram a perseguir e tensionar as concepções de infância, práticas escolares, difração e outros encontros que conduziram e fundamentaram nossas inaugurações e modos de produzir e experimentar nesse espaço tese. Quanto ao movimento analítico, trouxemos escolhas, anseios, perguntas, recortes, sobreposições e outras provocações, entre registros, constituindo um emaranhado que perturba noções que permeiam os processos de escolarização – incluindo o ensino da matemática –, que silenciam e limitam modos infantis de praticar e estar no mundo. Assim, ansiando descontinuidades nas rígidas relações estabelecidas entre nós, crianças, professores, Educação Matemática, escola, pesquisa e outras *intra-ações* (*intra-actions*), evidenciamos a potência de ceder aos desvios das crianças e nos desprendermos de alguns cabimentos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Infância. Difração. Escola. Ensino remoto.

## ABSTRACT

This thesis consists of encounters and performs, through writing, a formation through research and its transitions. We propose a problematization of the processes of schooling based on the diffractive possibilities of children's performances at the beginning of literacy, in the 1st year of Elementary School, at a public school in the Municipal Network of Campo Grande – MS. The development of the research occurred within the context of the Covid-19 pandemic, during which we experienced school dynamics through remote learning and its implications, producing with the children, and the materialities with which we interacted, primarily through observations of online meetings that took place via the Google Meet platform, and from them, narratives, records, discomforts, marks, and other unpretentious conversations. We were astonished. In this composition, we outline our theoretical choices, which we also understand as methodological, that led us to pursue and challenge the conceptions of childhood, school practices, diffraction, and other encounters that guided and underpinned our inaugurations and ways of producing and experiencing in this thesis space. Regarding the analytical movement, we brought forth choices, aspirations, questions, cuts, overlaps, and other provocations among records, constituting a tangle that disrupts notions permeating schooling processes – including the teaching of mathematics – that silence and limit children's ways of practicing and being in the world. Thus, desiring discontinuities in the rigid relationships established between us, children, teachers, Mathematical Education, school, research, and other intra-actions, we highlight the potential of yielding to the children's deviations and to release ourselves from certain fittings.

**Keywords:** Mathematics Education. Childhood. Diffraction. School. Remote learning.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS .....</b>	<b>10</b>
<b>CATÁLOGO DE BREVIDADES NÃO IGNORADAS.....</b>	<b>12</b>
<b>PESQUISAR, ESCREVER, BORDAR, SER: tecimentos de uma doutoranda.....</b>	<b>22</b>
<b>RELAÇÕES TEÓRICAS PÓS-HUMANAS, DIFRATIVAS E INFANTES.....</b>	<b>52</b>
<b>DIPIANDENIA OU DIPLADÊNIA ESCRITA ERRADA: sobre habitar uma escola esparramada .....</b>	<b>74</b>
<b>EMARANHAMENTOS EM PESQUISA: desfiar encontros e bordar gestos.....</b>	<b>90</b>
<b>ENTRE LINHAS E VIDAS: como arrematar?.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>

## Notas

*Abrir os poros, arejar os sentidos. Perceber. Abater-se pelo inesperado, por uma imagem, por várias, por uma palavra, um gesto, um som, um olho e uma sutil pergunta e muitas. Não ter resposta. Vacilar. E se? Ser contaminado por manifestações infantis. Vacinar-se. Ler com as pontas dos dedos. Fechar os olhos. Performar uma leitura. Insubordinar.*

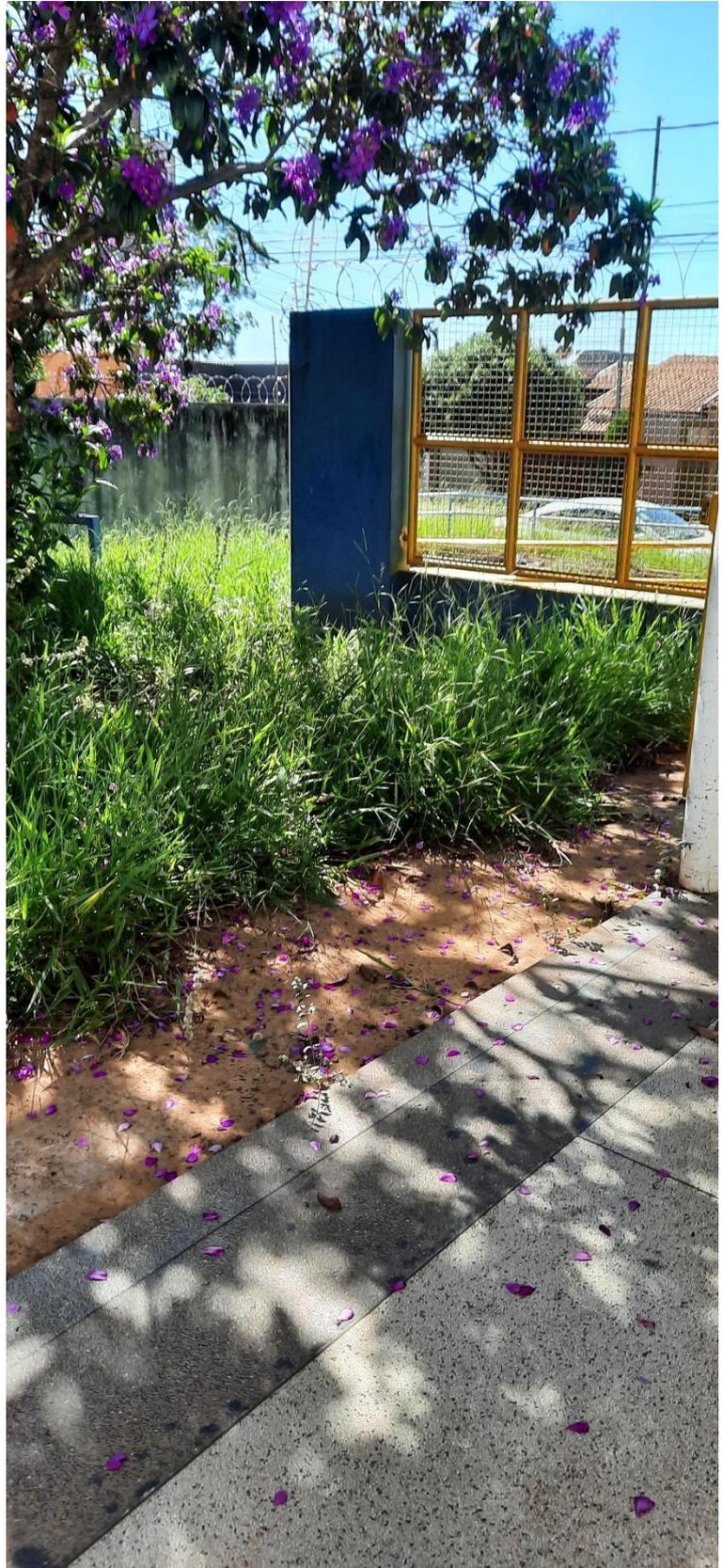
*Este texto se materializa com diferentes recursos imagéticos e textuais, que desobedecem às normas, não só por teimosia, mas também por uma convocação estética, política e teórica, de uma escrita vasta. Imagens e fotos e escritos e rascunhos e capturas de tela e proposições e exercícios e citações e sobreposições e outros. Suscitamos diversas possibilidades. Não nos desobrigamos das referências, quando não forem evidentes, estarão em um texto ou são produções e registros da pesquisadora. Não prendemos imagens a títulos.*

*Tramitamos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, por isso os nomes das crianças são fictícios e os nomes das professoras, coordenadoras, e diretoras foram omitidos e apenas sinalizados seus papéis. Também não identificamos a escola onde a pesquisa foi realizada. Todas essas informações, assim como os termos de livre esclarecimento e autorizações, são arquivos dessa pesquisa. Além disso, também não há imagens ou vídeos em que os participantes da pesquisa são expostos.*

*Este trabalho não pretende descrever práticas isoladas de uma professora ou de uma escola, nem servir como um manual com diretrizes fixas a serem seguidas. Tampouco é uma crítica ou ataque pontual. Em vez disso, o trabalho propõe uma reflexão sobre a dinâmica de uma aula, chamando a atenção para as intervenções dos alunos, sugerindo pausas e ficando nelas. Problematizando a ideia de que o ensino de matemática, por exemplo, deve seguir um único e rígido planejamento. Questionando se há espaço para explorar outras abordagens pedagógicas, como se abrir aos desvios das narrativas das crianças. E se o nosso problema vacilar? E se houver perturbações? E se a gente descaber o dever-fazer? E se caber vida? A potência de perseguir os vazamentos provocados pelas crianças como um modo de interrogar alguns cabimentos.*

*Essa pesquisadora tem mania de explicação.*

*Por que reconhecemos apenas nossas fontes textuais, mas não o chão em que pisamos, os céus em constante mudança, montanhas, rios, rochas e árvores, as casas nas quais habitamos e as ferramentas que usamos, para não mencionar os inúmeros companheiros, tanto animais não humanos quanto outros seres humanos, com os quais e com quem compartilhamos nossas vidas? Eles estão constantemente nos inspirando, nos desafiando, nos dizendo coisas. Se o nosso objetivo for ler o mundo, como eu acredito que deva ser, então o propósito de textos escritos deve ser enriquecer nossa leitura para que possamos ser melhor aconselhados pelo mundo e capazes de responder ao que nos está dizendo (Ingold, 2015, p. 12).*



## CATÁLOGO DE BREVIDADES NÃO IGNORADAS

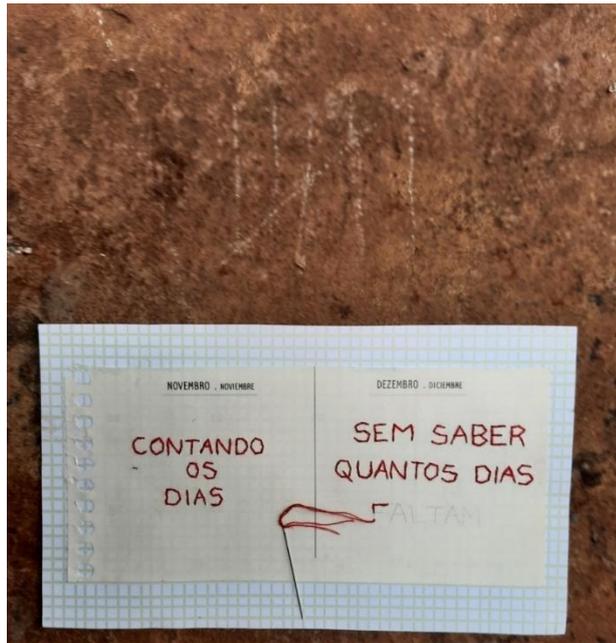
*De repente leia em voz alta.<sup>1</sup>*

### EU NÃO VOU PERTURBAR A PAZ

De tarde um homem tem esperanças.  
 Está sozinho, possui um banco.  
 De tarde um homem sorri.  
 Se eu me sentasse a seu lado  
 Saberá de seus mistérios  
 Ouviria até sua respiração leve.  
 Se eu me sentasse a seu lado  
 Descobriria o sinistro  
 Ou doce alento de vida  
 Que move suas pernas e braços.

Mas, ah! eu não vou perturbar a paz que ele  
 depôs na  
 praça, quieto.

Manoel de Barros<sup>2</sup>



Eu me casei com 16 anos. Seu avô ia pro campo, eu botava o feijão no fogo, ia brincar mais as meninas lá numa grotona que tinha e deixava queimar a comida. Eu brincava. Eu botava a roupa no corador, onde estende a roupa pra quarar de um dia pro outro, esquecia e deixava queimar. Eu já era mãe e fazia arte.

*Dona Dé, minha vó.*

<sup>1</sup> jornal das miudezas, criação de sorver versos. Diretor de redação: André Gravatá.

<sup>2</sup> Barros, 2013, p. 33.



Não posso cantar tão alto se não meu irmão acorda.  
*1º ano, aula online.*

### *ESPER(ÂNSIA)*

Tenho ânsia de escrever  
 Ânsia mesmo, que ensaia, mas não sai  
 Antes esperava por uma escrita que nascesse pronta para o mundo  
 Hoje espero por um mundo que me valha escrever

Olha que não sou de esperar, sequer deixava a gelatina gelar  
 É que as palavras me demoram mesmo  
 Por isso ainda espero

Talvez eu pudesse desesperá-las, para ver o que acontece  
 Se me abandonarem por completo, ainda tenho a imagem  
 Que ao menos o tempo desobedece

*Vivian, sem ponto final, hoje.*

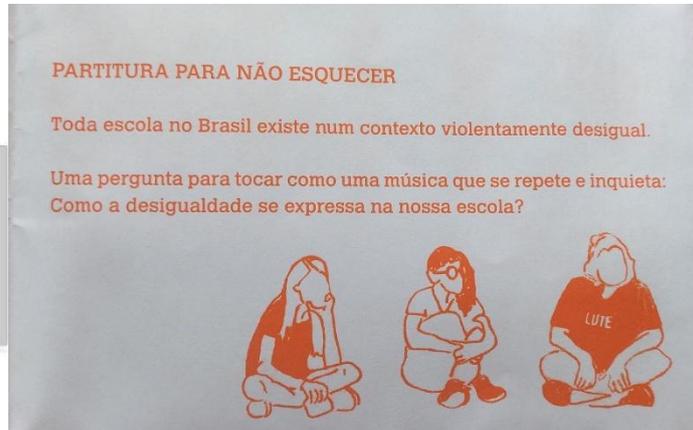


a criança se mistura  
 ao que existe  
 e ao se misturar  
 ela se alarga  
 e alarga o mundo

alargar o mundo  
 é um afazer  
 a se acrescentar  
 às urgências do dia

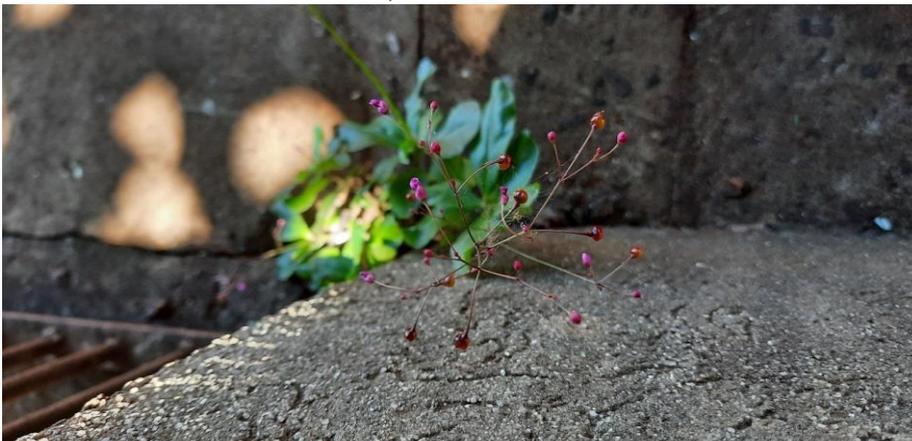
Mapa de visitação da sua infância<sup>3</sup>

<sup>3</sup> sorver versos, por André Gravatá e Serena Labate.



*Mapa de visitação da sua escola<sup>4</sup>*

Profe, eu tô sem olho. Tô usando tapa olho.  
 Professora: Tá bom.  
*1º ano, aula online.*



Professora: Este ano, no primeiro aninho, vocês têm recreio também.  
 Eu não sabia profe, eu não sabia que no primeiro ano a gente tinha recreio.  
*1º ano, aula online.*

Profe, espera aí que eu vou lá lavar a mão, tá?!  
*1º ano, aula online.*

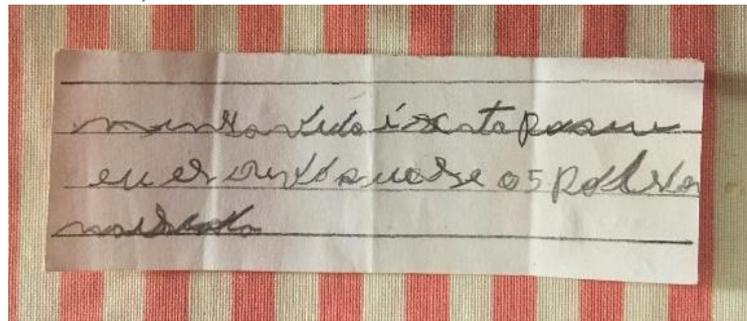
Anos de estudo  
 e pesquisas:  
 Era no amanhecer  
 Que as formigas escolhiam seus vestidos.  
 Manoel de Barros<sup>5</sup>

<sup>4</sup> sorver versos, por André Gravatá e Serena Labate.

<sup>5</sup> Barros, 2013, p. 151.



Minha vida é chata porque eu escrevo quase 50 folhas por dia na escola.  
É sério professora!  
*Renê, 8 anos.*



A condição de ser adulto é a de ser governado pelo hábito [...] <sup>6</sup>. Razão Inadequada.

---

<sup>6</sup> (Lauro, 2024).



1 – VOVÓ COMPROU 12 BANANAS E OS MENINOS COMERAM 6. QUANTAS RESTARAM?

*Mas a gente já comeu 15 bananas.*

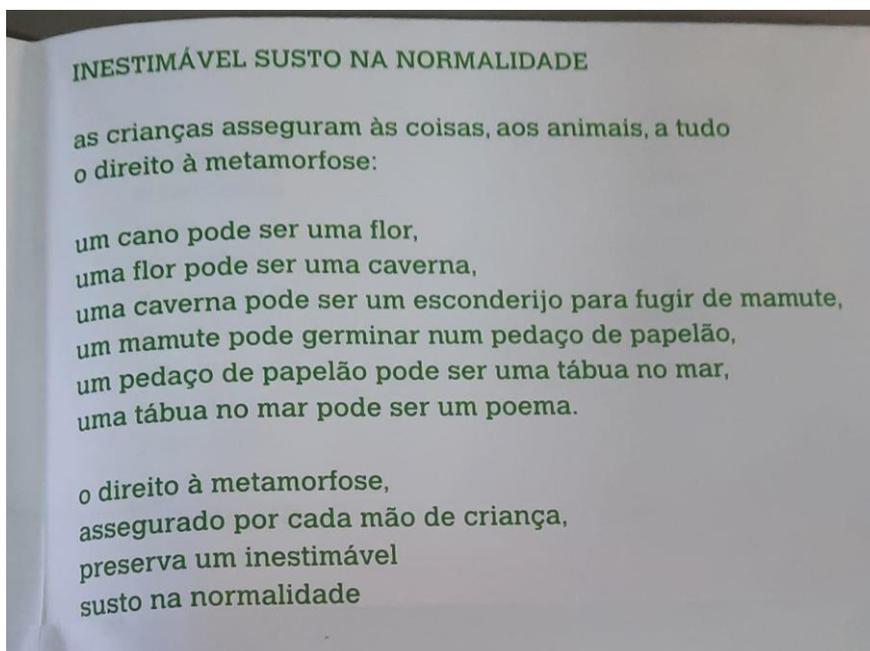
Professora: Tá bom, mas agora a situação problema é essa ó: a vovó comprou 12 bananas e os meninos comeram 6. Quantas bananas restaram?

Muitas vezes experimentamos a sensação de falta de espaço, e isso acontece conosco mesmo se estivermos no meio de um campo aberto. Sentimo-nos sem espaço quando não podemos fazer nada que, por nossa vontade e desejo, por ser quem somos, queremos fazer, e só fazemos aquilo que nos corresponde fazer, aquilo que nossa posição no mundo, nossa condição social ou nossa função nos obriga a fazer. Nesses momentos nos sentimos em uma cela. Temos a sensação de que, se nos esforçarmos para sair dela, não encontraremos ao nosso redor senão vias estreitas, armadilhas que nos conduziram, mansa, irremediavelmente, a novas celas.

Outras vezes – e isso acontece mesmo que estejamos em quarto minúsculo – sentimos que o mundo se alarga. Basta que o sol entre pela janela e o vejamos entrar. Nesse momento somos “aquele que vê o sol entrar pela janela”. Poderíamos não tê-lo visto, mas o vemos, e somos mais nós mesmo do que antes de tê-lo visto, sentimos uma nova emoção. Ninguém nos obriga a reparar no sol, mas reparamos. É como se uma ruptura se houvesse produzido no funcionamento de rotina e, nessa ruptura, uma expansão, um alargamento que produz em nós uma espécie de plenitude, de contentamento.

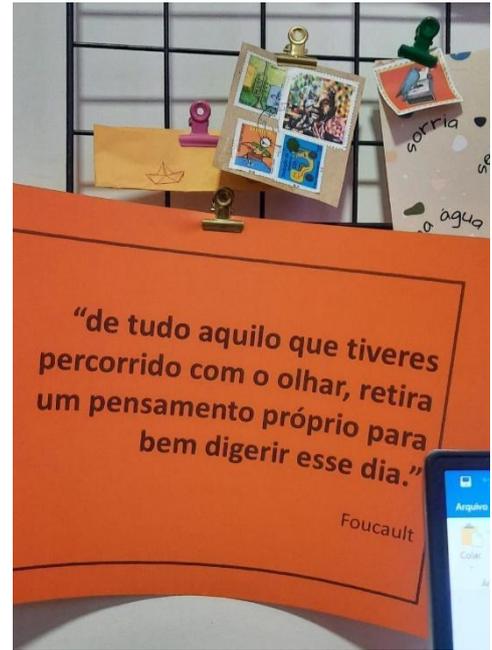
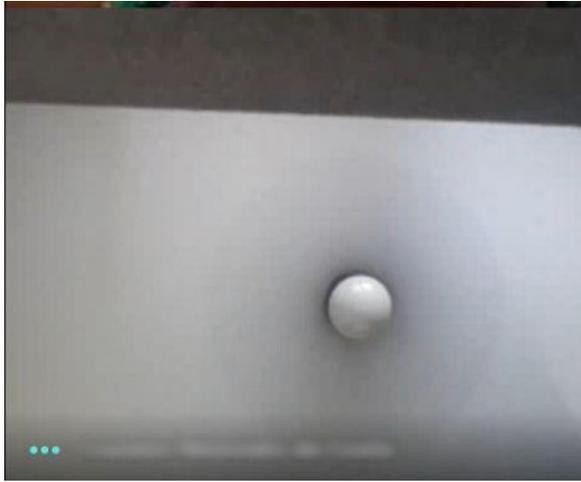
*Graciela Montes (2020, p. 45).*





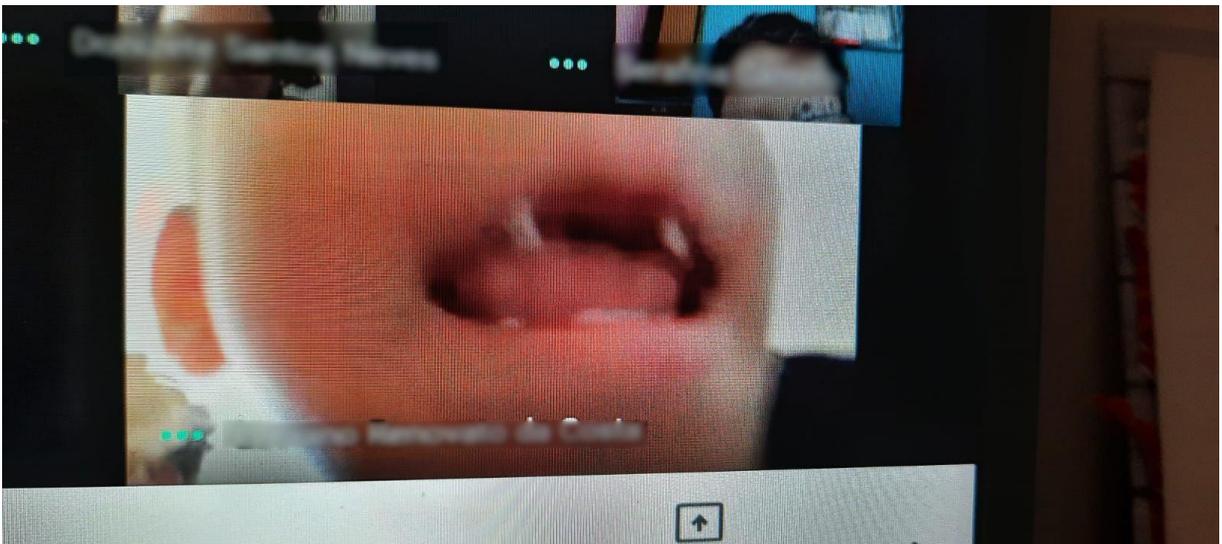
Mapa de visitação da sua infância<sup>7</sup>

<sup>7</sup> sorver versos, por André Gravatá e Serena Labate.



*Eu só posso andar de bicicleta de tardezinha, mas aí a rua tá cheia de carro e minha mãe não deixa.  
Melissa, 7 anos.*

*Terminei a primeira leitura de um livro completo da Clarice Lispector. A paixão segundo G.H. Ele me entusiasmou muito, está cheio de marcações. Preciso ainda escrever sobre ele para a disciplina. Hoje.*



EVIR

8

# PALAVRA

esquizografias

Hoje me pergunto a cada escrito:

Qual a minha implicação com o que escrevo?

Que tipo de processos quero ativar?

Se for escrever para manter o status quo, nem adianta!

É preciso escrever para movimentar vidas estacionadas e convidá-las a criação de outros modos de vida.

É preciso escrever para agitar/fissurar as partículas do mesmo e engendrar diferenças em nós e nos leitores.

É preciso usar da escrita como máquina de combate às formas de negação da vida, de redução da vida à sobrevivência, de nadificação da existência

É preciso contaminar com as letras!

É PRECISO INCOMODAR!

A escrita que acredita ser neutra acomoda ao mesmo, enxugando o gelo do status quo que ao reproduzir o já feito, já dito que nos leva ao nada

É preciso compreender o texto como uma produção de processos de subjetivação.

Criar, por meio dos textos dobras de subjetivação potentes, plurais, que afirmem a vida elevada ao último grau de potência, que engendre processos de singularização

O texto precisa: habitar na diferença, produzi-la e respeitá-la.

@ESQUIZOGRAFIAS<sup>8</sup>

Tese.

<sup>8</sup> Este texto foi disponibilizado em uma página do Instagram mantida por Deivison Miranda. Hoje a página não está mais disponível, mas foi um espaço interessante de produção de pensamentos sobre a escrita e outras fissuras.

10 jeitos  
não óbvios

ESCREVER

vamos  
colocar  
**TUDO**  
no papel?

corte e cole

alongue certo

**CRIE SEU ESTILO!**

Preserve a Pele

respeite o seu ritmo

entre na linha

não  
custa  
perguntar

PASSAR UMA MENSAGEM  
SEM DIZER  
UMA ÚNICA PALAVRA.

FIQUE ATENTA AOS DETALHES

leitura

**AGITE  
& USE**

*Faça algo que sempre  
quis mas do qual  
teve medo, como voar  
de asa-delta*

*“Às vezes eu tenho que  
mandar para o inferno  
minha autocrítica”*

**ODE À REBELDIA**

*fuja à regra*

da

academia

Baseado em afetos reais.





*O catálogo de brevidades não ignoradas está vivo, nascendo, em um espaço aberto para ser ocupado, povoado por quem passar. Isso é um convite. Visitem. Instalem seus encontros pelos vãos, nos entres, nos olhos. Me alegra compartilhar esse lugar em que acumulo ideias, referências, vídeos, imagens, links, textos, pastas, múltiplas materialidades que me acompanham nos processos de estudo, escrita e vivência dessa tese.*

*Ver, ouvir, sentir, escrever, assistir, tecer, pausar, sem arrematar nada, produzindo relações emaranhadas em pesquisa-vida, ascenderam a essa composição tese.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.  
Os sabiás divinam.  
Manoel de Barros*

(se a gente começa a escrever anotar  
e nomear o que acontece  
será que consegue fazer as coisas  
existirem de outro modo?)

a pergunta que eu fazia era a seguinte:  
como lidar com o próprio lugar?

parque das ruínas\_  
Marília Garcia



### **PESQUISAR, ESCREVER, BORDAR, SER: tecimentos de uma doutoranda**

Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso! Mas é preciso também não ter medo do ridículo, eu sempre preferi o menos ao mais por medo também do ridículo: é que há também o dilaceramento do pudor. Adio a hora de me falar. Por medo? É porque não tenho uma palavra a dizer.

Não tenho uma palavra a dizer. Por que não me calo, então? Mas se eu não forçar a palavra a mudez me engolfará para sempre em ondas. A palavra e a forma serão a tábua onde boiarei sobre vagalhões de mudez (Lispector, 2009, p. 18).

Escrevo este texto como uma tentativa de me contar no percurso do doutorado e, por isso, tive vontade que esta fosse uma escrita no estilo diário, era assim que o documento em que deveria alimentá-lo esteve nomeado no início. Logo percebi que meu flerte com o cotidiano não inclui a disciplina de uma escrita diária. Até ensaiei, fiz compromissos internos, criei arquivo em branco, dediquei cadernos ao exercício, mas nada produzi com esse desejo.

Por isso comecei os registros lá pelas tantas do trajeto, sem a dinâmica e condições de um diário, mas empenhada em registrar essa trajetória de modo possível, entre lacunas, já que confiei a maior parte dos registros à minha traiçoeira memória, mas afirmando minha escrita em seu ritmo e caos. Ela se fomenta de muitos e muitas, de escritos e imagens, mas também de conversas, disciplinas, viagens, vídeos, lives, uma pandemia. Registra encontros. Uma tecedura entre fios, desmanches, remendos, imperfeições, incompletudes e arremates. Que não seja estreita! Que seja.

Essa retrospectiva me tira da imobilização da escrita, das palavras que não querem emergir por acreditar que as coisas ainda estão por acontecer. Na verdade, estou contando a mim mesma o que aconteceu quando nada parecia ter acontecido, sensação que perseguiu esse trabalho também em outros momentos.

Aquele que nada faz de sua vida escreve que não faz nada, e eis, apesar de tudo, algo de feito. Aquele que se deixa desviar da escrita pelas futilidades do dia, agarra-se a esses nada para contá-los, denunciá-los ou gozá-los, e eis um dia preenchido (Blanchot, 2005, p. 274).

Mesmo com um distanciamento temporal e muitos adiamentos, revisito alguns lugares, compondo um itinerário de formação que extrapola a universidade, o programa de pós-graduação e se compõe com o meu modo de habitar o mundo. Um texto em tese, em pesquisa, em formação, tão inseguro quanto provisório, o íntimo do percurso de uma pesquisadora. É difícil comparecer aqui, conviver com essas palavras, rascunhos, intenções, expectativas e escolhas. Então, diria que esta é também uma tentativa de materializar o que se passa entre mim e alguns já incontáveis cadernos e folhas soltas de anotações.

Talvez o mais próximo que eu esteja dos esportes seja essa necessidade de tomar distância para saltar em uma escrita. Pode ser que esse distanciamento, não olhar perto demais, me ajude a ver outras coisas nesse aglomerado que é o encontro da vida com o movimento de pesquisa no espaço acadêmico. E espero que em algum momento essa escrita me leve para lugares diferentes desses que eu sempre vou ou já estive, já que com ela não quero percorrer o caminho já percorrido, mas criar outros caminhos com as tensões que ficaram ou passaram em mim.

Esse contar, tomado por encontros e impregnado de tentativas, me aproxima de uma escrita em que me coloco em jogo com ela, com as intensidades que vão se compondo entre nós, em um texto que produzo, mas que também me produz. Assim, reconheço em minhas intenções e escolhas, algo próximo ao que Larrosa decorre acerca da experiência, nesse contexto de um relato de formação.

E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo (Larrosa, 2009, p. 57).

Depois de nascida, essa escrita se alterou diversas vezes, inclusive nessa direção de desmonte de uma identidade e idealidade que se costuma alimentar nesse movimento biográfico. Então, em seu percurso, esse texto foi sendo cuidadosamente desmantelado, entre enxertos e retiradas, construindo-se no encontro e na demolição, em movimento, tentando fazer vacilar minhas manias de explicação e representação.

Com a periodicidade e anotações de um diário, ou não, este texto enunciado precisa começar, mas, por onde se começa? Ou, como começar algo que não é começo? Me pergunto na direção cronológica do contar, que costuma tornar mais fácil ou atribuir um melhor sentido à narrativa, mesmo que ela esteja atravessada por outros tempos, memórias e esquecimentos. Então talvez minha pergunta deva ser: por que começar por algo que não é começo? Ainda não sei se genuinamente me interessa a resposta, mas diria que precisamos ter um lugar de onde partir, ou ainda, e a minha suposição preferida: porque estamos sempre começando.

De todo modo, considero este um dos começos de um texto que pode vir “para dar vazão a uma multidão que habita quem escreve” (Amaris-Ruidiaz; Miarka, 2018, p. 14). Sendo esta escrita uma introdução, um diário, um memorial, um percurso ou qualquer outra modalidade de texto para uma tese, acredito também que nela coloco minhas multidões, vazo algumas histórias, memórias e também paixões, exageros, contradições e silêncios.

Talvez aqui eu trate de incômodos, ou intensidades, de um percurso que meu corpo, minha memória e minhas escolhas, em suas inseparabilidades, me permitem contar.

Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matéria de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus de transcendência –, nem embaixo – brumas de essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (Rolnik, 2011, p. 65 e 66).

Aquilo que vaza busca expressão, contar vaza, então me resta não conter. Não sei o quanto cabe da vida acadêmica neste espaço, mas os afetos produzidos nessa travessia certamente transbordam um relatório de tese. Ainda assim, essa composição marcará o final de um ciclo e quero que ela diga, ao menos em esboço, desse habitar a universidade, dessa troca de intensidades entre mim, meu corpo, a vida, o mundo e um doutorado.

Entendo que escrever sobre a nossa trajetória acadêmica é dizer também de escolhas e encontros que vão se compondo ao nosso corpo. E, com isso, estamos sempre inaugurando corpos, porque os encontros nos movem, nos marcam, alguns nos passam, outros cicatrizam, nos tornam outros. Isso reforça minha suspeita de que estamos sempre começando.

Um memorial é, em princípio, um comentário acerca de nossa trajetória acadêmica. [...] No entanto, à medida em que fui mergulhando na memória para buscar os fatos e reconstituir sua cronologia, me vi adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível feita não de fatos, mas de algo que acabei chamando de "marcas" (Rolnik, 1993, p. 1).

Nesse período, o bordado foi para mim um modo de vazar, de produzir marcas. Eu costumo me ocupar bordando folhas secas e dizer dessas marcas que vão nos acompanhando nesse trânsito de encontros, me lembrou de como me sinto quando bordo essas folhas melindrosas. A intenção é compor com elas, mas para isso preciso furá-las, às vezes não resistem e cedem além do furo, no encontro da agulha com a folha.

Assim como as folhas, por vezes me percebia resistente aos encontros, outras me deixava tecer com o mundo e afetos. Escrever-se é para mim deixar-se perfurar. Por isso, meu corpo, minha escrita e minha pesquisa devem se misturar por aqui e quem sabe até percam as demarcações identitárias que estes pronomes possessivos tentam enunciar, nesse emaranhado de outros que me compõe, porque não dá para separar.



### A roda dos não ausentes

O nada e o não,  
ausência alguma,  
borda em mim o empecilho.  
Há tempos treino  
o equilíbrio sobre  
esse alquebrado corpo,  
e, se inteira fui,  
cada pedaço que guardo de mim  
tem na memória o anelar  
de outros pedaços.  
E da história que me resta  
estilhaçados sons esculpem  
partes de uma música inteira.  
Traço então a nossa roda gira-gira  
em que os de ontem, os de hoje,  
e os de amanhã se reconhecem  
nos pedaços uns dos outros.  
Inteiros.  
Conceição Evaristo (2017 p.12).

Eu poderia agora começar uma contação dessa trajetória pela minha graduação de Licenciatura em Matemática<sup>9</sup>, ou pelo início das minhas participações no grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ou pela Iniciação Científica<sup>10</sup> que desenvolvi neste espaço, ou dedicar o início ao Mestrado e à minha dissertação<sup>11</sup>. Poderia, na verdade, começar do primeiro ano do Ensino Fundamental, que naquele momento era o pré, quando nos meus cinco anos comecei a habitar a escola, um lugar que retomo nessa pesquisa. Poderia começar de vários começos, mas agora seguirei de onde minha escrita me convida hoje, ou nos vários 'hoje' em que retomo ela.

Não é isso, não é isso!

<sup>9</sup> Cursei Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre os anos de 2012 e 2016.

<sup>10</sup> Trabalho intitulado "Narrativas sobre a formação e atuação de professores: O ensino de matemática na zona rural de Sidrolândia", vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

<sup>11</sup> Dissertação intitulada "Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco..." (2019), produzida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Silêncio.  
 Façam silêncio!  
 Em silêncio as chances de errar são menores  
 Elas quase não existem  
 Quase, porque às vezes o silêncio não é uma boa escolha  
 O silêncio é caro.  
 Desassossega.  
 É como se você estivesse cheio de algo  
 Prestes a transbordar  
 E você segurando  
 Tapando  
 Sendo vazado.  
 O que escapa?  
 Às vezes não, às vezes ele é confortável  
 O silêncio  
 Às vezes é uma boa escolha,  
 Às vezes perturbadora.  
 Silêncio.  
 Faça silêncio!  
 Para se escutar  
 E então não precisar mais silenciar  
 Essas palavras que gritam  
 Que voam  
 Que querem voar.  
 Às vezes elas fogem  
 E por isso que cada vez mais eu digo:  
 É preciso recolher as palavras fugidas  
 Inventá-las se for preciso  
 Ou não  
 Somos livres para correr o risco do silêncio  
 Talvez esse seja um trabalho da voz  
 Escolher ou não esvaziar-se de palavras  
 Nos dois sentidos.

Vivian  
 Hoje, 29 de março de 2019.

Mais uma tentativa de começar. “E se estou adiando começar é também porque não tenho guia. O relato de outros viajantes poucos fatos me oferecem a respeito da viagem: todas as informações são terrivelmente incompletas” (Lispector, 2009, p. 18).

Quando me propus a fazer o doutorado, sem ainda recuperar o fôlego da corrida que foi o mestrado, me encontrei de novo com a euforia que as novidades me causam. No mestrado, esse entusiasmo também me passou, mas tive experiências complicadas com o meu corpo e minhas emoções, sentia dificuldades de falar, de me colocar em discussões, apresentar trabalhos, e esse ter dificuldade às vezes significava não conseguir ou sequer tentar. Apesar disso, foi um caminho produzido pela minha escrita, por outros modos de me expressar e de me perceber no mundo. Inventando. O doutorado percorre um trajeto parecido, em que, entre euforias e angústias, muitos encontros me passaram.

Na dissertação, trago uma escrita angustiada do meu percurso, ou ao menos assim me remeto a ela. Dessa vez, me esforcei para escapar desse tom lamurioso, que inflama em alguns momentos da escrita, e também da autoexigência, que tenho pensado feminina. Apesar dessa tentativa de distanciamento de um certo modo de dizer, hoje percebo que a escrita das minhas condições de habitar a universidade, ainda que com um rumor indesejado nas minhas narrativas, potencializou meus próximos encontros nesse espaço, com as palavras, com as pessoas, com a vontade de falar, com as disciplinas, que vieram cheios de outras intensidades. Clarice Lispector já disse que “antes o sofrimento legítimo que o prazer forçado” (2018, p. 263), isso também soou dramático, mas foi a Clarice quem disse.

Naquele momento – em uma tentativa de especificar um pouco essa angústia – eu sentia que tudo que vivia era embutido em mim, do mesmo jeito que a mania que tenho de chorar para dentro, era como se minha própria pele fosse um escafandro e a escrita fosse meu jeito de vazar. Digo da escrita, mas ela própria ficou por vezes retida, assim como minha fala, ou os gestos e até pensamentos, todos limitados por me habitar. Podia ser que eu não quisesse desabrigar as palavras, ou a mim mesma, e, com isso, eu me ausentei em diversos momentos e essa ausência, assim como a escrita angustiada, diante de tantas novidades e coisas por dizer, também conta minha trajetória.

Trouxe isso para dizer de um anseio que me invadiu nesse outro começo: eu quero que no doutorado seja diferente! E estava diferente. Eu conseguia falar, me sentir mais segura e preparada para as discussões, meu corpo colaborava. Entretanto, com esse entusiasmo inicial, me empolguei e de repente me vi em meio a muitos acúmulos e excessos. Disciplinas, cursos, eventos, oficinas, leituras, tudo que se mostrava disponível, me soava como uma oportunidade irrecusável, o que acabou me levando para outro lugar de aflição e o que torna esse movimento de escrita do meu percurso também espaço de exaustão.

*Como está essa mesa? (Professora)  
Bagunçada. (Matias)*

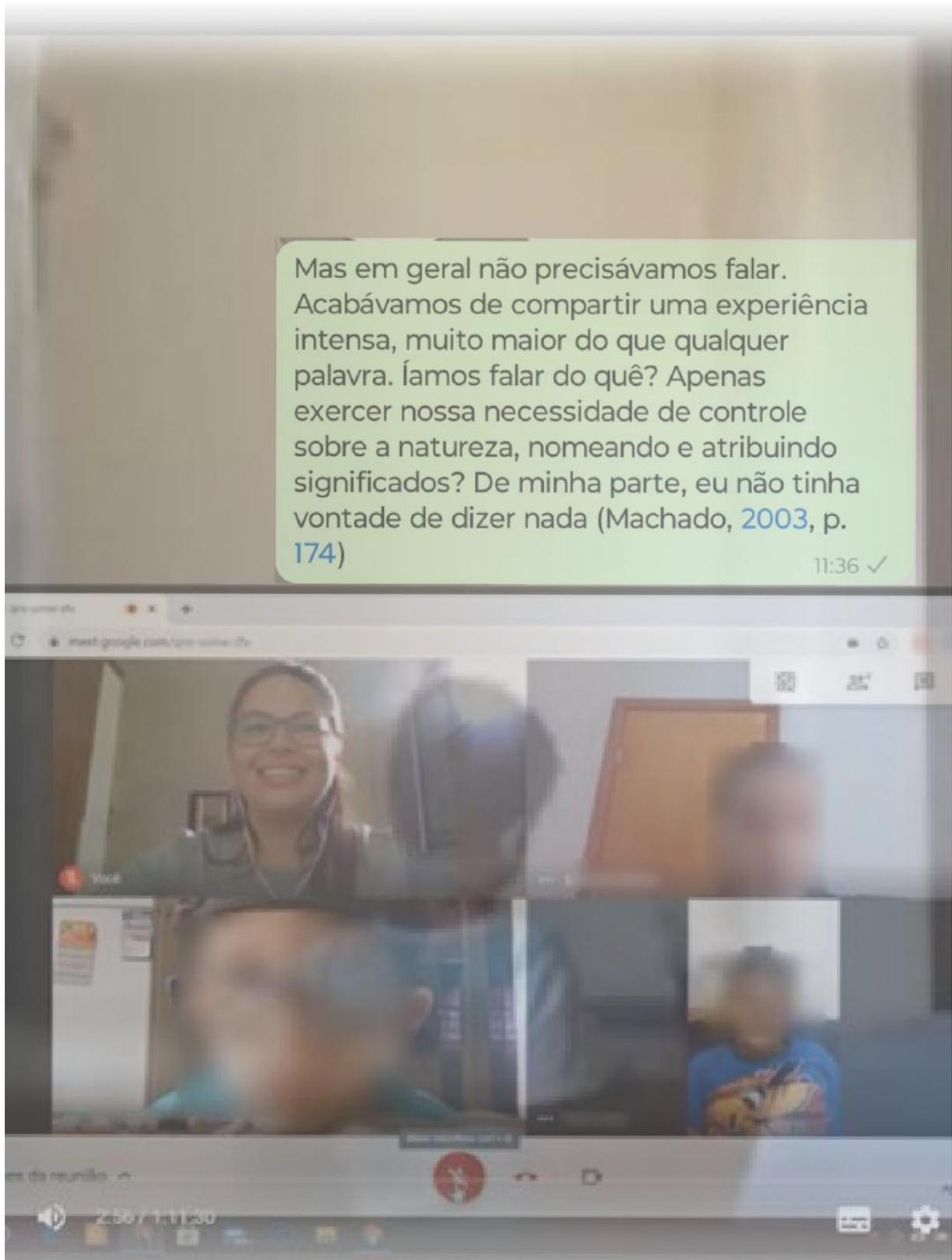
De fato, tenho problemas com os começos, eles que tanto me cativam, também me esgotam as palavras, às vezes pelo excesso de lamentos, de encontros ou pelo silêncio. Preciso aprender a lidar com os inícios, com muitas coisas, na verdade, mas com os inícios principalmente. Apesar disso, todo esse movimento me trouxe uma notável percepção das minhas maneiras de ocupar esse espaço acadêmico, das sutilezas dos meus tumultos, comparecimentos e ausências.

Essa atenção a mim, isso de me reparar no mundo, foi algo que a academia me trouxe. Pelas interlocuções teóricas e metodológicas no meu trabalho de mestrado, mas também pelos encontros com as crianças, pelas discussões em grupo, pelas viagens a eventos, trânsitos que foram ampliando meu repertório e esse mundo que às vezes se apresenta tão limitado e com o qual deixamos de estabelecer intimidade.

Esse reconhecer-se parte do todo é um movimento importante. Tudo que acontece com o mundo, acontece comigo e minhas escolhas afetam o mundo. Em um primeiro momento, tardei voltar essa atenção para mim, demorei para deduzir que aquilo de ser atenta ao mundo nos inclui, que também estou nesse lugar que demanda atenção. Foi depois que percebi que ao negar as ausências, a ansiedade, as dificuldades, os excessos, a compulsão, impulsividades e até mesmo uma doença que me atinge, estava negligenciando questões que me constituem e afetam todos os meus processos, me excluindo desse mundo com o qual me preocupo e quero me sensibilizar.

Mesmo não sendo esse lugar abatido o que quero ficar neste texto, já que pretendo pensar também sobre o que do doutorado me move, me moveu, em outras direções, algumas queixas passam por aqui, assim como passam no todo. Assim, o que anseio nessa escrita é que ela também traga imagens desses quatro anos de trocas entre pessoas, entre lugares, entre começos, entre as inaugurações que a infância, com a qual interajo em minha pesquisa, oferecem e as diversas potências e intensidades que me passaram nesses encontros.

Além disso, depois destes começos enunciados do percurso e do texto, mesmo ainda não tendo começado nada, ainda devo falar de outros vestígios dessa movimentação, das disciplinas, dos eventos, das leituras, da escrita, da produção de fontes, da pandemia e não quero me ausentar de escrever sobre ou com nenhum deles! Que seja neste espaço, agora, ou em outros.



Esse outro começo, o desse percurso que tento narrar, marca também uma reconciliação com a minha escrita. Continuo buscando pelos meus modos de dizer, em que às vezes me permito o caos, em outras, tento organizar demais e me arrependo, mas me aproximei dos meus problemas. Hoje entendo que escolher como e quando escrever ou dizer sobre certos assuntos

exige um cuidado de si (Foucault, 1992). Que nos bloqueios, posso estar precisando de ajuda ou só meio enferrujada, ou procrastinando mesmo. Inclusive, essa expressão *enferrujada* me lembra uma fala da Rolnik (1993), que me encoraja a ir nessa direção de insistir com os registros desses começos.

O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência (p. 3).

A escrita me expõe, me denuncia, mostra minhas escolhas, estilos, posturas, intenções, marcas, mas é nela também que afirmo minha existência, minha trajetória. Quando a infância entra no meu campo de estudos, os fluxos desse mostrar-se, desses encontros passaram a ser múltiplos e diferir muito do que eu já tinha sentido na pele. A infância se compôs com meu corpo e me exige, ainda que com bastante resistência, outros começos, outros modos de operar. Do mesmo modo, aproximar nossos estudos de perspectivas decoloniais também me exige outras posturas, certos rompimentos com binaridades, cristalizações, hegemonias e também o enfrentamento a dominações e silenciamentos.

Existir é *estar exposto*, e essa exposição é a de um ser que, expondo-se numa vulnerabilidade profunda, começa a cada instante o nascimento de si. A *infância* é o momento original do *começo* infinito. A infância é, assim, o *espaço sem espaço do desejo (distância tornada sensível)*; ela é o *gesto* da existência humana como *uma dança sobre o abismo* em que a abertura ao mundo, enquanto condição de possibilidade da experiência, é um ato poético de criação de si, desde o interior de uma profunda alteridade. [...] Nessa arte de criação de si, o silêncio pode ser um lugar de resistência (Vilela, 2010b, p. 63).

Por isso e para isso é preciso explorar outras possibilidades, gestos, territórios, procurar por lugares onde as histórias podem ser contadas de outra forma. Isso me convida também a questionar: quais lugares posso habitar de palavra e corpo? Experimentar, criar, inventar, são os difíceis convites para atribuir sentido aos vestígios de um percurso diante de um corpo que precisa se preparar para pesquisar; que precisa produzir com crianças; que precisa produzir com ansiedade; que precisa produzir com medo; que precisa de cuidado com os excessos; que precisava começar, apesar de...

Pensar e escrever sobre meu percurso em uma pesquisa em Educação Matemática é para mim, começar. Me esforço para fazer isso sem colocar muitos limites, como um espaço de produção livre, com os ecos de um corpo incomodado, mas que ainda assim caminha, que apesar do tempo, das angústias, das euforias, dos embates com a escrita, com a vida, caminha.

E como corpo, em certos momentos para, em outros é parado, mas que ainda imóvel ou em silêncio, observa e narra seus movimentos.

Os corpos estão situados em múltiplos contextos espaço-temporais, cada um operando de acordo com diferentes condições materiais. O corpo carrega a marca de construções sócio-materiais como gênero, raça, sexualidade e in/capacidade. Diferentes corpos importam de maneira diferente e são produzidos, posicionados e habilitados por meio de seu envolvimento em diferentes meios<sup>12</sup> (Sinclair; Freitas, 2019, p. 227, tradução nossa).

Assim, nesses escritos de uma doutoranda, trago as marcas e rastros de alguns encontros, conversas em torno da minha escrita, formação pela pesquisa e seus trânsitos. Também fui deixando algumas perguntas, na verdade, nem sei se são perguntas, já que tenho por vezes mania de fazer certas afirmações escorando-as em pontos de interrogação.

Sempre terei mais o que dizer, esperando que minhas palavras promovam outros encontros, na escrita, na pesquisa ou na vida. Afinal, tento me desimportar com marcações de onde acaba a pesquisa e começa a vida, ou acaba a pesquisa e começa a escrita, já que tudo acontece nessa multiplicidade que nos habita, criando possibilidades de estar em comunhão com o mundo.

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade (Lispector, 2009, p. 19).

#### *Sempre começando*

Uma das disciplinas<sup>13</sup> que cursei no primeiro ano do doutorado propunha ampliar o conceito de universidade, pensá-la como um lugar praticado. Por conta disso, extrapolamos o espaço físico que costumávamos vivenciar e nos reunimos em um campo de futebol, em uma trilha, em museus históricos e contemporâneos, inauguramos outros modos de habitar esse espaço.

Estive também em um evento em São Paulo que proporcionou minha primeira vez em um grande museu e o privilégio de contemplar uma exposição da Tarsila do



<sup>12</sup> Bodies are situated in multiple space–time contexts, each operating according to different material conditions. The body bears the stamp of socio-material constructs such as gender, race, sexuality and dis/ability. Different bodies matter differently, and are produced, positioned and enabled through their engagement in different milieus. (Sinclair; Freitas, 2019, p. 227).

<sup>13</sup> Seminários de Tese I, ministrada pelas professoras Angela Maria Guida e Luzia Aparecida de Souza.

Amaral. Em outro, em Cuiabá, estivemos em um estádio de futebol, de novo uma primeira vez. Também conheci um famoso rio e, na chapada, o capim que no atrito produz faísca e se destrói.

Em outra disciplina, que também envolveu deslocamento e me levou para Rio Claro, tive minha primeira experiência com a escola no contexto da Educação Infantil. Produzimos imagens e conversas com as crianças. Naquele momento escrevi:

*Estava ali e antes que pensasse em como seria, as crianças já estavam com as câmeras na mão, explorando suas possibilidades, as delas, não as das câmeras, ou as das câmeras também. Todas as possibilidades. Elas estranham sem medo. Subestimei suas ações, estranhei a falta de medo, a disponibilidade, a infância. Ali o corpo adulto era desimportante, ainda que vários, ainda que cheios de manias.  
25 de julho de 2019 – Hoje foi a minha primeira ida à escola com as crianças.  
Senti medo.*

Também me propus produzir com outras intensidades, pós-humanas. A sensibilidade de nos perceber coabitando entre o humano, a máquina, a natureza, com fronteiras borradas, em um salto complexo e inquietante de percepção de mundo que questiona o humanismo e seus modos de conceber o humano. Produzimos muito coletivamente.

Nessas aulas e encontros, que me iniciaram no doutorado, pude sentir e ouvir a minha voz menos embargada, menos aflita, mais confiante. Estava diferente daquele mestrado sufocado pelas minhas angústias que eu havia acabado de defender. Não que estivesse livre de qualquer desgosto e ansiedade, mas meu corpo angustiado, desta vez, me permitia mais.

Me sentia animada, empolgada, talvez seja a palavra, ou qualquer outra que tenha aparecido pouco em minha dissertação. Essa empolgação me colocou em um começo cheio de acúmulos, impulsos, excessos de informação, escolhas que me renderam algumas demandas para lidar mais tarde. Ainda assim, foi uma fase de ocupar outros espaços, de outro modo, mais vivo, mais corpóreo.

A pesquisa ainda se via em projeto. Quieta.

Assim digo um pouco do início.

*Foi então que o velho Caos apareceu para mim. Se tudo era confuso, não havia mais nada a se fazer a não ser se apoiar na própria confusão. Sem tentar resolvê-la de uma vez só, mas sim deixando-se flutuar nela. Indo e vindo pelo labirinto, indo e vindo pela biblioteca (Montes, 2020, p. 30).*

*O que está acontecendo?*

Escrever sobre o segundo ano do doutorado é quase tentar tirar algo de um corpo recém atropelado, porque 2020 nos atropelou, mais especificamente a partir de março, antes disso, me

casei. Agora eram menos disciplinas, uma produção de fontes para realizar e o acréscimo inesperado de uma pandemia.

Era dia 14 de março de 2020, uma tarde às vésperas de iniciar o meu terceiro semestre na pós-graduação, estávamos embaixo do pé de limão da nossa casa, organizando a aula inaugural e então foi noticiado o primeiro caso de Covid-19 em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a infecção causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com características altamente transmissíveis. Com isso passamos a fazer parte das regiões acometidas pela pandemia, que já assombrava outras partes do país e do mundo desde dezembro de 2019. O vírus, o pânico, e as primeiras precauções chegaram à Campo Grande, um cenário sem precedentes.

Foi como se uma neblina turva recaísse sobre tudo. As atividades presenciais foram sendo canceladas, medidas de distanciamento social, uso de máscaras e higienização das mãos iam sendo requeridas. Já não encontrávamos álcool 70% nos estabelecimentos. Só se falava disso. Eu oscilava entre uma paralisia, o desespero e uma corrida aleatória para proteger a mim e a minha família do desconhecido vírus. Tudo era temível, dada a emergência e imprevisibilidade do contexto que se anunciava.

O vírus perturbou nossas realidades, até que, infelizmente, nos acostumamos com ele. E em meio a novas expressões, que se popularizaram e passaram a compor o vocabulário, como *lockdown*, quarentena, curva de contágio, teste, vacina, imunidade de rebanho, inauguramos a expressão *novo normal*. Se o normal já soava incômodo, esse conceito conseguiu ser ainda mais inadequado, algo como levar a vida desconsiderando a catástrofe lá fora.

O presidente da República disse outro dia que brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada. O que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo. E temos agora esse vírus, um organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço.

Esse vírus está discriminando a humanidade. Basta olhar em volta. O melão-de-são-caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise (Krenak, 2020, p. 38).

Aproveitando a inadequação do termo, o novo normal veio acompanhado de uma enxurrada de negacionismo, *fake news*, ataques à ciência, busca por culpados. Uma crise sanitária à mercê de uma coletividade em guerra. O vírus era também um aceno de mudanças, de perturbação dessa tal normalidade.

Podemos imaginar, assim, que caso fossemos capazes de compreender a mensagem que o vírus emite, esta seria algo como: *não me importo com suas*

*fronteiras e diferenças específicas (por isso não penso em termos de culpados); eu apenas ofereço às suas diferenças (seja lá o que elas forem para vocês) oportunidades singulares de se transformarem mutuamente comigo (Ferreira, 2020, p. 10).*

Mesmo na tentativa de não nos acostumarmos, principalmente porque o número de mortos e outras consequências da pandemia eram cada vez mais expressivas em nosso país, os dias foram passando. E, sem perspectiva para o término da pandemia, fomos nos habituando às atividades remotas, medidas iniciais que garantiam o distanciamento social.

Logo no início, a nossa universidade manifestou a não suspensão das aulas e a adoção do ensino remoto. Uma transposição emergente do presencial para plataformas de videoconferência e atendimentos online. Assim passaram a ser as disciplinas, encontros do grupo de pesquisa, seminários, reuniões, eventos. Seguimos, mas não demorou para percebermos as consequências dessa migração. O excesso de carga horária, a falta de recursos domésticos, a exaustão física e psicológica de passar horas em frente a um computador, se juntaram a toda a apreensão e adoecimento que o cenário se encarregava de provocar.

Em poucos dias, como a maioria dos corpos acometidos pela pandemia, fui perdendo aquela potência do meu início entusiasmado. O contexto do ambiente virtual, que passou a ser predominante nos encontros acadêmicos, me possibilitou muitos excessos, inclusive frequentar encontros simultâneos, um corpo em dois lugares ao mesmo tempo, o que nem soa como algo possível. Com isso, comecei a perceber que já não conseguia produzir ou pensar em qualquer coisa que fizesse sentido, quase nada a que me dedicava permanecia comigo, fosse de uma aula, uma fala, uma leitura, só algumas poucas sensações. Estava exausta.

#### *Sobre ler*

*Hoje acordei sabendo que tenho coisas para escrever, coisas já muito adiadas, sempre deixadas em segundo plano e que, mesmo em sua semana de prioridade, foram sufocadas por outros afazeres. Apesar dessa legítima e fundamentada necessidade de escrever sobre infância e das minhas tentativas de se esquivar de desculpas que me impeçam de fazê-la, ainda tem um sensato – e paralisante – eco na minha cabeça: você precisa ler para escrever.*

*Estou tendo sérios problemas com a leitura. Hoje eu estou terrivelmente indignada por não conseguir ler. Há dias que venho repetindo EU NÃO SEI LER – EU NÃO LEIO! Então pensei em escrever sobre isso, já que tenho feito as pazes com a escrita.*

*Eu tenho vários títulos aqui diante de mim e não importa a necessidade que me atente, EU NÃO CONSIGO LER, não consigo.*

*Então pensei em uma estratégia, peguei um livro, o que de todos me parecia mais agradável e pensei em organizar a leitura de suas 255 páginas em cinco dias, cerca de 50 páginas por dia. Me pareceu factível. O primeiro dia, o dia do plano, ocorreu tudo bem. Me utilizei do método Pomodoro<sup>14</sup> (Forest também) e foi um sucesso. No segundo dia, a leitura ficou picada, sem um horário fixo e corrido, não concluí as 50 páginas. O terceiro dia não teve. Hoje, alguns dias depois, concluí o segundo dia, já não tenho mais uma estratégia e estou frustrada.*

*Percebi que enquanto leio quero escrever algumas ideias que surgem, uns insights, então abri um documento do Word e escrevo nele essas frases soltas. Também vi uma dica esses dias de ir anotando no final do livro as palavras que pedem para ser destacadas. Isso tem sido legal. Talvez sejam estratégias, mas das quais me utilizo raramente, porque não leio.*

*Estou tentando implementar dinâmicas, todas elas ao mesmo tempo. Além disso, olhando para os meus livros obrigatórios ali parados, sei que estou tentando de tudo antes de tatuar definitivamente que ler não é para mim,*

*Estou tentando! Eu fico só no círculo vicioso de cobrança e culpa e nada acontece. Eu estou tentando. Eu ao menos deixo isso incomodar.*

*Tenho muitas leituras para fazer, livros físicos aqui diante de mim, mas também texto no meu computador que virou um limbo de arquivos digitais sobre os quais já perdi total controle.*

*Será que estou desestimulada?*

*Essas coisas precisam de estímulo?*

*“Fazer o que tem que ser feito (objetivo), mesmo sem motivação (disciplina).”*

*Não sei onde ouvi, mas anotei e faz sentido para mim. Queria que também fizesse efeito.*

*Não dá para ficar esperando motivação, não tenho disciplina, então vou tentar isso do objetivo.*

*Por que eu quero ler?*

*Certo, primeiro, porque preciso! É urgente que eu faça as leituras obrigatórias e necessárias para construir uma tese bem fundamentada, o que eu não consigo pensar em outro modo de fazer, que não pode meio de leituras.*

---

<sup>14</sup> O Método Pomodoro é uma estratégia de gerenciamento de tempo baseado em períodos de 25 minutos (pomodoros) de estudo ou trabalho focado, seguidos por pausas de 5 minutos. Após quatro intervalos de estudo consecutivos, são geralmente feitos intervalos mais longos, que podem variar de 15 a 30 minutos. Há diferentes aplicativos para smartphones que mobilizam a técnica, e também sites como este: [https://tecnicapomodoro.com.br/#google\\_vignette](https://tecnicapomodoro.com.br/#google_vignette). Já o Forest, é um aplicativo de produtividade que utiliza técnicas de gamificação para ajudar as pessoas a se concentrarem e a serem mais produtivas durante o trabalho ou estudo. O aplicativo também é baseado na técnica Pomodoro, mas ao abrir o aplicativo, o usuário define um tempo de trabalho e escolhe uma árvore virtual para plantar. Durante o período de trabalho, a árvore vai crescendo, e se o usuário sair do aplicativo ou acessar outras distrações no smartphone, a árvore morre.

*Além disso, preciso criar um repertório diverso, múltiplo, ter alternativas. Construir minhas referências.*

*Também se lê para colocar em risco nossas ideias, apostas e insights. Sei que somos ensinados a não falar com estranhos, mas nesse caso, pelos livros, é seguro e importante.*

*Sei que gosto disso de subverter as regras e que meu objetivo é composto por algumas delas, uma lista, mas acredito que preciso conhecer as regras para fazer o que quiser com elas depois, para melhor transgredi-las. E só se conhece estando com elas.*

*Eu gosto disso da leitura pela forma e fiquei pensando que se eu não fizer nada acerca da minha leitura do conteúdo, que tenho considerado precária, o que será de outros modos de leitura que espero de mim e que demandam ainda mais esforço?*

*Será que ler é sentir e eu não sinto?*

*Meu plano é levar essa relação com a leitura para o mais íntimo de mim. Resistir. Descobrir meu jeito de conversar com as palavras, de ter sucesso nesse encontro. Me relacionar. Sair do papel de quem só está brigando com a leitura em busca de receber informações.*

*Anotar nas páginas? Ir fazendo anotações? Resumos? Fichamentos?*

*Acho que me falta coragem e compromisso para comparecer na leitura. Ler com reação.*

*Queria que esse fosse um hábito que fluísse. Eu não sei criar hábitos. Não sei se esses manuais por aí funcionam para mim, corro deles também.*

*Eu quero, eu ensaio, me entusiasmo com um livro, com o que ouvi falar dele, com a capa, com a compra, mas é só. Não vou para a prática. O que será isso?*

*Fazer listas? Metas? Como seriam metas interessantes? Horários?*

*Será que ler é uma habilidade que definitivamente não tenho e só estou sendo teimosa?*

*Teimosia é uma habilidade que eu tenho.*

\*\*\*

*Por que ler um texto?*

*Operar com o texto?*

*O que eu produzo com o texto?*

*O que eu leio?*

*O que eu desejo ler?*

*Vivian  
Hoje, 2020*

Experimentamos sensações angustiantes e solitárias, Rolnik (1993) diz que às vezes não suportamos os estranhamentos provocados pelas marcas ou afetações e compara esse comportamento árido ao de *zumbis zanzando*. Talvez me sentisse assim, ou como um jabuti

internado em sua própria casca, imagem que Manoel de Barros me trouxe, paralisada, zanzando em casa.

Que podem as marcas de uma pandemia em um corpo pesquisador?

*Há muito tempo que eu não passo roupas ou lido com ferro de passar, porque nisso de ficar em casa me dou o luxo do amarrotamento. Mas ontem, lavei algumas máscaras depois de cansá-las no molho e já secas fui passar cada uma, aquilo que não fazia há tempos, e foi aí que desajeitada queimei meu braço. Merda. Algo me passou. Odeio a dor de queimadura, ainda mais no antebraço, essa pele fininha. Fui à frente de casa e peguei a ponta de uma folha de babosa para passar. Achei que aliviou bastante. Mais tarde, já esquecida do episódio, comi um pão com ovo, esse é mais corriqueiro por aqui, e assim que minha mão chegou na boca me lembrei da babosa que eu tinha pegado, um amargor cruel, que já me é familiar, invadiu toda a minha boca e ser. Imediatamente lembrei que foi assim que minha mãe me desmamou, depois de 2 anos “o mama estragou”, minha mãe esperava meu irmão e passou babosa para que eu rejeitasse seu leite. Rejeitei o seu e qualquer outro, passei a só tomar chá.*

*Escrevo essas anotações lendo a mancha do meu braço canhoto, um filete escuro, quase perolado, sem dor e outras sensibilidades, que atravessa minhas veias escuras, como atravessando um fluxo comum. Uma novidade no meu corpo. Fiquei esperando isso que atravessa, que passa, talvez por isso veio com dor, cor, gosto... uma marca na pele, uma marca da ‘passassão’ de máscara, uma babosa, um mama. Interessante como essas coisas se encontraram. Foi o que aconteceu.*

*Vivian  
Hoje, dia primeiro.*

Em meio ao caos, meu corpo buscava algo nele em pesquisa. Graciela Montes, uma das poucas leituras e companhias desse período, diz que “para brincar é preciso ter alguma esperança” (p. 51), percebi que para fazer pesquisa também, eu precisava de alguma esperança. Não há corpo que aguarde a desesperança de uma vida, de um país, de uma educação e também ela em uma trajetória de pesquisa. Foi por resistência que tive anseio de seguir, de esperar. Foi também assim que percebi que já estava em pesquisa e ela estava em mim, anunciando algumas mudanças.

No projeto, intencionávamos produzir narrativas com as crianças frequentando e convivendo com elas no ambiente escolar, no entanto, o funcionamento das escolas também estava se organizando frente a essa imprevisibilidade, com o atendimento remoto. Por isso,

optamos por esperar e não iniciar a produção de fontes em 2020. Apesar dessa escolha, mantivemos o contato com a escola contatada para o desenvolvimento da pesquisa, demos andamento aos processos burocráticos de anuência junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande e também tramitamos o trabalho no Comitê de Ética. Além disso, nos mantivemos por perto das ações da escola em trabalho remoto, inclusive com acessos aos cadernos de atividades que os alunos receberam nesse período.

Mesmo com a pesquisa em campo, produção de fontes, adiada, mantendo o distanciamento social e sem perspectiva de qualquer recuo desse caos instaurado na conjuntura que tento descrever, segui com o desenvolvimento da pesquisa. Busquei pela constituição de um repertório teórico e metodológico e também explorei os espaços *online* que possibilitaram muitos encontros pertinentes a mim e à pesquisa, por meio de oficinas, eventos, cursos, lives.

Foi um período de muitas trocas e muitos ensaios. A cada curso me encantava com alguma nova perspectiva teórica, ou poética, ou estética. Me envolvi muito com a escrita também e com os trabalhos manuais. Fazia um caderninho para cada nova oficina, já não era mais só aquele diário de campo não alimentado. Me dediquei também às colagens, ao bordado e à aquarela. Tudo sempre de um arrebatamento provisório e livre de um compromisso ou finalidade, por isso chamo ensaio. O período não foi todo ruim, não acredito que nada seja, mas ali também me percebi em fuga, nas minhas buscas, na minha curiosidade, nos meus encontros. Talvez eu goste muito da sensação de estar perdida, mas não sei se quando isso se dá pelo excesso é possível de se encontrar. Talvez eu goste da sensação do excesso e não sei medir ao certo o quanto isso me custa.

Estava preocupada e comecei a demonstrar. A professora Luzia disse que eu continuasse fazendo ensaios até que isso parasse de fazer sentido, na verdade, não foi bem isso que ela disse. É que eu disse que não sabia bem o porquê estava investindo em algumas teorias ou transitando por tantas delas, então ela disse que eu não precisava saber o porquê, se era uma necessidade minha, que deveria apenas continuar até que parasse de fazer sentido. Achei um bom caminho.

Naquele momento, uma disciplina me convidou a escrever sobre a pesquisa. Eu escrevi: *Minha pesquisa se propõe ousadamente infante e apesar de toda insegurança e medo que gere esse adjetivo, deixo ele por perto, desde o primeiro provisório título, pois diria que é um dos meus mais caros anseios. Essa pesquisa, que sinto ainda um projeto, é cheia de restos do mestrado, isso me incomoda um pouco, mais do que movimenta, me faz achar que esse exercício atual ainda não tem seus próprios caminhos. Pode ser que em minha dissertação enunciei uma Vivian mais brincante, um trabalho mais próximo do infante do que agora que o proponho, estive pensando nisso.*

*Sinto que no mestrado foi como se eu estivesse no banco de reservas o tempo todo, e nos 45 do segundo tempo entrei para o jogo e fiz o gol. Não que tenha ganhado, mas fiz o gol. Agora acho que quis me preparar melhor, preparar melhor o corpo, ter um aprofundamento teórico, entrar e jogar desde o começo, sinto-me também mais disposta, mais curiosa, mais ambiciosa. O que não deixa de ser um caminho. Talvez o que busco nem seja uma preparação, mas outros encontros. Eles até têm acontecido, mas não saem de mim, parece que tento preservar minhas perguntas do mundo, agora até tenho ensaiado levar elas para a escrita, mas são ainda só ensaios. Isso, da escrita, é importante para mim, porque parece que enquanto vivo a pesquisa, me encontro, faço escolhas, não sinto que estou construindo uma história, que as coisas estão acontecendo, mas quando escrevo sim.*

*Esses dias encontrei com a minha possível pergunta de pesquisa, guardei, até escrevi, mas ainda não pensei muito mais sobre ela.*

*Já estudei muito sobre escrita, escutei e tomei notas de muitas coisas, não sei o que ainda nos distancia. Também tenho ido atrás dos sentidos, de infâncias, de narrativas, de leituras, disciplinas... Assim, constituí meus primeiros excessos, que se juntaram aos medos e angústias. Medo de ir para a escola, medo do Comitê de ética, medo de não saber guardar os excessos para estar com as crianças, medo de não saber produzir registros, ou não dar conta deles, medo de não ter posturas decoloniais, um outro caro anseio, medo de fazer escolhas, medo de não ter uma pesquisa, de futuramente não ter uma tese...*

*Com a pandemia, essa vivência que marca todas as nossas pesquisas, vieram outros medos, experimentamos sensações angustiantes e solitárias, mudanças abruptas de planos. Retomaremos de onde paramos? Paramos? Tento não dar muita atenção a isso.*

*Como disse, vivencio um período de muitos ensaios, caí na minha própria armadilha de preparação. Você quer fazer todas as optativas, estar em todos os eventos, se matricula em um curso, assiste a vídeos, coleciona artigos, teses e dissertações, compra um livro, acha outro também interessante, encontra outro que foi feito para você e, então, está suficientemente ocupada para pensar em qualquer coisa a partir de você. Toma tantas notas que se torna inviável voltar a todas elas. A fuga está aí no que mais me atrai, nas minhas buscas, na minha curiosidade, nos meus encontros. Talvez eu goste muito da sensação de estar perdida, mas não sei se quando isso se dá pelo excesso é possível de se encontrar. Hoje talvez não esteja nem no banco de reservas e nem no jogo, só no treinamento que nunca julgo suficiente.*

*Tenho muitas angústias – que já me soam como um vício de linguagem, já que nem sempre consigo distinguir sensações reais, do uso dessa palavra por hábito –, muitos medos, também muitas perguntas, alguns anseios, um pouco de ego nos desejos... No mais, é até estranho, mas*

*diria que estou tranquila em pesquisa, me sinto disposta, nesse movimento que ao menos consigo julgar fazer parte do processo, ainda que eu o denomine de fuga ou excesso. Tenho uma esperança que me mantém aqui, um desespero que hoje não me deixa paralisar e, no fundo, acho que criei um trato de paz com minha pesquisa, estamos bem, mas talvez porque ela não esteja ainda aqui.*

*Vivian  
Hoje.*

Ainda em 2020 ensaiava estar com as crianças, havia esperança e anseio por esse encontro:

*Por que e como quietamos as infâncias? Infâncias! Nos preparamos para convidá-las, pelas crianças, a nos ensinar a sentir, provar, cheirar, tocar, escutar e ver a matemática, a escola, a pesquisa e o mundo de outros modos, habitando esses espaços com estranhamento, de modos menos governáveis, dóceis e estereotipados, mais desobedientes, por elas e por nós, que precisamos estar com lugares inéditos, inaugurar sensações e pensamentos. Não queremos roubar, imitar, venerar ou reger seus modos de estar no mundo, mesmo vulneráveis que somos a exercer tais atos dominadores. Assim, faremos um grande esforço, por isso e porque queremos aprender sendo testemunhas, expectadoras atentas do infante, tentando provocar e escapar dos nossos sentidos saturados e acostumados. Queremos seguir esse tom de enfrentamento, por uma tese infante, por posturas investigativas decoloniais, por uma justiça epistêmica. Sei que pode soar prescritivo, forçado e até arrogante essa ambição já bem delimitada, mas é preciso, porque lutar contra o que se é cúmplice pode se tornar uma grande catástrofe entre farsas e incoerências, além disso, essa pesquisa precisa começar a pulsar em mim e dizer isso em voz alta, ajuda. Problematizar processos de escolarização matemática frente os modos infantes de ser/se tornar, ou ainda, ao devir-criança, no espaço escolar, é um enunciado que nos acompanha pelo manifesto que queremos construir em uma trajetória que tenho querido chamar de menina errante, tentando pensar em outros tempos, em outras concepções de corpos, outros sentidos, outros nomes, outras escolhas, em devires, sob vigilância afirmada delas, as crianças, se assim quiserem. Por fim, ou como última justificativa, que seja eu, ao menos a primeira, ainda lúcida, a criar expectativas genuínas com esse trabalho em errância, o que também transita ainda no anseio.*

*Vivian  
Hoje.*

Não sei dizer o que desses escritos seguem comigo e o que deles ficou em 2020. O ano termina com uma sensação tenebrosa de incompletude e com as palavras angústia, anseio, exaustão e esperança ecoando ou pulsando. Não salvaram-se todos.

Ainda assim, preciso produzir fontes.



O terceiro ano começou ainda cheio de expectativas e incertezas com o cenário. A produção de fontes – prevista para acontecer em uma escola municipal de Campo Grande, com a qual já havia estabelecido contato em 2020 – não podia mais ser adiada, sofria alguns impedimentos e eu me percebia na metade do caminho, dois anos se passaram. Ainda não tínhamos um parecer favorável do comitê de ética e também as aulas acenavam para um retorno remoto, como em 2020.

Antes do início das aulas, acreditávamos, a partir de algumas especulações, na implementação de um formato híbrido, intercalando o remoto e o presencial – que só se concretizou no segundo semestre de 2021. No entanto, a pandemia não se atenuou nesse início de ano, pelo contrário, se aproximava de uma segunda onda de contágio ainda mais violenta do que as que já tínhamos enfrentado, inclusive com outras variantes do vírus.

Mesmo assim, retomei o contato com a escola e me inteirei da dinâmica que seria adotada. Como previsto pelas circunstâncias, as aulas retornaram de modo remoto e passei, em meados de março desse ano, a acompanhar os encontros *online* com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, que aconteceram via plataforma *Google Meet*.

A escrita também não podia mais ser adiada. Ela começa mais intensamente nesse momento, surgindo para compor o material de tese, ainda em arquivos soltos, cheios de brechas e ideias iniciais.

Nesse período me contaminei com a COVID-19, tive sintomas comuns, como a perda de olfato, dores de cabeça e alterações na pressão arterial, uma forma leve da doença. Ainda assim, os sintomas são traiçoeiros o bastante para alimentar o medo e a preocupação de uma evolução para uma forma mais grave. Logo em seguida, passados os dias necessários, também recebi a tão esperada dose da vacina. Um alívio.

*Eu sempre fui dos cheiros, mas gosto com intensidade, não costumo me satisfazer ou ter minha atenção atraída por esses do cotidiano. Por isso, coleciono essências, velas, coisas aromáticas. Digo coleciono para ficar bonito, porque, na verdade, tenho uma meia dúzia. Os cheiros comuns me ocupam espaço. Das memórias que os cheiros me disparam, a mais imediata é a do dia que senti a ausência dele. Nunca pensei que vivenciaría tempos assim, de deixar de sentir, de tão curiosa experiência. Foi esse ano, quando os dias já estavam cansados e eu lamentava por mais uma vez ficar sem festa junina, e fui chupar uma bergamota – é como dizem, para mim é tudo pocã –, meu marido trouxe de viagem, da casa dos seus avós. Já estava preparada para o sumo que faz arder os olhos e para a careta do cheiro de azeda que emerge, mas nada aconteceu. Fiquei desconfiada. Estava meio gripada, mas acreditava ter sido do dia*

*que fiquei na friagem com o cabelo molhado. Insisti nos testes. Borrifei álcool na mão, cheiro que estou acostumada desde a escola, quando as folhas saiam encharcadas do mimeógrafo, e ainda mais habituada nessa época tomada de álcool 70. Nada. Estava sem cheiro. Eu não sentia nada. Como pode isso? Como pode me tirar o cheiro? Ainda que eu não desse a ele tanto valor assim, era meu. Agora não importa se eu olhe para o azul ou para o vermelho, estão sem cheiro. Não posso também saber quando é a hora de lavar o banheiro, ou que deixei a vela acesa em lugar inadequado. Sem cheiro, segui assim por uns dias, mas hoje já está sendo restabelecido, o que agora me garante a possibilidade de desprezá-lo por vontade própria.*

*Vivian  
Foi esse ano.*

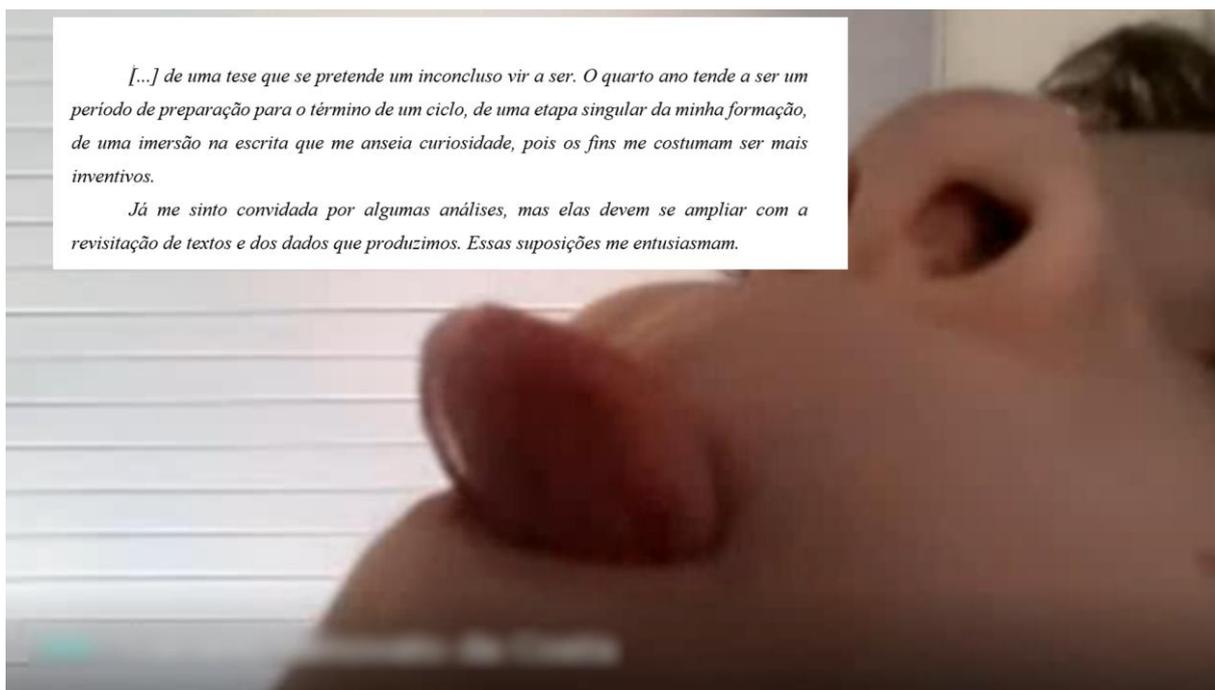
### *Sempre começando*

Tendemos a pensar em todas as nossas questões às pressas e nos arremessando para o futuro (Montes, 2020, p. 23).

Os anos seguintes foram uma travessia turbulenta. Um período em que me distanciei da tese, da pesquisa, por uma combinação intensa de demandas profissionais e pessoais. Em 2022 comecei a atuar em duas escolas, tomada por 40 horas/aulas semanais, o comum de atuação em nossa área. Desejei estar ali, abri mão da bolsa de estudos que recebia e voltei definitivamente para minha cidade natal, no interior. Também estive ali durante o período de pandemia.

Eu me sentia muito afastada da sala de aula, pois nunca havia atuado como professora regente depois de me formar. Eu não me reconhecia pesquisadora, nem professora, uma mulher se sentindo impostora, também comum. A sala de aula é diferente de tudo que vivenciei nos processos de formação. Saí de uma interminável quarentena para o convívio diário com mais de 200 jovens, ensinando-lhes matemática após um grande colapso educacional, também decorrente do período pandêmico e em meio à implementação da dinâmica do novo Ensino Médio. Não terei palavras para descrever esse alvoroço.

Consigo dizer, conformada, que é cruel o que fazem com o nosso tempo, com nosso descanso, com nosso lazer, nossa saúde. Não tive tempo para mais nada. Eu estou sempre atrasada. Sempre com coisas para fazer, para terminar, para começar. Um cansaço físico e emocional acumulado, transbordando. Não houve escrita, leituras, não houve encontros literários, músicas, bordados, convívio social, grupo de pesquisa. Sistemas, provas, planejamentos, notas, matemática, exercícios. Uma professora começando, sem saber por onde começar, cheia de tentativas frustradas de ensinar. Até quando será isso atuar na educação?



Durante esse período, me distanciei da pós-graduação, da pesquisa, da tese.

Retomo para organizar o material para a qualificação.

Nos encontramos para o exame em uma sexta-feira, era o jogo do Brasil nas quartas de final da Copa do Mundo de 2022. Empatamos no tempo regular, mas fomos eliminados nos pênaltis. Apesar da chateação do momento, eu já estava qualificada para continuar trabalhando com a pesquisa. Foi uma boa conversa.

Alguns dias depois, percebi que estava grávida. Realizei dois testes, que confirmaram não apenas a gravidez, mas também uma nova infecção pelo coronavírus. Assim, meu início de gestação se deu em um período de isolamento, com uma mistura sentimentos. Abandonei a tese novamente.

Eu estava grávida e, em meio às demandas de trabalho, uma nova vida ocupou meu corpo e minha existência. Gestar é um mundo. Um corpo que testemunha, quase em silêncio, o fazimento de uma vida que se tece em um espaço que antes parecia inexistir, onde tudo se alarga. Tudo. O difícil de viver uma gestação e estar nela no presente, porque a gente espera.

Ainda era madrugada quando senti minha bolsa estourar. E eu, que prezo tanto pelo inesperado, experimentei a sensação mais atemporal que já vivi: um breve e infinito agora. Eu estava calma e tudo ficou bem. Sem pressa, vimos o sol nascer, nos conhecemos e foi lindo.

um menino nasceu

- o mundo tornou a começar!... (Rosa, 1994, p. 668).

O umbigo é a cicatriz da nossa separação, a marca de um novo começo. Fui casa e agora sou colo, alimento e proteção, me despreparando no caminho. Nesse momento, eu descansei de

mim. Tudo que não fosse sobre meu filho podia esperar. De repente, ele já nos acompanhava com os olhos.

Tempo de regressar ao tempo de um olhar no avesso das palavras. *In-fans*. Entre a linguagem e a história. A experiência de um olhar sem nome. Possibilidade, contingência. Acontecimento (Vilela, 2010b, p. 52).

Quando retomo essa escrita, meu filho está às vésperas de completar um ano, quase encontrando palavras para os seus gestos, mas ainda pelo chão, onde gosta de ficar. Quanta coisa está se passando. Crio, agora, a partir disso, nem tudo o que segue, mas também o que passou.

*Do que ainda quero dizer?*

Enquanto vivia esses dias na pós-graduação, não sentia, ou não percebia, que estava construindo uma história, me dei conta dela escrevendo. É uma grande alegria materializar uma trajetória, dizer do percurso que compõe a silhueta dessa pesquisa que aqui se apresenta.

Da escrita, sempre terei o que dizer. É através dela que a pesquisa se desenha, se faz palpável. É pela escrita que tiro de mim a minha tese. O que conto?

Não sei se já é cedo, tarde, ou mesmo o momento, mas escrevi o que pude e o que precisava. Queria escrever uma tese com a mesma desobediência das crianças. Com a simplicidade e inteireza delas. Criar paisagens. Ouvir os silêncios. Sentir. Estranhar. Acreditava na impossibilidade de uma escrita de tese pelo querer. Inventei um possível. Desejei não querer.

*Pesquisar*

Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando (Lispector, 2009, p. 11).

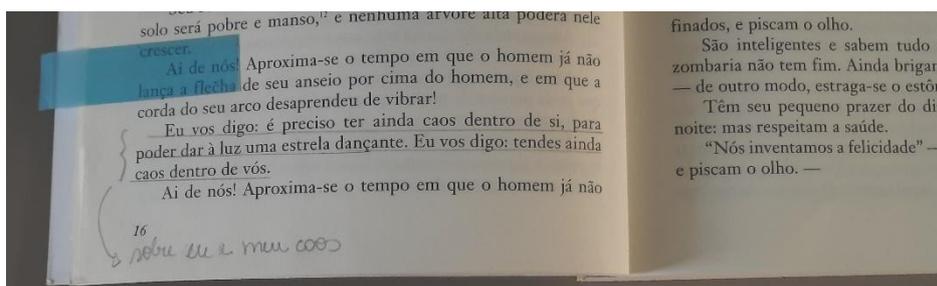
Quando criança, sempre assisti minha mãe fazendo crochê, mas nunca consegui aprender sequer uma correntinha, que dizem um ponto inicial. Sou canhota, por isso ela não conseguia me ensinar pelo lado contrário, também nunca me dediquei muito a assistir para tentar sozinha a inversão. Falo do crochê, porque, dia desses, minha mãe viu um tapete feito por ela em minha casa, disse estar do lado avesso e que eu deveria saber diferenciar. Ela disse que os pontos do lado direito eram para fora e do lado avesso para dentro. Eu sempre achei o lado avesso mais bonito, disse isso a ela, que não se convenceu. Nada faço do lado direito. Sou então do avesso, voltada para dentro, ao menos na maioria das vezes e escolhas.

No bordado, uma arte manual que me dedico eventualmente, o avesso é um tanto mais caótico, até para as minhas preferências. Uma certa confusão que parece não dizer nada, cheio

de arremates, pontas soltas, sem uma forma específica, mas o desdobramento de algo que se desenhava do outro lado, no fora, ou da composição entre a linha e o tecido, ou qualquer outra materialidade. E ele, o caos, passou a ser um confronto no meio desse percurso.

Quando comecei a escrever meus primeiros textos e o que se desenhava eram fragmentos desordenados, entrei em conflito com o processo. Hoje consigo aproximar essa sensação com a de bordar, em que ponto a ponto vou desarrumando as tramas do tecido para produzir com ele. Nisso, a linha acaba no meio do risco, a agulha quebra, a visita chega, a doença suspende, desmancho, volto, mudo o ponto. Percebi que apesar das minhas tentativas de organização, linearidade e composição de uma escrita mais fluida, estava desconsiderando meu flerte com a imprecisão dos pontos livres e os avessos. Quando escolho a aquarela, a colagem, o bordado livre ou a escrita para me expressar, estou me rendendo ao que escapa a uma certa busca pela perfeição e controle, ao caos.

Em uma das minhas primeiras tentativas de leitura de Nietzsche (2018) e, acompanhada de colegas do grupo, em, *Assim falou Zaratustra*, ele trouxe



Apesar da identificação, ainda resisto.

Caos e pesquisa, eis o encontro em que demoro meus dias. Quando Kohan (2017) fala sobre uma pesquisa educacional, baseando-se em Masschelein e Simons, começo a me convencer do emaranhado vida-pesquisa e de como esse encontro, que já se dá em multiplicidade, me afeta e não poderia ser diferente.

a) o pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador; b) a educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional; c) finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (p. 71).

Pesquisar também constitui um avesso, o que eu produzo produz em mim uma infinidade de marcas. Por isso tento dizer delas, do processo, das movimentações, dos avessos. Como isso não seria caótico, disperso, livre? Escrever o avesso do avesso é escolher vacilar os pontos certos e esperados, perturbar certas noções rígidas, afirmar uma linguagem que se manifesta na desordem, a afirmação de um estilo, a balbúrdia que retrata Teresa Cortez, no livro que leva esse título e foi um feliz encontro de vida. Pela ilustração, acompanhei um menino que decide se livrar do tumulto e da bagunça do seu quarto, no caminho ele volta atrás, resgata e lida com sua balbúrdia. Na contracapa, as únicas palavras do livro dizem:



Um brinquedo jogado ali. Outro acolá.  
 Que bagunça é o quarto do menino!  
 Mas isso não vai ficar assim não, ora pois.  
 Balbúrdia nos lembra que no peito  
 dos desarrumados também bate um coração (Cortez, 2017, n.p).

Em meio a tudo isso, no auge do conflito com o caos da minha escrita e com a tentativa de relatar uma trajetória de pesquisa, me deparei com o conceito de difração, de escrita difrativa, em uma fala da professora Luzia<sup>15</sup>, minha orientadora, em um encontro anual do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), em que trazia algumas vivências do Pós-Doutorado na África do Sul. Ela, que já tinha comentado comigo da ideia de escrita difrativa, trouxe algumas provocações nessa direção, que dessa vez me atingiram mais intensamente. Aquele modo de escrita me soou familiar. Uma certa desordem que provoca, a ideia que atravessa a outra ainda não fechada, o encontro, o de repente que dispersa, a verdade que vacila, o emaranhado.

<sup>15</sup> Conferência de encerramento do Encontro Anual do GHOEM, realizado no formato virtual em setembro de 2020, intitulada: “Difratando vivências na África do Sul por meio de uma perspectiva pós-humanista a fim de um movimento investigativo decolonial”.

A partir daí, pensar a difração como um modo possível de expressão me soava tão interessante quanto desafiador. O conceito parecia mexer com meus avessos, fundamentar alguns atravessamentos comuns à minha escrita e uma potencial maneira de perturbar o que ainda era engessado em minhas discussões.

Durante todo meu percurso acadêmico, a linguagem se mostrou uma demanda no meu processo de pesquisa, pensar e me dedicar a ela foi um movimento constante, entre exercícios de escrita, de leitura, experiências e encontros com a literatura, a poesia, o conto, a fotografia, oficinas de escrita, filmes... No entanto, Karen Barad (2017) nos ajuda a questionar a autoridade que atribuímos à linguagem, considerando a performance em uma abordagem mais ampla e que subverte as suas limitações. A linguagem, mesmo em seus moldes insubordinados, serve mais facilmente como instrumento para a representação. O que ela propõe como conceito de performatividade, que também se distancia das noções clássicas do teatro e da arte, como quando se representa um texto que já existe, por exemplo, não separa a linguagem da prática material e discursiva, mas se emaranha a ela. Assim, as bases conceituais dessa noção, assim como a difração, estão na *intra-ação*, que trataremos mais adiante, em que materialidades (humanas e não humanas) não são entidades isoladas que interagem, mas sim são constituídas em suas relações mútuas, enfatizando a inseparabilidade das práticas discursivas e materiais na constituição do conhecimento e da realidade. O que nos convida a repensar como concebemos nossas relações com o mundo e como nos escoramos na linguagem para forjar realidades.

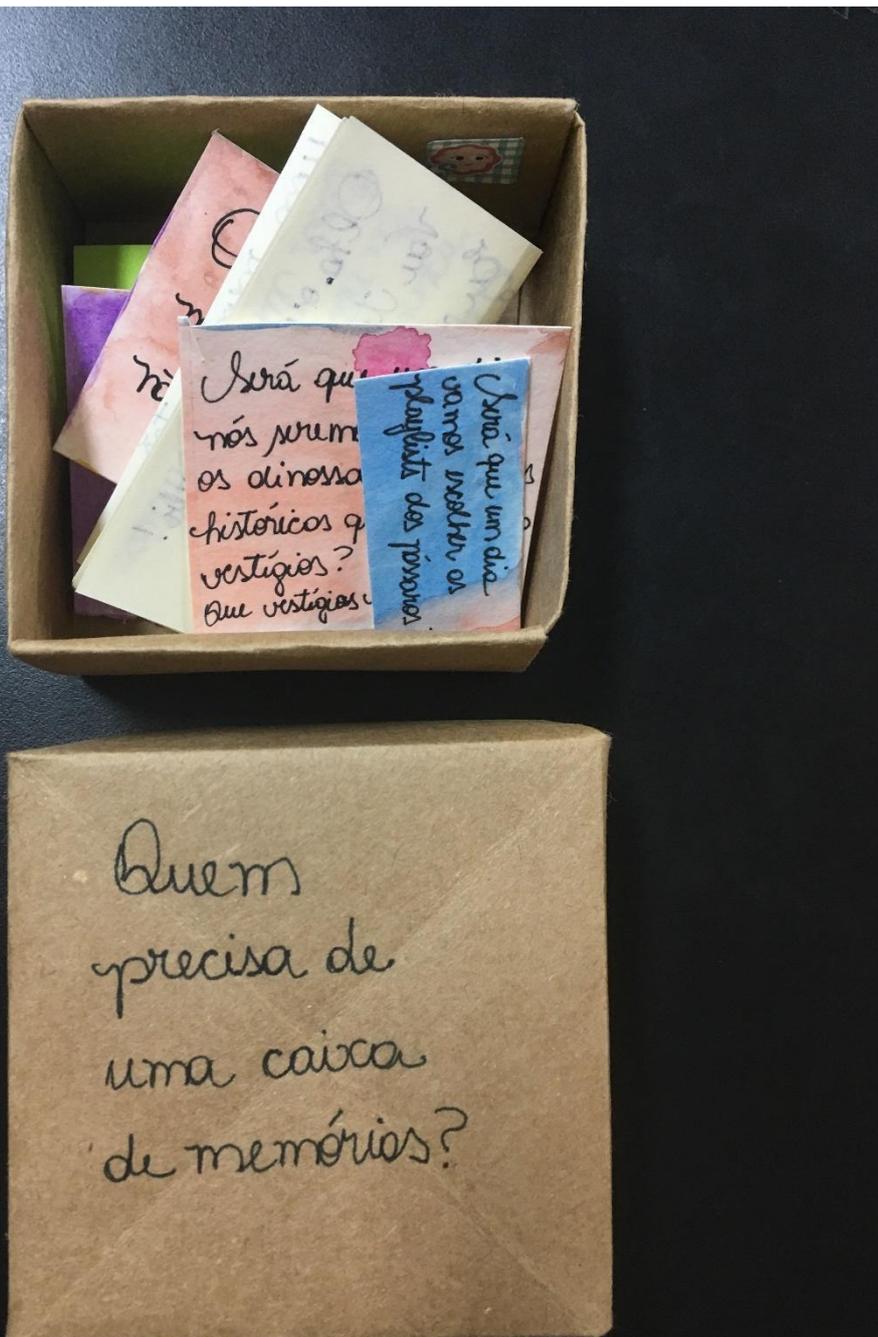
A performatividade, devidamente compreendida, não é um convite a transformar tudo (inclusive corpos materiais) em palavras; ao contrário, a performatividade é precisamente a contestação do poder excessivo dado à linguagem de determinar o que é real. Assim, em irônico contraste com a má compreensão que equipararia a performatividade a uma forma de monismo linguístico, considerando a linguagem como substância da realidade, a performatividade é na verdade uma contestação dos hábitos mentais irrefletidos que concedem à linguagem e a outras formas de representação mais poder para determinar nossas ontologias do que elas merecem (Barad, 2017, p. 9).

Me agrada se este for um espaço de discussões, problematizações e experimentações largo. Largo e entulhado. Povoado de relações. Apesar de compreender a complexidade e amplitude desses anseios, que este trabalho grite demandas invisíveis, silenciamentos, nascimentos, outras linhas a serem perseguidas, possibilidades difrativas, perturbe, desestabilize. Que as infâncias e crianças, em contexto de escolarização, sob nossos cuidados, denunciem nossas posturas, nossos interesses. Que isso sensibilize nossos cotidianos. Anseio que no caminho brotem perguntas, haja nascimentos e cabimentos.

Este é um escrito repleto de marcas, nomes, datas, anos, dias e vezes que tentei abandonar, me perder, perturbar. No entanto, esses fragmentos resistiram, não por força, mas pela desimportância que adquiriram quando vistos pelo avesso, hoje. Assim começo, no descomeço, sem antes ou depois de um dia 13 qualquer, no hoje que continuamente nasce, acontece.

Nesse movimento de travessia, rompe-se o espaço de significação o qual define uma realidade anterior, procurando, não já um outro plano de significação, mas o devir de um sentido que continuamente nasce.

Esse nascimento é uma irrupção do novo no âmago da densidade do real. Uma linha que rompe no movimento descontínuo da história. Aí, a vida pulsa na fratura em que se desdobra o sentido. Nos gestos, nos sons, nos gritos, nas palavras isoladas que recortam, na intensidade da sua afirmação, um tempo fragmentado: *o acontecimento é o nascimento contínuo de um sentido, de uma força selvagem do começo, no regresso imperfeito à violência da origem* (Vilela, 2010b, p. 63).



POR UMA

pesquisa

você tem medo  
de correr riscos?

olhar de perto

POR UM A

POSTURA DUCOLONIAL

Visões distintas  
sentindo  
sentidos

Inspire-se nas práticas

escolhas

Seja coerente.

JUSTIÇA

& PLISÊM

o que  
eles estão  
falando:

escute

tesse ENFRENTAMENTO

COMEÇO, MEIO E FIM

ENCONTROS

VOCÊ NASCEU

O CORPO ACOMPANHA.

Estranheza

## RELAÇÕES TEÓRICAS PÓS-HUMANAS, DIFRATIVAS E INFANTES

*Todo dia investigar a radicalidade da língua.*<sup>16</sup>

*Radicalidade: Simplesmente largar o pé da letra para ela enfim correr e arejar.*<sup>17</sup>

*Difração significa 'quebrar em direções diferentes'*<sup>18</sup>.

*Escuta, diante da barata viva, a pior descoberta foi a de que o mundo não é humano, e de que não somos humanos.*

*Não, não te assustes! certamente o que me havia salvo até aquele momento da vida sentimentizada de que eu vivia, é que o inumano é o melhor nosso, é a coisa, a parte coisa da gente. Só por isso é que, como pessoa falsa, eu não havia até então soçobrado sob a construção sentimentária e utilitária: meus sentimentos humanos eram utilitários, mas eu não tinha soçobrado porque a parte coisa, matéria do Deus, era forte demais e esperava para me reivindicar.*<sup>19</sup>

*Física*

*Colho esta luz solar à minha volta,  
No meu prisma a disperso e recomponho:  
Rumor de sete cores, silêncio branco.  
Como flechas disparadas do seu arco,  
do violeta ao vermelho percorremos  
O inteiro espaço que aberto no suspiro  
Se remata convulso em grito rouco.  
Depois todo o rumor se reconverte  
tornam as cores ao prisma que define  
À luz solar de ti e ao silêncio*<sup>20</sup>

*Em sua justeza, a vida se apresenta em ondas, inevitáveis variações de intensidade.*<sup>21</sup>

Difração. Um dia me deparei com ela e isso me movimentou. A palavra? O conceito? O modo de fazer? Não me lembro como a ideia de difração chega, mas chega por uma conversa com a professora Luzia, que enquanto ia me contando dessa possibilidade teórica, me provocava a pensar sobre meus modos de produzir pesquisa, escrita e me convidava a experimentar a vida, as fontes produzidas, a infância, a matemática, de outros modos, de maneira que essas vírgulas e separações de ideias e conceitos vacilassem. Está tudo emaranhado, ela dizia, tentando mostrar com as mãos uma ideia de malha, de entrelaçamentos.

<sup>16</sup> Jornal das Miudezas – Ed. 8.

<sup>17</sup> Jornal das Miudezas – Ed. 6.

<sup>18</sup> Diffraction means 'to break apart in different directions' (Barad, 2014, p. 168).

<sup>19</sup> Clarice Lispector, em A paixão segundo G.H (Lispector, 2009, p. 68).

<sup>20</sup> O poema "Física" de José Saramago (Saramago, 1981).

<sup>21</sup> Rafael Lauro, em Afetos (Bio)Políticos – coragem, para o Razão Inadequada.

Há dias que não me sentia inquieta com a pesquisa e esse encontro me convocou. Tenho visitado alguns textos, textos estrangeiros para mim, neles encontrei vestígios dos meus processos caóticos, das minhas interferências de pensamentos e ideias e distrações. Me pareceu interessante. Pensei que fosse algo poético, metafórico, quando me aproximei, era a materialidade de uma política e estética de escrita potente para o meu percurso. Não era só sobre escrita, mas metodológico, uma postura de vida em que se percebe o mundo em *intra-ações*, que intenciona perturbar a organização binária e colonizadora, estável no mundo. Ainda falo sobre isso.

A noção de difração (*diffraction*), que trago a partir das produções de Karen Barad (2014, 2017) e Karin Murriss (2020, 2017), se materializa teoricamente na perspectiva do pós-humanismo (Braidotti, 2013; Haraway, 2009), que provoca uma percepção de mundo emaranhado, constituído por conceitos e materialidades que se entrelaçam nas relações e descentralizam o humano, formando uma grande malha de intra-ações entre humanos e não-humanos.

Por um tempo, na verdade, alguns anos, me esquivei de falar do pós-humanismo. Meu primeiro contato com essa perspectiva teórica foi em uma disciplina que participei no primeiro ano do doutorado<sup>22</sup>. Naquele momento, não intencionava mobilizar a teoria nos meus estudos e ela me demandou um grande esforço para construir um mínimo de entendimento. Nesse contato imaturo, quando eu associava a perspectiva ao não-humano, o fazia em termos de tecnologias digitais, robôs, inteligência artificial, inclusive escrevi:

*A sensação que eu tenho é que a todo momento estamos pensando e dizendo de uma transição, acredito que isso aconteça porque o pós-humano me soava como algo distante, algo que viria a ser e não como uma narrativa simultânea a essa contemporaneidade em que estamos hoje ou em que vivemos. Por isso faz sentido para mim olhar para o devir pós-humano e, nesse movimento, me distanciar dessa ideia de passagem, buscando, no agora, o que de pós-humano me atravessa, sem alimentar uma preocupação com as fronteiras e dualidades desse atravessamento, mas lidando com o que ele produz em mim.*

*O que escapa ao ser humano?*

*O que escapa à máquina?*

*O que ainda nos faz humanos?*

*O que nos faz pós-humanos?*

---

<sup>22</sup> Disciplina intitulada Pós-Humanismo e Educação Matemática, ministrada pelos professores Heloisa da Silva (UNESP) Luzia Aparecida de Souza (UFMS) e João Ricardo Viola dos Santos (UFMS), no ano de 2019.

*O exercício de ficar com essas perguntas pode ser perturbador, mas importante e produtivo para pensar outros modos de nos perceber no mundo.*

*Acredito que o pós-humanismo diz de um itinerário, utilizando o termo mobilizado pela Braidotti, um tema que já circula há um bom tempo, mas lança aos poucos incômodos que vão nos provocando a pensar sobre ele. Nós estamos nos transformando e não sabemos bem o que é e em que. O pós-humano, esse devir, está em um fluxo, agora mais visível, agora com transformações mais visíveis, em uma velocidade de mudanças mais perceptível, já não somos mais indissociáveis da tecnologia e sabemos disso.*

*O que talvez não sabemos, seja: quão humanos e/ou pós-humanos nós somos?*

*Acredito que esta pergunta e sua tênue ausência de percepção de quando um termina e o outro se inicia, evidenciando a coexistência de ambos os estados (circunstâncias), seja uma condição e característica pós-humana.*

*Sabemos que como ser humanos, somos vulneráveis e por isso, evoluímos, nos transformamos. E muitas foram as transformações pelas quais já passamos e de algum modo o humanismo parece já não dar conta de algumas demandas que emergem dessas vulnerabilidades ou até dessas transformações. Ele se esgotou?*

*Talvez e, bem talvez, esse pós-humano, ao mesmo tempo que parece não existir, está em todos os lugares e, sua capacidade de ampliar nossos sentidos, de operar com outras lógicas, com outras subjetividades, venha de algum modo para suprir esse esgotamento. Isso me parece incerto e o pós-humano nos coloca diante de muitas incertezas.*

*A criatividade conceitual, defendida pela Braidotti, me parece um bom modo de começar a pensar e trabalhar com movimentos pós-humanos para lidar com nossas incertezas e limitações humanas. Invenção. Criação. Outros modos. Outras lógicas. Outras. Podemos partir disso, mas para onde? Até que ponto precisamos e damos conta de produzir/inventar outros mundos para além do que vivemos hoje? Até que ponto damos conta de sair desse pensamento universal, dominante, antropocêntrico para suprir essas questões que não damos mais conta de responder?*

*A ideia de descentralidade do homem ao mesmo tempo que me assusta e me gera ansiedade frente a possibilidade de uma dominação hollywoodiana da tecnologia, também cria em mim uma certa curiosidade do que pode esse movimento.*

*Tudo isso repercute em mim um modo perigoso, principalmente ao olhar para esse cenário atual em que vivemos, onde as Ciências Humanas estão significativamente perdendo espaço e nossos pés estão nela.*

*Defendemos a nossa humanidade, a reflexão e o olhar sobre ela, mas nos rendemos as máquinas, como na tradução dos livros que mobilizam tais teorias, por exemplo. Queremos que a máquina faça o que não faríamos, ou o que não gostaríamos de fazer. Quais relações, aqui, se estabelecem?*

*No nosso caso, de um modo menos infante, até que ponto não esperamos por um pós-humano utilitário, que amplie nossa memória, nossa capacidade de se comunicar, nossa produtividade, nossa expectativa de vida...*

*Acho que um modo interessante de concluir, por enquanto, é retomando a pergunta que o professor me fez na primeira aula da disciplina, para pensar com e a partir dela:*

*Como eu explicaria o pós-humanismo para uma criança?*

*Quais outras intensidades o pós-humano dá conta de produzir?*

*Vivian  
Amanhã, para a aula.*

Reencontrar a pergunta “*Como eu explicaria o pós-humanismo para uma criança?*” me paralisou por alguns longos minutos. Para mim, encontrar uma resposta para essa pergunta seria uma tarefa empolgante; no entanto, isso pode não causar o mesmo entusiasmo em uma criança ao se deparar com uma explicação desse tipo.

Claro que naquele momento minha leitura caminhava para uma direção diferente, era um primeiro contato angustiado com a teoria, mas hoje, retomando esses escritos, eu me diria que descentralizar o humano é o que há de mais urgente se me interessa criar outras sensibilidades com o mundo e, que, o que assusta é sustentarmos ainda hoje essa centralidade. Para além de robôs, existem várias abordagens sobre pós-humanismo, perseguir as mais políticas nos pareceu um caminho.

Todos os corpos, não somente os corpos “humanos”, chegam à matéria através da intra-atividade iterativa do mundo — sua performatividade. Isso vale não somente para a superfície ou os contornos do corpo, mas também para o corpo em sua total fisicalidade, incluindo os próprios átomos de seu ser. Corpos não são objetos com fronteiras e propriedades inerentes; eles são fenômenos material-discursivos. Corpos “humanos” não são intrinsecamente diferentes dos “não humanos”. O que constitui o “humano” (e o “não humano”) não é uma noção fixa ou preconcebida, e nem é uma flutuante idealidade. O que está em questão não é um tipo de processo impreciso pelo qual práticas linguísticas humanamente fundamentadas (materialmente sustentadas de modo não especificado) tentam produzir corpos substanciais/substâncias corpóreas, mas uma dinâmica material de intra-atividade: dispositivos materiais produzem fenômenos materiais através de intra-ações causais específicas, nas quais “material” é desde sempre material-discursivo — isso é o que significa chegar à matéria/to matter. Teorias que se concentram exclusivamente na materialização de corpos “humanos” deixam passar um ponto crucial, o de que as próprias práticas pelas quais as fronteiras diferenciais do “humano” e

do “não humano” são desenhadas estão desde sempre implicadas em determinadas materializações. A constituição diferencial do “humano” (“não humano”) é sempre acompanhada de certas exclusões e está sempre aberta à contestação. Este é o resultado da natureza causal não determinística das intrações agenciais [...] (Barad, 2017, p. 27-28).

Seguindo agora com essa percepção, nossa busca neste trabalho será a de desfocar o humano, ainda que pontualmente, operando com a difração, uma vez que, Murriss (2020) nos coloca que “A noção de difração rompe com a dicotomia Natureza/Cultura que pressupõe a existência individualizada de sujeitos e objetos.”<sup>23</sup> (p. 3, tradução nossa). Descentralizar o humano não é negar sua existência ou excluí-lo, importa que ambos, humanos e não-humanos, sejam vistos como efeitos de difrações (Murriss, 2020).

Quando visitei a escola, em tempos pandêmicos, senti a ausência das crianças não apenas pelo silêncio ou por não ver corpos correndo por ali, mas também pelas outras vidas que assisti ocuparem aquele espaço mais livremente. A grama crescida, avançando pelas calçadas e brinquedos, os galhos das árvores se arrastando no chão, os formigueiros tomando conta do pátio com suas trilhas. Tudo que antes disputava espaço com as crianças, agora, na ausência desses corpos humanos, puderam se agigantar. Isso me fez perceber como coabitamos o mundo com outras materialidades.



---

<sup>23</sup> The notion of diffraction disrupts the Nature/Culture dichotomy that presupposes individualized existence of subjects and objects (Murriss, 2020, p. 3).

A partir dessas movimentações, trazemos neste texto alguns pontos de discussão em que queremos nos dedicar ao operar com tais escolhas teóricas, principalmente no trato com os registros produzidos durante as observações dos encontros e demais fontes produzidas em pesquisa. Nesse sentido, a difração se dá como um exercício de deslocamento, que perpassa a questão da escrita, em sua estética e política, mas é também um princípio teórico e metodológico dessa pesquisa.

Ao tomarmos a difração como um conceito metodológico e teórico para a composição de um movimento em pesquisa e de seus registros, ansiamos perturbar e provocar discontinuidades nas relações estabelecidas entre nós, pesquisadoras, crianças, professoras, Educação Matemática, escolas, leituras, escritas e outras *intra-ações* (*intra-actions*). A difração questiona. Da mesma maneira, uma escrita na direção difrativa manifesta diferentes encontros e assume seus rastros, marcas corpóreas e materiais, operando com narrativas cotidianas, literárias, artísticas, fílmicas, imagéticas ou fontes produzidas em pesquisa. Isso provoca dispersões e coloca uma escrita em movimento, inquieta, materializando encontros emaranhados, além de provocar o leitor em sua relação com essa materialidade: o texto.

[...] ao invés de oferecer uma narrativa direta, um desdobramento linear de um enredo particular, ele faz experiências com montagem e fragmentos de escrita, lendo insights difrativamente uns através dos outros, permitindo ao leitor explorar várias estruturas cristalinas que se solidificam, mesmo que momentaneamente na quebra de continuidade (Barad, 2017, p. 22, tradução nossa<sup>24</sup>).

Nesse sentido, se criam padrões de difração, que não são padrões definidos, causando, ou mantendo, interferências comuns a esse processo caótico de escrita, mas, além disso, incomodando os padrões de linearidade, com o que chega de relatos, descrições, criações, textos teóricos, poéticos, imagéticos e também “perturbando dicotomias, incluindo alguns dos binários mais sedimentados e estabilizados/estabilizadores” (Barad, 2014, p. 168, tradução nossa<sup>25</sup>).

Assim, a difração suscita operarmos com as fontes da pesquisa sem separá-las por episódios, categorias, ou ainda do contexto em que foram produzidas, mas compondo com o emaranhado em que, para Barad (2017), elas já estão, ou ainda, compondo em *intra-ação* (*intra-action*). “As *intra-ações* promovem cortes agenciais, que não produzem separações absolutas, mas sim cortam-junto (*together-apart*) (um movimento)” (Barad, 2014, p. 168, tradução

<sup>24</sup> [...] rather than offering a straight narrative, a linear unfolding of a particular storyline, it experiments with montage and fragmentary writing, diffractively reading insights through one another, allowing the reader to explore various crystalline structures that solidify, if only momentarily in the breaking of continuity (Barad, 2017, p. 22).

<sup>25</sup> [...] that troubles dichotomies, including some of the most sedimented and stabilized/stabilizing binaries, such as organic/ inorganic and animate/inanimate (Barad, 2014, p. 168).

nossa<sup>26</sup>). Deste modo, produzimos a partir do que escapa a certos padrões esperados, com estranhamentos, com o que difere, fraturando identidades e binarismos, por fragmentos de escrita, imagens, *prints*, registros dos encontros e outras materialidades.

Os fragmentos materiais não devem ser lidos como causalmente ligados (no sentido de causalidade linear) nem meramente análogos. Em vez disso, eles devem ser pegos como cristais e girados e girados permitindo que a luz se difracte através deles, vendo o padrão geral que já está dentro de cada fragmento, mas também observando constelações inteiras de percepções brilharem, mesmo que apenas momentaneamente (Barad, 2017, p. 37 – 38, tradução nossa<sup>27</sup>).

Evidenciamos que a busca não é por representar, comparar ou interpretar essas produções de um jeito diferente, criando outro padrão, mas criativamente dispersar e provocar o inesperado, descontinuar expectativas, rastrear emaranhados, mapear interferências, evidenciando, inclusive, nossos incômodos e deslocamentos com os saltos provocados por essa intenção. Permitir que as fontes e a escrita interajam com múltiplas sensibilidades, vacilem, se sobreponham, se contradigam, sejam apagadas, reescritas, abandonadas, mas ainda estejam ali, pelo abandono. Uma escrita dinâmica, emergindo de intra-ações.

Uma pesquisa se inicia com certos objetivos e intenções que guiam a produção do texto. No entanto, uma conversa com a orientadora pode trazer outras perspectivas, (re)configurando o que vinha sendo esboçado. Em contato com o texto produzido, a orientadora sugere novas leituras, vídeos e a participação em conferências. A pesquisadora, então, encontra uma folha, redireciona seu texto, recordando-se de um desenho que uma mãe enviou no grupo de WhatsApp da turma. Ao retomar seus escritos, ela percebe que um registro a leva em outra direção. Enquanto isso, ela escuta uma música. A escrita se compõe com um processo iterativo, onde o texto não é apenas o resultado final, mas um produto de múltiplas intra-ações e reconfigurações ao longo do caminho. Como esse parágrafo, que se reconfigurou a partir de uma observação do parecer de uma professora da banca, que escreveu: “Para mim, não ficou claro o uso do termo ‘iterativa’ aqui”. Essa reflexão me fez perceber que talvez eu nem tivesse notado esse termo antes. “A difração não é um padrão definido, mas sim uma (re)configuração iterativa de padrões de diferenciação-emaranhamento.” (Barad, 2014, p. 168, tradução nossa<sup>28</sup>).

---

<sup>26</sup> [...] intra-actions enact agential cuts, which do not produce absolute separations, but rather cut together-apart (one move) (Barad, 2014, p. 168).

<sup>27</sup> The material fragments are neither to be read as causally linked (in the sense of linear causality) nor merely analogous. Rather, they are to be picked up like crystals, and turned around and around allowing the light to diffract through them, seeing the overall pattern that is already inside each fragment but also watching entire constellations of insights flash up, if only momentarily (Barad, 2017, p. 37 – 38).

<sup>28</sup> Diffraction is not a set pattern, but rather an iterative (re)configuring of patterns of differentiating-entangling (Barad, 2014, p. 168).

Em uma elaboração realista agencial, matéria não se refere a uma substância fixa; matéria é substância em seu devir intra-ativo — não uma coisa, mas um fazer, um espessamento da agência. Matéria é um processo estabilizante e desestabilizante da intra-atividade iterativa. Fenômenos — as menores unidades materiais (“átomos” relacionais) — chegam à matéria através desse processo de contínua intra-atividade. Isto é, a matéria se refere à materialidade/materialização dos fenômenos, não a uma propriedade fixa inerente de objetos independentemente existentes (Barad, 2017, p. 26).

Trabalhar nessa direção foi um convite do próprio movimento de pesquisa, quando nos percebemos afetadas e atraídas por operar com algo que já estava lá, mas que poderíamos experienciar de outro modo. Difratar um já emaranhando específico de materialidades produzidas em pesquisa, marcar diferenças, descontinuar, perturbar binários, em um movimento ético, estético e político, ainda que seja inevitável escapar das normas.

Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo. Mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios, mas harmonias. Criarmos linguagens de partilhas com os outros, incluindo os seres que acreditamos não terem linguagem. Entendermos e partilharmos a língua das árvores, os silenciosos códigos das pedras e dos astros. Conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilhamos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas (Couto, 2005, p. 49).

### *Experimentações difrativas nas relações infantis inventadas em pesquisa*

O encontro com a difração ressoou nos estudos que já vínhamos realizando acerca de outras questões que permeiam esse trabalho, como a infância. Assim, diante do nosso esforço teórico de produzir uma discussão em torno do infante, nos pareceu urgente perturbar essa noção cotidiana que se tem da infância a partir do adulto, muitas vezes tratadas como pré-humanas, explicitando e tentando desconstruir o binarismo adulto/criança.

Com isso, das relações infantis possíveis em uma pesquisa, dos encontros que se fizeram nos mais diversos espaços de experimentações com o outro, com o corpo, com a leitura, com a escrita, com a escuta e, a partir deles, resgato uma insistente pergunta: que isso, infância? Agora, na busca por descontinuar uma resposta.

O que seria de um mundo orientado pelo desejo de uma criança? Que outras versões de mundo e de histórias teríamos, se nos tivéssemos deixado guiar por seu olhar ávido e pela vontade genuína – e devotada – de investimento de energia somente no momento presente? (Poletti; Nunes, 2020, online)

*Que texto seria este se fosse orientado pelas demandas de uma gramática infante? Atemporal? Múltiplo? Errante? Desobediente? Estrangeiro? Que mundo seria criado nessa escrita? Que pode uma escrita de criar mundos? Digo da escrita, porque ela sempre me preocupa e neste*

*instante é com ela que preciso estar e é também nela que percebo a dificuldade de se deixar povoar pela multiplicidade do infantil que nos habita ou que nos passa, de se permitir experimentar o mundo sempre novo de novo e de novo. Digo da escrita, porque, para além de um texto, ela está impregnada de corpo, de vivências, de encontros que, para mim, se materializa nas palavras. Este texto nasce no caos, fragmentado, arrastado pelas tentativas de reunir inúmeros registros produzidos nesse percurso. Há muito para dizer sobre infância, então desisti. Um texto infante, difrativo! O que é escrever um texto sobre infância? O que é difratar a infância? Que texto é esse?*

*Vivian*

*Em um pensamento*

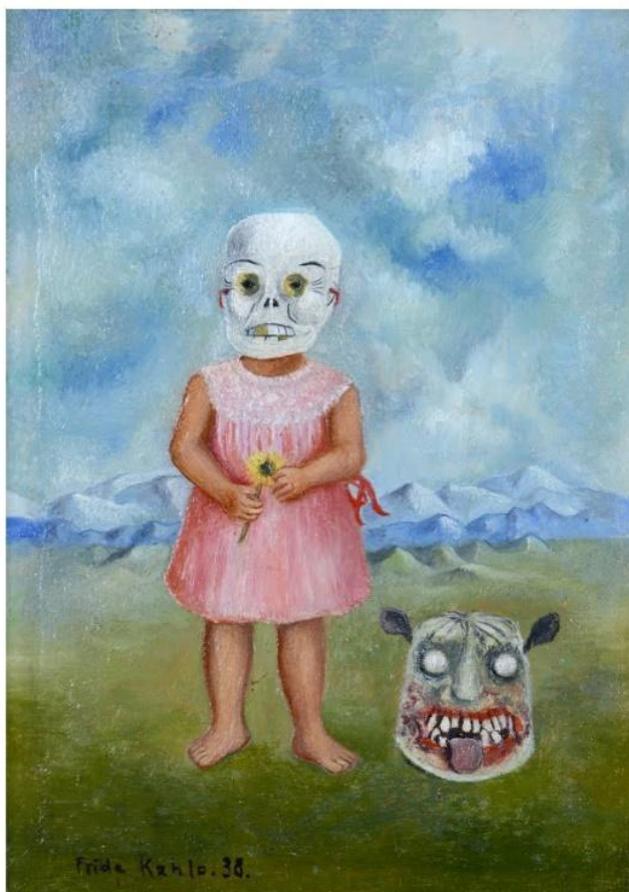
Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruínas é uma desconstrução (Barros, 2013, p. 357).

Pode ser que esta pesquisa não se desenhe infante, teórica ou esteticamente, o que talvez tenha sido uma pretensão inicial, também porque ela foi guiada muito mais pela ansiedade, ânsia de futuro, que pelo presente. No entanto, ela se compõe, insistentemente, pelas multidões que os encontros assombrados pelas infâncias nos oferecem e pela tentativa de materializar deslocamentos e inaugurações de um pesquisar com crianças, comungando de suas intensidades, que nos provocam, quando se mostra, também, próprio da criança, mas sem polidez, um “dedicar-se, entregar-se na integralidade de seu corpo vibrátil: sentidos despertos, dor, cansaço, vigor, medo, coragem, raiva, esperança e expectativa.” (Poletti; Nunes, 2020, online).

Em alguns momentos dessa pesquisa, me perguntei: como cultivar a infância em mim em tempos tão difíceis? Como escrever quando infante em dias tão pouco infantis, que diluem a nossa força? Porque é difícil fazer existir um texto em que permeia questões da infância, quando diariamente sentimos raiva, indignação, solidão, pensamentos que não soam infantis, brincantes, em um contexto em que quase não há esperança, e, mais uma vez, como nascer um texto quando não há esperança? Como encontrar multidões, despertar os sentidos, quando não se pode encontrar, tocar, sair às ruas, esbarrar com artes, com infâncias, nada? Então me passou que talvez eu precisasse buscar a infância aí, nesse lugar do nada, do sempre o mesmo, da desesperança,

[...] dissipando já muito cedo ideias romantizadas sobre a vida durante a infância: crianças desprovidas de mal-estar, de maldade, de percepção de (alguma) realidade. [...] a infância está também impregnada de contradições, de dissensos e de fissuras, justamente por onde algo outro, da ordem do acontecimento, sempre pode brotar (Poletti; Nunes, 2020, online).

Assim, o movimento passou a ser o de buscar por outros lugares onde a infância habita, me retirando dessa busca no tempo oportuno, que nem sequer parece existir. Filmes, artes, redes sociais, natureza, livros, publicações diversas, bordados, colagens, passei a encontrar infâncias nos mais despreziosos e arbitrários eventos.



29

*Deixar de esperar por dias melhores, por um dia calmo e inspirado para começar esta escrita, foi o que fez ela começar. Começou sem começar, desse tempo de espera, em um impulso do presente, mas também de prazos e manifestações abruptas de ideias. Não foi assim solitário, segurei em algumas mãos, como as dos artistas Poletti e Nunes, para esse começo, e agora seguirei começando.*

As crianças não permitem que o mundo as faça esperar para começar algo, são agora, ao menor descuido elas nascem algo novo, inauguram uma brincadeira, uma palavra, um gesto, um passo, extrapolam qualquer opção limitada ou limitante. Esse tempo infante me inquieta.

Que isso, infância, de que adio a fala?

<sup>29</sup> Frida Kahlo (1938). Menina com Máscara da Morte (Niña con Máscara de Calavera). <https://g.co/arts/dmG2wpwR2eQrJCfe8>.

A infância é invenção dos adultos. As crianças nunca disseram o que é ser criança. Se disseram não foram ouvidas. Adultos pensam as crianças, adultos pensam pelas crianças, adultos dizem as crianças o que é ser criança. Então se a gente tem uma produção e um conhecimento sobre a infância esse saber e esse conhecimento produzido sobre a infância é um saber produzido por nós, pelos adultos. Sílvia Gallo

30

*O que eu consigo falar dessas coisas? Há uma criança em mim que ainda não entende todas as coisas, o que eu faço com ela? Uma pesquisadora em formação pode se permitir não entender todas as coisas?*

Uma invenção. É assim que René Schérer apresenta a criança no tópico *Educações* de seu livro *Infantis*. Essa marca temporal e de mudança de comportamento, trazida por ele, evidencia o que nem sempre esteve aqui, em termos de relação adulto/criança, e que fizemos perdurar por séculos.

Convém não esquecer que o século XVIII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela – a nossa – em que a infância cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação (Schérer, 2009, p. 17).

Não seria infante um adulto que inventa? Talvez seria, se a infância inventada fosse abertura, se a criança participasse do processo e não estivesse aprisionada nele. Talvez seria, se não custasse à criança, nesse espaço, ser silenciada e banida de suas próprias invenções. Talvez seria, se os adultos não seguissem inventando sobre elas, seus desejos, seus anseios, seus modos de vida. Talvez seria, se a invenção fosse de uma infância por vir, ou(e) ainda, uma invencionática.

É exatamente assim que uma criança, um adulto e todo o resto podem se comunicar na invenção de uma infância por vir, em um exercício de fabulação, de abertura para o que não sabemos da infância e de questionamentos acerca do que cremos saber. Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, despreendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil. Toda expansão de desejo expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e lança os corpos em devires e experimentações, em uma gradação indiscriminada de intensidades, velocidades e lentidões. Devir-criança é um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção de mundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8).

<sup>30</sup> A infância é invenção dos adultos. As crianças nunca disseram o que é ser criança. Se disseram não foram ouvidas. Adultos pensam as crianças, adultos pensam pelas crianças, adultos dizem as crianças o que é ser criança. Então se a gente tem uma produção e um conhecimento sobre a infância esse saber e esse conhecimento produzido sobre a infância é um saber produzido por nós, pelos adultos. (Sílvia Gallo, fragmento trabalhado na disciplina).

A *invencionática* barriana afirma não apenas uma das tantas culturas da infância, como também uma ascensão à infância e uma emancipação dela, inclusive para qualquer fase da vida. Uma eterna infância, sábia e libertada do excesso de sensatez adulto ou da luz da razão eurocêntrica (Viana, 2020, p. 117).

A infância inventada, que agora inventa, busca sua emancipação, a abertura para seu modo plural de existir. “Infâncias não apenas diversas entre as crianças, mas em todas as fases da vida que só ocorre por fluxo de múltiplas alteridades.” (Viana, 2020, p. 118). Essa emancipação demanda perturbar a produção, disciplinarização e colonização desse modo de vida, intervenções sustentadas pela lógica binária adulto/criança.

Em cada tempo houve (e ainda há) um conjunto de normas disciplinadoras que prescrevem o que é ser criança, como é o seu brincar, quais seus gostos, como pensa, o que deve saber, pensar e dizer em cada idade; e o que é ter infância. A criança e a infância são capturadas pelas ideias que produzimos sobre elas; criamos formas de aprisioná-las, parecendo que se pode antecipar tudo sobre elas, restando muito pouco para o inesperado e para os encontros (Chisté, 2015, p. 54-55).

Mesmo neste espaço acadêmico, infância é uma palavra/conceito que, em meio aos modos de apresentá-la, conduzi-la e governá-la, costumam descrever categoricamente em suas perspectivas históricas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, educacionais..., mas, que para além dessas fronteiras, tem sido pensada em contextos mais largos, que desmontam essa percepção fragmentada, políticas com as quais queremos interagir.

Axioma III: Com o infantil-criança, foi feito o seguinte: 1) do pensamento infantil se fez uma doutrina: a da infância como etapa de vida; 2) da maneira infantil de viver se fez a cultura da infância; 3) do acontecimento infantil se fez a história da criança e da infância (Corazza, 2004, p. 48).

Esses dias recomecei a andar. Acho que meu joelho é um tanto infante, saiu do lugar que deveria ficar, em que foi obediente por 25 anos. Foi tudo mais complexo que na primeira vez, tudo novo de novo. Passos para frente, passos para trás, passos para um lado e para o outro, desajeitados e repetidos por inúmeras vezes. Um começo novo, mas cheio de referências do antigo costume de andar, por isso, recomeço. Talvez começar seja um recomeço desacostumado. Eu não sei desacostumar as coisas. Desacostumei andar, porque o joelho me obrigou, mas aí já parecia ser tarde. Eu já tinha aprendido o “andar normal”, então meu movimento não era em qualquer direção senão na da retomada daquele jeito antigo. Não é à toa que na vida, e, portanto, na escola, chamamos essa retomada de recuperação.

*Trocas sobre as aulas remotas do vizinho: hoje a professora perguntou o que ficava mais longe, se o sol ou a China e ele respondeu que a China, porque o sol dava pra ver.*

Talvez a criança nos obrigue a desacostumar a infância. Desacostumar a infância é um enfrentamento e, por isso, esse texto se manifesta contra silenciamentos e injustiças, na urgência de desarranjar o dualismo adulto/criança, que esse modo adulto e acostumado de inventar a infância sustenta. Desacostumar também demanda o não premeditar, acreditando que “Diante do risco da naturalização, bem vale a pena apostar numa relação que parta do pressuposto de já não saber o que pode dizer ou pensar uma criança” (Kohan, 2007, p. 19).

Ver o infantil com uma visão meta-empírica, sem qualquer saber científico, pedagógico, histórico, com um olhar simples, despojado de qualquer determinação sentimental ou emocional, ver o infantil com uma objetividade não-científica e não-subjetiva, sem mediação do conhecimento e da cultura, do pensamento e da palavra, que o cobriram de todas as significações possíveis, ver o infantil em sua realidade simplesmente humana, independentemente de se lhe chamar criança, de saber que nasceu não faz muito, e que não tem nome, nem personalidade, nem existência empírica: é constatar que o infantil tão-somente existe (Corazza, 2003, p. 122).

A criança, que habita a infância, tão somente é, enquanto verbo sendo e estando. Infantilizando o mundo. Infância talvez seja a criança sendo, ou aquilo que se produz devindo-criança. Ousaria dizer que infância é estar sempre começando, mas esse sempre é um sempre empolgado, com exagero, sem imposição de uma regra temporal. É um ‘sempre’ entusiasmado, impetuoso, intempestivo. Para dizer daquilo que deveríamos perceber chegando de repente, novo, inventado, criado, como uma constante inauguração, um súbito nascimento. O ‘deveríamos’ é um apelo.

Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8).

A repetição como um chamado para perceber esse infantil que tão-somente existe, em meio a tantos silenciamentos, injustiças e capturas de suas desobediências infantis que se mostram nas pretensões colonizadoras.

A colonização pode ser entendida como um processo que não se dá exclusivamente em episódios de tomadas de territórios, em uma chegada ou acontecimento, mas como um movimento que permanece, que persiste nos discursos e nas práticas hegemônicas e dominadoras, resistentes ao tempo ou a espaços geográficos, instauradas nas relações.

A colonialidade se caracteriza, portanto, pela naturalização de suas próprias epistemologias e racionalidades como únicas formas de dar sentido à vida e ao mundo, relegando outros corpos e outras sabedorias a um lugar do atraso e do primitivismo (Giraldo, 2021, p. 2).

Nesse sentido, a descolonização, ou decolonização – como temos preferido nos referir ao conceito – se mostra uma opção insurgente de enfrentamento a esses tipos de dominação ou subalternização, de corpos, ideias e modos de vida.

Até bem recentemente, a descolonização tendia a se concentrar apenas no racismo, sexismo, classismo e apologia, e não no infantismo ou preconceito de idade. O que propomos, em vez disso, é que a descolonização é uma disposição do pensamento - a lógica da infância é a lógica do colonialismo. A descolonização da infância requer uma perturbação da experiência do tempo nas instituições educacionais, porque (como mostraremos) o trabalho rotineiro das escolas envolve a subordinação e a difamação das crianças e da infância.

[...] tanto a criança quanto os sujeitos colonizados são considerados passivos - influenciados por outros, e não como sujeitos cognoscentes que atuam dentro e como parte do mundo político (Murriss; Kohan, 2020, p. 2-3, tradução nossa.)<sup>31</sup>

Seja pelo menosprezo e descredibilidade atribuídas às suas falas, pelo silenciamento das suas perguntas, com as nossas respostas acostumadas, pelos excessos de explicações ou pelo controle dos seus corpos, as crianças vão sendo subalternizadas por uma injustiça epistêmica.

Paramos para sentir o que transborda das perguntas das crianças? Perguntas não fixadas na resposta previsível, podendo gerar desdobramentos problematizadores e inventivos. Perguntas que assumem um deslocamento gramatical expresso por aquilo que a criança está sendo. Tempo infância como uma condição da experiência. Arte e gesto do agora, do instante, do desejo. Um modo de existir conjugado no gerúndio: criando (Medeiros, 2017, p. 24).

*Você acredita que na minha outra escola não podia pisar na grama? Eu tinha 18 problemas pra resolver, e chorei.*

A explicação é a arte da distância (Kohan, 2007, p. 44).

Sustentar o binário hierárquico criança/adulto produz o que Fricker (2007) trata por injustiça epistêmica. Em seus estudos ela apresenta duas vertentes dessa prática, a “[...] injustiça testemunhal, na qual alguém é prejudicado em sua capacidade de conhecedor; e injustiça hermenêutica, na qual alguém é prejudicado em sua capacidade de sujeito da compreensão social” (Fricker, 2007, p. 7). Esse modo de operar, descredibiliza, julga, classifica e rende às

---

<sup>31</sup> Until fairly recently, decolonization has tended to focus on racism, sexism, classism, and ableism only, and not on childism or ageism. What we propose instead, is that decolonization is a disposition of thought - the logic of childhood is the logic of colonialism. Decolonizing childhood requires a troubling of the experience of time in educational institutions, because (as we will show) the clockbound work of schools involves the subordination and denigration of children and childhood.

[...]Here, both child and colonised subjects are regarded as passive—acted upon by others, and not as knowing subjects acting within and as part of the political world.

crianças, por exemplo, características de ignorantes, inocentes, ingênuas, frágeis, imaturas, incompletas...

Porque há o direito ao grito.  
Então eu grito (Lispector, 1998, p. 13).

Nos anseia enfrentar tais injustiças e silenciamentos, porque estar com as crianças, na integralidade dos seus sentidos despertos, reverbera em nós um modo potente de habitar nossos espaços, criando, comprometido em fazer conviver as diferenças dessa relação emancipada.

A infância, presente, é algo deste mundo, plural; há muitas infâncias, de diversas formas, e o que me interessa é deixar que essas infâncias afirmem sua potência afirmativa da maneira mais aberta e livre possível. [...]. Nesse sentido, a ideia de descolonizar o infante me parece muito inspiradora. Você sabe que muitos dos colonizadores das Américas descreviam os habitantes do “novo” continente em termos infantis; a própria América era descrita como uma infanta, tanto quanto seus habitantes. Dou este exemplo apenas para que notemos de que maneira estão arraigadas em nossa tradição uma visão colonizadora da infância e uma visão infantilizadora do outro [...] (Kohan, 2007, p. 32).

Nessa altura da escrita, pode se pensar em um abandono da pergunta “o que é a infância?”, mas não, o intuito é alongar o nosso tempo com ela, para que chegue a ser um insistente problema com o qual possamos ficar, com intensidades que permaneçam nos movimentando.

O que estou vivendo é criança.  
(Johanna López, 10 anos)  
(Naranjo, 2013, p. 22).

A infância não é dizer o que ela é. Já me flagrei fazendo isso. A infância, assim como as perguntas, não deveria se encerrar em uma resposta. Do mesmo modo, não deveria ser abandonada em prol da fase adulta, para então poder dizer o que ela é. Ao contrário, essa infância, que está sempre nascendo e interrogando o mundo, é, na efemeridade desse presente que mal damos conta de perceber. O convite, que Kohan explicita em suas falas, é para cuidarmos da infância, mantê-la viva, a infância como essa forma de vida, de habitar o mundo, de se relacionar com outras pessoas, com o planeta. Uma maneira inquietante, perguntadora, não cômoda, não satisfeita, de andar no mundo.

Digam-me: qual a pergunta que não se faz para uma criança indígena? “O que você vai ser quando crescer”, certo? Não é esta a pergunta que mais se faz para uma criança que vive no mundo quadrado? Por que não se pergunta isso a uma indígena? Muito simples: ela não há de ser nada. Ela já é tudo o que

precisa ser. Ela é um ser humano completo enquanto criança. A única coisa que ela precisa é brincar, brincar e brincar. Cabe aos adultos proporcionarem todas as condições para que seja plenamente criança. Isso está dentro de nossa cosmovisão de tempo e compreensão do que é ser humano em sua totalidade. Repetimos vezes sem fim um modelo educativo que tem dado certo nos últimos dez mil anos (para não ser tão vaidoso). Dessa forma dividimos nossa formação em etapas a que chamamos ritos de passagem, isto é, rupturas temporais que permitem marcar nossa mudança física e nosso comprometimento social. Em outras palavras: criança tem que ser criança. Passada esta fase ela precisa guardar na memória tudo o que foi vivido porque na fase seguinte – a adolescência – ela precisará ser plenamente adolescente e tem que viver esta fase sem desejar ser novamente criança e sem almejar desesperadamente a vida adulta. A cada fase, seu tempo. Depois será adulto e para isso terá que se comprometer com sua vida adulta, formar família, construir sua casa, educar seus filhos. Mais para frente, será avô e avó e já não poderá mais se preocupar em ser pai e mãe.

Aliás, cabe aos pais educarem o corpo da criança. Cabe a eles ensinar a subir nas árvores, nadar no rio, cuidar da roça, coletar frutos e sementes, construir brinquedos, tecer cestos, fabricar tintas, conhecer o ambiente, entre outras coisas. Isso tudo faz parte da educação do corpo e da mente, porque envolve um processo educativo delicado que inclui valores individuais e coletivos; inserção na vida comunitária, pequenas responsabilidades no cuidado com o cotidiano social. No entanto, se há algo que um Munduruku deseja é ser avô/avó.

[...]

Educamos, portanto, nossas crianças para serem pessoas presentes. Não lhes oferecemos "futuro" ou as imaginamos "investimentos". Queremos que sejam felizes hoje, agora, para que não fiquem frustradas caso não vivam uma longa vida. Daniel Munduruku, 2018.

*Conheci o professor e escritor Daniel Munduruku, que pertence à etnia indígena Munduruku, em um seminário no ano de 2017, quando fez uma fala tão marcante que pude reconhecê-la por completo neste seu texto. Suas palavras inauguram em mim a afirmação de que existem – não de modo especulativo, fabuloso ou utopista – e são praticadas outras relações e outras perspectivas acerca da infância, aqui, no ocidente, no Brasil, mesmo no campo da educação.*

Que produzimos nós com isso?

O que podem os nascimentos?

O que de infante ainda nasce em nós?

Como operar com a condição infantil que nos habita?

Como podemos reconfigurar as perguntas?

De que infâncias estamos falando?

Que perguntas?

De plurais.

Que produzimos nós, com isso?

À infância, em nós, se emaranham também os conceitos de tempo, espaço, estrangeiridade e desobediência. Assim, o desafio deste texto é emaranhá-los também na escrita. Ainda que um primeiro movimento seja de costurá-los, como numa colcha de retalhos, a busca será de sobrepor essas ideias, criando uma malha.

Ela era bordadeira  
E tinha nome de flor.  
Em meio a gestos, palavras e afetos,  
Sua força,  
Sua cor,  
Os sonhos eram longos:  
As meadas coloridas invadiam,  
Incandesciam os tecidos  
Dos desenhos dos bilhetes de Margarida (Gomes, 2011, p. 5).



Essa malha é desobedecida pelas crianças, que em separado já desobedecem ao tempo, ao espaço, à linguagem e também à pesquisa, a escola, a matemática, a pandemia, pontos que nos interessam e estão sobrepostos nesse tal emaranhado que ensaiamos esboçar. Essa desobediência não é só uma teimosia, mas se faz também em um enfrentamento. A teimosia e o enfrentamento são exercícios que fazem a infância continuar nascendo. Ao tomar uma aula como parte da vida, as crianças esgarçam os limites da aula, da metodologia utilizada, dos temas explorados para além do previsto.

*Há muito tempo que eu não escutava tocar o sinal da escola perto de casa.*



32

O abandono do lugar me abraçou de com força.  
 E atingiu meu olhar para toda a vida.  
 Tudo que conheci depois veio carregado de abandono.  
 Não havia no lugar nenhum caminho de fugir.  
 A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.  
 A gente era como um pedaço de formiga no chão.  
 Por isso o nosso gosto era só de desver o mundo (Barros, 2013, p. 430).

A palavra criança diz de uma pessoa de pouca idade e constitui-se no tempo cronológico e etimologicamente como aquele que não fala, o *infans*. A infância, quando habitada pelas crianças, manifesta modos de vida que independem dessas condições instituídas, mas que estão submetidas a elas, por isso desobedientes.

Problema III: Como desprender devires-infantis contra a história da criança e da infância? (Corazza, 2004, p. 48).

O tempo das crianças na infância – que não só elas praticam – é outro, é plural, são outros, são sempre inaugurados em uma presença. O tempo praticado pela criança eu chamaria de tempo infante, se pudesse.

Quando o eu é uma multiplicidade<sup>33</sup> temporal, o adulto também é criança e ... a criança também é adulta. Isso leva a ter também outras experiências de

<sup>32</sup> Range Of Art Sculpture Lene Kilde - From one rock to another (Lene Kilde - De uma pedra para outra).

<sup>33</sup> Através de um “corte-junto-à-parte” (corte-junto-separado) (Barad, 2014): de-criança-dentro-do-adulto-dentro-da-criança. Cada posição no espaço-tempo é uma multiplicidade - uma superposição.

tempo na escola, não apenas *chronos*, mas mais livres, descontínuas, flexíveis e difrativas (Murriss; Kohan, 2020, p. 5, *tradução nossa*<sup>34</sup>).

*Ela estava me contando que dá aulas em uma escola particular e quando disse que ia para a escola, a criança, ainda sem aulas na rede pública, perguntou: na sua escola não tem coronavírus?*

No tempo *chronos*, a ideia do presente é muito abstrata e efêmera, a ponto de não ser praticada. Já é passado! Esse tempo da contemplação, da presença no presente, o tempo da brincadeira, já não é *chronos*. Esse tempo infante se demora no presente, não participa sem resistência desse *ping-pong* adulto entre passado e futuro e talvez nem compreenda suas rupturas: pare de fazer...!

É o tempo *aion* que confunde *khronos*, subdividindo o presente da cena infantil em acontecimento já passado e ainda por vir, e a faz contemporânea da adultez. *Aion*, alterando a lógica de sucessão consecutiva na forma de passado-futuro de *khronos*, é o agente da *reniñez*, um passado que se faz presente (Kohan; Fernandes, 2020, p. 7).

O tempo infante se dá nas intensidades, na potência de desabitar o *chronos*. Como desabitar uma lógica que rege nossos dias – que também é *chronos*? Na rotina escolar, nas demandas do seu crescimento físico. Talvez nas brechas. O tempo infante é praticado nas brechas e fissuras que o próprio infante provoca ao desobedecer a rigidez cronológica.

*Deixa eu perguntar para vocês, aí perto da casa de vocês tem alguma feira que vende fruta assim?* (Professora)

*Não, só tem feira do meu tio aqui.* (Tito)

*Matias, tem feira perto da sua casa?* (Professora)

*Sim.* (Matias)

*Tem, você vai lá de vez em quando, antes da pandemia você ia?* (Professora)

*Quando não tem corona vírus e quando às vezes minha mãe, às vezes quando ela tem dinheiro, ela deixa eu ir no tobogã de piscina de bolinha da feira.* (Matias)

Aión, o tempo da infância, é, também, o tempo da arte e da filosofia. E é, igualmente, atentar para o poder revolucionário do menor, molecular, mínimo, ínfimo (Kohan; Fernandes, 2020, p. 13).

*Quem aqui já utiliza o relógio e o calendário aí em casa? Pra ver o dia, as horas...* (Professora)

*Na verdade, vocês sabiam que a cor do sol verdadeira é branca?* (Matias)

*No pré o boletim só tinha, O de ótimo. Eu pensava que o zero era bom.*

---

<sup>34</sup> When self is a temporal multiplicity, then adult is also child and ... child is also adult. This leads to also having other experiences of time in school, not just *chronos*, but one that is more free, dis/continuous, flexible and diffractive.

*Chega um momento do texto que sinto que minhas pretensões aumentam, parece que antes era é apenas ensaio, agora o texto vai acontecer, mas então o folego acaba. Na verdade, nada mais parece fazer sentido.*

*Pequenas anotações sem lugar*

*Qual o lugar da infância e da criança?*

*Qual é o lugar da infância e da criança?*

*Em algum lugar está a infância e criança.*

*Esse é o lugar onde deveriam estar?*

*Esse lugar é único?*

*E se a infância for UM LUGAR? Ou O LUGAR?*

*É! Talvez a infância seja um lugar, um lugar que todos somos convidados a habitar.*

*Acho que as crianças têm mais facilidade de ocupar essa infância.*

*Será?*

*Existe um modo específico de agir ao habitar a infância?*

*Ser criança significa habitar a infância?*

*Então a infância seria um modo de estar no mundo?*

*Um modo criança de estar no mundo?*

*E se a infância não for um lugar, mas um modo de habitar lugares?*

*Se a infância fosse apenas um lugar, seria fácil.*

*Nos bastaria um mapa de visitação da infância.*

*Eu tenho um mapa de visitação da infância.*

*E se a infância for um não-lugar.*

*Qual o lugar da infância?*

*Ocupada?*

*Aprendendo?*

*Brincando?*

*Na piscina?*

*No balé?*

*No trabalho?*

*Vivo?*

*Morto?*

*É possível pensar a infância fora da criança?*

*É possível pensar a criança fora da infância?*

*Como outros povos/grupos pensam a infância?*

*Como os artistas pensam a infância?*

*O que seria ter infância?*

*O que seria viver infância?*

*Partir da criança para pensar a infância – não dizer o que ela é.*

*Ser criança não significa ter infância. Qual o lugar da infância e da criança?*

*Descolonizar lugares da infância.*

*A infância é um não-lugar?*

*Quem me possibilita pensar a infância? A criança*

*Quanto de uma criança, da infância pode entrar em um olho?*

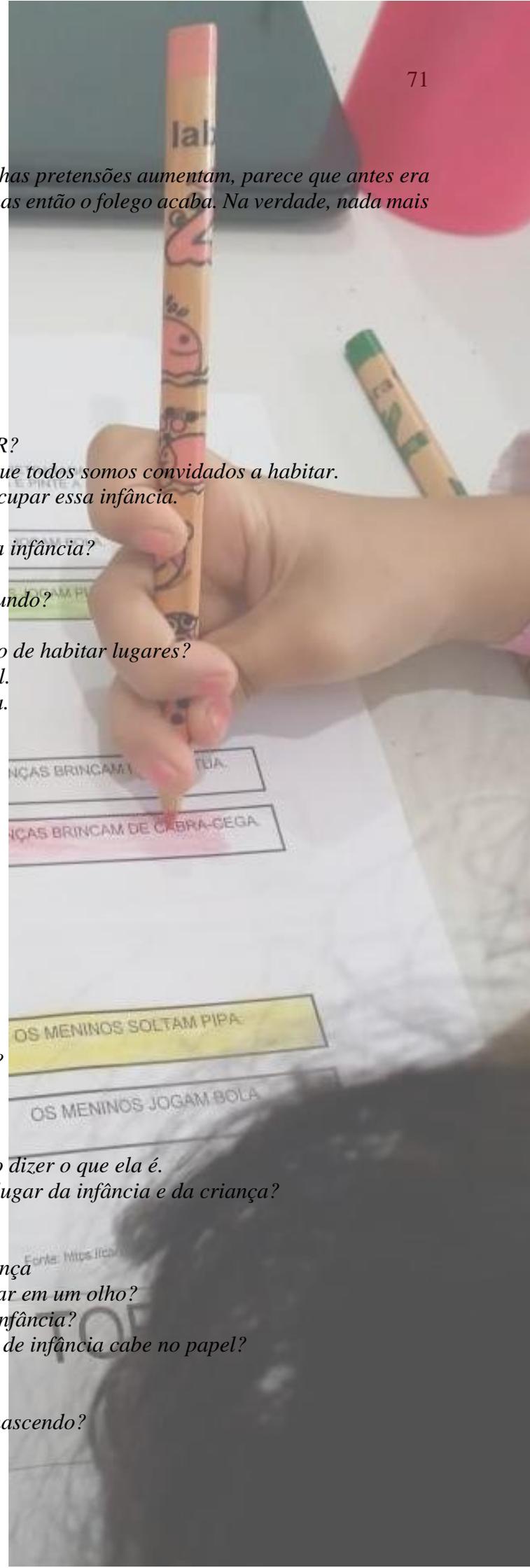
*Um olho, um olhar abarcaria uma criança, a infância?*

*Será que essa infância cabe no papel? Quanto de infância cabe no papel?*

*Qual o lugar da infância na matemática?*

*Na pesquisa?*

*Como fazer Educação Matemática continuar nascendo?*



*O que cabe em uma pesquisa com crianças, com infância? O que cabe a uma pesquisa com crianças, com infância?*

Sabendo que “A infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita” (Kohan, 2007, p. 99), queremos então, com ela, visitar a escola, a matemática, a Educação Matemática, a pesquisa. Instaurar um olhar inaugural para esses lugares que já nos soam comuns.

[...] pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao des-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos (Leite, 2011, p. 125).

Nós, eu, pesquisa, Educação Matemática, podemos, junto com elas, infâncias e crianças, viver uma experiência poética de percepção, tendo cuidado e atenção com o inesperado, não controle. Esse não é um convite para imitá-las, a uma transformação que abandona o adulto, pois este também é. E esses modos de ser se diferem em suas singularidades e percursos.

Fazer conviver a diferença!

*Como a sala de aula de matemática consegue ser um espaço de diferença? Ir além da condição binária criança/adulto. Mecanismos de homogeneização.*

Que esse encontro com o outro, com a criança, ecoando em nós, encontre nossos problemas, fique com eles, investigue, reescreva, modifique...

[...] os discursos que produzimos em nosso cotidiano acadêmico acerca da infância e da educação ganham formas e percursos hegemônicos, identitários e definitivos nas ditas políticas públicas, e esses, de alguma forma, nos indicam o que e como pensar acerca das práticas com as crianças (Leite, 2016, p. 15).

Infanciar da educação matemática!

*Infanciar*: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8).

*Então a infância me fez uma pergunta, mas eu ainda não a encontrei.*

*De repente a aula acaba.*



DIPIANDENTIA

## DIPIANDENIA OU DIPLADÊNIA ESCRITA ERRADA: sobre habitar uma escola esparramada

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo.<sup>35</sup>

*A dipladênia espalha suas ramas pelo imprevisível, uma ramada. Nasce da terra, não sei ao certo de qual profundidade, mas do chão. Apoiada em algo, se escora e cresce, sobe, espalha suas ramas pelo alto, que tomam várias direções, desviam, entrelaçam, torcem. Origens, caminhos, fins, são difíceis de mapear. O movimento certamente tem menos ação que as palavras tentam sugerir, mas a aleatoriedade do percurso de uma dipladênia me parece uma descrição honesta. Eu também não a conhecia.*

*A tentativa de acompanhar os rastros de uma ramada soa como esquisitice. Encontrei com uma sem querer. Elas são dispersas. Folhas, flores e ramas se derramam de uma estrutura que tenta sustentar aquilo que nasceu para transbordar. As ramas estão por toda parte, entre folhas e flores. Dipladênia seria um aglomerado de verde e roxo.*

*Seria, se não tivessem errado seu nome. Estava na plaquinha: DIPIANDENIA. Eu nem sabia ser um nome. Um erro produz diferença. Dipiandenia difere, porque se alastrou. Seria a dipiandenia uma dipladênia em pandemia? Dipiandenia enfrenta uma pandemia, em um país instável e precário. Parece plausível mudar de nome. A plaquinha deve ser para que as suas ramas não esqueçam quem são. Esquecer é uma boa oportunidade para ser outra. Cada vez mais esparramada, que eu sou? Deve pensar a flor roxa, longe da folhagem que te nomeia, mas que nomearam errado.*

*Dipiandenia já não pode responder com clareza por cada flor, folha ou rama, desacompanhou os novos espaços que percorreram. Há as que se alastraram para longe, outras permaneceram por ali. A tentativa de manter o comportamento de uma ramada comportada é antecipadamente frustrada. Parece que a ramada quer fazer conviver diferenças entre os diferentes espaços e fluxos e percursos e encontros e desencontros que as ramas comportam.*

*Encontrei a dipiandenia na escola, mas não encontrei a escola na dipiandenia. Ela estava ali, onde a criança pulava amarelinha, em casa. Na foto que a mãe mandou no grupo. No chão, não pude ver, mas vi o reflexo dela dentro dos olhos do menino. Aqui em casa. Tomou soro. Viu um encontramento de uma cobra-cega. Já não é mais a mesma. Esparramada.*

*Eu sentei embaixo dessa ramada e fui pesquisar, porque tinha sombra e flor. Foi solitário. Assisti às ramas pulsando lentamente, em movimento, desejando comunhão, troca, emaranhando-se com a madeira, a grama, a calçada, com os colegas, com a cadeira que gira, com a professora, com o gato, com a faixa da cabeça, com o livro, com os lápis, com a colher, com as tampinhas, com a música, com a abelhinha.*

<sup>35</sup> Memórias inventadas, a infância, Manoel de Barros, p. 44.

*Segui ali, no pátio de uma escola que se alastrou, perseguindo algumas ramas, por alguns longos minutos. Depois disso, já estou há anos tentando colocar algo sobre ramas e escolas em palavras. Comecei pelo erro, quando dipiandenia enunciava novidade. O dia estava fresco e silencioso. Nem falei sobre as formigas, que não pouparam as folhas.*

Uma ramada explicita uma composição difícil de descrever. A metodologia de uma pesquisa ressoa em mim algo parecido, em sobreposições e complexidade da narrativa. Trazer para um texto a multiplicidade de acontecimentos que nos passa em uma pesquisa não evidencia sequer o mínimo de entrelaçamentos a que estamos expostas ao habitar o mundo. Em termos de sobreposições, somos ilegíveis. No entanto, o indecifrável, o caótico, nos inquieta e nos requisita organização. Criamos camadas, linearidade, padrões, e assim, sistematizamos um viver.

De maneira parecida, nossos modos acadêmicos nos exigem, metodologicamente, a roteirização do percurso de uma pesquisa. Dizer do que foi feito, assim, no passado, em um passo a passo linear e harmônico, já tem sido bastante questionado, no entanto, seguimos, sem poucos incômodos, dando conta de explicitar e trazer nitidez para esse processo, quando produzir pesquisa é, na prática, uma experiência turva e caótica.

Por isso, desde o início, meu esforço é tratar dos encontros que essa pesquisa provocou e o que esses encontros provocaram nessa pesquisa. Alguns já trouxe em textos anteriores, mas agora, quando trago a Dipiandenia, sem aspas, me aproximo de um território que, em termos metodológicos (ou se é para falar de encontros), foi uma ventania. Escola. Uma escola vivenciada em contexto de pesquisa, pandemia, ensino remoto, manifestada em encontros e desencontros esparramados, sob as ruínas de qualquer pretensão de um projeto que desmoronou, em um cenário de pesquisa sem precedentes.

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (Krenak, 2019, p. 30).

Encontrei a escola em que desenvolvemos a pesquisa pela fala de uma professora pedagoga, que participou de alguns encontros de uma disciplina oferecida como obrigatória neste processo do doutorado, que se compôs do diálogo com diferentes professores e pesquisadores<sup>36</sup>. Ela foi gentil e disponível na conversa, falou sobre sua pesquisa e sua atuação como professora. Isso me fez pensar que sua escola também poderia ser assim, acessível.

---

<sup>36</sup> Seminário Avançado de Pesquisa II.

Já passava da hora de procurar e escolher um lugar para realizar a pesquisa e de repente eu parecia ter uma porta de entrada favorável, a escola de alguém com disponibilidade para me ajudar, dar informações. Após mais alguns adiamentos, escrevi um e-mail para ela e não foi diferente do que previ. Ela me passou todas as informações necessárias para um primeiro contato com a escola, endereço, telefone, nomes das diretoras, um pouco da dinâmica de funcionamento, estávamos no período de pandemia, e ainda se colocou à disposição para que marcássemos um horário para uma conversa sobre a minha pesquisa.

Combinamos um dia e conversamos por mais de uma hora em videochamada, em que contei um pouco das intenções iniciais da pesquisa e desse momento em que nada mais parecia ser previsível. Pensamos sobre alguns caminhos, alguns cuidados, sobre o que vinham enfrentando na escola, enquanto professoras e a partir de algumas devolutivas dos alunos e suas famílias, também falamos em outras coisas e em como sua trajetória é quase incompatível com os anos de vida que lhe atribuí de imediato. Foi uma conversa confortante. Eu senti ter possibilidades, que algo de concreto poderia acontecer em meio a tantas incertezas.

Olhando agora, pode ser que eu estivesse evitando essa busca. Definir a escola, entrar em contato com pessoas, iniciar processos burocráticos junto à escola e à secretaria de educação, tudo parecia passível de fuga, mas era urgente e eu parecia caminhar um pouco nessa direção, ao menos dando os primeiros passos a partir de um encontro, que é como gosto que as coisas aconteçam. Não olhei para o lado, fui por essa primeira e única opção.

Entrei em contato com a escola e marquei uma conversa presencial com a diretora adjunta. Essa primeira conversa seria em torno da possibilidade de desenvolver a pesquisa em turmas dos anos iniciais daquela escola. Caso sinalizassem positivamente eu poderia dar continuidade aos processos de autorização para a realização da pesquisa junto ao Comitê de Ética e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tramitações que dependem uma da outra e que também exigem os dados da escola em que a pesquisa pretende ser desenvolvida.

Estive na escola em uma quinta-feira<sup>37</sup>, foi a primeira vez. Não conhecia a escola e nem tinha frequentado antes aquela região. Ela tem uma estrutura bem grande, estava quase vazia. Entrei e parei perto de um pé de manjerição tentando me situar. Arranquei uma folhinha e cheirei. Essa planta sempre me trouxe uma sensação forte e nunca passei por uma sem arrancar uma folha. Ela me trouxe para aquele lugar. Eu estava nervosa.

Naquela mesma esquina, do manjerição, onde também ficam algumas outras plantas com as quais não tenho tanta intimidade, saí do corredor principal para o corredor em que fica

---

<sup>37</sup> 6 de agosto de 2020.

a porta da sala das diretoras. Havia marcado com a diretora adjunta, que me recebeu em sua sala. Falei sobre a pesquisa, minhas intenções e incertezas, sobre novos rumos e que ali pretendia começar o processo burocrático, solicitando autorização da escola e da Secretaria de Educação. Fui bem recebida com todas as minhas interrogações. Foi como se a escola me dissesse, venha conosco, no caminho vemos o que e como faremos. Eu fui.

Naquele dia (era ainda 2020) a escola estava recebendo pais para a entrega de cadernos de atividades elaborados para que os alunos, em ensino remoto, desenvolvessem as atividades em casa. Tinham algumas mesas, lado a lado, no saguão, com os pacotes plásticos das atividades e materiais extras separados por anos a serem retirados.

Nesse mesmo dia, a diretora adjunta me explicou um pouco das dinâmicas que estavam adotando, os grupos de *WhatsApp*, para envio de vídeos e materiais, a tentativa de integrar aulas pela plataforma *Google Meet* em algumas turmas, como vinha sendo as retiradas e entregas dos cadernos, as previsões e elaborações dessas atividades. Ela disse que eu poderia ter acesso aos cadernos e materiais. Assim, a produção de fontes para a pesquisa estava se configurando para acontecer em turmas dos Anos Iniciais dessa escola municipal de tempo integral.

Dei início então aos processos de autorização que envolveram algumas entregas e correções de documentações à Secretaria Municipal de Educação e também uma nova submissão ao Comitê de Ética, uma vez que a primeira estava pendente pela ausência da anuência da Secretaria. Em outubro de 2020, conseguimos o ofício<sup>38</sup> de autorização da secretaria para a realização da pesquisa, já o parecer<sup>39</sup> favorável do Comitê de Ética, viemos a obter apenas em março de 2021, após respondermos a inúmeras pendências.

Da primeira para a segunda visita à escola, ainda em 2020<sup>40</sup>, os dias demoraram. Tive aquele problema com o joelho. Voltei, com os passos menos firmes, já não mais pelo nervoso, mas pela recuperação do meu andar que era lenta. Estive novamente com o pé de manjerição, com a diretora adjunta, mas dessa vez também com a diretora. Entreguei a ela uma cópia do ofício de autorização para a realização da pesquisa emitido pela Secretaria Municipal de Educação e ela assinou a documentação referente à anuência da escola. Pediu que criassem uma pasta só para essas pesquisas. Minha pesquisa tinha um espaço para acontecer.

Nesse mesmo dia, saí dali com os cadernos do semestre que estava quase acabando. Eu já tinha algo e não nada, como julgava antes. Ainda assim a situação era difícil e cheia de

---

<sup>38</sup> OFÍCIO N. 2.963/CEFOP/SEMED.

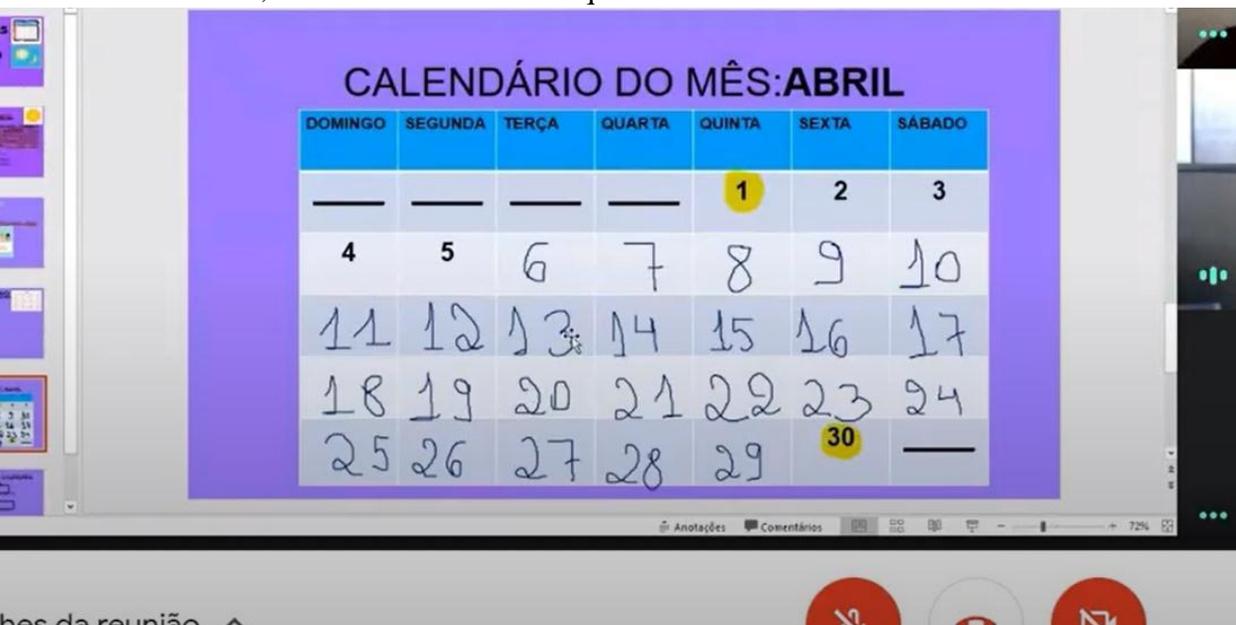
<sup>39</sup> Número do Parecer: 4.605.408.

<sup>40</sup> 4 de novembro de 2020.

imprevisibilidades. Enfrentávamos uma pandemia sem expectativa de fim e, com isso, as aulas tendiam ao retorno híbrido<sup>41</sup> ou estritamente remoto no próximo ano. Cadernos impressos, sem muitas devolutivas dos alunos, quase nada indicava possibilidades concretas e presenciais de produção de fontes, ainda assim, nos preparávamos para iniciá-la no início do ano letivo de 2021, presumindo algumas mudanças em nossos objetivos e opções metodológicas.

Antes de finalizar o ano, tivemos uma última reunião de orientação para acertar nossas questões teóricas, metodológicas e traçar alguns rumos para a pesquisa, que já estava se aproximando de sua metade. Em meio às decisões, optamos por focar na produção de fontes no próximo semestre e optamos, dentre as turmas dos Anos Iniciais, em acompanhar os 1º anos do Ensino Fundamental, que nessa escola eram três turmas. Mais tarde o acompanhamento passou a ser de uma única turma, o 1º ano B.

O ano acabou. Já estávamos em 2021 e deixei que mais dias se passassem, até que voltei para estar com a coordenadora, sob intermédio da diretora adjunta, com quem já estava conversando. Ela é um contato anterior às professoras, responsável pelo Grupo 4 (pré-escolar I) e Grupo 5 (pré-escolar II) da Educação Infantil e 1º anos do Ensino Fundamental. Neste dia<sup>42</sup> o pé de manjerição me entregou uma folhinha doente, mas como quem me entregava uma pista metodológica. Fiquei ali com ele, enquanto esperava para ser atendida, que parecia ter refletido sobre a minha pesquisa, me mostrava um caminho torto e cheio de curvas. Ele vê muita coisa ali, mas não me disse mais que isso.



<sup>41</sup> O ensino híbrido foi o modelo adotado durante o período pandêmico, organizando as aulas por meio da alternância entre o ensino presencial e propostas de ensino online. Essa abordagem combina métodos de ensino tradicionais e digitais, permitindo maior flexibilidade e personalização da aprendizagem. O ensino híbrido oferece vantagens como a autonomia dos alunos e acesso a uma variedade de recursos educacionais, mas também enfrenta desafios, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada e a capacitação dos professores.

<sup>42</sup> 8 de fevereiro de 2021.

A conversa com a coordenadora foi bastante animadora, falamos um pouco sobre nossos trabalhos e ela me iterou de como estavam se preparando para o início do ano letivo, relatando as angústias de como tudo mudava a cada novo decreto ao final do dia. Ela me convidou para participar da reunião com as professoras que aconteceria dois dias depois, em que seriam dadas algumas orientações iniciais quanto ao cronograma, a avaliação diagnóstica prevista e também para que eu as conhecesse.

No dia 10 de fevereiro, voltei na escola para participar da reunião com as professoras. Cheguei com certa antecedência e a coordenadora disse que me chamaria quando fossem iniciar. As professoras estavam na biblioteca e tiveram uma primeira conversa antes que eu entrasse. Enquanto isso, perambulei um pouco pela escola, tirei algumas fotos e ensaiei uma apresentação minha e do meu trabalho, que não dificultasse as coisas ou não desse para as professoras uma impressão de mais demandas.

A coordenadora me adiantou que só estariam presentes duas professoras das três que trabalham com os primeiros anos, visto que uma delas estava com suspeita de Covid-19 e não compareceria.

A coordenadora me adiantou que só estariam presentes duas professoras das três que trabalham com os primeiros anos, visto que uma delas estava com suspeita de Covid-19 e não compareceria.

*Minha frase favorita nesse início de ano é: eu não sei.* Disse a coordenadora no início da reunião. Fiquei ali entre as professoras do 1º ano e também as da Educação Infantil, estávamos em um círculo. A coordenadora entregou alguns materiais para as professoras, como cadernos, canetas coloridas, marca-páginas, borrachas, como um mimo de início de ano.

A fala inicial da coordenadora se referia principalmente às mudanças que ocorriam a todo momento por parte da secretaria de educação. Uma vez que ela fazia uma organização e um cronograma e uma *CI* (Comunicação Interna), às cinco e meia da tarde, sinalizava um *desfaça tudo que você fez e aguarde*. O cenário era muito imprevisível.

Ainda assim, de forma provisória, na reunião, a coordenadora explicitou um cronograma do início do ano letivo e uma tentativa de pensar algumas estratégias iniciais, visto que a escola ainda aguardava os cadernos de atividades que seriam elaborados pela SEMED, mas ainda não haviam sido entregues.

Além disso, trataram também da organização e arquivamento dos cadernos e materiais de 2020, que ainda estava pendente; da constituição dos grupos de WhatsApp de cada turma e



a dificuldade de contatar todas as famílias; de uma iniciativa inicial em que as professoras deveriam se apresentar nos grupos por vídeos e também solicitar que os alunos se apresentassem, assim como, que os pais enviassem fotos das crianças (em um padrão 3x4) para constituírem um banco de imagens da turma; sobre a possibilidade de terem que elaborar um material complementar aos cadernos de atividades, o que elas chamam de ACC (Atividades Complementares Curriculares); trataram também das atividades diagnósticas que começavam a ser entregues aos pais naquele dia da reunião; do horário de trabalho ser respeitado no atendimento aos pais; de alguns alunos específicos sobre quem as professoras trocavam informações; sobre as aulas do *meet*, horários, duração e organização entre as turmas, que poderiam fazer chamadas em conjunto. Ao final, eu me apresentei para as professoras do primeiro ano, falei um pouco da pesquisa, de como pretendia fazer a produção de fontes e que entraria em contato com elas para observar as atividades.

Após a reunião, a coordenadora me entregou um exemplar do livro didático que deveriam adotar com os alunos, caso os cadernos não fossem entregues a tempo, combinamos de manter contato e deixei a escola. Depois disso, fiquei aguardando o início das aulas *online* para participar dos encontros.

Apesar de considerar que visitas à escola, conversas com a diretora, coordenadora e professoras, assim como registros e materiais disponibilizados, também compõem esse acervo que se constitui para a pesquisa, tomamos os encontros *online* via *google meet*, das professoras pedagogas com os alunos (eles também têm dinâmicas com outros professores, como os que ministram artes e educação física, além de atendimentos via *WhatsApp* e atividades em cadernos impressos retirados na escola), como o espaço de maior foco e interesse para as produções fontes. Os encontros *online* das três turmas aconteceriam sempre em mesmos dias e horários.

A intenção inicial era assistir algumas aulas das três professoras e suas respectivas turmas, para então estabelecer critérios que ajudassem na escolha por uma das turmas em que concentraria as observações. Meu contato era direcionado à coordenadora, que anunciava previamente minha participação nas aulas e em seguida me passava os contatos das professoras que me encaminhariam os links de acesso. Dessa forma foi o meu contato com duas professoras. Quando eu deveria participar da terceira turma, a coordenadora não respondeu às minhas tentativas de contato, provavelmente devido às turbulências do cenário, em que tudo mudava rapidamente e a escola precisava fazer várias alterações em seu calendário e atividades. Isso é o que suponho. Então, para não perder as participações, eu me mantive assistindo aos encontros de uma das professoras com quem senti uma maior receptividade. Além disso, percebi que a

professora do 1º ano B mantinha uma dinâmica que prezava por deixar os microfones e vídeos das crianças sempre abertos, o que me permitiu observar mais participações e interações espontâneas das crianças.

Comecei a acompanhar os encontros virtuais no dia 4 de março, em que vinham acontecendo duas vezes por semana, na segunda à tarde e quinta pela manhã, com duração de 1 hora cada encontro, mas na semana seguinte foi acrescentado um horário semanal, assim, passaram a ser 3 encontros, incluindo a sexta pela manhã. Nessa dinâmica, observei 34 encontros, sendo a maioria do 1º ano B, mas também alguns encontros do 1º ano A, do 1º ano C, além de encontros conjuntos.

A média de participação dos alunos nos encontros via *Google Meet* era baixa. No início, cerca de 5 crianças, geralmente as mesmas, acessavam a sala com a professora, sendo que a turma se compunha de 26 alunos. A professora chegou a me dizer que estava mudando a estratégia e além de mandar no grupo, também estava lembrando os pais no particular, com isso começaram a participar em torno de 8 crianças.

A sequência dos acompanhamentos foi cheia de pausas. Em alguns períodos específicos as aulas *online* eram suspensas para que as professoras entrassem em contato com todos os alunos para fazer o que eles chamam de diagnóstica, na tentativa de acompanhar o progresso dos alunos. Além disso, ainda em março, a pandemia registrava uma segunda onda de aumento de casos e o município antecipou alguns feriados<sup>43</sup>. Os encontros síncronos também foram interrompidos por reuniões de conselhos de classe, formações das professoras e por um triste episódio em que a escola decretou luto pela perda de uma professora do Ensino Fundamental pela Covid-19.

Desde o dia 16 de abril também consegui acesso para participar do grupo de *WhatsApp* com os familiares da turma do 1º ano B. Neste grupo eram enviadas, pelos professores, atividades e orientações referentes ao ensino remoto. Nele também eram disponibilizados os links para os encontros *online*, recados e informações sobre a escola, horários e cronograma das aulas. Os pais também enviavam as atividades realizadas pelos alunos nos cadernos de atividades, mas principalmente as que eram solicitadas nos encontros síncronos com a professora, como ditados e desenhos.

Como então produzir com esses – ou a partir desses – encontros? A cada dia me permiti experienciar esse estar com as crianças de modos diferentes. Na maioria das vezes, a cada

---

<sup>43</sup> Decreto nº 14.683, de 19 de março de 2021, referente a antecipação de feriados que suspendeu as aulas remotas entre os dias 22 a 26 de março.

encontro, ia fazendo registros das falas, gestos, conteúdos, conforme ia me passando sensações de um instante que parecia fazer sentido guardar. Além disso, produzi algumas capturas de telas quando me entusiasmava um movimento, uma ausência, um olho, um céu da boca. Um acervo também caótico e esparramado.

Entre cadernos de atividades, grupo de *WhatsApp*, observação de encontros *online*, anotações, capturas, fomos produzindo, em pesquisa, registros e materiais dos quais nem todos pudemos usar integralmente, o que nos provocam a compor uma escrita, ou escrever-se, como um modo também metodológico de produzir fontes. O que eu produzo com/a partir disso?

\*\*\*

E agora? Pra onde eu vou?  
 Todo dia, todo dia, mal a manhã amanhece, dou a mão à minha mãe e a ladeira a gente desce. (A ladeira a gente desce, mal a manhã amanhece.) E logo que dobro a esquina, olha: minha escola aparece!

Mas não é que hoje cedo, minha mãe me deu adeus, eu dobrei a mesma esquina... Mas a escola não apareceu?

Caramba, cadê a escola?  
 Sumiu! Evaporou!  
 Em vez dela só uma nuvem.  
 E agora? Pra onde eu vou?  
 (Eu, que até desconfio, nem sei mais onde estou.)

Quieto, fechei os olhos, fiquei sem nem me mexer. Quem sabe, quando eu abrir, a escola vai aparecer? (E eu já sem ver mais nada, torço pra isso acontecer.)

É um, é dois, é três!  
 Abro os olhos... Puxa vida!  
 A minha escola, inteirinha, continuava sumida.  
 (Cardoso, 2017).

Entre essas primeiras idas e vindas na escola, eu pude ir me familiarizando mais com o espaço. Em uma das visitas, enquanto esperava pela coordenadora, fiquei observando aquele lugar: a ausência das crianças, que é muito marcante, o mato alto, os espaços onde possivelmente as crianças habitavam vazios, desertos, a amarelinha da calçada já desbotada...

Nessa mesma andança pela escola foi que encontrei a *Dipiandenia*, a palavra na plaquinha, entre grades e folhagens, que não conhecia. A expressão com a qual inicio este texto e que aparece no título da tese entre aspas, na tentativa de adiar estranhamentos com a grafia. Quando saí de lá e fui pesquisar, percebi que se referia ao nome da planta roxa, cujas ramadas entrelaçavam sua identificação, em que, na verdade, pela pesquisa, estava escrito errado,



DIPIANDENIA parece se referir a, ainda assim desconhecida, DIPLADÊNIA, como disse, a planta de flor roxa que acabei não registrando e que fazia sombra na amarelinha.

Um encontro, com a Dipiandenia, acontece.

Chamei essa escola espaçosa e despovoada assim: Dipiandenia. Que assim como a Dipladênia, tem ramadas que se esparramaram e abrigam um espaço de querer ficar descalço, de querer sentar para brincar, de querer investigar.

O que é a Dipiandenia? Um lugar? Um espaço? Um contexto? Um cenário? Um território? Uma escola? Eu disse que chamaria a escola assim, mas

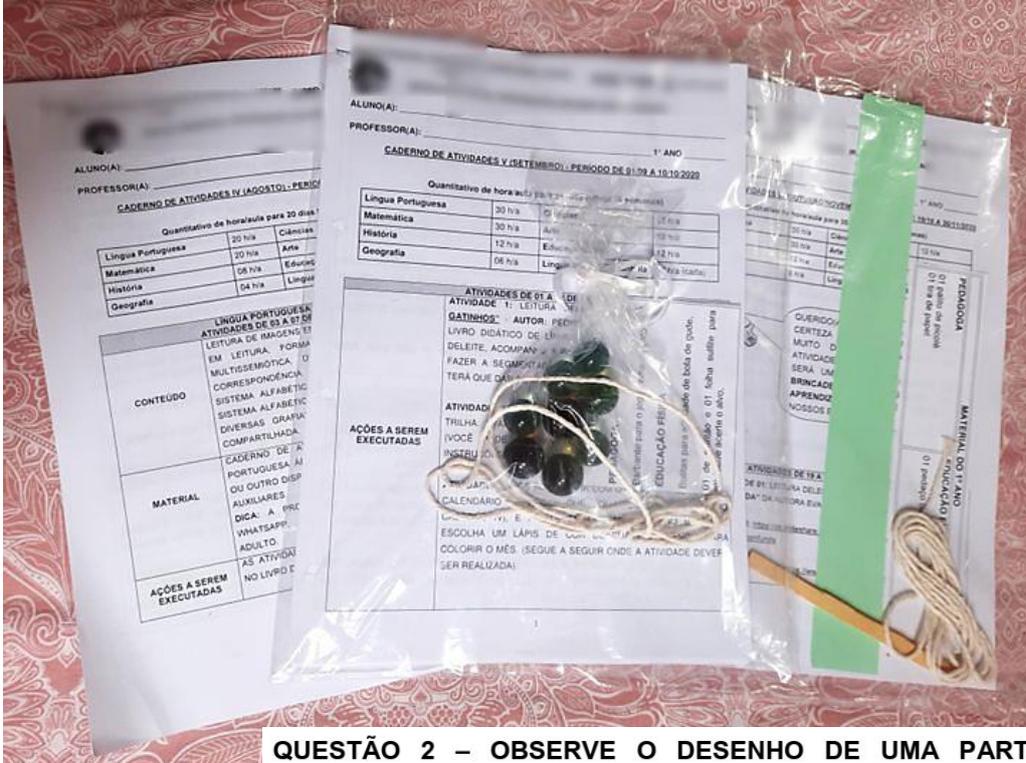


já não sei se ela se basta.

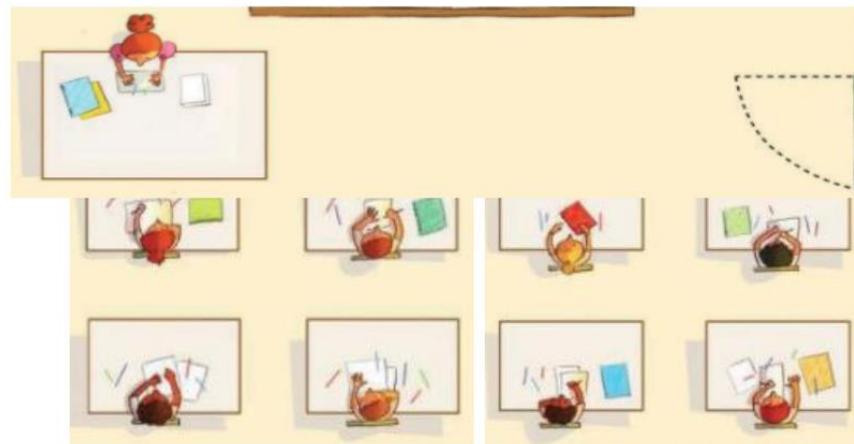
Escola. Do grego *skholé*, literalmente ‘tempo livre’, traduzido para o latim como *otium*, ‘ócio’. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra *escola* remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo (Larrosa, 2017, p. 11).

Talvez a Dipiandenia já tenha sido uma escola, enquanto espaço público destinado ao ensino e ao tempo livre, mas será que ela já estava aqui antes que eu viesse? Se as crianças, os alunos, não estão aqui, a escola continua sendo esse espaço físico? A escola é esse espaço físico? Onde a Dipiandenia e suas ramadas podem ir, chegar? Eu nem sei se as crianças já estiveram aqui. Por hora, tomemos a Dipiandenia como algo ainda por se desenhar, imprecisa, um “esboço invisível de um território de onde se vislumbram possíveis”, como narra Suely Rolnik, em *Quarar a alma*.

Dipiandenia está silenciosa e isso me faz lembrar os alertas para desconfiarmos dos silêncios, quanto mais silencioso, maior o indicativo de que algo pode estar acontecendo. O que esse silêncio, essas ausências, estão dizendo? Isso me lembra da pergunta feita por Clareto e Rotondo (2015): “Que acontece numa sala de aula de matemática quando nada parece estar acontecendo?”. O que me convida a formular questões do tipo: que está acontecendo quando nada parece estar acontecendo? Que escola acontece, quando a escola que julgávamos conhecer está sumida?



**QUESTÃO 2 – OBSERVE O DESENHO DE UMA PARTE DA SALA DE AULA DA PROFESSORA JOANA VISTA DE CIMA.**

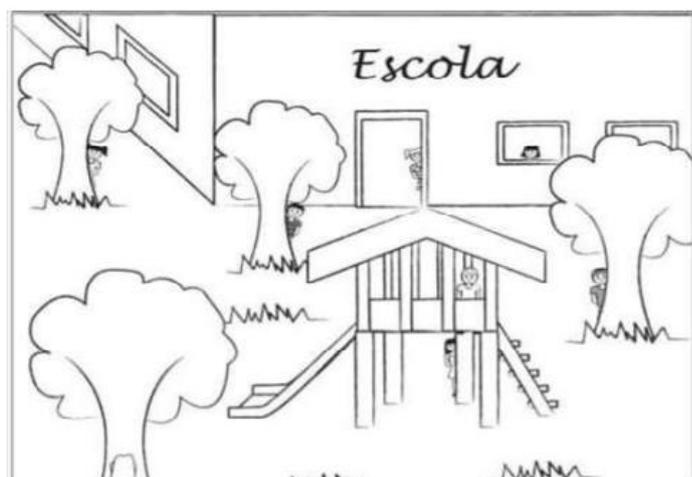


Fonte: Ápis 1º ano, 2017, p. 17.

CONSIDERE QUE VOCÊ ESTEJA SENTADO EM FRENTE A MESA DA PROFESSORA. AGORA, CIRCULE A CARTEIRA QUE SE ENCONTRA À SUA DIREITA.

**QUESTÃO 19 - VAMOS ENCONTRAR AS CRIANÇAS. ELAS ESTÃO ESCONDIDAS EM VÁRIOS LUGARES. CIRCULE AS CRIANÇAS. QUANTAS FORAM ENCONTRADAS? MARQUE COM UM "X" A ALTERNATIVA CORRETA.**

- |   |    |
|---|----|
| A | 5  |
| B | 7  |
| C | 8  |
| D | 10 |



Quando no primeiro ano do doutorado cursamos uma disciplina<sup>44</sup> em que saímos da universidade, tendo encontros de aulas em outros espaços como em museus, campo de futebol, trilha, inaugurando outros modos de habitar a universidade, não imaginava que esse seria um prenúncio dessa escola que eu ocuparia em pesquisa.

Não sei se existiria outro jeito de desaprender essa escola, em que estou há mais de 20 anos, se não fosse tal subversão a que fomos submetidos. São novas condições espaciais, sensoriais, sociais, emocionais, corporais. Um lugar que parecia cômodo migrou para os cômodos da nossa casa. Esse novo modo desvia, nos faz suspeitar que algo está errado, que nada acontece. Que escola acontece quando nada parece estar acontecendo?

Foi pelo rádio que ele mandou noticiar que as meninas estavam proibidas de ir à escola (Carranca, 2015, p. 43).

Quando perguntamos que escola acontece, intencionamos desviar de uma resposta que atenda a uma ordem cronológica, discursiva, representativa ou explicativa, porque o que buscamos é compor narrativas que visibilizem a escola não só pelo que se pensa, se diz ou se vê dela, mas também pelo impensável, pelo indizível, pelo seu avesso e seu fora. Produzir narrativas que pulsam de encontros possíveis, narrativas múltiplas, difrativas, narrativas da Dipiandenia.

O *acontecimento* não é um fato ocorrido, mas um contínuo deslize da linguagem por aquilo que não se pode dizer, em palavras, em imagens. Aquilo que não se pode dizer, pois não é permitido pelos controles da linguagem e contratos sociais e culturais, aquilo que foi silenciado, que resta como um grito, não é representável (Romaguera; Wunder, 2016, p. 134).

O conceito *acontecimento*, na perspectiva teórica da qual nos aproximamos, contribui com o nosso desejo de que esse dizer da escola seja múltiplo, opere como/de outros modos, outras lógicas, para além de binaridade, descrições, enumerações ou representações.

[...] escorregar por entre-lugares, por um entre indefinido que gera o acontecimento como quase, como força indizível – o sentido último que nunca se alcança – e no padecer da impossibilidade, quem sabe, gerar palavras outras, sentidos outros (Wunder, 2010, p. 160).

Precisamos, então, encontrar um modo de dizer disso que é indizível, o irrepresentável, dessa escola que acontece. Da materialidade e do espaço-tempo desse acontecimento.

Vivenciamos tempos difíceis e incomuns, uma pandemia aconteceu, assombrou nossas rotinas, organizações institucionais, o ir e vir, a coletividade. Experienciamos um longo período

---

<sup>44</sup> Seminários de Tese I, ministrada pelas professoras Angela Maria Guida e Luzia Aparecida de Souza.

de distanciamento social, que afetou diretamente as escolas, os profissionais de educação, os alunos, as famílias.

Com a impossibilidade de as aulas presenciais serem mantidas, a escola se viu obrigada

a tomar medidas iniciais de organização de um ensino remoto. Tudo aconteceu como um modo ‘improvisório’<sup>45</sup> de tentar seguir com as atividades escolares, em um momento em que tudo era muito incerto. Que escola acontece na improvisoriedade?

Assim, quisemos pensar que escola aconteceu nesse contexto pandêmico de ensino remoto, no primeiro ano do ensino fundamental, no início de um processo de alfabetização matemática, nas infâncias. Que escola aconteceu quando nada parece acontecer, quando entrei no prédio da escola e ouvi o eco das minhas primeiras questões no silêncio da ausência das crianças? Falaremos de uma escola que pareceu sumida. O que mais podemos fazer ecoar deste silêncio que paira?

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2019, p. 26 e 27)



<sup>45</sup> Jorge Menna Barretto, *Desleitura*, na mostra *Educação como matéria-prima*.

Queremos contar algumas histórias dessa escola, das crianças, das matemáticas, nesse contexto inédito que vivenciamos no cenário escolar, para quem sabe adiar esse, que parece ser enunciado, fim do mundo.

Dipiandenia acontece! Não é mais a escola amarela imensa e com flores roxas caídas no chão da entrada. Tem dinâmicas diferentes, está diferente, acontece diferente, mas tentando ser igual.

Igual no hábito da escola de tentar estabelecer padrões, de impor normas, de instaurar novamente uma rotina, regras, na busca do seu normal, de retomar o hábito de ser escola. De ser espaço de ensino, mas também de disciplina, controle, organização. Não, ainda está marcada, regulada.



A rapidez com que a norma se instaurou novamente foi surpreendente. Quando percebemos que o caos se prolongava por mais tempo do que prevíamos, chegamos a criar a expressão 'novo normal', pois era pela norma que buscávamos.

Aqui, sinalizo um cuidado de supor que talvez não levamos a soberania predial da escola e seus, ainda que escassos, recursos para a casa. Fomos todos nos virando. As famílias que precisavam trabalhar, a criança que precisava de um espaço para estudar, uma cadeira, uma mesa... A escola se expandiu, mas sua precariedade também.

É que, desta vez, problematizar o hábito, não visa apenas a suspensão denunciadora de seu sentido ordinário – sentido exclusivamente instrumental dos materiais, sentido exclusivamente pragmático das ações, repetição mecânica e desalmada dos gestos, etc. –, de modo a mobilizar a percepção de seu sentido estético. Aqui, se quer explicitar igualmente o sentido sócio-político impregnado nas ações e nos materiais através dos quais estas se fazem: a violência da miséria, o abandono, a injustiça social, e seu efeito tóxico, o desprazer de viver (Rolnik, 2013, n.p).

A pandemia nos fez problematizar o hábito.

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? Houve um tempo em que o planeta que chamamos Terra juntava os continentes todos numa grande Pangeia. [...] Existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem. Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui? O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa

existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno (Krenak, 2019, p. 57 e 58).

Caímos e nos percebemos já caídos em um poço de desumanidade e desigualdade social, em um contexto em que assistimos a crianças famintas sem a merenda escolar, estudando em cima de árvores, na busca por um acesso à internet, quando a possibilidade dessa busca existia. Assistimos à precarização dos espaços domésticos, a perturbação das dinâmicas familiares também afetadas pela pandemia, o caos na saúde pública. A Dipiandenia fez conviver a diferença em tempos de crise? A Dipiandenia faz conviver a diferença?

Pois as visibilidades, por sua vez, por mais que se esforcem para não se ocultarem, não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis enquanto permanecermos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que nos abre (Deleuze, 2005, p. 66).

Produzir narrativas dessa escola que acontece, da Dipiandenia, nos coloca entre encontros com diversas escolas, a escolhida pela pesquisa, mas também as escolas que frequentamos, as escolas narradas em livros, notícias, filmes, documentários, “E, quem sabe, a arte do encontro que é a vida nos permita encontrar uma infância para a própria vida escolar” (Kohan, 2017, p. 66). Um encontro oportuno para esta pesquisa.



Escrever, ler, fotografar, grafar, bordar, pensar, habitar, contornar, vazar, sobrepor, difratar, parir, pausar, ansiar, perguntar, sentir, pesquisar. Assim, escrita, essa coleção de verbos é menos sinuosa, mas ainda que em palavras, perturbam meu corpo. São anos em estado de pesquisadora, sem sequer um dia se reconhecer com uma. Compor essa pesquisa em Educação Matemática é tão pretensioso para mim quanto não a arrematar. Essa é uma escrita vagarosamente apressada, que buscava o fio de uma meada emaranhada, embaraçada. Fiz de conta que existia um fio para perseguir, eu não sei perseguir nada. Não era para perseguir nada, era para estar lá e, depois, aqui. Inventar um fio não é problema, a armadilha está em querer encontrar a ponta do fio para ir. Encontrei uma ponta e perdi o fio, desfiei, agora são vários, as crianças me ajudaram.

### EMARANHAMENTOS EM PESQUISA: desfiar encontros e bordar gestos

*Sentado sobre uma pedra  
no mais alto do rochedo  
aquele gavião  
se achava principal:  
mais principal do que todos.  
Tem gente assim*

(Manoel de Barros, 2023, p. 464 e 465).



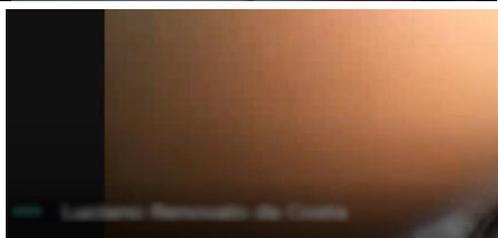
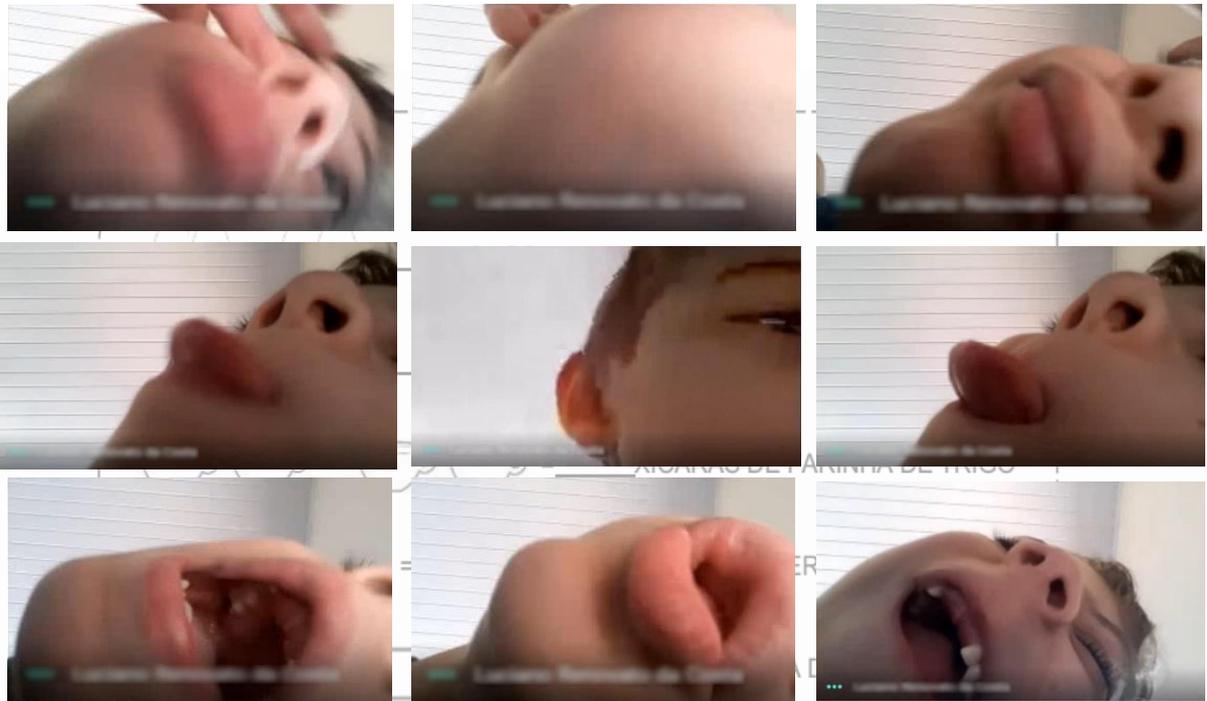
Observar, no mais alto do rochedo, vidas se produzindo, cerceadas por uma escola, por uma pandemia. Alfabetização, musicalização, som de letras, Google Meet, contagem, vírus, máscaras, problemas, tampinhas, bolinho de chuva.

Minha mãe sempre fazia bolinho de chuva em casa. Já pedi a receita, mas não acerto, não fica igual. O fogo alto queima por fora e deixa cru por dentro, o fogo baixo encharca, e na segunda fritada queima também. A textura não fica a mesma. Minha mãe não usa receita, faz tudo “de olho”, como ela diz. Acho que meu olho é desregulado para essas coisas. Se não percebo o ponto certo do trigo, o que então vejo das fontes que produzi, do alto de um rochedo e com o olho desregulado?

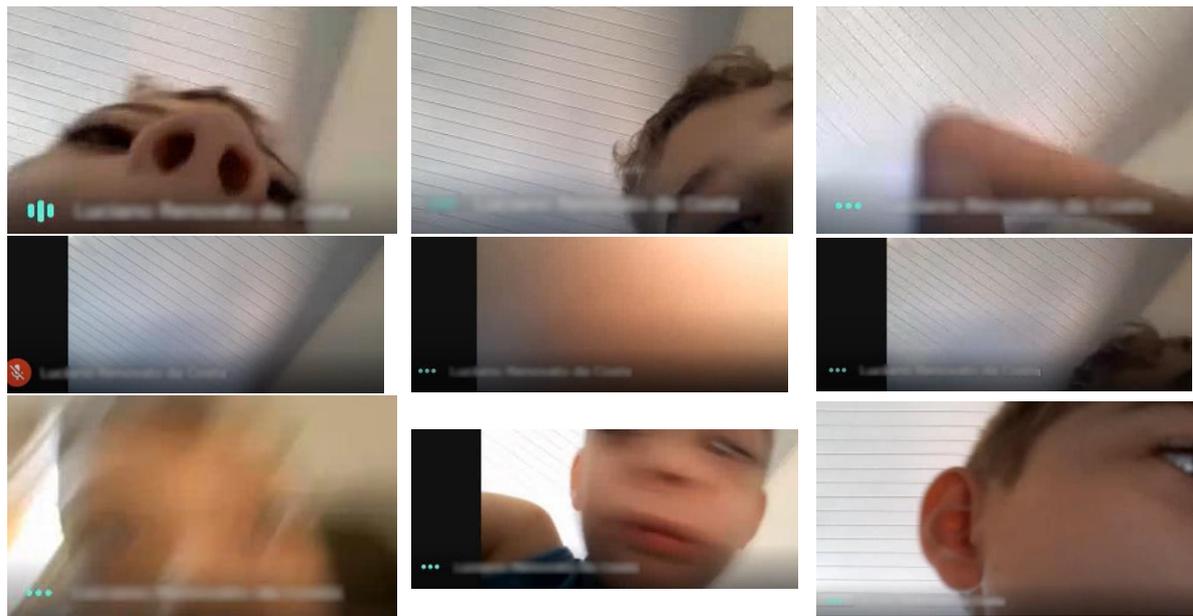
Até agorinha, eu acreditava que existia um jeito único de fazer o bolinho de chuva da minha mãe, mas ela me confessou que, a cada vez, ele sai de um jeito diferente. Um dia, ele pode ficar mais crocante; no outro, mais macio. Bolinho queimado também é bolinho de chuva, assim como o bolinho encharcado. Acho que o olho desregulado produz diferenças.

Com o olho desregulado eu vi o silêncio. O silêncio da escola, o silêncio de um vírus. O silêncio da folha em branco, o raro silêncio de um recém-nascido. O silêncio do barulho de crianças confinadas em um processo de escolarização com seus microfones mutados. O silêncio do poder. O silêncio da injustiça epistêmica. O silencioso grito de quem se acha principal, mais principal do que todos. Eu não vi coisíssima nenhuma, eu estava lá. Dava para sentir o silêncio.

*Professora, eu saí da aula, é que alguém tava ligando para minha mãe. (Tito)*



Quando o mundo abandonar o meu olho.  
 Quando o meu olho furado de belezas for  
 Esquecido pelo mundo.  
 Que hei de fazer?  
 Quando o silêncio que grita de meu olho não  
 For mais escutado.  
 Que hei de fazer?  
 Que hei de fazer se de repente a manhã voltar?  
 Que hei de fazer?  
 – Dormir, talvez chorar. (Barros, 2013, p. 346).



Por forma que o dia era parado de poste. (Barros, 2013, p. 396).

[...] trata-se de pensar o corpo como um acontecimento da existência.  
(Vilela, 2010a, p. 19)

O corpo dele não fazia silêncio. Barulhava.

O que ou quem dispara os movimentos de um corpo? Ou pausa? Que espaço o corpo ocupa? O mundo? A escola? A aula de matemática? O corpo, em seu ápice de gestos, transborda o espaço-câmera-aula-online. Rasga. Se expõe. Se ele pode escolher, não se mostra como poste, performa.

*Como se espera o inesperado? Era 10 de agosto, no início de uma quinta-feira, às 4h20min, quando minha bolsa estourou. Foi a sensação mais inédita que já experimentei. Ansiosa, tentava prever essa chegada, antecipar as reações, coordenar o processo. E um rompimento transbordou minhas expectativas. A performance de um parto é inenarrável. Ainda carrego a cicatriz da nossa separação, da inauguração do seu mundo. O que ou quem dispara os movimentos de um corpo?*

Por vezes tive indícios de que ele assiste às aulas no chão, quase sempre a câmera o flagra de baixo para cima. Seu corpo, postura ou movimentações não o atrapalham, apenas a pergunta do avô lhe atrapalhou.

Esse foi o mesmo corpo que quis ficar mais um pouco com a professora. Suponho que nem sempre um corpo que deita esteja desatento ou entediado, nem sempre um corpo-poste segue concentrado.

A inércia é meu ato principal. (Barros, 2013, p. 320).

Tive a impressão que, pela câmera, ele interroga o próprio corpo. Esse mesmo corpo que toma todo o suco de hortelã, em que atuam as vitaminas, que escorrega no tobogã de piscina de bolinha da feira, que pinta os animais da floresta, que pronuncia o som das letras de um jeito

que eu nem lembrava mais. Um corpo só, mas que ocupa o mundo, não um “corpo recoberto de limo” (Barros, 2013, p. 400), mas um corpo em funcionamento, que interpela os espaços, ouvindo e expondo suas inquietações. Um corpo que questiona orientações pedagógicas (atenção = foco = sem distrações), um corpo que se afirma vida em movimento, que não deixa de ser corpo quando em aula, um corpo que se atenta e participa enquanto mexe, abaixa, explora a câmera, gira.... Ou não. Um corpo que exige um repensar sobre o próprio corpo, sobre a organização de uma sala de aula, sobre a dinâmica de contar, histórias ou tampinhas, um corpo que exige da escola seu direito de seguir sendo corpo (e vida) quando passa pelo portão ou quando se conecta online. Um corpo que demanda ser compreendido como efeito de um emaranhado.

Fomos rever o poste.  
 O mesmo poste de quando a gente brincava de pique e de esconder.  
 Agora ele estava tão verdinho!  
 O corpo recoberto de limo e borboletas.  
 Eu quis filmar o abandono do poste.  
 O seu estar parado.  
 O seu não ter voz.  
 O seu não ter sequer mãos para se pronunciar com as mãos.  
 Penso que a natureza o adotara em árvore.  
 Porque eu bem cheguei de ouvir arrulos de passarinhos que um dia teriam cantado entre as suas folhas.  
 Tentei transcrever para flauta a ternura dos arrulos.  
 Mas o mato era mudo.  
 Agora o poste se inclina para o chão – como alguém que procurasse o chão para repouso.  
 Tivemos saudades de nós. (Barros, 2013, p. 400).

Quando/onde aprendemos a pausar o corpo? Como chegamos a construir a ideia de que processos de aprendizagem — inclusive da abstração matemática — exige um abandono da materialidade, do concreto, do corpo em movimento? Na escola? Na aula de matemática?

[...] avanços recentes nas ciências humanas e sociais estão deixando claro que o corpo tem uma importância significativa em todas as questões sobre conhecer, ser, aprender e valorizar - especialmente quando adotamos posições não dualistas.<sup>46</sup>

Os corpos estão "situados" e estão, eles próprios, ativamente envolvidos na construção de meios sócio-materiais e, no entanto, ao mesmo tempo, o corpo co-produz e contesta ativamente estas expressões da diferença através de micro-gestos, hábitos somáticos e outros hábitos fisiológicos. [...] As discussões sobre os aspectos socioculturais ou políticos da educação matemática centram-se frequentemente nas formas como as normas institucionais e discursivas moldam as experiências dos alunos e dos professores, mas muitas vezes não se afastam do nível da instituição ou da norma social. De facto, as discussões sobre o gesto e o papel do envolvimento sensorial raramente falam da forma como estas práticas se espalham pelas

<sup>46</sup> [...] recent advances in the humanities and social sciences are making it clear that the body matters significantly in all questions about knowing, being, learning and valuing.

salas de aula, grupos maiores e ambientes<sup>47</sup> (Sinclair e Freitas, 2019, p. 234, tradução nossa).

O que produzimos ao pensar a educação formal como um processo em que não cabem distrações, movimentos, interrupções, mas que requer um hiperfoco, posturas eretas, rígidas, a fim de seguir um planejamento com pouco ou quase nenhuma flexibilização? O que produziríamos se fosse de outro modo? E se houvesse tempo, espaço e concessão para outras entradas, ou saídas inesperadas. E se as possibilidades fossem dissipadas? E se o corpo, em sua condição de organismo vivo, fosse convidado a participar ativamente do aprender?

A igreja diz: o corpo é uma culpa  
A ciência diz: o corpo é uma máquina  
A publicidade diz: o corpo é um negócio  
E o corpo diz: eu sou uma festa.  
(Galeano, 1994).

A escola diz: o corpo é indisciplinado. Já cheguei a pensar que a escola, assim como outras instituições, nega o corpo, mas isso se refuta, porque o corpo está lá, compõe aquele espaço. O que se nega é a liberdade desse corpo. A escola disciplina o corpo, molda o corpo, o organiza em filas, em cadeiras, em ordens numéricas, alfabéticas. Girar na cadeira não cabe. Deitar no chão não cabe. Comer não cabe. Olhar pela janela não cabe. Se debruçar na mesa não cabe. A escola não nega o corpo, nega outros modos do corpo performar, nega sua ousadia de se inquietar. Até quando a escola nega esses modos de ser corpo? Até que ela o discipline, o ensine a ser corpo-poste e o acomode, silencie.

É preciso ensinar a ser corpo (Freire, 2009, p. 158).

O corpo da criança deve começar, novamente, com novidade, a travessia e a experiência. É um corpo que olha e não diz. O olhar está antes das palavras. O gesto é uma frase que não acaba de se dizer, não por primitivo, mas porque já começa a ser lido por outro. No entanto, o corpo é, acima de tudo, fricção, contato, contiguidade, toque, afeto. O corpo da criança é interrompido pelos códigos cifrados de uma distância sideral em relação a outros corpos. É um ensinamento de posturas a partir da impostura de um corpo que já deixou de sentir. E que ensina a ser corpo, deixando o corpo de lado, em outro lugar (Skliar, 2012, p. 74, tradução nossa<sup>48</sup>).

<sup>47</sup> Bodies are 'situated', and are themselves actively involved in the making of socio-material milieus, and yet at the same time the body actively co-produces and contests these expressions of difference through micro-gestures, somatic and other physiological habits. [...] Discussions of socio-cultural or political aspects of mathematics education often focus on the ways that institutional and discursive norms shape students' and teachers' experiences, but often fail to stray from the level of institution or social norm. Indeed, discussions of gesture and the role of sensory engagement rarely speak to how these practices fan out across classrooms, larger groups and environments.

<sup>48</sup> El cuerpo del niño debe comenzar, nuevamente, novedosamente, su travesía y su experiencia. Es un cuerpo que mira y no dice. La mirada está antes que las palabras. El gesto es una frase que no acaba de decirse, no por primitivo, sino por que ya comienza a ser leído por otro. Pero el cuerpo es sobre todo fricción, contacto, contigüidad, roce, toque, afeción. El cuerpo del niño es interrumpido por los códigos cifrados de una distancia sideral con otros cuerpos. Es una enseñanza de posturas a partir de la impostura de un cuerpo que ya ha dejado de sentir. Y que enseña a ser cuerpo, dejando el cuerpo de lado, en otro lado.

Quem disse que todos aprendem da mesma maneira? Quem disse que não se aprende girando? Parar e focar é realmente a única forma de aprender? Esses modos de operar da escola são violentos ao ignorarem outras possibilidades de estar no mundo, de performar, de interagir, de questionar. Não posso brincar, não posso comer, não posso girar. Só posso ouvir, parado, a professora fazer perguntas sobre coisas que ela já sabe a resposta. Ela sempre sabe, porque são sempre as mesmas perguntas. É como uma longa e entediante brincadeira de “O que é, o que é?”, que já perdeu a graça, porque ninguém quer brincar de charada o tempo todo.

Que outras brincadeiras poderiam ser exploradas na escola? O previsível gera frustração, e as crianças reagem a isso não apenas com indisciplina, mas também com indiferença, gestos de descontentamento, silêncios e ausências<sup>49</sup>. As crianças desviam das constantes violências da escola, onde seus próprios mundos são frequentemente ignorados, negados. Histórias, vidas, gestos, movimentos e, inclusive, a possibilidade de brincar de charada só às vezes, são contidos. E se fôssemos pelos desvios?

E se, em vez de insistir no previsível, explorássemos os desvios? Como uma ramada que extrapola o caramanchão. O que acontece quando damos espaço para outras formas de aprendizado, em vez de apenas impor um único caminho, o nosso caminho? Talvez os desvios encontrem novas chegadas, novas brincadeiras, outras matemáticas, várias escolas, que integrem a diversidade das experiências das crianças e não as neguem.

*Vamos contar quantas aranhas tem? (Professora)*

*Parece mais caranguejo. (André)*

*É, são aranhas né.*

*Todo mundo concorda que tem duas aranhas? (Professora)*

*Parece caranguejo. (André)*

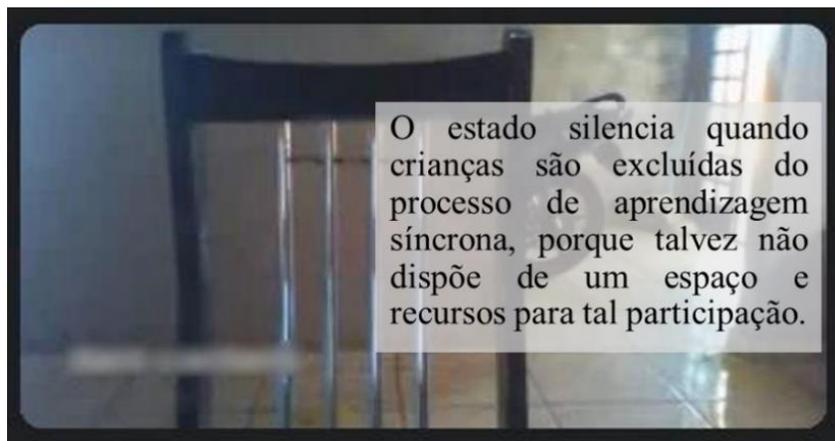
*Isso, é. (Professora)*

Nossas boas intenções governam. Sobretudo quando perseguimos nossa “adulterez” em seus modos lineares de seguir e silenciemos quaisquer outras possibilidades a serem exploradas. Há poder. Um poder também silencioso, ou não. Quanto à criança, ela já está silenciada por não ser adulta. Para mais, somos o adulto professor, o que ensina aquele que não sabe, mas que também ensina o silêncio, a postura, o lugar, a hora, a adequação, a conveniência, o que é escola, o que é matemática. Primeiro não pode morder, não pode pintar fora do risco, depois não pode correr, não pode conversar, não pode fazer o m separado da letra anterior. Faço o m separado, mas não deixo conversarem quando estou explicando. O professor não deixa muitas coisas, porque na escola não pode muitas coisas, para as crianças, mas também para o professor.

---

<sup>49</sup> Neste texto, mobilizamos diferentes noções de silêncios e ausências, incluindo a ausência como silêncio. Além de explorar os termos e seus significados, abordamos essas noções através de gestos que ecoaram, escaparam ou estavam ausentes, produzindo assim múltiplos ruídos e materialidades.

O professor silencia quando pede silêncio, mas também silencia quando faz silêncio e não reage a uma entrada inesperada da criança. E se fossem caranguejos? E se formos explorar as semelhanças entre aranhas e



caranguejos? E se a gente trocar aranhas ou caranguejos por formigas? Quais insetos tem aí no seu quintal que a gente pode contar? O “coronavírus” a gente consegue ver para contar? E se formos por outro caminho, mesmo dentro da nossa linearidade.

O meu amigo Tika, do povo Yawanawa, que esteve no encontro com o Nagakura [no Instituto Tomie Ohtake para o lançamento da exposição], fez uma fala tão bonita sobre o povo dele, o seu território e sobre a ideia, por exemplo, da oralidade como veículo de transmissão de saberes. Sobre sua experiência dentro da floresta, disse de uma maneira muito clara que tudo tem a capacidade educativa ou educadora da pessoa e que dentro da floresta *não existe alguém que é o professor, porque são tantos, eles estão em tantas representações que a experiência não fica exclusiva entre um ser humano e outro ser humano, ou entre um Yawanawa e outro Yawanawa, mas é uma experiência tão aberta que você aprende com a árvore, com o sonho, com o vento, com a chuva, com os outros animais*. Tudo nesse território tem personalidade, tudo ali é uma pessoa. Quer dizer, tudo é gente. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2023, grifo nosso)<sup>50</sup>.

Porque são tantos.

*Minha irmã quase que matou uma cobra-cega. (Matias)*

A professora orienta uma postura antes de começar o encontro: *agora vamos concentrar, sentar na cadeira, lembra? Como que tem que tá o meu pescoço Tito?* E mostra com as mãos o pescoço erguido pelo queixo.

*Olha Gustavo, minha postura, como que eu sento, ó! (Professora)*

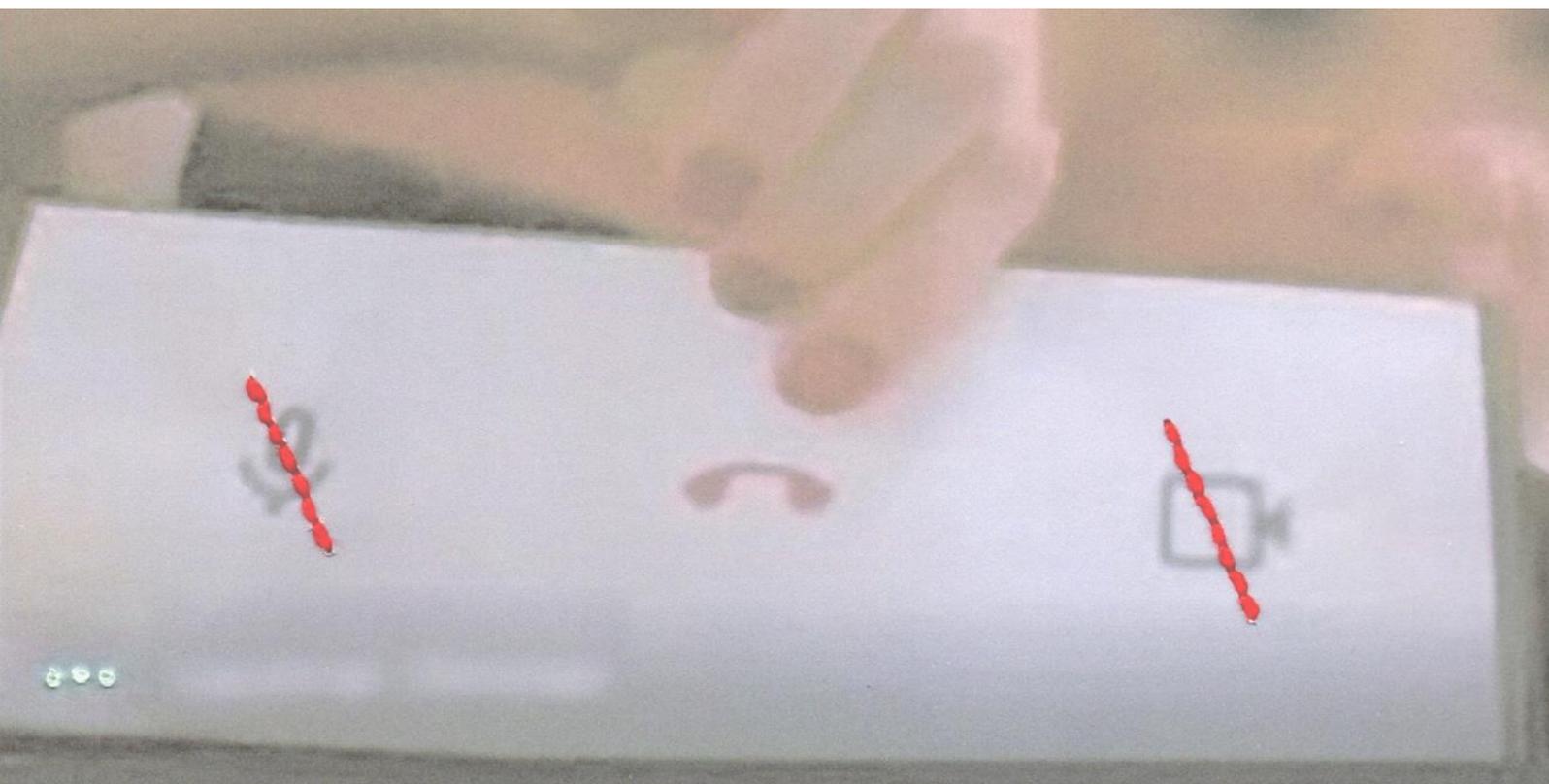
Enquanto isso, as crianças, que são tantas, dizem...

<sup>50</sup> A conversa citada por Ailton Krenak nesta entrevista está disponível no link do YouTube: [https://youtu.be/y\\_nsD91okxI?si=7vOE2LPIsbqeXmZF](https://youtu.be/y_nsD91okxI?si=7vOE2LPIsbqeXmZF).



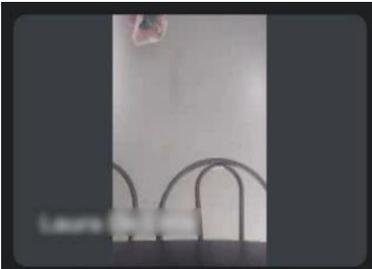
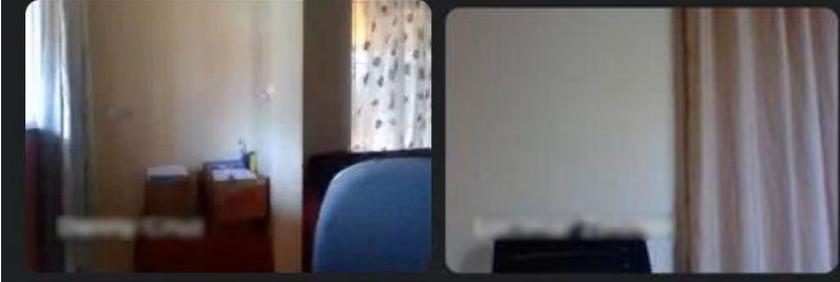
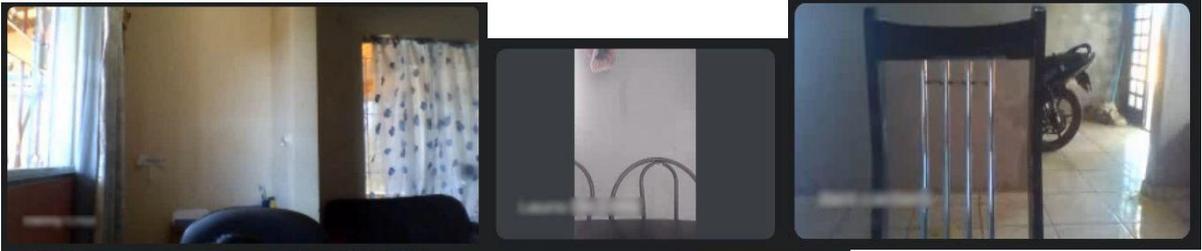
51

Um vírus silencia o tato. O comando silencia o corpo. A unilinearidade silencia gestos, jeitos, gente, vida.



---

<sup>51</sup> Neste documentário, crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) narram uma carta aberta aos seus professores. Essas crianças enfrentam desafios com a concentração e têm uma necessidade constante de se mover. O vídeo está disponível no link do YouTube: <https://youtu.be/Nlp5J7omFUg?si=bM8J31we5BPOei1f>. Não levamos em consideração o canal que hospeda este vídeo, que aparenta ter um apelo comercial. Nosso objetivo é unicamente compartilhar o conteúdo que consideramos relevante para esta conversa.



[...] Mas há um momento no tempo em que a mensagem adulta chega decidida, indefectivelmente, cedo ou tarde, com melhor ou pior voz, sob a forma da ameaça ou de um estranho convite: “chega de bancar o distraído, deixa de ser bobo”, “quando é que você vai começar a levar as coisas a sério”, “nem tudo é brincadeira” [...]. Portanto, ocorre uma interrupção da meninice e da infância. Nem continuidade nem evolução nem progresso nem circularidade nem elipses: interrupções [...]. O que se interrompe, entre outras coisas, é: o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. O corpo deve entrar em uma ordem (por isso a dupla pressão da publicidade e da medicalização); a atenção deve concentrar-se (por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção); a ficção deve acabar e reconduzir-se (por isso a escolarização); a linguagem deve parar de embromar e ser mais gramatical ou, melhor dito, mais sintática (por isso a gramática) (Skliar, 2012, p. 18).





1º ano B - 2021

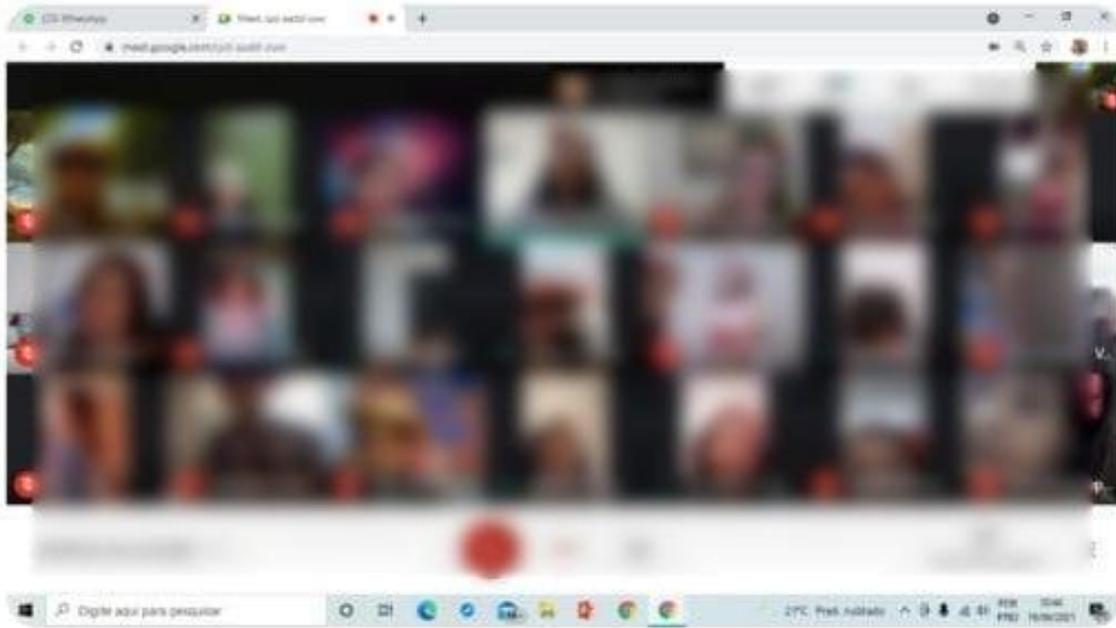
somente admins podem enviar...



ipu-aaaa-0x'''

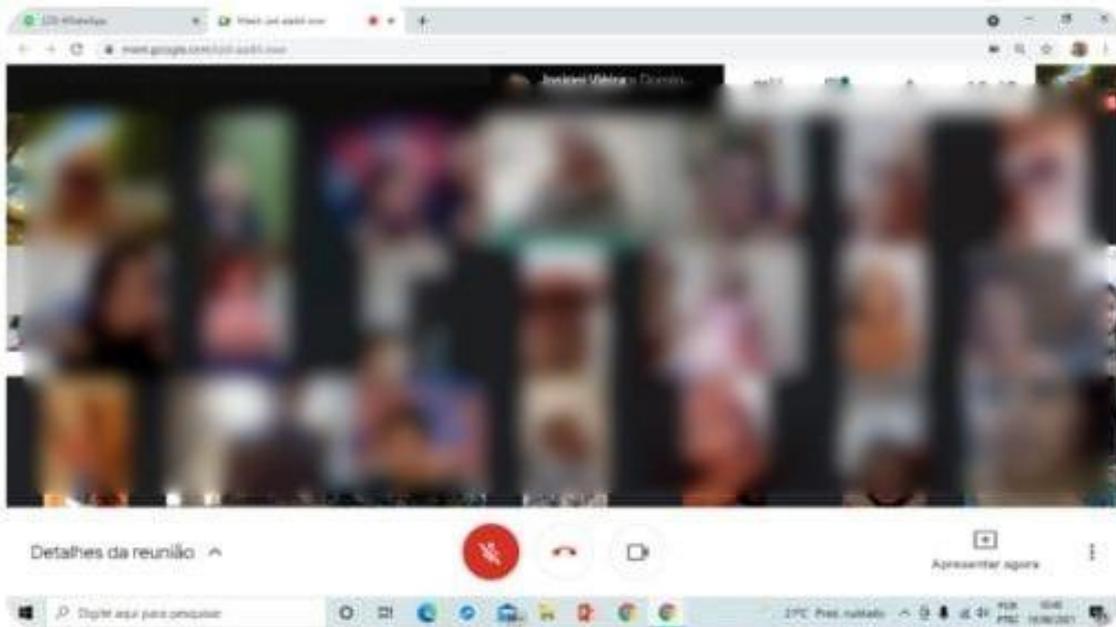
10:36

19 de junho de 2021



abraço virtual

10:46



abraço virtual

10:46

*Profe, agora só tem a gente de aluno? Vai entrar mais? Pode entrar mais. (Tito)*

Interromper a infância, silencia. Desprezar suas múltiplas manifestações, ou entradas que difratam o planejado/esperado, também silencia.

Silenciar, controlar, são práticas orientadas na/pela escola. A competência de uma professora também é medida pela sua capacidade de ter domínio de sala, de manter os alunos organizados e silenciosos. Por muitas vezes a professora que acompanhei pedia que os alunos mantivessem câmara e microfones ligados durante a chamada *online*, mas quando outras turmas participavam juntas, eles precisavam fazer diferente, precisavam silenciar e estranhavam.

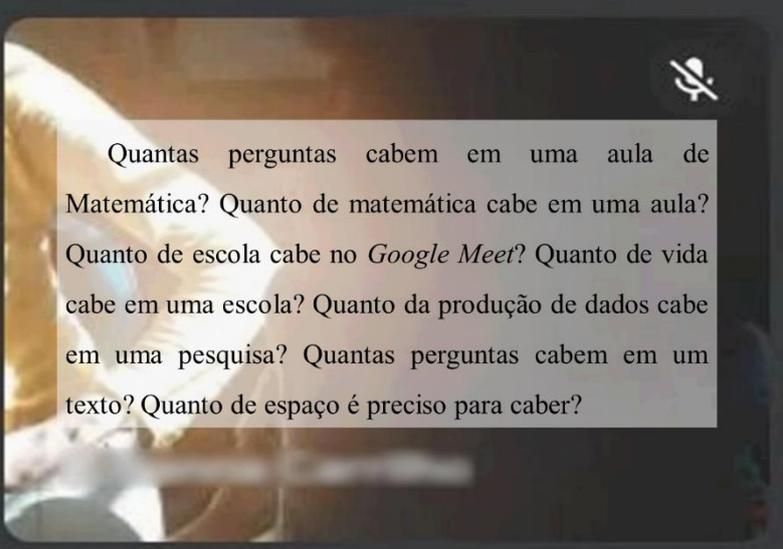
Por muitas vezes fui cobrada para ter domínio de sala. Domínio de sala. Domínio.

Interrompemos a criança porque temos e exercemos poder sobre ela, enquanto adultos, enquanto professores. No entanto, como Fricker (2023) sugere agir diante de uma situação de poder sendo praticada, nós, atuantes da educação, deveríamos prontamente perguntar “quem ou o que está controlando quem e por quê” (p. 33).

Silenciar não diz apenas do pedido de silêncio, de aumentar a fala, de cessar o som da voz. Há silenciamentos, aqui localizados em práticas escolares, marcados pelo que Miranda Fricker (2023) chamou de “injustiças epistêmicas”. Compreender os aspectos epistêmicos de tais posturas é relevante para produzir práticas sensíveis na relação com a infância, ao invés de sustentar e fomentar o binário adulto-criança, em que o poder exercido pelo primeiro, interrompe o segundo.

[...] essas exclusões epistêmicas mais diretas – entrada proibida à comunidade de informantes – são obviamente também uma característica crucial das políticas da vida real epistêmica. De fato, a exclusão marca uma forma comum de injustiça testemunhal: os grupos sociais sujeitos a preconceitos de identidade e, portanto, suscetíveis a déficits injustificados de credibilidade, pela mesma razão, também tendem a simplesmente não serem requisitados a compartilhar seus pensamentos, seus julgamentos, suas opiniões. (Se a palavra de pessoas como você geralmente não é levada a sério, as pessoas tendem a não solicitá-la). Esse tipo de injustiça testemunhal ocorre no silêncio. (Fricker 2023, p. 174 e 175).

Nos encontros observados, muitos foram os momentos de oralidade, na pronúncia das letras, ao repetirem o som que a professora ensinava, quando cantarolavam as músicas reproduzidas, nos espaços para perguntas e respostas. Havia barulho, mas havia também um corpo girando na cadeira, sem dizer nada, ou dizendo, estou girando na cadeira. Em uma das minhas anotações registrei:



Quantas perguntas cabem em uma aula de Matemática? Quanto de matemática cabe em uma aula? Quanto de escola cabe no *Google Meet*? Quanto de vida cabe em uma escola? Quanto da produção de dados cabe em uma pesquisa? Quantas perguntas cabem em um texto? Quanto de espaço é preciso para caber?

A professora vai fazendo perguntas sobre o que eles veem, letras, números e eles vão interagindo. Tito está falando, mas com o microfone desligado.

A sala está bem barulhenta.

*(Registro de observação da pesquisadora)*

As crianças falam, respondem à professora, respondem o problema matemático, repetem os sons das letras, dizem sobre as frutas que estão na cesta da dona Maricota, mas não cabe falar do campeonato da próxima semana, do tapa olho que está usando, da cobra-cega que a irmã encontrou. E também, se você já sabe a

resposta, não cabe falar antes do coleguinha terminar. Não cabe discutir se é aranha ou caranguejo, se a quantidade de bananas é suficiente, ou sobre a aranha no cacho de uva. Uma hora de encontro, em uma imensidão de vida. Algumas horas de encontro para 26 letras, 10 algarismos, tampinhas para contar e continhas para resolver.

*Olha lá, a professora vendo você chorando! (Mãe do Gael)*

*Tem cabimento?*

*Gustavo também entrou na aula, está com a camisa do Corinthians.*

*(Registro de observação da pesquisadora)*

No decorrer da minha formação como professora de matemática, pude acompanhar algumas falas em congressos, seminários e, além disso, estive em disciplinas como “Prática de Ensino da Matemática” e estágios, em que a discussão permeou a demanda de contextualizar a matemática para ensinar. Isso passou pela preocupação de trabalhar com problemas que envolvessem temáticas imbricadas ao cotidiano do aluno, mas também pela análise de livros didáticos que faziam isso de forma falseada. Trago aqui essa lembrança para pensarmos em quando o cotidiano, a vida, saíram da matemática. Se dizem os slogans por aí que a matemática está em tudo, por que esse tudo não está nela? Por que a matemática não se construiu contextualizada, de tal forma que agora precisamos mascarar essa ausência tentando plantar uma matemática no jogo de futebol, onde o Joãozinho, ao invés de brincar com a bola, está contabilizando saldos de gols?

A matemática está dissociada da vida. A vida está dissociada da escola.

A vida não cabe no planejamento de uma aula.

*Professora, eu pensei que a gente ia aprender a letra A, não, achei que a gente ia aprender a letra Ó. (Tito)*

*Não, a letra Ó só na outra semana. (Professora)*

*Me lembro dos meus primeiros planejamentos de aula, ainda nos estágios. Eram corrigidos, revisados, corrigidos novamente, revisados novamente, orientados. Eu nem sabia para quem estava planejando, nem sabia da fama do 6º ano. Não pensava ou tinha muita ciência sobre quem os receberia. Lembro que usamos algo sobre horas de sono e latas de refrigerante para contextualizar. Lembro de um dia que não deu nada certo na regência e eu chorei. Não me lembro da vida dos alunos com quem estive. Não me lembro de nada que eles tenham dito. Não me lembro deles. Só me lembro da escola.*

*Dia desses, já atuando em uma escola pública, a coordenadora responsável pelo meu planejamento observou que ele era bem humano, por ser de uma professora de matemática, foi um elogio. Ainda assim, nem sempre sei dizer aos alunos onde eles usarão o que estão aprendendo e também não dou conta de trazer 40 vidas para as minhas aulas, às vezes nenhuma. São vidas demais.*

*Um dia entrei na sala e dei aula de matemática. A primeira carteira da fila da parede, perto da porta, estava vazia. Minha aluna foi atropelada por um caminhão, na saída da escola, na quinta-feira. Eu nunca pensei sobre isso, mas o nome continua na chamada, com a observação FL. Me esforcei para não chamá-la.*

*Em uma sexta, meu aluno disse que não queria mais perder aula de matemática, estava preocupado, porque perdeu todas as aulas de fração. Ele estava em tratamento paliativo de um câncer terminal no cérebro. Ele não passou daquele final de semana. Tenho um lápis com uma galinha rosa que ele me deu.*

*Tenho alunos que não falam a minha língua. Tenho alunos que pararam de estudar. Tenho alunos que nem sei o nome. Mas estou dando aula de matemática, sendo escola.*

*Talvez eu não tenha a oportunidade de falar sobre aranhas e caranguejos.*

*Isso tudo é vida sendo e também morte.*

*Ao menos nessa escrita cabe vida, pouca, mas cabe.*

#### Período de Avaliação

2º Bimestre

#### Conteúdos Ministrados

DATA	TEMPO	CÓDIGO HABILIDADE - OBJETO DE CONHECIMENTO
06/05 (seg)	3º Tempo	 MS.EF07MA16.s.16 - Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural; Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica. 
06/05 (seg)	6º Tempo	 MS.EF07MA18.s.18 - Equações polinomiais do 1º grau: Compreender estratégias algébricas e aplicar equações para resolver problemas. 

Não cabe a aranha do cacho de uva. Não cabe a cobra-cega que a irmã encontrou. Não cabe o tapa olho, não cabe o cachorro, não cabe a camisa do Corinthians, não cabe chorar... Praticamos uma escola, uma aula de matemática, como sendo espaços em que a vida não cabe. Quando ensinamos matemática, ensinamos a como lidar com o outro, como avaliar, como copiar do quadro, como organizar o caderno, como pedir silêncio, como silenciar, como sentar, como escrever, ensinamos o que é escola e o que cabe ou não ali.

Tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar, superando as nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados e onde vivemos, assim como às formas de sociabilidade e de organização de que uma grande parte dessa comunidade humana está excluída, que em última instância gastam toda

**QUESTÃO 4 - A FIGURA A SEGUIR ILUSTRA UM PROFISSIONAL QUE TRABALHA NA ESCOLA.**



Fonte: [https://www.sistemadeensinosucesso.com.br/aceso\\_documento/Atividades\\_de\\_Reforco\\_Fundamental\\_1\\_1ao5ano/Atividades\\_reforco\\_para\\_1\\_Ano\\_SR.pdf](https://www.sistemadeensinosucesso.com.br/aceso_documento/Atividades_de_Reforco_Fundamental_1_1ao5ano/Atividades_reforco_para_1_Ano_SR.pdf)

**DE ACORDO COM A IMAGEM, QUAL A PRINCIPAL FUNÇÃO DESSA PROFISSIONAL?**

- A ENSINAR OS ALUNOS.
- B DIRIGIR A ESCOLA.
- C PRESTAR ATENÇÃO NAS AULAS.
- D CUIDAR DA LIMPEZA.

a força da Terra para suprir a sua demanda de mercadorias, segurança e consumo. (Krenak, 2019, p. 50)

*Tito pergunta para confirmar: Hoje a gente vai aprender matemática?  
A minha mãe já me ensinou matemática. (Registro de observação da pesquisadora).*

Na licenciatura, mas também nos sistemas educacionais em que atuamos, nas documentações, como a Base Nacional Comum Curricular, assim como sugere a palavra comum, somos orientadas a seguir uma linha. Quando a educação se dá em um espaço em que não cabe o que está fora da linha, como as histórias corriqueiras das crianças, suas respostas atravessadas, suas distrações, a aula tende a acontecer conforme o planejado. Para isso, ela

independe do aluno que está ali, até porque ela, a aula, não foi feita para eles, foi feita para atender um sistema.

Há uma linha a ser seguida, e, então, eu recuso tudo que tenta invadir ou perturbar essa linha. E a vida perturba qualquer coisa, por isso a recusa.

Então a escola não é lugar da vida gente?

E se fosse? E se a gente desse conta de costurar essas histórias, essas vidas, em nossos planejamentos? E se a gente desfiar nossos planos e tecer uma matemática com outras histórias, crônicas, ainda que memórias inventadas, mas nossas, deles, para além dos contextos falseados trazidos pelos livros didáticos?

*Vó, vô, vô, né que nesse negócio aqui tem número? (André)*

Para a criança, expor aos colegas o que de curioso, raro, aconteceu no dia anterior, no final de semana, nas férias, é contar a sua história, é compor uma narrativa íntima e compartilhar. Isso não deveria ser um pedacinho da aula, não deveria passar despercebido. Assim como a História da Matemática passa despercebido no quadradinho amarelo de curiosidades no livro didático.

Deveria ter cabimento! Na escola deveria caber histórias, seus autores, suas memórias, suas vidas. Na aula de matemática também.

*Um, dois três, quatro, cinco, seis... (Professora contando com os alunos)*  
*Profe, eu tenho seis anos. (Tito)*

The image shows a screenshot of a presentation slide. The slide has a green background with a white text box in the center. The title 'QUANTIDADES' is written in large, bold, black letters at the top. Below the title, there is a subtitle: 'VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA PARA APRENDER COMO ERA FEITA A REPRESENTAÇÃO DAS QUANTIDADES!'. The main text of the slide reads: 'HÁ MUITO TEMPO, OS PASTORES USAVAM PEDRINHAS PARA REPRESENTAR A QUANTIDADE DE OVELHAS QUE ELES TINHAM. PARA CADA OVELHA QUE SE AFASTAVA, O PASTOR COLOCAVA UMA PEDRINHA NA CESTA. QUANDO A OVELHA RETORNAVA, ELE TIRAVA DA CESTA UMA PEDRINHA. NO FINAL DO DIA, SE SOBRASSEM PEDRINHAS NA CESTA, ERA SINAL DE QUE FALTAVAM OVELHAS.' There is a small illustration of a shepherd with a staff and a dog, surrounded by sheep, in the bottom right corner of the text box. The slide is displayed in a window with a toolbar at the bottom showing 'Anotações', 'Comentários', and a zoom level of 70%. The bottom of the image shows a video conference interface with icons for mute, video off, and screen share, and the text 's da reunião'.



*Então Gu, vamos guardar a colher agora, porque agora é hora da aula, depois você continua comendo, tá bom?! Vamos combinar? (Professora)  
Ele segue comendo com a colher. (Registro de observação da pesquisadora).*

*Gustavo, por diversas vezes, nas aulas online da pós, eu comi. Brigadeiro, chipa, bolo. Fechava a câmera para comer, assim, ninguém me mandava parar. Ninguém me mandaria parar.*

QUESTÃO 2 - O TEXTO SE REFERE A QUAL JOGO?

A) DAMA.

CARACOL.

B) DOMINÓ.

D) QUEIMADA.

QUESTÃO 3 - COMPLETE A SEQUÊNCIA NUMÉRICA.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13  CÉU

QUESTÃO 4 - LIGUE OS NÚMEROS PARA FORMAR O CARACOL, DEPOIS PINTE O DESENHO.



Fonte: br.pinterest.com

QUESTÃO 5 - MARQUE COM UM "X".

VOCÊ CONSEGUE DESENHAR O CARACOL NO CHÃO?

SIM ( ) NÃO

VOCÊ CONSEGUE ESCREVER OS NÚMEROS NA SEQUÊNCIA?

SIM ( ) NÃO

VOCÊ CONSEGUE PULAR O CARACOL COM UMA PERNA SÓ?

SIM ( ) NÃO



*E se?...*

A Base Nacional Comum Curricular organiza o componente curricular de matemática em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. De acordo com este documento, com relação às expectativas quanto ao ensino de matemática, têm-se que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo. Portanto, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. (BNCC, p. 276).

A partir disso, nesta etapa de ensino, espera-se que os alunos consolidem 22 habilidades que contemplam 21 objetos de conhecimentos, distribuídos nas unidades temáticas números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística.

*Quando fala em ordem crescente a professora pergunta se eles lembram do grupo 5, grupo 4 ou EMEI ou onde faziam fila, lembrando que eles faziam fila por ordem de tamanho, que era do menor para o maior. (Registro de observação da pesquisadora).*

*A professora vai preenchendo os balões que estão na apresentação com uma escrita manual. As crianças vão acompanhando.*

*O 3, uma barriguinha, outra barrigona. (Professora)*

*Tito chama a professora porque quer falar.*

*Profe. (Tito)*

*Desce, faz uma barriguinha. (Professora)*

*Eu tenho 6 anos, por isso que eu to no 1º ano. (Tito)*

*Ah tá, tá bom. Agora vamos voltar aqui para nossa aula. (Professora)*

“Sentado sobre uma pedra, no mais alto do rochedo, aquele gavião se achava principal: mais principal do que todos. [A BNCC é] assim.” (Manoel de Barros, 2023, p. 464 e 465, adaptação nossa). E se o três e suas barrigas não fossem os protagonistas? E se a gente pensasse com o Tito que o 3 mais o 3 é igual a sua idade, 6. E se a gente especulasse o que veio antes do 1º ano, ou antes dos 6 anos? Então, quantos anos o Tito terá no 2º ano?

As entradas das crianças são difrativas, elas têm potência para perturbar a unilinearidade que se estabelece em sala de aula, no planejamento, nos sistemas que permeiam os processos de escolarização. Elas trazem histórias, intervenções, curiosidades, perguntas e respostas que têm possibilidades de nos desestabilizar, mas somos fiéis aos nossos planejamentos, e vamos rejeitando as possibilidades de difração, de conviver com outros modos de encaminhar uma aula.

E se?... E se eu enfraquecer o meu vínculo com essa unilinearidade, com essa LINHA do planejamento, e se eu ceder a essas entradas difrativas e for por outros caminhos, por aqueles que a criança trouxe naquele momento para a minha aula?

Podemos conversar sobre as formas da teia que a aranha construiu no cacho de uva? Aranha gosta de uva? E se a gente pensar juntos um problema com aranhas e uvas? Precisa ter números? Precisa ser problema? Alguém tem medo de aranha? Ou de uvas?

A escola que conhecemos busca estabilidade, tem uma linha clara a ser perseguida, como evidenciam os planejamentos bimestrais, anuais, a organização por áreas de conhecimento, em que muitas vezes se desconsidera o aluno, ou tem em vista atender um grupo específico, com mais ou menos dificuldade, por exemplo. Nesse espaço, onde se separou a vida da escola, buscamos a contextualização da matemática, que a gente descontextualizou. Estabeleceu como um dos seus componentes curriculares o Projeto de Vida de uma vida que a gente ignorou.

Reforço que não cogitamos atacar a escola, apontar erros ou indicar um jeito certo de fazer uma aula de matemática, mas evidenciar outros caminhos, outras linhas, que podem ser praticadas. Problematizar e chamar a atenção dessa organização unilinear da escola, da Educação Matemática, que ao afirmar uma matemática, educa uma criança para entender que na escola tem muitas coisas que não tem cabimento, como a vida delas.

Uma escola para desacostumar, uma escola para perceber e ser percebida em sua maquinaria violenta de poder, silenciamentos e injustiças epistêmicas. Uma escola habitada pelo infante e sua potência de inventar outros jeitos de contar a vastidão da vida sendo, perturbando, difratando, desfiando a linha.

E faz muito tempo que nesse campo da educação, da pedagogia, dos grandes instrutores do tema, eles nos lembram que comunidades educadoras ou comunidades se autorreferindo para a educação incluem outros seres que não são os humanos. Quer dizer, ela não acontece dentro de uma sala e não acontece entre quatro paredes, acontece numa experiência ampla de exercício de ser, de liberdade. Ela tem de ser livre; se não for um exercício de liberdade ela é domesticação, ela é formatação. (Ailton Krenak, REVISTA EDUCAÇÃO, 2023).



Senhores pais ou responsáveis;

Informamos que em razão dos estragos e da falta de energia elétrica provocados pelo temporal da última sexta-feira, dia 15 de outubro, as aulas da próxima segunda-feira (18/10/2021) estão suspensas. A medida é necessária para que possamos consertar os estragos e que retorne o fornecimento de energia elétrica nas escolas da Rede Municipal de Ensino, assim como preservar a segurança de todos da comunidade escolar.

Agradecemos a compreensão dos senhores.

**Direção**

*Tem cabimento uma aula de matemática?*

O 4 é 4 para todos? São iguais todos os setes? (NERUDA, 2019, p. 55)

Encontrar a matemática em uma pesquisa em Educação Matemática foi tão oportuno quanto incômodo. Alguns encontros observados foram dedicados especificamente aos números, contagens, problemas e, sendo este um lugar familiar, foi difícil produzir a partir dos modos com que as crianças lidam com os números, frente às nossas expectativas educacionais, matemáticas e escolares. As crianças perturbaram a minha familiaridade com a matemática, mas também com a escola.

Vimos que os objetivos envolvidos no ensino dos números no contexto da matemática do 1º ano do Ensino Fundamental se organizam com expectativas bem específicas e orientadas. O que talvez ainda esteja ausente nos documentos, nos planejamentos, seja o processo anterior a essa consolidação dos números como instrumento de resultados e representações. Sejam os desvios do infante, a potência da inauguração nos encontros das crianças com os números, o modo como provocam nossas perguntas e pretensões de ensino e aprendizagem.

*A professora anuncia que vão trabalhar com matemática, situações-problema de subtração. Mas antes, como de costume, ela faz a estimulação*

*do alfabeto, calendário (dias da semana, meses do ano, dia do mês, ano, etc.).*

*Quando perguntadas as crianças dizem ser segunda-feira. Dia 14, elas falam juntas. Alguém fala do 13, mas logo muda de ideia. Treze foi ontem, diz a professora, que também diz: como escreve o 14? O 4 e 1, diz uma das cinco crianças que estão participando do encontro. Então a professora afirma: O 1 e o 4, muito bem. (Registro de observação da pesquisadora).*

A sala de aula é uma rotina. Há muito de corriqueiro em uma aula de matemática. Como se inquietar com o comum? As crianças provocam a matemática, perturbam o esperado das perguntas acostumadas de professores. Quando a criança narra os números fora de ordem, a professora apenas repete os mesmos números na ordem considerada adequada, ignorando o que havia sido dito, silenciando aquela resposta avessa.

Pensamos sobre isso sem acreditar que o tratamento da resposta como um erro seja o caminho mais interessante, mas nos perguntando: a criança produz conhecimento quando sugere escrever o 14 como o 4 e o 1? Produz conhecimento quando menciona o 4 e o 1, nessa ordem, girando? Quando a criança fala quatro e um para construir sua escrita, ela estaria pensando no quarenta e um ou no quatorze narrado pela professora? Que conhecimento se produz e pode estar sendo ignorado nesse processo de apenas adequar a resposta da criança?

Quando Clareto e Rotondo (2015) nos propõem fazer o conhecimento pegar delírio, elas dizem de um “Conhecer na desestabilização dos modos únicos e hegemônicos.” (p. 673-674). E nos parece que as crianças fazem isso, desestabilizam e tumultuam os modos esperados, talvez desesperam os números.

Pode ser indiferente dizer que o número quatorze se escreve com 4 e 1 ou 1 e 4, quando já se sabe que ele é escrito como 14. Embora haja uma ordem matemática — com quatorze sendo composto por uma dezena e quatro unidades — essa abordagem não indica que, ao ser questionado sobre a representação do 14, um aluno que diga "4 e 1" esteja pensando no número 41 e, portanto, o registrará dessa forma. Por exemplo, se fosse o número 11 ou o 55, a professora conseguiria distinguir se o aluno está se referindo primeiro ao número da direita ou da esquerda? Quando uma fala se traduz em escrita? Escrever e dizer, na ordem esperada, quais algarismos formam um número, exigem conhecimentos matemáticos diferentes? Corrigir uma enunciação fora de ordem, ao ocultar uma narrativa, seria uma forma de priorizar um padrão? É necessário narrar os componentes de um número da mesma forma que escrevê-lo?

Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral,

normativa, como o ajustar o que é a um dever ser (Kohan, 2005, p. 57, grifo nosso).

Colocamos aqui algumas das nossas questões, que não foram levantadas nem pela professora, nem pelos alunos, são nossas. E, em um novo questionamento, pensamos sobre qual o espaço nas aulas de matemática para interrogar o momento, a interrupção, a estranheza e o desvio, ou para cutucar as narrativas avessas à ordem esperada. E se, em vez de promover um ambiente de questionamento e diálogo, estivermos transformando a sala de aula em um espaço de "ignoramento", onde as perguntas, respostas e as perspectivas dos alunos são desconsideradas ou ajustadas?

*A professora está trabalhando com um problema de subtração. Ela primeiro faz a interpretação do problema com os alunos, pede que eles resolvam com o material concreto que dispõem e depois ela monta a expressão correspondente aos dados do problema. Para isso, como o número 15 era uma das informações do enunciado, então, em meio aos ruídos da resolução desse problema, ela pergunta: como eu escrevo o 15 mesmo?*

*– O 1 e 15!*

*– O 1 e o 15?*

*Alguém dá risada e logo a resposta é dita novamente:  
– O 1 e o 5. (Registro de observação da pesquisadora).*

Mais uma vez as crianças desordenam as coisas. Expressaram os números de um modo diferente do esperado, o um e o quinze, o quatro e o um, como um pensamento se constituindo a partir do convite de narrar a escrita de um determinado número, composto por dois algarismos. Às vezes eles estiveram juntos, outras separados, outras ao contrário. Este parece um início de intimidade com os números, assim como os poetas que brincam com as palavras.

As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. [...] Um não será dois em tempo algum. Dois não será solidão (Falcão, 2013, p. 71-73).

Quando o 5 é colocado ao lado do 1, ele ainda representa o número 5 ou já posso anunciar o número 15? O 1 e o 15 pode escrever o 15? Seria o 1 e o 5 um ensaio para se chegar no tão esperado 15? Poderíamos então dizer que as crianças ensaiam com os números?

Ao acompanhar as aulas nesse processo de ensino e aprendizagem da matemática, no início do Ensino Fundamental 1, produzimos alguns pensamentos em torno de como os números são entendidos e utilizados nessa etapa de alfabetização. Ainda que façamos uma longa distinção entre a representação simbólica e o conceito numérico, não conseguiríamos avançar

o entendimento para os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem matemática, mas operamos algumas conjecturas em torno de falas e respostas dos alunos, que desviam.

Quando o 5 é posicionado ao lado do 1, como em "15", estamos utilizando uma convenção de notação que transforma dois algarismos em um número composto. Após esse encontro, o "5" não permanece como um número isolado, mas se integra ao sistema decimal para formar um novo valor. Por outro lado, o conceito de "15" não é apenas uma combinação dos algarismos 1 e 5, mas um valor específico que emerge da maneira como os números são sistematicamente organizados e nomeados. Portanto, o 1 e o 5 são números que, juntos, constituem um novo número. Esse processo de nomear e formar números pode ser visto como uma forma de preparar o terreno para um entendimento matemático mais complexo.

A BNCC sinaliza que

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática (BNCC, p. 265).

Assim, espera-se que nesta etapa de ensino, as crianças vivenciem um processo de experimentação e descoberta com os números e noções matemáticas, na direção de uma compreensão mais completa e estruturada dos princípios matemáticos ao longo do percurso escolar. Então, quando dizemos que as crianças ensaiam com os números, experimentam eles ou com eles, podemos complementar com a pergunta: até quando?

Mas 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 subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância (Barros, 2015, p. 124).

*No início, quando meu bebê chorava, era impossível distinguir o motivo. Então alguém dizia: deve ser fome. Eu estremecia, queria tentar entender e sugerir qualquer outra coisa, porque me doía amamentar.*

Além dessas suspeitas de ensaios, poderíamos elencar diversas outras possibilidades nessa tentativa de decifrar o movimento por trás das respostas das crianças. Ainda essas tentativas, assim como o erro, se relacionam exclusivamente com nossas expectativas.

Então, o erro, [...] acontece mediante uma expectativa dada pelo conteúdo matemático disciplinar escolarizado, organizado para aquela série ou ano na qual o aluno se situa. Erro como um não cumprimento de uma expectativa de ensino pelo professor. Um ensino e uma aprendizagem. O erro

como dissintonia entre o ensinar do professor e o aprender do aluno (Clareto, 2015, p. 5).

Seguiremos propondo a busca por outras linhas, assim como as crianças, outras maneiras de lidar com a matemática, a escola, a infância, as narrativas, olhar para esses desencontros e o que eles podem oferecer. Nesse sentido, perguntar como escreve o 15, ou o que é o 15, pode nos levar para lugares como os do Manoel de Barros, dizendo que “a quinze metros do arco-íris o sol é cheiroso”. E o 14? O 4 e o 1, o 1 e o 4, nessa ou naquela ordem? Talvez, no que se pretenda

Escrever nem uma coisa  
Nem outra –  
A fim de dizer todas –  
Ou, pelo menos, nenhuma. (Barros, 2013, p. 264)

Indo por esse caminho, bifurcado, desfiando, também nos propomos olhar para diferenças que as crianças viabilizam na matemática. Uma vez pensado o 1, ao se pensar no 5 ao seu lado, já não é mais do cinco que se fala, mas do 15. Como, então, falar o 1 e o 5 como propõe a professora?

Sua fala, entretanto, não vem como proposta. É importante notar que o riso e a “repetição diferente” (o 1 e o 5) corrige, desqualifica como correta a descrição anterior.

No pensamento representativo, pois, a diferença é assassinada na medida em que ela, a diferença, é tratada como erro ou falsa representação. Como escapar deste pensamento representativo e garantir à diferença um lugar na diferença em si? Como manter o “pensar diferente” como diferença e não como simples erro? (Clareto, 2015, p. 7)

Esse lugar do erro, da expectativa, da representação é bastante comum à matemática, o que propomos é o “e se?”. E se segurarmos no fio inesperado lançado pelas crianças, e nos rastejarmos com ele desconfortavelmente, sem rumo, escapando da estrutura escola e matemática. E se encontrarmos outras matemáticas, outras escolas possíveis? E se gente tiver intimidade com o chão da escola e comungar do mesmo alfabeto das formigas?

O infante pode desestabilizar ordens, difratar formas e nos oferecer outras maneiras de lidar com o que para nós já se cristalizou, nos inserindo em outros processos de construção de conceitos matemáticos, de números, de escola e também processos de construção de mundo com mais cabimento.

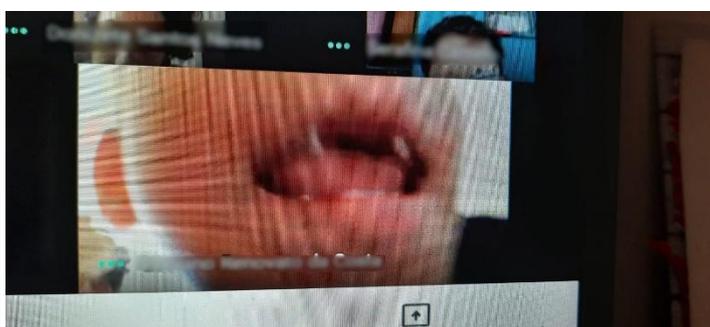
*Deixa eu perguntar para vocês, aí perto da casa de vocês tem alguma feira que vende fruta? (Professora)*

*Não, só tem feira do meu tio aqui. (Tito)*

*Mateus, tem feira perto da sua casa? (Professora)*

*Sim. (Mateus)*

*Tem, você vai lá de vez enquanto? Antes da pandemia você ia? (Professora)*  
*Quando não tem corona vírus e quando às vezes minha mãe, às vezes quando ela tem dinheiro, ela deixa eu ir no tobogã de piscina de bolinha da feira. (Mateus)*



3- A IRMÃ DE  
 MAS ESTRAGARAM 3  
 CACHOS DE UVA  
 R= - =

*Tito entra.*

... Agora é a vez do Tito. Ele diz que sua fruta preferida é uva.

A professora começa a escrever um problema com o nome do Tito:

*A IRMÃ DE TITO COMPROU...?*

*Tito não é com acento profe. (Tito)*

*Matemática, qual o seu problema?*

Como se experimenta uma aula de matemática? Uma aula de matemática em casa? Uma aula de matemática em uma pandemia? Como se pratica matemática?

A professora anuncia que hoje vão trabalhar com matemática, situações-problemas de subtração.

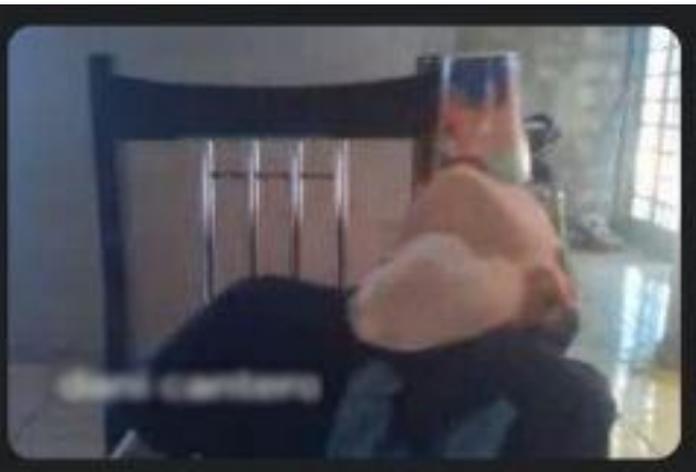
*Quem lembra o que é subtração? (Professora)*

Alguns respondem que não se lembram e ela continua...

*De tirar, de perder, de estragar, de quantos faltam para chegar em um número. (Professora)*

*Eu sei professora. (Tito)*

*Professora, você, sabia que um dia a minha prima achou uma aranha dentro de uma, de uma uva. (Tito)*



Até aqui, Tito já produziu diversas interferências em nossas expectativas e nos provocou outras leituras de uma aula, ou de como se pode praticar e experimentar uma aula de matemática. Enquanto a matemática coloca seu problema, ele coloca o dele, seu nome não tem acento, como escreveu a professora. Ele arranha a aula de matemática.

Tito denuncia as nossas tentativas de fazer caber a subtração em uma uva, já ocupada pela aranha, ou um acento no seu nome. De fazer caber uma escola em uma pandemia em sua casa. Tito denuncia a ausência dos colegas, como quem diz: as coisas estão diferentes. Tito estranha. Tito faz conjecturas.

*Porque a laranja falou que ela é saudável, crianças? (Professora)*

*Porque ela é uma fruta e fruta é saudável. (Tito)*

*E ela tem um monte de vitaminas, principalmente... qual é aquela vitamina que a laranja tem?*

*Vitamina C (Professora)*

*Professora, pode falar? (Tito)*

*Pode falar. (Professora)*

*Professora, então todas as frutas têm vitamina C? (Tito)*

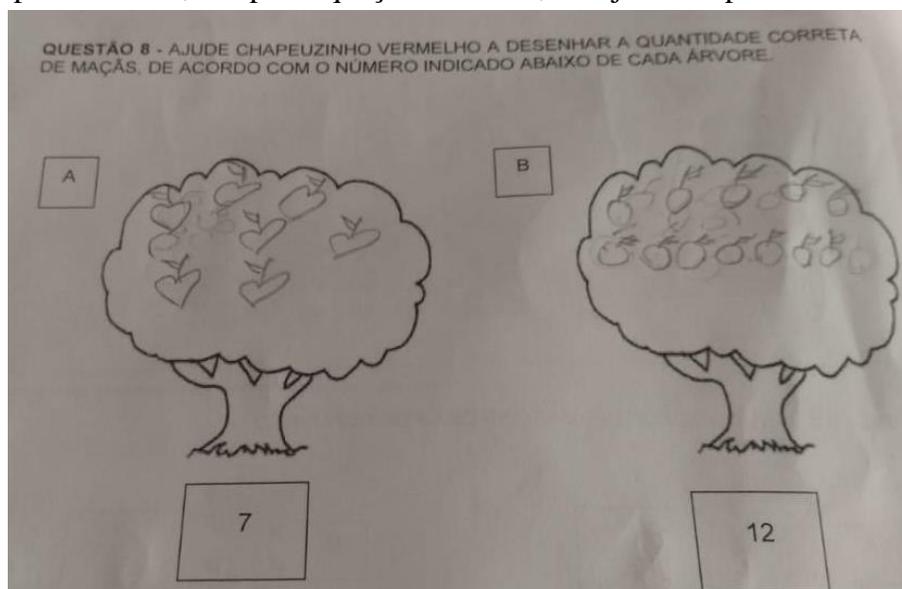
*Não, não é todas as frutas que tem vitamina C, a laranja, cada fruta tem um tipo de vitamina, algumas também tem a letra C, a vitamina C, a acerola também tem vitamina C, mas isso a gente estuda mais pra frente ainda.*

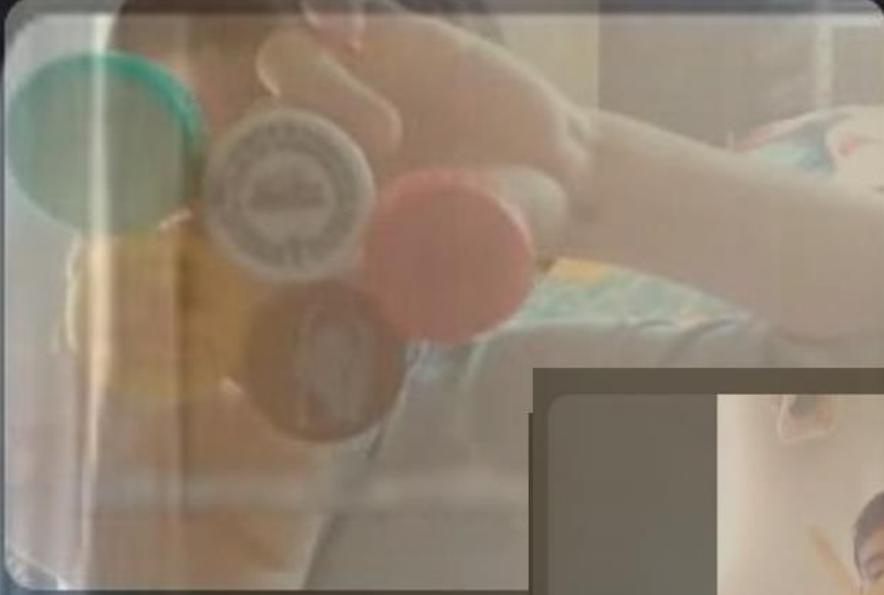
*(Professora)*

*Hoje a gente tomou de café da manhã, suco de acerola, profê. (Tito)*

Maçã tem vitamina C? Você já viu um pé de maçã? Quantos dos nossos alunos já viram uma maçã no pé? Por que insistimos em chapeuzinho vermelho e pés de maçã em atividades matemáticas? Plantei um pé de acerola, sempre esqueço de molhar, mas já vi um pé de acerola.

Falar do suco de acerola é diferente de contar maçãs e também diferente de contar acerolas e ainda mais diferente de ajudar a chapeuzinho vermelho a desenhar 7 ou 12 maçãs.





*Talvez, se na primeira série a professora me perguntasse sobre minha fruta preferida, eu escolhesse o caju. Eu não lembrava do gosto do caju, mas os via. O caju foi uma grande decepção da minha infância. A decepção foi grande, porque a expectativa também era. Na frente da escola em que eu estudei o 1º ano, na época dizíamos 1ª série, a primeira escola que estudei, tinha uma casa grande, de muro baixo e lá tinha um também grande pé de caju. Todos os dias eu esperava o ônibus para voltar para casa, olhando para aquele pé de caju. Ele era carregado de frutas vermelhas. Lindo de ver. Minha avó sempre ia nos ver na escola, ter notícias de casa, da minha mãe, devo ter comentado com ela dos cajus. Um dia, meu avô foi na escola e levou um pote, um pote transparente de sorvete, aberto. Estava cheio de caju. Ele tinha pedido e apanhado na casa da frente. E para o meu desencantamento, eram feios. O caju de perto não é tão vermelho. Um dia, ele me levou pinhas, e agora essa é minha fruta favorita. Eu ia gostar de escrever um problema com pinhas, porque nunca vi um. As frutas dos problemas dos livros são sempre frutas de longe... de mim.*

### MINHA LINHA DO TEMPO

**QUESTÃO 3 - OS AVÔS DE MARCELO CONTAM HISTÓRIAS DE VIDA DA FAMÍLIA. ELE TEM MUITAS LEMBRANÇAS. CONVERSE COM SUA FAMÍLIA PARA SABER COMO FOI A TRAJETÓRIA DE VIDA. FAÇA O REGISTRO COM MENSAGENS ESCRITAS, DESENHOS, FOTOS OU OUTROS.**

PASSADO

PRESENTE

FUTURO



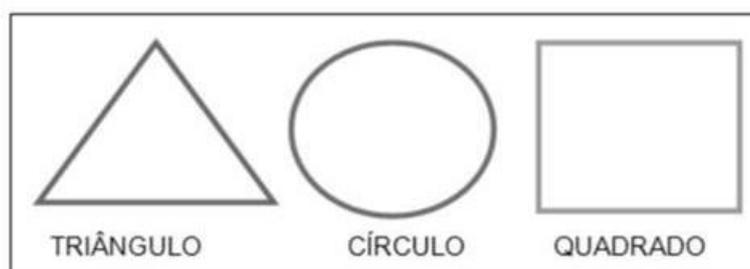
Muitas vezes, a matemática a ser praticada se coloca em problemas, situações para serem resolvidas. Os anos passam e os problemas são os mesmos. Reconheço as atividades que as crianças resolveram. Contar frutas, somar carrinhos, dividir doces. A matemática parece nunca resolver os seus problemas, que se repetem, se repetem, mas não ficam diferentes.

[...] há evidências que sugerem que os alunos são capazes de gerar tipos de problemas menos restritos e familiares sob três tipos de condições: quando eles próprios ganham experiência na resolução de tais problemas; quando são convidados a apresentar problemas a um público fora da sala de aula; e, quando são motivados por contextos informais, como imagens, em vez de contextos simbólicos formais (Crespo e Sinclair, 2008, p. 396, tradução nossa<sup>52</sup>).

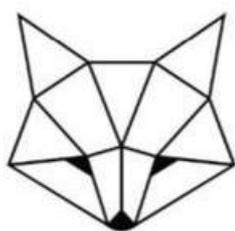
AS FORMAS SÃO CONSTRUÍDAS POR LINHAS QUE SÃO AJUSTADAS DE MANEIRA A CRIAR UM ESPAÇO ORGANIZADO SOBRE UMA SUPERFÍCIE.

ESSAS FORMAS PODEM SER GEOMÉTRICAS.

OBSERVE AS FIGURAS NO QUADRO ABAIXO:



9. IDENTIFIQUE E ASSINALE A FIGURA COM FORMA DE CÍRCULO.



A



B



C



D

Linhas que organizam uma superfície. Até mesmo essas são plurais.

Assim como as 26 letras do alfabeto e os 10 algarismos, limitamos as formas e figuras planas ao triângulo, círculo e quadrado. Assim como operamos com a aritmética, também

<sup>52</sup> However, there is evidence to suggest that school students are able to generate less narrow and familiar types of problems under three types of conditions: when they gain experience solving such problems themselves; when they are invited to pose problems to an audience outside the classroom; and, when they are prompted by informal contexts, such as pictures, instead of formal symbolic contexts.

persequimos uma única linha das muitas que constituem a geometria. E se déssemos às crianças a oportunidade de desenharem, assim como as maçãs, suas próprias linhas, delineando seus próprios contornos. Elas provavelmente não trariam triângulos ou raposas estranhas. O que teríamos? O que poderíamos conhecer?

Crespo e Sinclair (2008), sugerem que as dificuldades relacionadas ao (des)interesse dos alunos para resolverem problemas matemáticos podem estar relacionadas à falta de oportunidade dos alunos se envolverem também com a formulação da situação-problema.

*Ficou seis, profe. (Tito)*

*A não, não, ficaram sete, profe, desculpa, eu errei. (Tito)*

*Conta de novo, vamos lá. (Professora)*

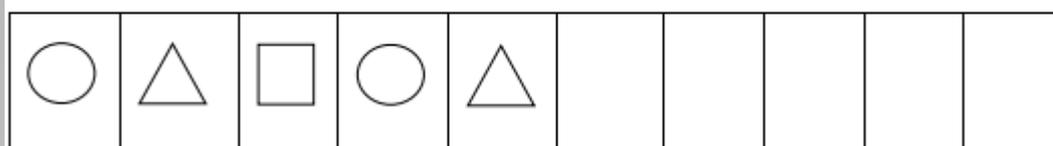
*Eu já contei de novo. (Tito)*

*Todos já fizeram? (Professora)*

*Eu já fiz, só que eu achei que era sete, só que era seis. (Tito)*

Quando a professora formula com os alunos problemas que envolvem suas frutas favoritas, percebemos entradas significativas das crianças. Como quando questionam a coerência dos dados, seus resultados, mas também, quando trazem outros elementos além do cálculo, como integrantes da família, ou ainda, quando se desinteressam pelo problema que não é mais o seu, com sua fruta preferida, e sim do outro colega.

**QUESTÃO 6 – OBSERVE COMO COMEÇOU CADA SEQUÊNCIA, DESCUBRA UM PADRÃO (OU REGULARIDADE) E CONTINUE DESENHANDO USANDO O MESMO PADRÃO.**



A maneira como os professores escolhem e descartam quais problemas levar para suas salas de aula tem, portanto, muito peso na abertura ou no fechamento de oportunidades de aprendizagem para os alunos. Argumentamos então que, no mínimo, os professores precisam desenvolver algumas formas baseadas em princípios para decidir sobre o valor relativo dos problemas – o que torna alguns problemas melhores do que outros (Crespo e Sinclair, 2008, p. 396, tradução nossa<sup>53</sup>).

Reconhecemos também que os problemas trabalhados em aulas de matemática nem sempre são apenas uma escolha do professor. Muitas vezes, os cadernos de atividades, livros didáticos, orientações pedagógicas e outros recursos ou diretrizes que compõem um planejamento, já apresentam esses problemas de forma pré-estabelecida. Essa prática não

<sup>53</sup> The way in which teachers go about choosing and discarding which problems to bring to their classrooms, then, carries a lot of weight in opening or closing learning opportunities for students. We argue then that at the very least teachers need to develop some principled ways of deciding on the relative worth of problems—what make some problems better than others.

apenas reflete na dinâmica das aulas de matemática, mas também evidencia um sistema mais amplo que regula o ensino da matemática, o que diz respeito a Educação Matemática como um todo. Esses materiais e diretrizes influenciam não apenas a escolha dos problemas, mas também a forma como a matemática é abordada e ensinada, moldando o processo educativo de acordo com estruturas e padrões predeterminados.

[...] podemos apresentar duas proposições sobre educação (matemática). Primeira, *uma educação (matemática) impede ou procura impedir toda a produção do desejo e, com ela, toda a produção (matemática)*; segunda, *uma educação (matemática) impede ou procura impedir a formação de enunciados*. (Cammarota, 2021, p. M-17).

Que espaço deixamos para as inaugurações das crianças? Para os seus problemas, suas frutas, desejos, histórias. Se não há espaço, elas rasgam, fraturam, desviam dos nossos impedimentos, questionam o que já está consolidado, pronto. Ou, não se dão esse trabalho, vão olhar pela janela, e deixam a matemática com os seus problemas.

Como uma educação matemática estrutural e estruturante atua para impedir a produção matemática e a formação de enunciados? Antecipando as relações de conhecimento crianças, professores e matemática. Ela destaca uma história da matemática e dessa história, seleciona simultaneamente uma atividade fundamental, a resolução de problemas, e o elemento dessa atividade, quer dizer, os próprios problemas que podem e devem ser tratados didaticamente no âmbito de uma determinada estrutura matemática. Desse modo, tudo o que se produz em sala de aula é rebatido sobre um fundo histórico-científico, que acaba por estabelecer o critério do verdadeiro. É a partir desse critério do verdadeiro tornado único e universal que se pode, então, interpretar os enunciados e as produções. Ao mesmo tempo, as crianças são antecipadas por meio de uma ideia geral de desenvolvimento em fases lineares, seus encontros com matemática subsumidos a uma compreensão geral da inteligência isomorfa às estruturas matemáticas. (Cammarota, 2021, p. M-19).

Antecipação é sinônimo de planejamento. Nesse contexto, desenvolvemos um modelo de educação matemática que se concentra mais em classificar e categorizar o que a criança já faz, em vez de explorar o que ela pode estar tentando descobrir ou criar de novo. Em vez de explorar as entradas inusitadas de seus questionamentos, observações e relatos que a criança possa trazer para a matemática, essa abordagem, unilinear, busca encaixar suas ações em categorias preexistentes para decidir como tratá-las. Isso resulta em uma educação matemática que antecipa e controla todos os aspectos da interação da criança com a matemática, deixando pouco espaço para o nascimento de uma performance que perturbe suas estabilidades. Assim, qualquer iniciativa viva que a criança possa apresentar tende a ser desconsiderada ou reduzida a um mero reflexo das expectativas estabelecidas, não sendo reconhecida como uma fonte potencial de novas possibilidades e desejos.

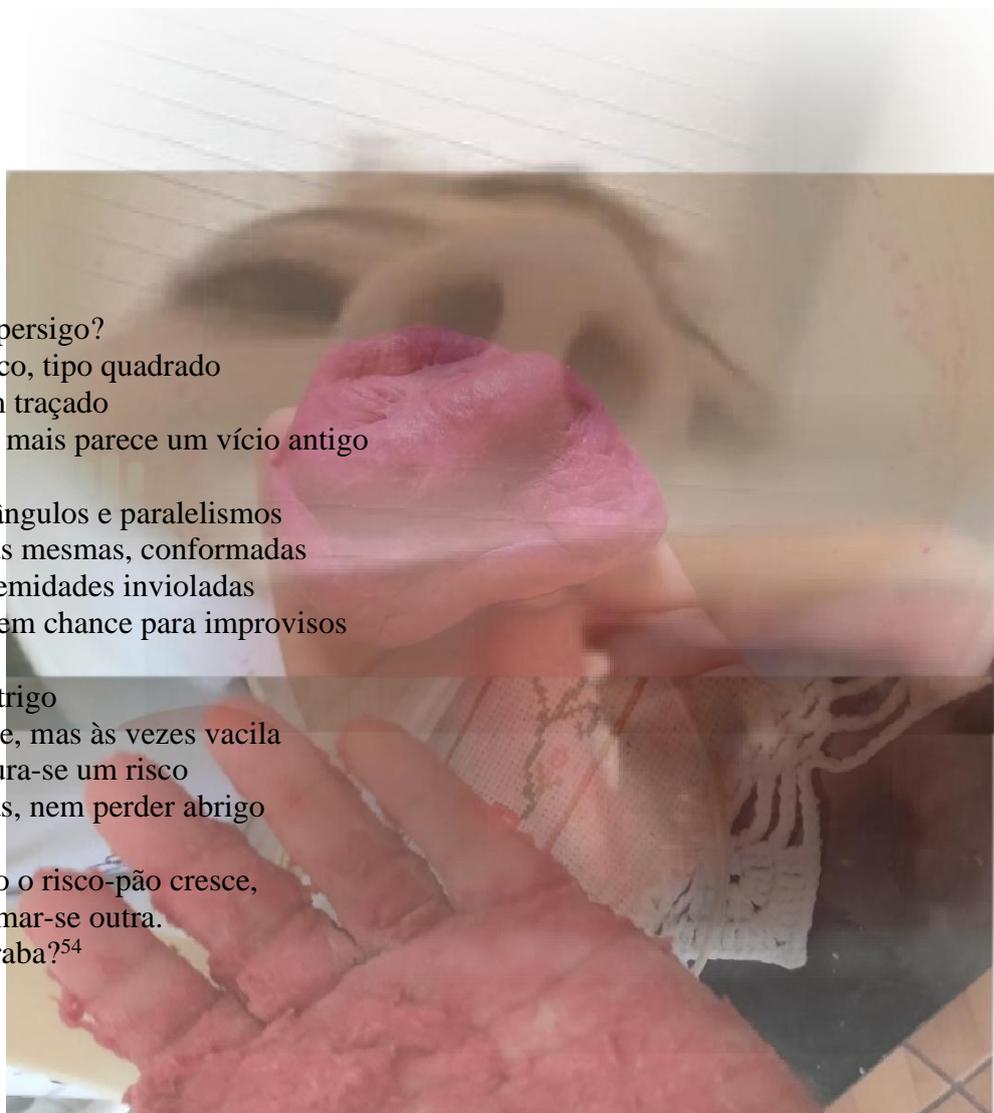
Entre formas e formar-se

Que forma é essa que tanto persigo?  
Ângulo reto, aresta com vinco, tipo quadrado  
Cada traço sendo muito bem traçado  
Uma busca de precisão, que mais parece um vício antigo

Retas que se cruzam, entre ângulos e paralelismos  
Compõem formas, sempre as mesmas, conformadas  
Criam lugares intactos, extremidades invioladas  
Sem espaço para rabiscos, sem chance para improvisos

Ao soltar a régua e tomar o trigo  
A mão se precisa ainda firme, mas às vezes vacila  
Muda-se a precisão e inaugura-se um risco  
Tentando não fugir às bordas, nem perder abrigo

A vida ainda segue enquanto o risco-pão cresce,  
Já é passado o tempo de formar-se outra.  
O que se escreve com beterraba?<sup>54</sup>



---

<sup>54</sup> Esse texto foi um exercício de escrita do Travessias Textuais, conduzido pela Sofia Amorim, com quem tive muitas trocas sobre escrita.



DE ACORDO COM ESSE DESENHO, MARQUE O QUADRADINHO QUE APRESENTA A CRIANÇA QUE ESTÁ ATRÁS DO MENINO DE BONÉ.

- A
- B
- C
- D



PEDRO TEM UM GRUPO DE 15 AMIGOS. ELE VAI FORMAR UM GRUPO PARA JOGAR BOLA E SÓ PODE CHAMAR 8. QUANTOS AMIGOS FICARÃO FORA DO JOGO?

15	-	8	= 7
----	---	---	-----

RESPOSTA: FICARÃO FORA 7 AMIGOS.

1- VOVÓ COMPROU 12 BANANAS E OS MENINOS COMERAM 6. QUANTAS RESTARAM?

R=

2- A MAMÃE DO \_\_\_\_\_ COMPROU 14 MORANGOS, E ELE COMEU 8. QUANTOS MORANGOS RESTARAM?

3- A IRMÃ DE \_\_\_\_\_ COMPROU 13 CACHOS DE UVA. MAS ESTRAGARAM 3 CACHOS. COM QUANTOS CACHOS DE UVA \_\_\_\_\_ FICOU ENTÃO?

R= - =



4- \_\_\_\_\_ LEVOU PARA A ESCOLA 18 BANANAS PARA DAR A SEUS AMIGOS. ELE DISTRIBUIU 12. COM QUANTAS BANANAS ELE FICOU NO FINAL DA AULA?



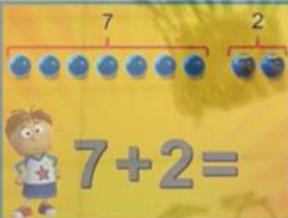
ANA TEM MUITOS BICHOS EM CASA. 3 CACHORROS, 4 PASSARINHOS E 2 GATINHOS. QUANTOS BICHOS ANA TEM AO TODO?

3	+	4	+	2	= 9
---	---	---	---	---	-----

RESPOSTA: ANA TEM 9 BICHOS AO TODO.

VEJA O EXEMPLO:

PAULO GANHOU 7 BOLAS DA AVÓ E MAIS 2 BOLAS DA TIA. QUANTAS BOLAS PAULO GANHOU AO TOTAL?



4- \_\_\_\_\_ LEVOU PARA A ESCOLA 18 BANANAS PARA DAR A SEUS AMIGOS. ELE DISTRIBUIU 12. COM QUANTAS BANANAS ELE FICOU NO FINAL DA AULA?  
R= 18 - 12 = 6 BANANAS

FICOU COM 6 BANANAS.

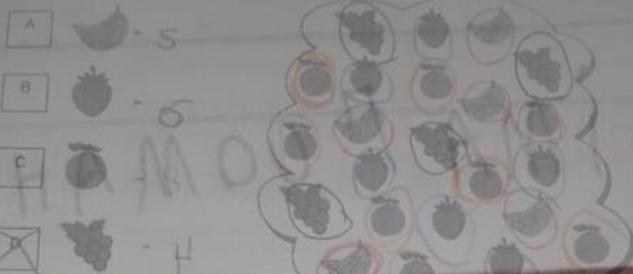
2- A MAMÃE DO \_\_\_\_\_ COMPROU 14 MORANGOS, E ELE COMEU 8. QUANTOS MORANGOS RESTARAM?

R= 14 - 8 = 6 MORANGOS  
RESTARAM 6 MORANGOS

1- VOVÓ COMPROU 12 BANANAS E OS MENINOS COMERAM 6. QUANTAS RESTARAM?

R= 12 - 6 = 6  
R= RESTARAM 6 BANANAS.

QUESTÃO 9 - CONTE AS FRUTAS QUE SÃO IGUAIS E DEPOIS MARQUE A ALTERNATIVA QUE REPRESENTA A FRUTA QUE TEM EM MENOR QUANTIDADE.





55

Nossos planejamentos de aula são as pedras em que sentamos e que nos afirmam principal. E se nossas práticas pedagógicas fossem desmoldadas pelas crianças, desfiadas?

Aulas de matemática ensinam mais do que contar números, é onde também ensinamos um corpo a se comportar, padrões, preferências, diferenças, silêncios e ausências. O ensino vai além do 4 e do 1, do 1 e o 15, da maçã e da cadeira girando, ele se desdobra em um processo de formação de vida, em vida. Na aula de matemática também se aprende sobre cabimentos e descabimentos, a rotular como erro tudo aquilo que difere do esperado, do preestabelecido, do planejado, da norma. Aparamos as diferenças. E ao aparar as diferenças, tentamos regular a possibilidade de diálogo com outros modos de criação, com novas ideias, impedimos que os conhecimentos floresçam na Dipiandenia. Isso é político.

Estamos envolvidos em ensinar padrões e estruturas que vão além dos números, introduzindo aos alunos as nuances das preferências pessoais, as sutilezas das diferenças individuais e as complexidades da adequação, do “assim que tem que ser”, “assim que deve fazer”. Cada aula é um espaço onde padrões de comportamento e formas de pensar são lapidados, e onde a matemática se entrelaça com aspectos mais amplos da formação pessoal e social dos alunos. Assim, o planejamento das aulas de matemática não é apenas uma questão de decidir quais conteúdos serão abordados, mas também de criar um ambiente educativo que reconheça e explore a diversidade das experiências e dos modos de expressão dos alunos. Ser abertura. Caber vida. Ir além cálculo, cultivar as interações humanas e a promoção de produção (criação) vasta, múltipla e coletiva de conhecimentos.

Cada aula de matemática se transforma em um espaço onde não apenas conceitos abstratos são ensinados, mas também um corpo de práticas e comportamentos é formado. Isso precisa ser rasgado. Precisamos de problemas novos, oxigenados, vivos. Estamos, portanto, imersos em um diálogo contínuo sobre diferenças, normas, injustiças, silêncios, ausências, gritos, perguntas, gestos, vida, que se emaranham em aula. Precisamos convocar pinhas, aranhas, uvas, guarda-chuvas coloridos, tapa-olhos, tampinhas, cobra-cega e inventar o que for necessário para enfrentar as estrelas amarelas de cinco pontas.

*Profe, eu quero voltar pra a aula.*

*Tchau Profe, tem que apertar no vermelhinho? (Tito)*

---

<sup>55</sup> Neste momento do texto, esta música, Little Boxes (Caixas pequenas) escrita por Malvina Reynolds em 1962, ecoou em nós. Este vídeo está disponível no link do YouTube: <https://youtu.be/In4OVizNBU?si=JMyl4nJ1hIy9jfvw>.

*COMO É QUE SE DESENHA ESTRELAS?*

*Eu nunca aprendi a desenhar estrelas.*

*Elas sempre saíam tortas, com pontas desiguais.*

*E você sabe, não é?*

*Estrelas tem de ser iguaizinhas, bem retas, perfeitas, com as pontas na mesma linha.*

*5 pontas, bem iguais.*

*E como é que eu iria pintar estrelas?*

*Eu nem sabia a cor!*

*Vermelhas?*

*Laranjas?*

*Amarelas?*

*Várias vezes olhei para o céu para tentar desenhá-las.*

*Mas podia ser um satélite.*

*Ou um avião.*

*Ou alguém que morreu e virou uma estrela.*

*Como é que eu vou desenhar alguém que morreu e nem sei quem é?*

*E eu também não poderia pedir para alguém desenhar uma estrela específica para mim.*

*Se você aponta o dedo para uma estrela pode dar uma verruga bem na ponta dele.*

*Tentei desenhar estrelas de outros modos, como traços que se cruzavam no meio para depois apagá-los.*

*Mas eles sempre ficavam marcados e estrelas não têm marcas no meio.*

*Era cansativo isso.*

*Então, não sei bem quando foi, mas eu parei de desenhar estrelas.*

*Pior ainda.*

*Parei de olhar para elas.*

*Dia desses eu olhei para o céu.*

*Para as estrelas.*

*Fotografei elas.*

*Não vi pontas.*

*Nem cores.*

*Nem formas.*

*Parecia uma bolinha de luz que iria explodir.*

*Poderia ser um satélite.*

*E também alguém que morreu.*

*Eu tive medo de apontar e mostrar para alguém – (não quero verrugas no meu dedo!).*

*Mas, esquecida das tantas vezes em que me disseram como era uma estrela, eu acho que olhei para elas como se nunca as tivesse visto.*

*Só olhei, sem aquela procura por algo que eu nem sabia o que era e sem a certeza de já ter visto tudo o que havia de ver no céu.*

*E então, consegui desenhar uma.*

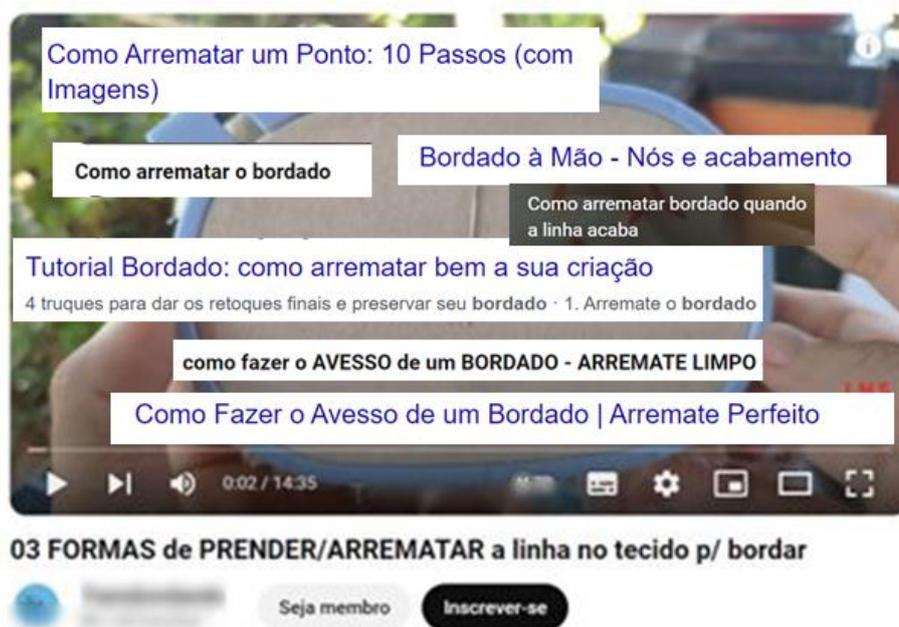
*(Medeiros, 2023)*

*À memória de Amanda Silva de Medeiros*



### ENTRE LINHAS E VIDAS: como arrematar?

Existem diversos vídeos e tutoriais ensinando como arrematar um bordado, e muitos se destacam por técnicas que dizem alcançar o arremate perfeito. Já assisti muitos desses.



Minha mãe sempre enfatizou a importância do acabamento, no caso dela, se referindo ao crochê e isso me parecia ter dois aspectos: o primeiro é uma pretensão estética, quanto mais imperceptível for o final, as emendas e os arremates, mais caprichoso será o trabalho; e o segundo um cuidado necessário para que o trabalho não se desfaça, os pontos não desmanchem e, assim, garantir a durabilidade da peça.

Para mim, arrematar é abandonar.

Todo trabalho manual me demanda um grande esforço. Sinto que quando estou com uma linha e a agulha na mão, eu não bordo, mas persigo bordas. Bordas perfeitas, sem erros, com inúmeros desmanches, uma busca constante pela perfeição. Uma doença que perturba. O arremate encerra esse sofrimento de ajuste sem fim.

Eu poderia voltar ali outras vezes, fazer de novo, mas está finalizado.

Mesmo que possa retornar para ajustar detalhes ou refazer partes do trabalho, com o arremate eu posso soltar, libertar o que quer que eu tenha feito, da minha infundada perseguição. O trabalho está finalizado, e eu posso olhar para ele com alívio inquieto de não precisar retomar.

Como se arremata uma tese?

Como abandoná-la?

E se o abandono for o inacabamento?

E se o abandono for a fuga do arremate?

Pesquisei o contrário de arrematar: inaugurar.

Como fazer do fim uma inauguração?

Ocupamos algumas páginas anteriores com narrativas que produzimos nos últimos anos, a fim de problematizar os processos de escolarização a partir das performances das crianças, ao percebermos que estas são possibilidades difrativas, que perturbam o cotidiano escola, sala de aula, aula de matemática, planejamento, pesquisa. E interrogam alguns cabimentos.

Também trouxemos conversas em torno de um processo de pesquisa e suas questões quanto à produção de fontes, escrita, adiamentos e a vida acontecendo. O trabalho enfrentou vários contratempos, dentre eles, uma pandemia. Nessa busca por encontros com a infância, com a escola praticada pelas crianças, com a escrita e com um modo de pesquisar que não se ausenta da vida, fomos produzindo rastros que inauguram pensamentos e rompem com certos discursos e modos de fazer hegemônicos, que invisibilizam e silenciam processos.

Com a pandemia, acompanhamos a escola tentando se acomodar de outros modos, em outros espaços, mas seguindo sendo ela, escola. Reconhecemos seus/nossos papéis, que se constituem a partir de uma prática unilinear a ser perseguida. A escola que aconteceu na dinâmica remota não era outra, não deixou de existir e operar, inclusive se deu em moldes muito parecidos aos habituais, com a exceção da estrutura física e seu funcionamento. Encontramos a Dipiandenia e desacontecemos com ela.

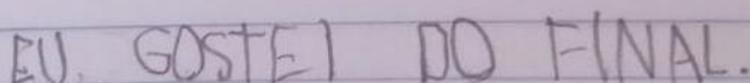
Nossos estranhamentos e ajustes ao cenário pandêmico também foram experienciados pelas crianças, que explicitam e perturbam nossas tentativas de leituras dos seus modos de lidar com a novidade, abruptamente instaurada. No entanto, elas deixaram escapar seus silêncios, suas ausências, suas intimidades na relação com os números, seus incômodos ao compartilhar o espaço doméstico com a turma, as interferências dos adultos que acompanham suas aulas, seus espantos, suas curiosidades. Nos embrenhamos nas performances das crianças, que difratam as concepções já cristalizadas acerca da infância, escola, matemática e pesquisa.

Os textos nascem em momentos e contextos diferentes, em um processo que oscilou entre entusiasmo, medo, exaustão, presença, ausências e distanciamentos, sempre convidando outras sensibilidades para seguir. Questionamos a própria escrita. Tive a liberdade de alguns atrevimentos.

Neste texto, Tito, Matias, Gael, André, Gustavo, Helena... compõem a narrativa e nos ajudam a evidenciar episódios de aulas online em que a matemática, a escola, a professora são desestabilizadas por uma infância que questiona, que desvia, que perturba nossas expectativas e desconfortam a previsibilidade de habitar uma escola. Tito não é um aluno específico, em uma aula específica, ele nomeia, sem acento, um emaranhado de encontros.

Estar com as crianças e suas infâncias, ainda que no espaço virtual, nos possibilitou questionar os modos escolares que prevalecem, mesmo desprendidos do espaço físico, e são fraturados pela criança que come quando não pode, que brinca com seu cachorro na aula, que deixa seu ventilador interagindo com a professora, que vai observar a janela, que busca pela sua mãe, que pergunta: já tá acabando?!

*o inacabamento faz parte da continuidade.*  
*Julia Panadés*



EU GOSTEI DO FINAL.

— É, acho que agora vou ter que ir. Vou ser cientista de verdade — riu sem jeito —, vou salvar o mundo com a ciência — riu ainda mais sem jeito.

— Vai, sim. Que bom. Que maravilha. Que maravilha.

Não falei mais nada. Fiquei com os olhos cheios d'água e pensei: Vai ser difícil. (Polesso, 2021, p. 45)

*O bebe está sorrindo, preciso ir.*

## REFERÊNCIAS

- AMARIS-RUIDIAZ, Paola; MIARKA, Roger. Escrita-corpo-experiencia e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?. *ALEXANDRIA* (UFSC), v. 11, p. 13-31, 2018.
- BARAD, Karen. Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *parallax*, v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Revista Vazantes*, v. 1, n. 1, p. 07-34, 2017.
- BARAD, Karen. What flashes up: Theological-political-scientific fragments. In: KELLER, Catherine & RUBENSTEIN, Mary-Jane (Eds.), *Entangled worlds: Religion, science, and new materialisms*. New York: Fordham University Press, 2017. p. 21-88.
- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*, trad. Leyla Perrone-Moisés, São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CARDOSO, Cesar. *Cadê a escola que estava aqui?* Ilustração de Lucia Brandão. São Paulo: Editora Gaivota, 2017.
- CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.
- CHISTÉ, Bianca Santos. *Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. 2015. 106 p. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.
- CLARETO, Sonia Maria; ROTONDO, Margareth. Pesquisar: inventar mundos com Educações Matemáticas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 8, n. 18, 2015.
- CLARETO, Sônia Maria. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd-PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis, 2015.
- CORAZZA, Sandra. *Metainfanciofísica: a criança e o infantil*. \_\_\_\_\_. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, p. 203-213, 2004.
- CORAZZA, Sandra. Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 89-129.
- CORTEZ, Tereza. Balbúrdia. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2017.
- COUTO, Mia. *Pensatemplos – textos de opinião*. Lisboa: Caminho, 2005.
- CRESPO, Sandra; SINCLAIR, Nathalie. What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 11, p. 395-415, 2008.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da Recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

- FALCÃO, Adriana. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. São Paulo: Richmond Educação, 2013.
- FERREIRA, Pedro P. et al. Entre vírus e devires: a pandemia como informação. *ClimaCom cultura científica: pesquisa, jornalismo e arte*, 2020.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- FRANCO, Vivian Nantes Muniz. *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Editora Scipione, 1989. \_\_\_\_\_. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2007.
- FRICKER, Miranda. *Injustiça Epistêmica: o poder e a ética do conhecimento*. São Paulo: EDUSP, 2023.
- GALEANO, Eduardo. *As Palavras Andantes*. Trad. Eric Nepomuceno. São Paulo: L&PM, 1994.
- GARCIA, Marília. *parque das ruínas*. São Paulo: Luna Parque, 2018.
- GIRALDO, Victor Augusto. Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 11, n. 2, p. 01-08, 31 mar. 2021.
- GOMES, Lenice. *A menina que bordava bilhetes*. São Paulo: Cortez, 2011.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Editora Vozes Limitada, 2015.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica Editora, 2007.
- KOHAN, Walter. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 65-85, 2017.
- KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. *Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador*. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. Companhia das letras, 2020.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Autêntica, 2017.
- LAURO, Rafael. O exercício do idiota. Razão Inadequada, 2024. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2024/05/20/o-exercicio-do-idiota>>. Acesso em: 14 de jul. de 2024.

- LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 34, n. 68, p. 13-28, 2016.
- LISPECTOR, Clarice. *A Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. *Todas as crônicas Clarice Lispector*. Prefácio de Marina Colasanti; organização e posfácio de Pedro Karp Vasques; pesquisa textual de Larissa Vaz. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. O Tao da teia: sobre textos e têxteis. *Estudos avançados*, v. 17, p. 173-196, 2003.
- MEDEIROS, Amanda Silva de. *O que podem uma Educação Infantil, uma pesquisa e outras caduquices da vida quando ascendem à infância?*. 2023. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal De Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.
- MEDEIROS, Fernanda Vieira de. *Escrideleituras: gestos que transbordam infância*. 2017. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.
- MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- MURRIS, Karin. Reconfiguring educational relationality in education: the educator as pregnant stingray. *Journal of Education* (University of KwaZulu-Natal), n. 69, p. 117-138, 2017.
- MURRIS, Karin; KOHAN, Walter. Troubling troubled school time: posthuman multiple temporalities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, p. 1-17, 2020. DOI: 10.1080/09518398.2020.1771461
- MURRIS, Karin. Posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary. *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research*, p. 31-55, 2020.
- NARANJO, Javier. *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro: Foz Editora, 2013.
- NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas* (bilíngue). Porto Alegre: L&PM, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.
- POLESSO, Natalia Borges. *A Extinção das Abelhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- POLETTI, Cristian Mossi; NUNES, Aline. Uma criança em devir. *ClimaCom – Devir Criança* [Online], Campinas, ano 7, n. 18, Set. 2020. Available from: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/uma-crianca-em-devir/>
- ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; WUNDER, Alik. Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a um risco de voz. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 6, n. 1, p. 124-146, 2016.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de subjetividade*, vol. 1, no 2, p. 241-251, 1993.

- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.
- ROLNIK, Sueli. *Quarar a alma. A quietude da Terra*, 2013.
- ROSA, Joao Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- SARAMAGO, José *Os Poemas Possíveis*. Lisboa: Editorial Caminho, 1981.
- SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SINCLAIR, Nathalie; DE FREITAS, Elizabeth. Body studies in mathematics education: diverse scales of mattering. *ZDM*, v. 51, p. 227-237, 2019.
- SKLIAR, Carlos. A infância, a meninice, as interrupções. *child.philo* [online]. 2012, vol.8, n.15, pp.67-81.
- SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. XAVIER, Ingrid; KOHAN, Walter. *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-24, 2012.
- VIANA, dani-vi. A ESTÉTICA DE MANOEL DE BARROS: nomadismo ameríndio e andarilhamento musical. In.: BECCARI, Marcos; PRANDO, Felipe. Bordas (orgs.). *Transversalidades discursivas em arte e design*. 1. ed. Rio de Janeiro : Áspide editora, 2020.
- VILELA, Eugénia. *Silêncios tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. 2010. Porto: Afrontamento, 2010a.
- VILELA, Eugénia. A infância entre ruínas. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.) *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis Editora, 2010b.
- WUNDER, Alik. Fotografias, Restos quase Mortais. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de (Org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...* Petrópolis: DP et Alii Editora, 2010. P. 155-176

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TEXTO NÃO LIDO NA MINHA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Tem cabimento?

Dias desses, em um domingo, eu estava fazendo algo da escola na mesa da cozinha, quando observei o Daniel brincando na sala com o Alex. O pai dele disse: "A bola não cabe no carrinho, filho?!". Mais cedo, Daniel havia passado um bom tempo colocando pecinhas pequenas no carrinho e tentando fechar a tampa, mas com a bola ele não conseguiu fazer o mesmo. Tem cabimento não caber também a bola no carrinho?!

Os "cabimentos" são precoces. Desde bebê, a vida é cheia de momentos em que as roupas, os calçados e as fraldas simplesmente deixam de caber. Daniel frequentemente se frustra ao tentar "caber" atrás da mesa ou se enfiar embaixo da cadeira. E não raro, ele se vê "descabendo", quando tira roupas da gaveta, espalha potes e tampas pela cozinha, ou joga água para fora da banheira.

Assim como o Daniel, mas com um pouco menos de diversão, passo os dias enchendo gavetas, armários, pastas do computador, drives e o armazenamento do celular, tentando fazer tudo caber. Queremos caber em uma A1, em uma vaga de concurso. Também buscamos encaixar um organizador curricular em apenas duas aulas presenciais por semana. Tentamos encaixar uma vida, ou 200 vidas, em 40h aulas semanas de trabalho.

O que realmente cabe? Um quadrado? Um quatro? Um punhado? Um tiquinho? Cabe uma mãe na universidade? Cabe uma mãe amamentando? Cabe uma criança chorando? E, se não tem cabimento, a gente pode descaber?

Se não cabemos, ocupamos. Este texto, por exemplo, nem tem cabimento em uma defesa de tese. E, de fato, não se trata de defesa; trata-se de se encontrar, conversar, rir, chorar, sentir ansiedade, escutar, estar lá.

Tem cabimento? Não é sobre caber, mas sobre questionar, perturbar, atrapalhar a linearidade da norma, do que é considerado conforme. As crianças atrapalham a previsibilidade do sistema, assim como as pesquisas, porque questionam, desviam, acontecem.

Daniel, por exemplo, adora tampar coisas. Recentemente, tentou usar a tampa da mamadeira para tampar uma garrafinha. Antes mesmo de eu dizer que a tampa era grande demais, ele a

girou. Não dava para tampar, mas para brincar, ah, isso dava. Ele me convida a desviar o pensamento, a mudar a função das coisas, inventar.

Inventei uma tese. Uma tese intitulada *TEM CABIMENTO? INFÂNCIAS, MATEMÁTICAS E VIDAS NA “DIPIANDENIA”*. Nela, inventei um *CATÁLOGO DE BREVIDADES NÃO IGNORADAS*, em um compilado de encontros; teci escritos íntimos de um percurso em *PESQUISAR, ESCREVER, BORDAR, SER: tecimentos de uma doutoranda*; desassosseguei-me na tentativa de estabelecer *RELAÇÕES TEÓRICAS PÓS-HUMANAS, DIFRATIVAS E INFANTES*, em um mesmo lugar, a partir de diferentes lugares; arrisquei brincar com uma nova palavra: *DIPIANDENIA OU DIPLADÊNIA ESCRITA ERRADA: sobre habitar uma escola esparramada*; engendrei algumas discussões em *EMARANHAMENTOS EM PESQUISA: desfiar encontros e bordar gestos*; e tentei adiar o fim em *ENTRE LINHAS E VIDAS: como arrematar?*

Inventei uma tese. Casei. Vivi uma pandemia. Me desesperei. Trabalhei. Li. Falhei. Escrevi. Plantei um pé de limão. Procrastinei. Pesquisei. Senti dor. Gestei. Ensinei. Avaliei. Ri. Comecei. Chorei. Contradisse. Dormi. Pari. Baguncei. Esperei. Amamenteei. Brinquei. Adiei. Perdi uma amiga. Terminei um doutorado. Estou vivendo tanto! Tem cabimento?

A vida é vasta demais para caber, um emaranhado difícil de conter. Transborda.

Que tudo seja sobre viver.

O que não tem cabimento é que algumas vidas importem mais do que outras, que exista um único modo de fazer, que o silêncio seja forçado, que um corpo seja limitado, que o cabimento não seja questionado.

O que não tem cabimento é não agradecer. Inventamos juntas.

## APÊNDICE B - FICHAMENTO DE REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA

### **Registro das observações e interações ao acompanhar o desenvolvimento de atividades na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.**

Encontro online via *Google Meet* com o 1º ano\_\_\_\_, professora\_\_\_\_\_.

**Data da observação:**

**Horário:**

**Quantidade de alunos:**

**Conteúdo trabalhado:**

**Material produzido/disponibilizado:** (*Slides utilizados pela professora, capturas de tela, cadernos de atividades, recados/orientações/atividades no grupo de WhatsApp.*)

**Observações do encontro:**

**Pontos para observar:**

- *Observar esse processo, a interação e movimentação da criança e da professora; como é que a professora dispara alguns movimentos nas crianças e como é que as crianças disparam movimentos na professora, especialmente no ensino da matemática?*
- *De que modo eles questionam aquele espaço, que questões eles produzem naquele espaço? (Não necessariamente questão como pergunta para a professora, por exemplo, mas atitudes que questionam e interrogam aquele espaço de algum modo)*
- *Ir tentando traçar, aula a aula, nessas observações, que questões eu percebo sendo produzidas, que questionamentos são feitos por esses alunos, oralmente, mas também com suas movimentações de corpos, com essa exploração do ambiente, a postura.*
- *Qual área e conteúdo que estão sendo trabalhados? (daremos prioridade aos encontros em que se aborde os conteúdos de matemática, mas não de maneira exclusiva)*
- *Na prática, como o conteúdo foi trabalhado com os alunos?*
- *Foram desenvolvidas atividades? De que forma as atividades foram desenvolvidas?*
- *As atividades propostas para a turma foram de natureza individual ou coletiva?*
- *Como os alunos interagiram com o conteúdo?*
- *Como os alunos interagiram entre si diante das atividades propostas?*
- *Quais são os recursos utilizados ao se trabalhar com tal conteúdo?*
- *Como está organizado o tempo da aula?*
- *Como acontece a relação desenvolvida em sala de aula entre professor(a) e alunos?*
- *Como os alunos receberam as propostas de atividades?*
- *Quais foram as intervenções do(as) professores?*
- *Relatar um pouco dessas relações (dúvidas individuais, coletivas, silêncios, barulhos, entendimentos, desentendimentos, subversões, comentários, respostas, erros etc).*
- *Como os alunos se relacionam? Como ou quais relações se destacaram nesse dia? (encontros, desencontros, acordos, desacordos, olhares, silêncios, brincadeiras, filas etc)*
- *Como eles se organizam ou interagem para além das regras e organização do espaço?*
- *Quais recursos foram utilizados neste encontro?*

- *Como os alunos interagem com os recursos? (o que aconteceu neste encontro alunos/recursos/conteúdo/professor(a)?)*
- *A turma foi submetida a algum tipo de avaliação? (como aconteceu?)*
- *Relatar como foi a observação do encontro e quais registros foram feitos como demandas da pesquisa. (gravação de áudio, vídeo, outro tipo de registro etc)*
- *Quais foram os acontecimentos que mais chamaram minha atenção para o que temos nos convidado a olhar?*
- *Se houveram, quais foram os movimentos subversivos dos alunos?*
- *Que tipos de intervenções pedagógicas foram observadas?*
- *Que matemática surgiu neste encontro e como?*
- *Relatar outros eventos, impressões, experiências, surpresas, acontecimentos inesperados.*
- *Reunir, organizar e trabalhar com os materiais produzidos pelos/com os alunos.*
  - *Transcrever, editar, recortar, agrupar etc.*

## APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

*As informações sobre o título, o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos descritos neste documento referem-se à fase inicial da pesquisa e são de caráter provisório. Essas informações foram sujeitas a alterações durante o desenvolvimento da pesquisa. Algumas informações foram omitidas para preservar o anonimato da instituição e participantes.*

### ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_, concedo autorização para a realização do projeto de pesquisa por ora intitulado “Crianças, narrativas e matemáticas: um pesquisar infante”, de responsabilidade da doutoranda Vivian Nantes Muniz Franco, para que esta possa dar entrada ao processo de anuência junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Campo Grande/MS. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Campo Grande/MS, sob a orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza. Declaro que fui informado(a) dos objetivos do projeto de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações se assim o desejar. A pesquisadora Vivian Nantes Muniz Franco, certificou-me de que todas as fontes obtidas por meio da realização do projeto serão utilizadas com fins de pesquisa científica, com os devidos comprometimentos e respaldos éticos, de modo a:

I - obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

II - assegurarem a não utilização das informações produzidas em prejuízo das pessoas participantes da pesquisa e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do(a) Diretor (a)

#### **Informações adicionais**

**Título do Projeto:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

**Dados para Contato:** \_\_\_\_\_

**Escola preterida:** \_\_\_\_\_

**Diretora:** \_\_\_\_\_

**Informações mais detalhadas sobre a pesquisa:** *(Anexar ao requerimento uma descrição mais detalhada do projeto contemplando os seguintes pontos: Qual é o objetivo do projeto? Como o projeto será desenvolvido? O que acontecerá se a Secretaria Municipal de Educação conceder tal autorização? Quais são as possíveis desvantagens e riscos para os envolvidos na pesquisa? Quais são os possíveis benefícios de participar? O que acontece se o estudo parar antes do esperado? O que acontecerá com os resultados do projeto de pesquisa? Como a pesquisa se compromete com cuidados éticos? E se houver algum problema? Contato para mais informações).*

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

*As informações sobre o título, o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos descritos neste documento referem-se à fase inicial da pesquisa e são de caráter provisório. Essas informações foram sujeitas a alterações durante o desenvolvimento da pesquisa. Algumas informações foram omitidas para preservar o anonimato da instituição e participantes.*

### REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À Secretaria Municipal de Educação.

O presente requerimento visa o processo de anuência junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Campo Grande/MS, para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada “Crianças, narrativas e matemáticas: um pesquisar infante” que está sendo desenvolvida pela aluna Vivian Nantes Muniz Franco (RGA: \_\_\_\_\_), sob orientação de Luzia Aparecida de Souza.

O objetivo dessa pesquisa é problematizar processos de escolarização matemática frente os modos infantis de ser/se tornar, ou ainda, ao devir-criança, no espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, gostaríamos de propiciar uma interação entre pesquisadora, escola, crianças e professores, participando, convivendo e produzindo narrativas em uma perspectiva que as tome por diferentes formas.

Apesar de o movimento de investigação, principalmente quando envolve crianças pequenas, passar por situações inesperadas, mudanças e imprevisibilidades, pretendemos, metodologicamente, enquanto produção de fontes, fazer registros junto aos alunos em sala de aula, que envolverão anotações, vídeos, áudios, fotos, desenhos, dentre outras modalidades, que podem, ou não, serem adotadas no decorrer da pesquisa, e que deverão ser previamente autorizadas pelos termos de consentimentos e assentimentos, livres e esclarecidos (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12), sujeitos à anuência das famílias e crianças. Essa etapa será discutida junto aos professores, em seus planejamentos de aula, afim de amenizar os prejuízos que essas intervenções possam acarretar nas aulas e/ou rotina escolar. Informamos ainda que nesses momentos haverá câmeras de vídeo/foto e gravadores de voz para registrar o material de análise da pesquisa.

Assim como sinalizamos que no desenvolvimento da pesquisa comumente podem ocorrer mudanças, mesmo diante de um objetivo e uma certa organização metodológica dada *a priori*, algumas alterações também tendem a acontecer no projeto, ao considerarmos o atual cenário de incertezas que temos vivenciado por conta da pandemia da Covid-19, o que pode nos colocar a repensarmos nossos objetivos, as interações e os encontros presenciais, por exemplo, visto que em um primeiro contato com a escola, nos foi proposta a possibilidade de trabalhar, nesse período de aulas remotas, com os cadernos de atividades que os alunos têm recebido.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar a prática profissional do professor, mas sim de observar a dinâmica construída em suas aulas na posição de tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática das crianças. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço.

A proposta é realizar a pesquisa na Escola Municipal \_\_\_\_\_, que está sob direção de \_\_\_\_\_. Em conversa inicial, a diretora \_\_\_\_\_ sinalizou positivamente para o desenvolvimento desta pesquisa na instituição. Este documento busca, então, autorização e

ciência da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande quanto à realização desta pesquisa na escola. Pretendemos acompanhar uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A escola dispõe de \_\_\_\_\_ turmas do 1º ano do Ensino Fundamental e cada turma possui em média \_\_\_\_\_ alunos matriculados.

As pesquisadoras acima mencionadas, assim como eventuais colaboradores, se comprometem a obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, assim como asseguram a não utilização das informações produzidas em prejuízo das pessoas participantes da pesquisa e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20. Para isso, este projeto está sendo tramitado, para análise e aprovação, no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), conforme anexo.

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ou pelo telefone \_\_\_\_\_.

Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da orientadora da pesquisa

### **Informações adicionais**

**Título do Projeto:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

**Dados para Contato:** \_\_\_\_\_

**Escola preterida:** \_\_\_\_\_

**Diretora:** \_\_\_\_\_

**Informações mais detalhadas sobre a pesquisa:** *(Anexar ao requerimento uma descrição mais detalhada do projeto contemplando os seguintes pontos: Qual é o objetivo do projeto? Como o projeto será desenvolvido? O que acontecerá se a Secretaria Municipal de Educação conceder tal autorização? Quais são as possíveis desvantagens e riscos para os envolvidos na pesquisa? Quais são os possíveis benefícios de participar? O que acontece se o estudo parar antes do esperado? O que acontecerá com os resultados do projeto de pesquisa? Como a pesquisa se compromete com cuidados éticos? E se houver algum problema? Contato para mais informações).*

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

*As informações sobre o título, o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos descritos neste documento referem-se à fase inicial da pesquisa e são de caráter provisório. Essas informações foram sujeitas a alterações durante o desenvolvimento da pesquisa. Algumas informações foram omitidas para preservar o anonimato da instituição e participantes.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa de doutorado por ora intitulada “Crianças, narrativas e matemáticas: um pesquisar infante” sob responsabilidade das pesquisadoras Vivian Nantes Muniz Franco e Luzia Aparecida de Souza. O objetivo dessa pesquisa é problematizar processos de escolarização matemática frente aos modos infantis de ser/se tornar, no espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, gostaríamos de propiciar uma interação entre pesquisadora, escola, crianças e professores, participando, convivendo e produzindo narrativas em uma perspectiva que as tome por diferentes formas.

Como todo movimento de investigação, principalmente quando envolve crianças pequenas, tende a passar por situações inesperadas, mudanças e imprevisibilidades, assim também o cenário de uma pandemia convocou mudanças no nosso projeto e nos colocou em um processo de acompanhar o ensino remoto e seus desdobramentos. Por isso, pretendemos, metodologicamente, produzir registros junto aos alunos durante os encontros online via *Google Meet*. Esses registros envolverão de modo geral anotações, mas também podem se compor de outras modalidades possíveis como vídeos, áudios, fotos, desenhos, previamente autorizadas, que podem, ou não, serem adotadas no decorrer da pesquisa. Essa etapa será discutida em seus planejamentos de aula, afim de amenizar os prejuízos que essas intervenções possam acarretar ao currículo e/ou rotina escolar. Informamos ainda que nesses momentos buscaremos formas para registrar o material de análise da pesquisa. Caso aceite este convite, sua participação será a de consentir a presença da pesquisadora em suas aulas, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, em que fará observações com relação a interação das crianças com os conteúdos ou atividades matemáticas e outras situações que podem surgir no decorrer dos encontros. Não será preciso que você destine um tempo extra para essa participação, pois nossos encontros acontecerão no momento em que estiver nas atividades com a turma. Todas as informações obtidas a partir de conversas serão registradas por escrito com a finalidade de constituir o material de pesquisa a ser realizado.

Os benefícios ao participar da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais, pois a pesquisa visa contribuir com a inserção de tal comunidade escolar em discussões e problematizações que o trabalho intenciona trazer ao propor repensarmos o modo como nós, professores, escola, Educação Matemática e sociedade, nos relacionamos e tratamos a infância, frente ao que é exposto pelas próprias crianças. Os riscos que você está submetido ao aceitar participar da pesquisa são mínimos. Há o risco de você se sentir constrangido(a) e/ou desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas, durante os encontros de desenvolvimento da pesquisa e observação de atividades. Como forma de minimizar tais riscos, garantimos que todo registro produzido a partir dessas observações ficarão guardadas somente em posse da(s) pesquisadora(s), garantindo a preservação do sigilo de informações e imagens e também o arquivamento adequado para que este material não tenha extravio, cópias extras, etc. Ao final deste termo você também poderá decidir se autoriza as gravações de áudios/vídeos caso seja necessário. Há também a garantia de que qualquer intervenção será pensada com sua anuência, para que saiba antecipadamente o que vai ocorrer na aula, minimizando assim os riscos de desconforto diante da classe. Além disso, pretendemos estabelecer um período de

socialização com a turma previamente, em que poderemos nos familiarizar e estabelecer estratégias que amenizem tais desconfortos. A pesquisa não envolve o uso de qualquer material que possa trazer prejuízo a sua integridade física.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar a sua prática profissional, mas sim de observar a dinâmica construída em suas aulas na posição de tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática das crianças. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço.

Você terá acesso aos resultados desta pesquisa a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar o trabalho finalizado. Os resultados que nós obtivermos com esta pesquisa serão transformados em informações científicas. Portanto, há a possibilidade de eles serem apresentados em publicação de artigos, seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando a identificação da sua identidade e garantindo sua privacidade durante todas as fases da pesquisa. As fontes produzidas nesta pesquisa ficarão armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos após o término da pesquisa, e após este período o material será destruído para que não permita identificação dos participantes.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, a pesquisadora se coloca à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá dispor do tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar do estudo consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida e, além disso, pode recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sua participação não prevê nenhuma despesa, bem como nenhum tipo de remuneração, no entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento do valor gasto. Se houver eventuais danos na dimensão física ou psíquica, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, você terá direito à indenização, por parte das pesquisadoras, que lhe asseguram o direito de assistência médica ou psicológica integral gratuita.

Caso necessite de mais informações, você pode entrar em contato com as pesquisadoras pelos e-mails: \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_ (e-mail institucional); ou telefone: (67) 3345- 7146. Além disso, pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, pelo telefone (67) 3345-7187, pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br ou pelo endereço, localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' - 1º andar, CEP: 79070-900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Se você se sente esclarecido(a) sobre a sua participação na pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo de consentimento, que se encontra impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

( ) Você autoriza a gravação em áudio/vídeo ou ( ) Você não autoriza a gravação em áudio/vídeo

( ) Você autoriza a observação de atividades ou ( ) Você não autoriza a observação de atividades

Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

