



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

AMANDA SILVA DE MEDEIROS

O QUE PODEM UMA EDUCAÇÃO
INFANTIL, UMA PESQUISA E OUTRAS
CADUQUICES DA VIDA QUANDO
ASCENDEM À INFÂNCIA?

Campo Grande - MS

2023

A young child with short brown hair, wearing a light blue t-shirt and dark shorts, is crouching on a light-colored concrete surface. The child is positioned next to a large, textured blue wall. In front of the child is a potted plant with long, green, lanceolate leaves. Above the wall, there are vertical metal bars, suggesting a window or a fence. The scene is brightly lit, casting shadows on the ground.

AMANDA SILVA DE MEDEIROS

O QUE PODEM UMA EDUCAÇÃO INFANTIL,
UMA PESQUISA E OUTRAS CADUQUICES DA
VIDA QUANDO ASCENDEM À INFÂNCIA?

**Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação Matemática da
Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em
Educação Matemática.
Orientador(a): Suely Scherer**

Campo Grande - MS

2023

AMANDA SILVA DE MEDEIROS

O QUE PODEM UMA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PESQUISA E
OUTRAS CADUQUICES DA VIDA QUANDO ASCENDEM À
INFÂNCIA?

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
em Educação Matemática da Universidade
Federal do Mato Grosso do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Suely Scherer (orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul

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

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

Profa. Dra. Paola Judith Amaris Ruidiaz
Universidade Pedagógica e Tecnológica da
Colômbia

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Margareth Aparecida
Sacramento Rotondo (suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Sérgio Freitas de Carvalho
(Suplente)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Aos meus pais, Maria Luiza e Teodomiro, e meu irmão, Willian. Desde sempre, é tudo por vocês.

Aos meus avós, Aparecida e José Roberto, meus maiores exemplos.

Ao meu amor, João Paulo, que é meu coração fora do peito.

Às crianças, que me fizeram voltar a respirar.

Agradecimentos

Agradeço à Deus por ter me dado forças quando nem mesmo eu acreditava que poderia continuar. Por guiar e abençoar meus passos e cuidar tão bem de mim, mesmo sem que eu seja digna de Seu amor.

Nada do que eu diga aqui vai conseguir mensurar a gratidão aos meus pais Maria Luiza e Teodomiro e ao meu irmão Willian. Minha família que sempre fez tudo por mim. Apesar de tudo o que vivemos, de todos os desencontros, sempre que precisei vocês estavam lá. Tudo o que faço é por vocês. Sempre vai ser.

No dia de minha primeira aula do doutorado, a primeira pessoa que vi foi você, João. Jamais imaginava que o ouvinte de mestrado mais inteligente que já conheci seria o amor da minha vida. Quando nos reencontramos, você me acolheu e mudou meu mundo, minha vida. Tenho em você meu acaento, minha paz. É o primeiro leitor dos meus textos, meu maior incentivador, é também quem mais sofre com meus desesperos e, mesmo assim, está sempre pronto para me receber em seus braços. Meu amor, assim como no conto de Mia Couto, você é meu coração fora do peito. Obrigada por existir, por ser quem você é.

Meus avós Aparecida e José Roberto, os maiores exemplos que tenho em minha vida. Vocês são meu porto seguro. Obrigada por me ensinarem tanto sobre a vida. E obrigada, vó Cida, pelo melhor bolo de chocolate do mundo!

Carol, obrigada por ser meu respiro, por me fazer sorrir nos dias ruins e por ter as melhores reações! Obrigada por acreditar em mim. Obrigada Suélen por me apoiar e estar sempre pronta para me auxiliar no que fosse preciso.

Gratidão aos meus tios Marilza, Lúcia, Wilson e Marli que me ajudaram nessa caminhada.

Barbara, não tenho palavras para você. Minha melhor amiga, minha irmã de vida, minha companheira. Obrigada por cada momento, por cada acolhida, por cada conselho, por estar presente, sempre, mesmo de longe. Você é uma bênção na minha vida.

Juliana você sabe o papel fundamental que teve na minha vida no pior momento dela. Obrigada por sua sensibilidade, por sua grandeza, pela sua amizade. Por ter me feito viver! Você é especial Juh! Obrigada por tudo, amiga!

Ursian e Endrika obrigada pela parceria do Rebanhão 129, pelas risadas, lanches e tererés embaixo do pé de limão, pelos desabaços, pelas trocas. Obrigada pela amizade que construímos.

Obrigada aos meus colegas da turma 2019 do doutorado por terem vivido comigo os desesperos e as descobertas! Obrigada aos professores do PPGEduMat por terem me ensinado tanto nesses anos. Especialmente, obrigada a professora Edilene, coordenadora em boa parte de meu doutorado e que me ajudou tanto na situação da bolsa.

Professora Cida, minha primeira orientadora, gratidão por ser esse exemplo de pessoa! Sou sempre grata por ter adentrado ao mundo da pesquisa em parceria com você. Você é especial na minha trajetória.

Obrigada ao GETECMAT pelas contribuições com minha pesquisa.

Obrigada às professoras da banca, mulheres maravilhosas que contribuíram de maneira inestimável com minha pesquisa. Carla, Cida, Margareth, Paola e Priscila: vocês são inspiração!

Suely, minha mãe em Campo Grande, a mulher corajosa que me ensinou muito além de pesquisa. Obrigada por acreditar e confiar em mim, por me

compreender. Por me fazer crescer como pesquisadora, como pessoa. Suely, me lembro quando você me chamou em um canto, no dia de minha defesa de mestrado e me perguntou se eu queria continuar em uma pesquisa com você. Eu disse sim e aquela foi a melhor decisão que tomei. Você é acalento e força! É potência de mulher. Obrigada por tudo e por tanto!

Por fim, agradeço às crianças e professoras que estiveram comigo na pesquisa. Vocês foram chuva em meio à seca.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro a este trabalho.

Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor
intenção de poesia.

Girar os braços, respirar o ar
fresco, lembrar dos parentes.

Lembrar da casa da gente, das
irmãs, dos irmãos e dos pais da
gente.

Lembrar que eles estão longe e
ter saudade deles...

Lembrar da cidade onde se
nasceu, com inocência, e rir
sozinho.

Rir de coisas passadas. Ter
saudade da pureza¹.

¹ BARROS, 2010, p. 59.

RESUMO

Uma pergunta é o que movimenta esta pesquisa a se pôr a caminhar: quanto de infância cabe na Educação Infantil? Habita-se, então, uma escola de Educação Infantil, no município de Campo Grande/MS, para experienciar e problematizar, junto a quatorze crianças de três anos e suas três professoras, as infâncias que ocupam esse espaço. Tropicando-se na burocracia de se fazer pesquisa com crianças, de se fazer pesquisa em meio a pandemia, de se propor uma pesquisa aberta, que se produz com o que a atravessa. Em meio a essas tropicções se discute a Educação Infantil enquanto política educacional que é guiada por uma infância cronológica e formadora que, desde a antiguidade, coloca a criança num lugar de marginalidade, onde ela é formada, moldada e ensinada a ser criança por adultos, sempre esperando para o que ela irá ser quando crescer. Mas então, outra infância, que é abertura e tempo, se apresenta como possibilidade e revolução. Uma infância presente nas produções das crianças, nas fissuras criadas por elas e que, por ser uma des-idade, também chega à pesquisa. Um tempo de meninices que pode ser alcançado por qualquer um. Essa infância é potência para que outra Educação Infantil possa ser vivenciada, uma Educação Infantil mais criança. Assim, no encontro com as infâncias das crianças, ascende-se também às infâncias dos que se deixam vivenciar, brincar com elas. Com isso, na abertura, no convite, se compõe com imagens, falas, experiências, inventando na indistinção entre adulto e criança que, ao entrelaçarem as mãos, criam a potência de alcançar uma infância que desmorona o que está posto, o esperado, a mesmice, livrando o mundo de suas caduquices. Intenciona-se, então, não só constituir uma tese que anuncia uma outra possibilidade de Educação Infantil – uma outra possibilidade urgente, produzida com infâncias - mas também como um convite para que, quem nesta produção tropicalizar, também ascenda à infância.

Palavras-chave: Infâncias. Educação Infantil. Educação Matemática. Pesquisa com Crianças. Inventividades.

ABSTRACT

There is one question that drives this research to work: how much does childhood fit into Preschool Education? Inhabits then, a school of preschool education in the municipality of Campo Grande/MS, in order to experience and problematize, along with fourteen three-year-old children and their three teachers, the childhoods that occupy this space. It is caught up in the bureaucracy of doing research with children, of doing research amid a pandemic, of proposing an open research that is produced with what goes through it. In the midst of these stumbles, its discussed Preschool Education as an educational policy that is guided by a chronological and formative childhood that, since ancient times, places the child in a place of marginality, where he is formed, molded, and taught to be a child by adults, always waiting for what he will be when he grows up. But then, another childhood, which is an opening and time, presents itself as a possibility and a revolution. A childhood present in the children's productions, in the fissures created by them, and that, for being a dis-age, also reaches the research. A time of childishness that can be reached by anyone. This childhood is a potency for another preschool to be experienced, a more childlike preschool. Thus, in the encounter with the children's childhoods, one also ascends to the childhoods of those who allow themselves to experience and play with them. Thus, in the opening, in the invitation, it is composed with images, speeches, experiences, inventing in the indistinction between adult and child that, by interlacing their hands, create the potency of reaching a childhood that crumbles what is set, what is expected, the sameness, releasing the world from its lapses. The intention is, then, not only to constitute a thesis that announces another possibility for preschool Education - another urgent possibility, produced with childhoods - but also as an invitation so that those who stumble upon this production may also ascend to childhood.

Key-words: Childhoods. Preschool Education. Math Education. Research with Children. Inventiveness.

ALGUMAS (DES)EXPLICAÇÕES

Esta tese se faz em um movimento de composição do que reverberou em nós². Com isso, intencionamos aqui não só apresentar um texto, mas produzir, para além de uma escrita, também uma experiência.

Produzir essa experiência implica, para nós, em construir uma estética. Uma estética que possibilita formas, conteúdos, movimentos outros de dizer, de sentir, de afetar. Uma estética que está enlaçada à política que se coloca como forma de resistência aos modos mecânicos, e nos possibilita dizer sobre a ética que se constitui em nossas rupturas, em nossa entrega, em permitir que o movimento em que estamos constantemente se coloque, de algum modo, em nossa produção.

Aqui, então, nos permitimos não dizer, sentir, afetar somente com os textos escritos, mas também com fotos, vídeos e falas produzidos na pesquisa. Registros produzidos por crianças, professoras e por mim. Essas imagens e vídeos não serão referenciados no texto por serem parte desta composição estética e também por entendermos ser uma política necessária de resistência a nomear, insistentemente, coisas que, por vezes, não precisam de identificação (ou que não podem ser nomeadas, porque como é que se nomeia o sorriso da foto ao lado? Como é que se dá nome a este registro?). As falas que surgem no texto estão acompanhadas do nome de seus emissores e de sua idade.

Salientamos que todas as imagens foram autorizadas tanto pelas professoras, quanto pelos responsáveis pelas crianças por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está arquivado como documento de pesquisa, seguindo os procedimentos e cuidados éticos. Além disso, reforçamos que os nomes de crianças

² Não sou só EU que falo aqui. Não verdade, “já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). A escrita desta tese é multiplicidade, feita de diferentes velocidades, uma composição que se produz por agenciamentos. Os encontros que tive (e ainda tenho) com crianças, professoras, infâncias, leituras e tantas outras coisas que me fizeram tropicalizar e os afetos que me atravessaram nesse processo me fizeram ser muitas. Estamos todos aqui.

e professoras são fictícios e que tivemos o cuidado de não identificar, por meio de imagens, tanto nas fotografias, quanto nos vídeos, os participantes da pesquisa.

Além disso, por aí, você irá tropicar em convites, que poderão ser aceitos ou não. Caso aceite, você terá o link e o *QR Code* para acessar um espaço. Um espaço de ascensão:



<https://sites.google.com/view/ascensaoinfancia/ascens%C3%A3o>

O espaço em questão, um site, hospeda afetos que nos atravessaram durante a composição desta tese e que dizem para nós, de algum modo, sobre infâncias. Após o encontro com eles, caso queira, o leitor poderá compartilhar outros afetos (produzidos ou outros já conhecidos) por meio de um e-mail disponível no site.

A tese é composta por cinco capítulos, dos quais os quatro primeiros podem ser lidos na ordem em que são apresentados. Por fim, o quinto capítulo possui quatro textos, que podem ser lidos em qualquer ordem.

Em um movimento cartográfico, que guiou todo o processo desta pesquisa, intencionamos aqui construir uma tese que não se finda na última página escrita, mas que se faz enquanto espaço-tempo de partilha, de inquietações, como uma experiência singular para cada leitor.

SUMÁRIO

COMO É QUE SE DESENHA ESTRELAS 14

UM ATREVIMENTO: COMEÇAR 22

E SE UMA PESQUISA TROPICAR? 38

E se uma pesquisa tropicalar na burocracia? 41

E se uma pesquisa tropicalar em vidas? 50

E se uma pesquisa tropicalar, o que é que ela encontra? 65

INFÂNCIAS 73

O que você vai ser quando crescer? 75

O que você é agora? 99

ASCENSÃO 132

TROPICÕES COM... 182

APÊNDICES 187

ANEXOS 195

COMO É QUE SE DESENHA ESTRELAS?

Eu nunca aprendi a desenhar estrelas³.

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.

³ Um primeiro esboço deste texto foi produzido na oficina “Inaugurar lugares, desacostumar olhares: é preciso transver escolas e matemáticas”, ministrada pela Professora Mestra Vivian Nantes Muniz Franco no XIV Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática, realizado nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2021.

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.

Por muito tempo eu tentei fazer desta tese uma estrela de cinco pontas, reta, pontiaguda e brilhante, da cor exata que dizem que estrelas têm.

Como a Amanda de anos atrás, eu tentei diversas vezes desenhar com perfeição algo que eu nem sabia o que era. Eu a via de longe, em aparições noturnas (e em outros períodos também) e ouvia as pessoas dizerem de que forma era para ser feita. Ouvei tanto que sempre que eu a olhava parecia que já não havia mais nada para ver. Mas eu apaguei e apaguei e apaguei. A ponto de as marcas ficarem ali, ainda visíveis, mesmo que os restos de borracha evidenciassem que muito tinha se apagado ali. Até que parei de desenhar.

Não conseguia fazer uma estrela reta, de cinco pontas, pontiaguda e brilhante. Restou reconhecer que eu, no fim das contas, não iria desenhar uma estrela.

Mas naquele dia, no dia em que olhei para o céu, fiquei pensando: quem foi que me disse que estrelas têm

cinco pontas, são retas e pontiagudas? Quem disse que elas são amarelas ou laranjas ou vermelhas e têm que estar com as pontas perfeitamente alinhadas? Eu sei o que é uma estrela? Eu sei o que é uma tese?

Acho que não. Não sei.

E talvez seja bom não saber.

A composição desta tese foi feita com uma borracha. Não no sentido de apagar os desenhos buscando a perfeição, a estrela com cinco pontas perfeitamente alinhadas. Mas sim, no sentido de apagar a necessidade das cinco pontas retas, das cores determinadas, das formas ditas certas que me conduziram a achar que eu não sabia desenhar uma estrela. Ou que não sei fazer uma tese. E que esse “não saber” implicaria, necessariamente, em não fazer, em não desenhar, em não pesquisar.

Talvez não saber desenhar estrelas e escrever teses seja um bom começo. Porque daí, apagando as certezas

construídas por outros e por nós, temos a oportunidade de olhar para o espaço em branco, já borrado, mas que pode receber novos traçados. Ainda que sobrepostos às marcas do que foi apagado, porque também é importante que elas ainda estejam ali, podemos contar diversas histórias que começaram, terminaram e ainda acontecem. Acho que desenhar estrelas e fazer uma tese tem a ver com o conselho de Manoel de Barros: de não repetir, repetir e repetir até que fique igual. Mas sim, repetir, repetir, repetir até que fique diferente⁴.

Talvez, não saber desenhar estrelas ou fazer teses (ou qualquer outra coisa que você possa estar pensando) possibilite traçar novas linhas, ver novos lugares e coisas. E, com calma, desconhecê-los de verdade. Estrelas. Teses. Nós mesmos.

Por último, deixo um aviso:

⁴ Parte do Poema “Uma didática da Invenção” presente no livro “Poesia Completa” de 2010.



Genho

o privilégio
de não saber
quase tudo.

E isso explica

O resto.⁵

⁵ BARROS, 2010, p. 146.

Convite
começar!



<https://sites.google.com/view/ascensaoinfancia/come%C3%A7ar>

UM ATREVIMENTO: COMEÇAR

Como é que se começa algo? Uma tese, um caminhar, uma pesquisa, um texto, uma vida? Ou qualquer outra coisa? Estamos sempre prontos para o resultado, para o fim. Nos preocupamos com um produto final porque há a sensação de que isso é o importante: os resultados.

Agora, começar? Como é que se faz isso? Talvez, essa dificuldade, esse incomodo em começar algo surja por conta desse nosso costume em ver a vida e o que advém dela como uma cronologia linear em que os começos para nós, adultos, já se foram. E esses começos nem tiveram tanta importância, porque olhamos mais para o fim, o que está por vir, buscamos respostas. E elas, geralmente, não estão nos começos.

No começo estão as perguntas.

Talvez seja por isso que Kohan e Carvalho (2021) digam que começar seja um verbo infantil. Por que o atrevimento em começar está justamente em se soltar dessa busca por respostas e resultados, visto que quando se começa qualquer coisa se afirmam novos inícios, se fazem novas perguntas, se abandonam as certezas. Começar é imprevisibilidade.

Nos atrevemos aqui a começar. A dizer, aqui nessas linhas, de um caminho que parte de uma pergunta. E que, nesse atrevimento infantil, se pôs a começar sempre. E já anunciamos, aqui mesmo, no começo: não temos uma resposta para a pergunta inicial, a que nos fez começar a caminhar nesta pesquisa. Talvez, tenhamos mais perguntas. Talvez, quem lê, faça outras. Nas infâncias, onde essa tese se propõe a caminhar, acabamos por abandonar as respostas como fim e únicas e permitir a potência de perguntar-se. A potência dos começos, que se distanciam da linearidade, porque nos fazem perceber que, independentemente da idade que temos, podemos sempre, sim, começar. Até mesmo vidas.

Mas como é que se diz desses começos? Como afetar você que ouve/lê este texto? Como fazer ressoar em seu corpo, mente, voz, vida, as palavras que coloco aqui? Como provocar isso também em mim, que agora já não sou mais autora e sim leitora desta escrita?

Ribetto (2016) indica uma direção: falar do que nos toca, do que acontece. E então escrever, apaixonadamente. Penso que então não só você ouvinte/leitor pode

ser afetado com o texto que disponibilizo aqui, mas eu ao ser atravessada e ao falar/escrever do que realmente me tocou/toca, me permito ser afetada e sentir.

Então, para sentir, acho que preciso dizer dos meus começos.

Nasci em Miranda, interior de Mato Grosso do Sul, e só fui frequentar a escola quando tinha 6 anos. Naquela época, não tão distante assim, não era obrigatório que as crianças estivessem na escola a partir dos 4 anos e como morávamos em uma chácara distante 10 quilômetros do centro da cidade, onde não passava transporte escolar, comecei a frequentar a escola somente no primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2001. Nos anos antes de ir para a escola eu desenhava e escrevia em cima dos tracejados que minha mãe fazia em um caderno de capa dura amarelo. Me lembro de fazer bolinhas e a letra A de Amanda, constantemente.

No fundo de casa havia dois pés de mangas, desses antigos, quase centenários. Era embaixo deles que eu passava meus dias brincando. Eu tinha uma escova de pentear cabelo rosa escuro, quase roxa, com dentes brancos com as pontinhas também rosa escuro. Era a escova mais linda que eu já tinha visto e usava ela como microfone para, embaixo do pé de manga, cantar e dançar por horas. Quando não estava ali, era na casa da minha avó, que era ao lado da nossa, que eu estava. Corria para lá e a ouvia cantando quando me via:

*“Sou pequenininha da perna grossa, vestido
curto, papai não gosta”.*

E eu, com meu vestido vermelho de botões na frente, gargalhava e cantava com ela.

Quando o momento de ir para a escola chegou, esse tempo de brincar embaixo do pé de manga diminuiu. Ainda sem transporte, eu e meu irmão íamos para a escola de bicicleta todos os dias. Sempre fui a melhor aluna da sala porque gostava de estudar, mas sei também que minhas notas boas eram resultado do medo que eu tinha de reprovar ou ficar de recuperação. Isso implicaria em mais dias de um trajeto de 20km de bicicleta que por muitas vezes envolvia chuva, frio, calor insuportável, bicicletas que estragavam constantemente. Não ficar de recuperação significava um descanso de percorrer esse trajeto.

Ao longo dos anos fui descobrindo gostos que me acompanham até hoje e que, de certa forma, me trouxeram até aqui. O primeiro deles, a leitura, eu descobri em uma aula de português, na quinta série, quando a professora levou livros que poderíamos levar para casa para ler. Eu, aleatoriamente, peguei um livro chamado “Poliana”. Comecei a ler na aula de português, continuei na aula de Educação Física, levei para casa. Me lembro de pensar que era a coisa mais legal que eu já tinha feito. A professora não levou mais livros, mas ler Poliana foi suficiente para que eu me apaixonasse pela leitura. E, então, certo dia meu irmão comprou um livro de um desses catálogos de cosméticos e o deixou por ali. Segundo ele, era chato. Eu decidi começar a ler e, desde então, não parei. A paixão pelos livros veio junto com a paixão pela escrita e junto dela a vontade de ser jornalista.

Eu também adorava matemática e quando estudei equação do 2º grau comecei a dizer que queria ser também professora de matemática. A paixão por matemática diminui no Ensino Médio porque eu passei por muitas trocas de professores e, por diversas vezes, nada parecia fazer sentido.

Quando fiz o ENEM e tirei nota suficiente para escolher o curso que quisesse, a vontade de cursar Jornalismo era mais forte do que nunca. Além dos livros, eu lia também revistas diversas que chegavam de conhecidos com melhores condições financeiras que eu e tinham assinaturas de revistas famosas. Depois de lerem, enviavam as revistas para mim, que sonhava em um dia ter um texto meu lá. Mas as vontades da gente não são todas realizáveis.



https://youtu.be/onsos_pVJ2E

Imagino que o fato de eu ir de bicicleta para a escola já deu um indicativo de que nossa família era pobre. Meu pai, que só estudou por três meses na primeira série, tirava leite em três lugares diferentes em um acordo de ficar com 30% da produção. Para dar conta dessa demanda, ele acordou, por anos, às 01h:30 da madrugada. Ele também ia para o centro da cidade de bicicleta só que, ao invés dos cadernos, ele carregava galões e garrafas de leite que eram vendidos por lá. Minha mãe começou a trabalhar como Agente Comunitária de Saúde quando eu tinha 8

anos. A casa que morávamos se localizava na chácara de meu avô e foi construída por ele, às pressas, quando minha mãe estava grávida de mim e não tinha onde ficar. Moramos naquelas 4 peças até eu ter 10 anos e minha mãe, trabalhando, conseguir ampliá-la. Depois disso, ela concluiu o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) trabalhando durante o dia e indo para o centro da cidade de bicicleta a noite. Hoje percebo que meus pais mal dormiam para nos garantir condições para continuar estudando.

Meu pai conseguiu o seu primeiro emprego de carteira assinada quando eu tinha 17 anos, e eu estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio. A esperança de seguir no curso de Jornalismo se fortaleceu com isso. O curso de matemática era oferecido em Aquidauana, cidade vizinha, onde eu poderia ir e voltar todos os dias, em um ônibus disponibilizado pela prefeitura. O curso de Jornalismo era ofertado em Campo Grande, capital do estado. Cursá-lo significava que eu teria de mudar de cidade, alugar uma casa, criar gastos bem maiores do que estávamos acostumados. O emprego de meu pai veio como uma luva nesse momento.

Acontece que, como eu disse, as nossas vontades, em sua grande maioria, não são realizáveis (ou não são realizáveis no tempo que nós queremos – coisas nossas, de adultos imediatistas). Perto da inscrição do ENEM, meu pai teve alterações em exames de rotina e isso já foi suficiente para que a opção da faculdade de jornalismo fosse descartada. Depois de alguns meses veio a confirmação do diagnóstico de câncer e eu segui no curso de matemática, na cidade vizinha. Seguir nesse curso significava possibilidade de emprego em minha cidade natal e gastos extremamente menores nos 4 anos do curso de graduação. Matemática sempre foi minha segunda opção e o curso não foi traumático para mim. No entanto, eu ainda me identificava mais com as disciplinas pedagógicas que envolviam leituras e escritas.

No primeiro ano do curso, no Encontro Sul-Mato-Grossense de Matemática (ENCOSMAT), assisti uma palestra sobre perspectivas de pós-graduação para quem cursava Matemática. Havia a área da matemática pura e da matemática aplicada. Mas também havia uma outra área. O evento ocorreu em Paranaíba e uma professora do curso de letras apresentou a possibilidade do mestrado em Educação. Sai de lá encantada com a perspectiva de que as escritas e leituras também estivessem presentes na matemática.

Descobri a pós-graduação em Educação Matemática por uma de minhas professoras da graduação, Susilene, que também era aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat - UFMS). Foi ela quem me falou sobre o curso, sobre a oportunidade do mestrado e foi ela quem me orientou em meu trabalho de conclusão de curso que, depois de algumas idas e vindas, acabou se desenvolvendo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi o primeiro encontro com as crianças.

Usei o trabalho de conclusão de curso como disparador do projeto de mestrado, que acabou se modificando. Mas uma coisa se mantinha: estar nos Anos Iniciais me movimentava, mesmo que eu não soubesse, exatamente, o que pesquisar ali. Minha orientadora no mestrado, a professora Aparecida, aceitou a jornada comigo e, juntas, fomos tateando experiências, discussões, encontros para, enfim, constituir uma pesquisa que buscou analisar externalizações matemáticas de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental por meio de vídeos. Não cabe aqui o quanto essas externalizações nos movimentaram porque as crianças nos mostraram muito além de matemática, muito além do que esperávamos ver, ouvir, sentir. A pesquisa se modificou e nós, enquanto pesquisadoras, mudamos.

E um tema, que já me interessava, fincou, definitivamente, suas marcas em mim: a infância.

E então, eu comecei essa jornada de construir uma tese.

Me lembro que na primeira aula do doutorado, em março de 2019, antes mesmo da aula inaugural (já que a aula inaugural geralmente acontece às quintas-feiras e no doutorado temos aulas às quartas-feiras) o professor Marcio Silva pediu para que falássemos de nossa pesquisa. Na época eu ainda achava que seguiria a proposta de meu projeto de entrada no doutorado que visava continuar acompanhando os mesmos alunos que participaram de minha pesquisa de mestrado. A intenção era olhar para a constituição matemática ao longo de toda a primeira parte do Ensino Fundamental. Acompanhar 23 crianças durante quatro anos. Ao ouvir nossas falas, o professor Marcio disse que gostaria de ver nossa reação dali alguns anos, ouvindo nossas falas sobre a proposta de pesquisa. Eu tenho a lembrança de que pensei comigo mesma: “minha reação seria ótima porque vou fazer a pesquisa que acabei de apresentar”.

Eu estava tão enganada! Na verdade, me enganei muito nesses quatro anos de doutorado e não tenho vergonha em admitir que tive muitas decepções, mudanças

e incertezas. Que ainda estão acontecendo, enquanto eu escrevo esse texto, por exemplo. É isso dos começos e da imprevisibilidade que a gente não quer ter que lidar.

O primeiro ano de doutorado é uma confusão, dessas que você só percebe o que aconteceu depois que ela acaba. Foi o último ano de aulas presenciais antes da pandemia (e me sinto sortuda por isso) e a rotina de leituras e aulas era gigante. Me lembro de diversas vezes dizer que o primeiro ano de doutorado era perdido em relação a pesquisa, porque você não tinha tempo de pensar nela para além de atividades das disciplinas. Quando comecei o segundo ano e me movimentei a pensar na pesquisa de forma mais calma percebi que o meu raciocínio de um primeiro ano perdido estava completamente errado.

Escrevemos muito nesse primeiro ano, sobre as nossas pesquisas, sobre a dos outros. Esse movimento de escrita me levou a questionar muito do que eu pretendia fazer. Eu ainda tinha algumas ideias extremamente fechadas em relação a modos de dizer, de fazer, de pesquisar. Mesmo pensando uma pesquisa em um ambiente de crianças, era meu adultocentrismo que dominava tudo. Mas então, na disciplina das professoras Luzia Souza e Ângela Guida, eu tive aulas ao ar livre, em museus (eu nunca tinha ido em um museu na vida!), fiz trilhas, li outros livros que não eram “acadêmicos” e com eles pensei e discuti pesquisa. Usei uma música para dizer do que eu sentia sobre uma tese e com ela eu disse mais do que se tivesse escrito dez páginas. Escrevi e li pareceres (li alguns feitos pela professora Luzia e com eles perdi um pouco do medo de ouvir o outro dizer de nossa pesquisa), aprendendo a ter a percepção e o cuidado com o outro. Assisti filmes e pensei pesquisa com eles. Eu descobri um universo de possibilidades na pesquisa.

E então, no segundo semestre fiz uma disciplina de narrativas com a professora Paola Amariz-Ruidiaz. Acho que foi aí que senti um estalo, aquela chave que vira, sabe? Me lembro, com clareza, da primeira atividade da disciplina. Paola nos pediu para andar pela universidade. Depois disso, de andarmos livremente, conversar sobre os assuntos mais aleatórios possíveis, retornamos para a sala e ela pediu para que escrevêssemos sobre aquilo. Aquele era o primeiro ano que eu morava longe de minha família em toda a minha vida, e um espaço com mata e uma ponte foi suficiente para que eu lembrasse de minha mãe. Escrevi sobre aquilo e chorei. Ouvi Paola dizer sobre um cheiro te fazer lembrar de algo ou alguém e te fazer escrever e te fazer

chorar. E sobre a gente ter a possibilidade de poder fazer isso na pesquisa. Eu ainda encontrei a potência de produzir textos com imagens, escritas ficcionais e outras formas de expressão.

As aulas que tive me tiraram o chão e me fizeram pensar minha pesquisa, me fizeram pensar minha postura e minhas escolhas enquanto pesquisadora. E minha pesquisa se modificou.

No primeiro ano do doutorado Suely, minha orientadora, estava afastada para o pós-doutorado. Nos debruçamos e começamos a discutir efetivamente a pesquisa no segundo ano, em 2020. E aí, um recomeço para mim e para ela. Quando a pesquisa se modificou para mim, ela trouxe um novo caminho também para Suely. As tecnologias digitais não seriam foco, assim como ensino e aprendizagem de matemática também não, mas uma discussão sobre currículos da Educação Infantil poderia ter algum espaço na pesquisa. Estávamos começando um novo caminho que seria construído em campo, nas leituras, escritas, nos encontros no espaço de pesquisa. Isso implicou em um fazer pesquisa um pouco “sozinha”, porque a temática “Infância”, do modo como eu pretendia investigar, não estava sendo investigada em nosso grupo de pesquisa. Seria uma descoberta para nós duas. Mas Suely, mais corajosa que eu (e que até hoje não sei como aceitou essa empreitada), pegou na minha mão e disse: vamos juntas, garota!

E se eu pensei que não daria conta? Inúmeras vezes! Mas eu me atrevi a recomeçar. Repetidamente. Quando fui para a escola de bicicleta. Quando meu pai teve câncer e abandonei o sonho do jornalismo. Quando vi na Educação Matemática a possibilidade de fazer a leitura e escrita que eu tanto amava presentes. Quando descobri outros modos de dizer e de fazer pesquisa. Quando respirei fundo e segui com Suely para construir essa pesquisa. Ambas com poucas certezas, mas com muitas dúvidas, dispostas a aprender e desaprender continuamente.

Começamos a caminhar na pesquisa sem um rumo “certo”, “único”, apenas com um tema que se fazia cada vez mais forte em mim: a infância.

Em minha pesquisa de mestrado eu disse dela, da infância, mas ainda em uma perspectiva de pensar ela ligada tão somente às crianças. Mesmo com o entendimento de que as crianças com suas produções rompiam com o esperado, falávamos e pensávamos ainda sobre a perspectiva mais conhecida de infância em nossa sociedade. Essa perspectiva entende a infância enquanto fase de formação,

em que as crianças não têm voz e o que é produzido ali não é considerado. A infância é período em que as crianças são ensinadas a viver e formadas na direção do depois. Por isso, é considerada como fase cronológica, guiada pela idade (SKILIAR, 2018).

No entanto, uma outra infância foi surgindo, devagar, a partir de meu encontro com Manoel de Barros. Ler suas poesias foi abrindo, demoradamente, fissuras em alguns entendimentos que eu tinha. Com isso, fui me encontrando com mais leituras e uma outra infância surgiu.

Essa outra infância, que é abertura, revolução, experiência (KOHAN; FERNANDES, 2020) se faz presente nas crianças, ainda não capturadas e silenciadas pelas formas impostas pelos adultos. Mas também pode ser alcançada por nós, em qualquer idade, a partir de um movimento que se aproxima das meninices que desconhecem o que já está pronto, que inventam, criam, questionam, fissuram (CHISTÉ, 2015).

Pensar essa perspectiva de infância nos trouxe algumas inquietações. Primeiro, em relação a muitos contextos educacionais que são guiados pela noção de uma infância apenas cronológica, que se distancia e exclui essa outra infância. Mas se é essa outra infância, que é condição humana, que é alcançada pelas crianças que estão na escola, de que forma ela é considerada ali? De que forma ela é considerada nas políticas públicas? Nas pesquisas com crianças?

Ela é considerada?

Ao pensar essas duas infâncias em contextos educacionais, direcionamos nosso olhar então para a Educação Infantil, onde estão as crianças pequenas, onde a escola ainda não efetivou sua colonização (CAMARGO, 2019). Lá, onde talvez essa outra perspectiva de infância possa se fazer mais presente.

Começamos então a pensar uma pesquisa que discutisse infâncias (a cronológica e a infância que é abertura) e Educação Infantil. No entanto, encontramos silêncio. Hoje percebo que esbarramos no mesmo que as crianças e suas infâncias, que fissuram e inventam, esbarram: o silêncio, a captura, o controle.

Cada vez mais, fomos nos distanciando de questões pontuais de ensino e de aprendizagem de matemática, que por vezes se espera de pesquisadores do campo de Educação Matemática. Cada vez mais, fomos nos aproximando de propor uma

pesquisa que tratasse de infância, que de algum modo problematiza currículos⁶ da Educação Infantil, mas não se detém a eles. Currículos que se produzem nos espaços-tempos da Educação Infantil e que não se limitam a ensino e aprendizagem. Cada vez mais, parecia que dizer de ensino ou de aprendizagem de matemática, e matemáticas, era algo para depois, porque no agora era preciso dizer de infâncias que estão na escola, que estão na Educação Infantil. Era preciso dizer do transbordamento dessas questões, como afirma Skiliar (2012). Era preciso, para nós, dizer delas: das crianças, de suas infâncias e de um dos primeiros locais onde elas encontram a escolarização⁷: a Educação Infantil.

Franco e Medeiros (2020) anunciaram um silêncio ainda presente no que se refere a pesquisas que se desenvolvem no contexto de crianças e infâncias. O que se percebe, segundo as autoras, é uma movimentação para dizer de outros componentes de contextos educacionais, desconsiderando justamente aqueles que recebem formações, conteúdos, um currículo prescrito: as crianças. Crianças com suas infâncias que parecem ser esquecidas ou em algumas vezes, de forma mais violenta, silenciadas.

A voz ecoa a sós, mas
ninguém responde -
Emicida - Aos olhos de
uma criança

Mas, ao nos movimentarmos na infância, fizemos do silêncio convite. Para estarmos em um espaço de crianças, para esbarrarmos e nos encontrarmos em suas infâncias. Diante disso, surgiu uma pergunta, aquela que anunciamos não termos resposta, aquela que dissemos ter se transformado em várias. Após o silêncio, foi ela que se fez como convite, foi ela que nos colocou a andar:

Quanto de infância cabe na Educação Infantil?

⁶ Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “currículos” porque estes são múltiplos e complexos. Entendemos também que eles não se limitam apenas a definição de documento ou normativas quando nos referirmos a currículos prescritos (também no plural, porque há diversos). Subsidiadas por Moraes (2010), compreendemos currículos com territórios que se constituem no entrelace entre o que é prescrito e o vivenciado no cotidiano. É o um processo, um movimento, que se constitui com tudo o que acontece nos espaços-tempo da escola.

⁷ Mais adiante vamos discutir o porque acreditamos que ocorre escolarização na Educação Infantil.

Ao pensar essa questão, ao pensar como a infância cabe em um espaço no qual as protagonistas são as crianças, nos movimentamos na intenção de vivenciar um cotidiano de uma escola⁸ de Educação Infantil no município de Campo Grande/MS e, junto a isso, dizer dessas experiências partindo de nossas inquietações e nos encontrando com outras.

Em um primeiro momento eram imagens desse espaço que queríamos, na intenção de assim como afirma Leite (2011) repensar modos de ver e sentir a vida, a prática e as experiências. Mas, ao longo dos encontros, ampliamos as possibilidades de estar no espaço de pesquisa, também com imagens, mas nos abrindo para outros modos de dizer. Assim, com uma questão, começamos, por diversas vezes. A questão virou outras tantas, foi esquecida, lembrada. E nos permitimos buscar produzir uma tese com crianças. Uma tese com professoras de crianças. Uma tese na/com infâncias.

Infâncias, no plural. Infâncias que poderiam ser também nossas infâncias. Minha, de Suely, de quem lê. De qualquer um. Caminhando em uma condição humana, nos abrimos para ascender às infâncias. Adentramos uma escola de Educação Infantil e com um grupo de 14 crianças de três anos e suas três professoras, durante um ano letivo, vivenciamos esse cotidiano e, com ele, compomos.

Aqui, não cabe muito do que vivemos. Mas cabem nossas marcas, um pouco delas, que se fazem em um movimento que foi acontecendo desde minhas brincadeiras embaixo do pé de manga, do tracejado do zero, da escova que era microfone, dos livros que li em minha vida, das disciplinas do doutorado, das conversas com Suely, com as professoras, com as crianças, comigo mesma.

Trazemos aqui nossos tropicões na pesquisa, na burocracia de se produzir uma pesquisa com crianças, de se produzir uma pesquisa na pandemia, de se produzir uma pesquisa na/com infância. E dizemos da infância, infância cronológica que nos fez pensar na questão que disparou nossa caminhada. O modo como ela ocupa e

⁸ Na rede municipal de Campo Grande/MS o termo utilizado para se referir aos espaços institucionais exclusivos da Educação Infantil é "Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI". Ressaltamos a problemática deste termo que já indica o entendimento de que esse espaço escolariza as crianças que estão nele, o que se distancia da ideia de uma Instituição de Educação Infantil em que outros processos, menos violentos, são colocados em prática. No entanto, a fim de seguir o modo como o local onde fizemos a pesquisa é identificado pela rede municipal de ensino, pelos profissionais que ali trabalham, pela comunidade e pelas crianças, sempre que nos referirmos à ele, chamaremos de Escola de Educação Infantil.

cabe dentro de uma escola, de currículos prescritos, da formação⁹ das crianças, da sociedade, da vida. E então, dizemos da outra infância, que é condição afirmativa de vida, que é revolução, não é idade, mas é tempo, que também experimentei ao compor esta tese.

Eu me encontro com alguém ao alcançar esse tempo, eu entrelaço os dedos com ela e, então, revolução. E daí, me permito dizer de coisas que nos atravessaram nos encontros de pesquisa, algumas coisas, de outros modos. Modos que surgem na composição de imagens, falas e vivências de crianças e professoras junto as minhas vivências que, entrelaçadas, são potência para criações em torno da infância, para poematizar em torno dela, fugindo do enclausuramento de modos únicos de dizer (SCHÉRER, 2009). Composições que surgem ao nos permitirmos afirmar a infância em nós, fugindo da representação e nos aproximando da invenção.

Quem sabe, caro leitor, este recomeço, infantil e atrevido, não seja também potência para que você, ao entrelaçar os dedos conosco, ascenda também à um tempo de meninices.

Fui andando...
 Meus passos não eram para chegar porque não
 havia chegada
 Nem desejos de ficar parado no meio do
 caminho.
 Fui andando¹⁰...

⁹ Quando utilizarmos o termo “formação” estaremos nos referindo à formação de uma forma geral, pela qual, de acordo com Brito (2016), todos nós fomos submetidos (de diferentes maneiras, em diferentes intensidades) enquanto fomos sendo inseridos na sociedade e que não termina quando nos tornamos adultos. Entendemos que essa formação é contínua, e ainda acontece mesmo que estejamos aqui, na academia, em um lugar onde, teoricamente, somos nós que formamos. Formação na família, na igreja, na escola. É neste último espaço que focamos a discussão de formação na tese, especificamente: a formação das crianças na escola para a sociedade, para o futuro.

¹⁰ BARROS, 2010, p.48.

Tudo que não invento é falso (BARROS, 2010, p. 345).

Quando encontrei a menina e choveu achei que a seca nunca mais viria. Mas nós, adultos, temos essa mania de certezas e previsões. Acho que muitas vezes isso só serve para fazer com que a seca chegue cada vez mais rápido.

Ah! Eu não disse nada sobre isso da seca e da chuva não é mesmo? Não disse ainda. Mas adiante, vou dizer. Vou dizer da menina também, a que eu encontrei. É que hoje eu esbarrei na lembrança de minhas manhãs de domingo e precisei dizer delas.

O quintal era maior porque a casa era menor. O dinheiro era curto, mas não me lembro de um tempo tão feliz. O almoço de domingo era galinha. Um deleite. Brigávamos, eu e meu irmão, pelas coxinhas. E meu pai, repetia, sempre que tinha oportunidade: "sabe qual a parte com mais carne? O pescoço da galinha!" E então ele se lambuzava e manchava a roupa com o colorau que minha mãe usava na comida.

Mas a melhor parte era o antes. A corrida atrás da galinha, dando voltas pela casa. Meu irmão, eu, minha mãe e meu pai corríamos às gargalhadas atrás da galinha que

seria feita no almoço. Seleccionávamos uma, mas se outra aparecesse no caminho, podia ser ela também. Era quase uma competição e quem conseguia agarrar a galinha gritava, à plenos pulmões: "peguei".

Os pés eram descalços porque os chinelos, na corrida, podiam arrebentar. Nossos rostos doíam de tanto sorrir e não havia domingo em que não amanhecêssemos planejando a caçada. Lembro dos cabelos de minha mãe voando. De meu pai parando de correr de tanto rir. Ali, meus pais se convertiam em meninos junto aos filhos para caçar o almoço. Alcançavam a infância que escapa ao tempo.

E é por isso que começo por aqui, porque hoje tropiquei nessa lembrança de um mundo que é, ao mesmo tempo, tão pequeno e infinito, que só cabe nos olhares e nas lembranças meninas. E porque achei que mesmo estando no fim deste ciclo (a escrita deste relatório se finda amanhã), precisava colocar aqui, no começo mesmo: a seca não acaba, ainda não é fácil respirar. Mas a chuva vem. No encontro com a menina, nos sorrisos ao lembrar da caça às galinhas. Vem e vai embora e volta e vai... porque tudo é processo, porque a gente se torna

constantemente. E porque a gente pode escapar ao tempo. Pelo menos um pouquinho.

Hoje eu escapei, olhei e senti pelas brechas.

Mas como se escapa quando o deserto já tomou conta de tudo porque o mundo já está pronto?

Foi a menina. Foi ela quem me respondeu.

convite
reparar tudo em volta



<https://sites.google.com/view/ascensaoinfancia/reparar-tudo-em-volta>

Não se perguntará nunca o que uma tese quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender numa tese, perguntar-se-á com o que ela funciona, em conexão com o que ela faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ela se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ela faz convergir o seu. Uma tese existe apenas pelo fora e no fora. Assim, sendo a própria tese, uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc. — e com uma máquina abstrata que as arrasta¹¹

¹¹ DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11, adaptado pela autora.



E SE UMA PESQUISA TROPICAR?

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicalizar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicalizar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes
da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados
de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende
com

as crianças.

E ficou sendo (BARROS, 2010, p. 469).

Talvez, eu tivesse o entendimento, repleto de bom senso, de que uma pesquisa tem que se fazer bem em pé, andando por caminhos retos e limpos, com um ponto de partida e outro de chegada. Com paradas já especificadas, com tempo de começar e terminar. Um voo ou uma caminhada ou um outro modo de estar, por aí, pesquisando.

Mas e se uma pesquisa tropicar?

Tropicar numa pergunta: quanto de infância cabe na Educação Infantil?

Tropicar em muitas outras perguntas, que se desdobraram dessa primeira. Como se o tropicão inicial fizesse com que eu fosse tropicando em outras coisas que surgiram pelo caminho.

Como é que se faz pesquisa tropicando? Pode tropicar enquanto pesquisa?

Pensar a infância e o local onde, teoricamente, ela se faz mais forte, mais presente - onde as crianças pequenas habitam, nos levou a ir tropicando por aí. Seja voando, caminhando. Paradas e em outros momentos até deitadas pelo caminho, pensando em como ou se conseguiríamos levantar. Passarinhos e tantas outras coisas foram aparecendo em um trajeto que antes era tomado de bom senso, mas que, em meio a esses tropicões, se fez nos despropósitos, encontrando uma liberdade que nos fez pensar: uma pesquisa na/com infância não deveria ser, também, infante? Uma pesquisa que tropica em uma pergunta sobre “quanto de infância cabe” não deveria também se perguntar quanto de infância cabe nela, na própria pesquisa?

Tropicar na pesquisa, compor uma pesquisa de tropicões, aprender isso com as crianças. Fazer, então, uma pesquisa infante para dizer, justamente, da infância e de como ela ocupa uma etapa da Educação Básica e também uma pesquisa que tropica por ali.

Mas, é fato que às vezes a gente não aceita e resiste e não quer tropicar. Por isso, não tenho a mínima intenção de defender que minha pesquisa foi infante. Não foi. Muitas das minhas posturas e de minhas ações foram ainda adultocêntricas, ainda guiadas por hierarquia e formação, ainda desejando ser o avião que voa sem ao menos notar os passarinhos que estão ao seu lado. Hoje, quando repenso as coisas que fiz, as decisões que tomei, os encontros que tive, faria muita coisa diferente. Mas, das poucas coisas que sei da infância (mesmo escrevendo aqui uma tese que diz dessa temática, ainda acredito estar longe de saber uma parte, pequena que seja, disso) sei que infância é também desaprender. E acho que talvez aqui, nesse olhar para trás e perceber que mudaria muita coisa, ela também esteja nos guiando. Além

disso, quando tropiquei nos passarinhos e nas risadas e na falta de bom senso e nas imagens e nas brincadeiras e nas experiências e em tantas outras coisas que não cabem aqui, acredito ter feito, em alguns momentos, uma pesquisa ~~um pouco~~ criança.

Dizer desse fazer pesquisa, dessa produção que começa antes mesmo do início do doutorado e que ainda continua aqui nessas linhas é, para mim, dizer de meus encontros. Porque um caminho sem tropicões estaria vazio, não é? E como é que temos encontros em caminhos vazios? Como é que esbarramos se não há nada para ver, sentir, olhar? Acho que eu ter tropicado, significa que eu vivi uma pesquisa repleta de encontros, encontros que se fazem também quando esbarramos em algo, causando rupturas no caminho, na pesquisa, na vida, em nós.

Ainda sigo aqui tendo encontros, tropicando e aprendendo com as crianças, suas professoras e suas infâncias.



<https://youtu.be/WIbP6mScz7I>

E se uma pesquisa tropicar em burocracia?

- Então você vai ter um irmãozinho? – Amanda, 27 anos
 - Sim – Davi, 3 anos.
 - E como ele vai se chamar? – Amanda, 27 anos.
 - Não vai chama nada! – Davi, 3 anos
 - Ué, nada? - Amanda, 27 anos.
 - Não tem pobema não te nome – Davi, 3 anos.

Certa vez, em uma apresentação da perspectiva geral deste trabalho ouvi que eu fazia muitas perguntas no texto. E que em pesquisa queremos sempre respostas. As perguntas não trazem consigo a cientificidade necessária, na verdade, elas tiram

muito da validade de uma tese. Acredito que a coisa que eu mais fiz nessa pesquisa tenham sido perguntas. Para os outros e, principalmente, para mim mesma. E ainda as faço. Talvez por isso, nos lançamos nessa feitura sem um objetivo, mas com a pergunta na qual tropicamos no início do segundo ano de doutorado. Tal pergunta nos fez tropicar em tantas outras, que mais adiante pretendo anunciar, mas foi ela, em um primeiro momento, que nos movimentou a pensar uma pesquisa em uma escola de Educação Infantil com alguns de seus habitantes: crianças e professoras. Com isso, comecei a caminhada para os encontros em uma escola. A intenção era de que a produção de dados começasse em março de 2020. Mas veio a pandemia.

Poderíamos dizer aqui as datas de quando a pandemia chegou em nosso país, estado, cidade, falar sobre as especificidades do vírus da COVID-19. Mas, acreditamos que todas essas informações já foram repetidas, conhecidas e, acima de tudo, são extremamente doloridas. Milhões de vida foram perdidas no mundo, centenas de milhares no Brasil, duas delas extremamente doloridas para a autora da tese. A pandemia mudou tudo, tirou muito e não temos a intenção de fazer dela o centro de nosso trabalho. Ela foi um dos elementos que fizeram parte do mundo que constituímos na tese, vai fazer parte de nossas discussões mais adiante. Mas ela não foi o elemento. Foi apenas mais um. Não vamos dar a ela todo o destaque, porque, para nós, não faz sentido, dói demais.

A pandemia acabou por adiar a produção de dados porque, desconhecida, nos colocou em uma espera que se tornou imensa. De alguns dias, meses, um ano. A produção de dados só começou, de fato, em março de 2021, um ano depois do previsto, quando consideramos que precisávamos começar. Nesse processo de

espera, seguimos com outros movimentos que se faziam necessários para que a pesquisa fosse desenvolvida. Tropeçamos na burocracia de nossa pesquisa.

Nossa primeira ação foi submeter a pesquisa ao comitê de ética. Esse movimento tem se intensificado cada vez mais e sendo esta uma pesquisa com crianças, vimos a necessidade de uma responsabilidade de nossa parte de ter nossas práticas aprovadas na Universidade. A questão está justamente em nossa intenção de fazer uma pesquisa com crianças e, por isso, se permitir uma estadia no espaço de pesquisa de forma aberta.

Sinalizamos uma questão, mas também era preciso definir objetivos, mesmo que eles não fossem verdadeiros para nós (os objetivos, as metas, nós intencionamos compor durante a produção de dados e não antes dela). Queríamos conversar com as crianças sobre o que acontecesse, mas para o comitê era preciso saber o que iríamos conversar. Como se pudéssemos prever o que aconteceria, como se a estadia na escola fosse apenas para afirmar saberes e informações que já tínhamos.

Para a submissão no comitê precisávamos de aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), mas essa aprovação só era dada com o número da submissão no próprio comitê. Ou seja, era preciso submeter um projeto, sabendo de sua reprovação, para ter um número de protocolo para a aprovação na SEMED para só então, no mês seguinte, submeter novamente ao comitê, desta vez com os documentos necessários. Um movimento cansativo e que não fazia sentido para nós.

Estaríamos na escola no ano seguinte e mesmo assim já deveríamos saber quantas crianças estariam lá, quem seriam as professoras. Até mesmo as imagens deveriam ser rigorosamente feitas, no sentido de que a liberdade em fotografar ou filmar quando sentíssemos vontade não era permitida, afinal, isso não estaria dentro do estabelecido e não poderia ser considerado na pesquisa.

Assim, tivemos de criar questões para as crianças e professoras. Elencamos, minuciosamente, cada passo, de propor uma pesquisa, uma outra, um experimento, Recebemos pareceres de 10 páginas enfatizando, em cada linha, como o fato de pensar uma pesquisa, que se faça de forma aberta, não era válido. Depois de três tentativas, tivemos a pesquisa aprovada, mesmo que muitos elementos elencados ali não tenham sido realizados.

Quais perguntas serão feitas?

O que será fotografado?

Como as imagens serão analisadas?

Caso haja mudança no roteiro, ela precisa ser aprovada pelo comitê.

É preciso do roteiro das perguntas que serão feitas para as crianças e professoras.

O que vocês vão discutir?

O que será avaliado?

Quais os resultados esperados?

Esse processo nos fez problematizar a validade das pesquisas com crianças dentro dos espaços acadêmicos, que têm o poder de considerar se estas são realizáveis ou não. Pesquisas menos interventivas com elas, mais interventivas em nós. É importante destacar que quando nos referimos aqui a pesquisas menos interventivas, não indicamos que não intervimos no espaço-tempo de pesquisa. Intervimos sim! Sabemos que apenas o movimento de adentrarmos o portão colorido já afeta o local, as professoras, as crianças, já ressoa neles de alguma forma. O termo “pesquisa menos interventiva” é utilizado aqui na perspectiva cartográfica, em que os movimentos da pesquisa são abertos, se constituindo com o acontece nos encontros, em um processo de feitura como dizem Fonseca, Costa e Kirst (2008).

Uma feitura em que nos distanciarmos da ideia de hierarquia na qual somos apenas nós, da academia (e também adultos), que atuamos e intervimos naquele espaço. Assim, a pesquisa não se caracteriza como “sobre” ou “para”, mas sim como uma pesquisa junto/com, em movimentos contínuos e complexos, em que, ao vivenciarmos e experienciarmos aquele cotidiano, ao entrelaçarmos nossas vidas, corpos, mentes, fazeres, vamos tateando e compondo com o que nos atravessa em processos múltiplos, em que a intervenção é mútua.

Concordamos que é preciso delimitar a escola, as possibilidades, os temas gerais e também evidenciar todos os cuidados éticos que serão tomados na pesquisa. No entanto, no processo que passamos pelo comitê, há uma cobrança por informações que não dizem respeito a uma pesquisa que se faça com vidas, porque vidas mudam, se entrelaçam, se separam. Porque não há como prever como os nossos encontros com os outros e o meio vão se dar e como isso vai afetar os envolvidos. Os acontecimentos acabam por esbarrar na burocracia.

Parece que para pesquisar (e aí não estamos falando só de pesquisas com crianças) só se pode partir de pressupostos que afirmam que a vida não pode mudar. Tem-se, então, uma metodologia normativa, um experimento em que o caminho é seguro e previsível, em que a intenção é obter e conhecer resultados a partir de procedimentos homogeneizadores, prévios, em que impera a dominação (FERNANDES, GARNICA, 2021). O que se intenciona, no experimento, é que o avião voe sem tropicalizar, sem olhar para os lados, sem atrasos, tribulações. Sem ver o passarinho triste ou qualquer coisa que passe ao seu lado. Uma metodologia assim nos parece atuar a serviço do controle, da exclusão e do silenciamento.

A ética instaurada pelo experimento é diferente da ética instaurada pela experiência. Se na primeira prevalecem procedimentos formais ditados por comitês, plataformas, formulários, cartórios, termos e assinaturas, em um rigor estabelecido por um conjunto de regras e por um sistema de valores tomados como necessários em si, na segunda o sentido ético pauta-se em um rigor que se estabelece quando damos atenção às diferenças a que somos acometidos durante nessas investigações, (re)configurando nossos procedimentos junto a essas diferenças (FERNANDES; GARNICA, 2021, p.13).

Daí vem a necessidade de que seja reverberada a potência de uma pesquisa que tropica, que escapa aos modos usuais de produção de relatos, que não impõe à experiência uma estrutura já dada, e que se faz como um relato de minorias, pois “um relato de minorias é sempre político” (GOMES, 2021, p.45). Uma pesquisa que habita a zona política – a micropolítica - problematizando, subvertendo e resistindo aos modelos, às formas ditas únicas, ao voo do avião que não vê nada além daquilo que já acredita saber.

Em setembro de 2022 assisti à uma palestra da professora Alexandrina Monteiro¹². Em dado momento, ela falou sobre o monitor cardíaco, aquele aparelho que mostra os batimentos do coração e que costumamos ver em hospitais. Quando estamos vivos, a linha que indica isso nunca é reta. Ela se movimenta, para cima e para baixo, em maior ou menor altura, de acordo com as batidas do nosso coração. Quando morremos, a linha segue reta, sem nenhum movimento, indicando que o coração não bate mais.

Acho que a ética está aí. Para além de procedimentos, de modelos, de métodos detalhadamente traçados, que parecem esperar que a vida seja essa linha reta mostrada no monitor quando o coração não bate mais, a ética está em produzir uma pesquisa que se compõe pelo movimento da linha. Uma pesquisa ética é aquela que se produz no exercício político de acompanhar a linha da vida mostrada no monitor cardíaco, porque não existe linha reta, seja nas coisas, na linguagem, na vida (DELEUZE, 1997). Um exercício necessário, pois “fortalecer exercícios (políticos) de outras sensibilidades é essencial para se engendrar outros modos de ser e de pensar” (PINHEIRO, 2010, p. 84). Modos que são possíveis para que se registre, de algum modo, a linha que se movimenta quando nos arrepiamos e quando sorrimos e quando

¹² Palestra intitulada “Variações Curriculares e composições nômade: educações matemáticas em cenários (pós)pandêmicos”, proferida no XVI Seminário Sul-mato-grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT) que ocorreu entre os dias 14 e 16 de setembro de 2022, em Campo Grande/MS.

gargalhamos e quando choramos e quando gritamos e quando silenciemos e quando procuramos e não achamos e quando perguntamos e quando perguntamos de novo e quando começamos algo e... e não prevê nada disso porque não é possível prever como serão as batidas do nosso coração, como a linha vai ser traçada no monitor. Acho que ética na pesquisa está aí: na presença do movimento da vida na pesquisa

~~As coisas não querem mais ser vistas
por pessoas razoáveis:
elas desejam ser olhadas de azul –
que nem uma criança que você olha de azul¹³.~~

Mas a gente insiste em ser razoável para olhar as coisas, não é mesmo? A gente insiste em querer uma ética unicamente do experimento na pesquisa. Talvez porque a gente tenha medo do que nos atravessa, do que nos toca, da experiência, entendida nesta tese na perspectiva de Larrosa (2002): aquilo que nos toca, nos atravessa, aquilo que nos acontece. Por isso, no meio do processo com o comitê de ética, se iniciou outro, o de encontrar a escola para realizar a pesquisa. Na procura por um local, entrei em contato com Ana Almeida, aluna do doutorado do PPGEdMat, que trabalha na SEMED de Campo Grande. Ana, ao saber de minha proposta, me passou uma lista de escolas que atendiam alunos da Educação Infantil, que tinham abertura para pesquisa e que eram próximas da região onde eu morava. Foi uma grande parceira, disponível e atenciosa.

Com a lista em mãos, comecei os contatos. Era setembro de 2020. As aulas ocorriam de forma online, mas diretores, coordenadores e equipe administrativa estavam nas escolas. Mesmo assim, na primeira escola em que liguei, ninguém atendeu. Na segunda escola ouvi da diretora que não estava acontecendo nada por ali, logo não era possível fazer pesquisa. Na terceira escola, a própria diretora atendeu e quando falei, por alto, da intenção, ouvi dela: “eu adoro que façam pesquisa aqui, as portas estão abertas!”. Era uma escola de Educação Infantil que atendia alunos de

¹³ BARROS, 2010, p.302.

0 a 3 anos¹⁴. Depois do processo com a SEMED e, posteriormente, da aprovação, eu tinha um local para fazer pesquisa.

No entanto, entre o fim de 2020 e o começo de 2021 comecei a me incomodar com a idade das crianças que frequentavam a escola da pesquisa. Por vezes, pensava: “será que não seria melhor crianças maiores?” “É na pré-escola que começam processos de escolarização, não antes disso, talvez eu tenha que fazer pesquisa lá”. Carreguei isso comigo até uma reunião de orientação, em fevereiro de 2021. Lá eu disse dessas angústias e relatei para Suely que achava que uma escola que atendesse tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental seria melhor. Talvez fosse melhor uma pesquisa com crianças maiores, eu disse. Ouvi dela que se eu achava que era melhor, eu poderia procurar. Pedi de novo indicações e perto de minha casa encontrei uma outra escola, que atendia grupos 4 e 5 da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa época já havia atendimento presencial e fui até lá.

Quando cheguei até a escola esperei por alguns minutos, pois havia uma visita de técnicos da SEMED. Fui chamada na sala da direção onde encontrei a diretora e uma técnica da SEMED formada em Matemática, que havia sido aluna de professores do PPGEduMat. Falei de minha proposta e a técnica incentivou a realização da pesquisa. Recebi o aceite da diretora, que apenas me solicitou que eu esperasse para começar em março por conta de processos que estavam ocorrendo na escola. Concordei e nesses dias esperando fiz o processo de solicitar autorização da SEMED para realizar a pesquisa na escola. Consegui.

Voltei à escola no dia primeiro de março de 2021. Esperei por cerca de duas horas. Quando fui recebida, diretora e coordenadora me falaram, por quase 30 minutos, o porque eu não deveria fazer pesquisa ali. Não sei exatamente quais os motivos desse não querer da parte delas e mesmo que tentasse dizer que não haveria julgamento, que queria ser parceira da escola, que eu sempre buscava estabelecer diálogo e ajudar no que fosse preciso, era sempre interrompida. Ali não era lugar para pesquisa, elas me diziam.

Saí da escola e chorei. Pensei que não teria mais pesquisa, que não teria tempo para todo o processo de achar um lugar, ter autorização e todos os trâmites burocráticos. Mandeí um áudio para Suely desesperada. Ouvi dela que aquilo também

¹⁴ Na rede Municipal de ensino de Campo Grande, onde a pesquisa foi realizada, a Educação Infantil divide as crianças em grupos, de acordo com a idade. Sendo assim, a divisão é feita em grupo 1 (crianças de 1 ano de idade), grupo 2 (crianças de 2 anos de idade) e grupo 3 (crianças de 3 anos).

fazia parte de nossa vida de pesquisadoras e que temos que estar onde somos bem-vindas. Que talvez ali não fosse nosso lugar por hora. Mas que eu tinha um outro lugar, aberto, esperando por mim. Com as crianças menores, na escola de Educação Infantil.

Acho que isso, de querer ir para outra escola, se fez dos restos de nossas manias de pensar crianças menores, de pensar a Educação Infantil - a escola de Educação Infantil, enquanto espaço menos pesquisável, com menos importância. E de não se permitir olhar as coisas de azul, de ver a linha da vida se movimentando desenfreadamente pelos encontros tidos. São os lugares já postos, já conhecidos. Mas, esses lugares “nos aprisionam, são raízes que amarram a vontade da asa” (COUTO, 2003, p.65).

Foi Suely que me mostrou que isso – nossos restos, nossas escolhas - também são parte da pesquisa. E que em uma escola de Educação Infantil também se faz pesquisa, mesmo que os regimes de verdade sobre “as gentes pequenas” nos digam que não (MUNHOZ, 2022). Uma pesquisa de Educação Matemática com 14 crianças de 3 anos e suas três professoras em uma escola de Educação Infantil, do município de Campo Grande/MS.

A partir dessa definição tomamos então todos os cuidados éticos necessários para iniciarmos a produção de dados. Apresentamos a proposta formalmente para direção e coordenação, que assinaram a autorização da pesquisa. Posteriormente conversamos com as professoras da turma para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tirando dúvidas, dialogando sobre as práticas, sempre deixando claro que minha estadia na escola seria realizada com diálogo e parceria.

Com a volta das aulas presenciais, logo na primeira semana tive o auxílio da coordenação para o contato com os pais das crianças. A coordenadora informou, no grupo de *WhatsApp* da turma, de minha estadia na escola, da proposta da pesquisa e que o TCLE seria enviado no material das crianças para que fosse assinado ou não pelos responsáveis. Além disso, ela explicou que eu estaria a disposição para dialogar e sanar possíveis dúvidas. Tivemos o retorno de quatorze termos assinados referentes às quatorze crianças que frequentaram presencialmente a EMEI no segundo semestre (sendo 6 no período matutino e 8 no período vespertino). Iniciamos o contato com as crianças na terceira semana de trabalhos presenciais, quando já

tínhamos a autorização e o conhecimento dos pais da realização das atividades da pesquisa e com as crianças já mais adaptadas à volta as aulas após mais de um ano com atividades online. No primeiro dia com as crianças as professoras explicaram para elas que eu seria uma outra professora que estaria ali todas as semanas também para conversar e brincar. Quando tudo isso foi definido, tropiquei em outra pergunta: como é que se faz uma pesquisa ~~um pouco~~ com criança?

E se uma pesquisa tropicar em vidas?

Na vida tudo chega de súbito. o resto, o que desperta tranquilo, é aquilo que, sem darmos conta, já tinha acontecido. Uns deixam a acontecência emergir, sem medo. Esses são os vivos. Os outros vão se adiando. Sorte a destes últimos se vão a tempo de ressuscitar antes de morrerem (COUTO, 2013, p. 93).



https://youtu.be/_y5XWJ9k5UA

Acho que a gente se adia. Acho que nos acostumamos com o que já aconteceu e acabamos por sempre adiar, vivendo sem, de fato, estarmos vivos, porque isso de esperar é como o caminho vazio que o avião faz sem notar os pássaros. Não há tropicões porque não se encontra nada. E assim, vivemos na condição de sempre esperar por algo, de sempre se adiar e nisso construir vidas e também pesquisas com excessos: de planejamentos, de palavras, de formas e de espera, para um depois que nunca chega. Porque nesse movimento a gente não deixa chegar o que vem de súbito, porque ele é tão forte que para além de nos fazer tropicar, as vezes nos derruba. E com medo disso, vivemos sempre com excesso de tudo, para os outros e para nós. Excesso que, no fim, nos esvazia.

Intencionamos, então, realizar uma pesquisa que se deixasse tropicar na vida, na intenção de compor com que o que chega de súbito, sem se adiar. Propomos então uma pesquisa deformativa no sentido de não caminhar em direção a formar algo (pesquisadoras, práticas ou qualquer outra coisa), mas de caminhar se permitindo descobertas, deixando de lado as certezas e rotas. Inauguramos, em nós, o movimento de fazer pesquisa com o que acontece no agora, com o que atravessa o caminho e a nós. Caminho não se faz com o mapa, mas com as paisagens, que se modificam. Caminho que pode ser o mesmo, assim como a descida de Théo no escorregador. Que se repetiu e se repetiu em quase todas as suas filmagens. Mas que sempre nos causam um frio na barriga, um sorriso no rosto, um arrepio, nos mostram um novo ângulo, uma nova perspectiva. Caminho que se caminha aberto para “dar passagem ao que vem, sem nunca saber ou esperar por algo. [...] afirmar

- Tem um monte de areia desse lado, filma! – Théo, 3 anos.

- Eu sei é a grama! – Isa, 3 anos.

- Grama é areia, tá vendo? Misturadinhas – Théo, 3 anos.

um existir e resistir em processo” (BELCAVELLO, 2021, p. 33)

Caminhamos na pesquisa na intenção de não olhar pela ausência de algo: de uma adulez que ainda não chegou, de uma pesquisa que não tem um objetivo determinado, de uma pesquisadora que ainda não sabe bem como caminhar com essa nova possibilidade. Uma pesquisa que, junto a infância, se propõe a olhar o agora, estar no agora, traçando uma geografia¹⁵ dos encontros, criando, inventando.

¹⁵ A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da

Pôr-se a andar nesse território¹⁶ desconhecido, errante, sabendo que ali somos estrangeiras. Nos permitir desconhecer, desaprender, desacostumar. Sem meta, só ir nos permitindo essas coisas, como disponibilidade e abertura às experiências que passam, atravessam esse entre (BELCAVELLO, 2021). Nos abrir, acolher, com sensibilidade, com escuta, gestos, olhares. Reagir aos encontros, com o que nos atravessa. Deixar acontecer e, com esses acontecimentos, criar possibilidades de sermos outras coisas, de viver outros tempos, de criar outros mundos. Caminhar, um passo de cada vez, continuamente, sendo processo (BARROS; KASTRUP, 2015).

Com isso, estarmos abertas para maior heterogeneidade possível, abandonando os planos, os pressupostos, os preconceitos, desaparecendo com a ideia de um mundo comum. Explorando as aberturas de uma experiência criadora que se faz nos encontros com as multiplicidades de maneiras de perceber, explorar, sentir, se apropriar, criar mundos (LAPOUYADE, 2017).

Fazer uma pesquisa *com*. Essa se tornou nossa intenção. Com crianças, com professoras, com a infância. Abandonar a lógica que impõe uma hierarquia que nos conduz a construir uma pesquisa sobre algo, como se somente nós, da academia, tivéssemos o direito a produzir uma pesquisa. Abandonar a simplificação, que reduz e disjunta, visando sempre eliminar o que é problemático. Que reduz o complexo ao simples, anulando a diversidade (MORIN, 2019). Anulando porque é *sobre* algo e não *com* algo. Assim, nos propomos e nos colocamos na pesquisa

como aprendiz, aberto e atento à experiência. Construir a pesquisa e o conhecimento com o campo pesquisado. Encontrar o que não procurava, ser encontrado. Cultivar algo em uma receptividade afetiva,

necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um 'meio' (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125).

¹⁶ O território aqui é entendido a partir da concepção de Guattari e Rolnik (1986) que afirmam que “a noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (p. 323). Compreendemos, então, que território aqui não tem a ver com terra, circunscrição ou com algum grupo de pertencimento, por exemplo. O território designa as máscaras que, na verdade, são operadoras do tempo, constituídas pelos afetos gerados em encontros. Essas máscaras, por vezes, são de certa forma estáveis e transculturais. Isso se dá, pois, não existe sociedade que não se constitua por meio de investimentos para a reprodução de modos de vidas em certas direções, na intenção da “atualização de um certo tipo de prática discurso, ou seja, atualização de um certo tipo de sociedade” (ROLNIK, 2016, p. 58). Ou seja, os desejos, que geram as máscaras, acabam sendo um meio de formação de cristalizações existenciais, de imposição de naturalidades, com jeitos, trejeitos, discursos, procedimentos, a fim de estabelecer configurações sociais, que se modificam ao longo da história.

compondo um campo problemático a partir de encontros. Estranhar, ter curiosidade, cultivar experiências singulares. Quanto mais mergulhados naquele espaço mais abandonamos os esquemas, as dicotomias, as certezas. Mais encontros, expressões singulares, pluralidades e riquezas. Plano sem hierarquias ou homogeneidade. Traçar esse plano, habitar esse território ao lado da questão, de seus habitantes, traçando uma pesquisa com eles (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.144).

Adotar essa postura implica em “uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262).

Se abrir para a possibilidade de criar mundos diz, para nós, de abandonar a ideia dicotômica entre sujeito e objeto. É assumir uma postura de pesquisa que se faça com feitura porque se compõe na iminência, nas conexões, nos entrelaces dos encontros entre corpos, do que ressoa. Uma postura que se estabelece como potência para a produção de um sistema complexo de relações entre o que é singular e coletivo, é dos outros e nosso, é histórico, cultural e social. Está sempre em movimento. Habitar então, territórios existenciais, pois

as rupturas de sentido ocorrem quando a subjetividade é lançada na processualidade da vida e se vê forçada a trilhar novos caminhos via agenciamentos maquímicos, produtivos, a habitar novas formas de viver. Esse é o movimento próprio da vida, da criação. As linhas da subjetividade compõem o território existencial, o modo de existência de cada um de nós, e também possibilitam que se exerça a invenção. (ROMAGNOLI, 2009, p.170).

Trata-se aqui, ao exercer essa invenção, de fugir de uma prática que já habita o campo como se o conhecesse, que carrega consigo diversas significações, subjetividades (individuais ou sociais) que já nos foram impostas, silenciosamente, em toda nossa formação na sociedade. Subjetividades que regem nossas relações conosco, com os mundos, com os outros. E que carregamos em nossas ações, experiências, vivências, guiando nossos passos. Segundo Guattari e Rolnik (1986) ela produz até “aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos” (p.16).

Essas subjetividades que nos moldam também produzem nossos modos de pesquisar e aqui pensamos especificamente na pesquisa com crianças. Crianças que, por um tempo, conseguem escapar dessa subjetividade. Tempo curto, até elas serem

também capturadas por modos de perceber, sentir, agir no mundo. Pensar uma pesquisa com elas nos parece implicar em uma prática política de pesquisa.

Prática política porque, assim como diz Abramowicz (2019), o corpo das crianças é o território mais disputado pelo Estado. É onde essa subjetividade determinada se estabelece com mais força, de forma mais invasiva e violenta, de modo a ensinar modos de viver. Para nós, pensar uma postura de pesquisa menos interventiva, na direção de não atuar sobre as crianças, diz de permitir que elas, enquanto ainda estão livres desse controle, atuem sobre nós, intervenham na pesquisa, na intenção de uma

subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejantes deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denuncia-la. Isso quer dizer que, ao invés de pretendermos a liberdade (noção indissolúvelmente ligada à de consciência), temos de retomar o espaço da “farsa” produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.30).

As crianças fissuram essa subjetividade capitalística, criam mundos, inventam palavras e funções. Usam o corpo de outro modo, transformam, exploram, gargalham, escapam, resistem e são singulares. São artistas inventivas, desformam, “abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecem totalmente o pensamento do bom senso e do senso comum da educação infantil, fazendo voar os morcegos que bicam suas janelas” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.90).

Caóticas, elas criam paisagens intensas e extensas, repletas de afetos, e passam por nós. O caos delas transborda e pode nos atingir como pesquisadoras na/com infâncias. E o que fazemos? Por vezes, não vemos ou não aceitamos sermos atravessadas. Podemos até sentir, mas é comum que a gente silencie e não se desloque do que é confortável, esperado, determinado, do senso comum, dos planos. Por vezes, não queremos tropicalizar e sim seguir no caminho sem nenhum encontro.

Nos propomos aqui (no presente, pois é movimento, está acontecendo agora) a subverter o que está posto, a fazer desmoronar a hierarquia, a lógica dicotômica, o isto ou aquilo. E a permitir e tentar produzir uma pesquisa que se faça com o que acontece, com o que nos toca, dando língua aos afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2016). Queremos, assim como o menino do poema de Manoel de Barros, reparar nos tropicões. E, assim como a mãe, perceber que isso, a fuga do bom senso, os absurdos que inventam poesias e vidas, a gente aprende com as crianças. Tentar

produzir uma pesquisa que se distancie então do bom senso, do que já aconteceu. E se aproximar de uma composição com o que chega de súbito, em um constante tornar-se. De pesquisa, de pesquisadoras, de outros habitantes, de vidas e mundos. Tornar-se. Aqui também, ainda agora.

Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias (BARROS, 2010, p. 450).

Perturbar o sentido normal das ideias, das coisas, desver o mundo que nos foi imposto. Como fazer isso no território que estávamos habitando? Como subverter as nossas subjetividades? As da pesquisa? As da Educação Matemática? Como dar língua aos afetos, registrando o que nos tocava nos encontros?



Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre
 as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
 pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre (BARROS, 2010, p. 379-380).

Como é que se registra o silêncio da madrugada e o perdão do mendigo? Como é que se registra a risada que ressoa, a brincadeira que não vemos, as mãos tão rápidas que nem se consegue ver? Como é que se fissa também nossos modos de caminhar com rastros de um cotidiano que se faz em encontros? Talvez tenhamos já uma pista: se permitir alcançar um tempo de infância, de meninices. Mas, para nós, registrar esses rastros é também fazer reverberar, de algum modo, experiências. Porque além do registro em si, o movimento de registrar é potência para uma postura infante, de fissura, quando este é feito na perspectiva apresentada por Barros (2010) em que não registramos em busca da flor, mas sim de seu perfume.

Em um primeiro momento nos movimentamos a pensar somente nesses registros com tecnologias digitais. Imagens, somente elas, para dizer desses encontros na Escola de Educação Infantil. No entanto, ao iniciarmos a produção de dados, tínhamos as imagens como principal fonte de registros, mas outras coisas surgiam. Uma música, uma escrita, uma fala, um desenho – outras tecnologias, não somente as digitais. Outros possíveis para dizer do que ressoava dos encontros. Nesse sentido, abandonamos a ideia que as imagens fossem a maneira exclusiva de realizar esses registros. Elas também estariam lá, mas poderíamos fazer os registros de outras formas, conforme nosso corpo nos guiasse.

Registros que produzem conhecimento – uma atividade corpórea e que é possível porque surge pela experiência. Nesse possível, nos distanciamos do olhar e do ouvido racionais, característicos do experimento, que veem e ouvem apenas o que querem. Se trata de ser-com (partilhar a vida e a luta)! Ver, cheirar, saborear, ouvir, tocar, abraçar, entrelaçar corpo e vidas (SANTOS, 2018). E, com isso, compor uma experiência estética intersensorial nos encontros com as crianças, professoras, infâncias que são potência para fissurar as formas estabelecidas. Não vislumbramos aqui “dar voz”, porque isso ainda nos colocaria em uma posição de superioridade, onde temos o poder de permitir que elas falem. O objetivo é habitar esse espaço com elas, dialogar com elas, vivenciando igualdade.

Essa fissura possibilitada com crianças e suas infâncias, implica em pensar tecnologias como práticas de experimentar orientadas por técnicas de invenção, que nos permitam construir nossos mundos. Nesse movimento, para além dos discursos impostos e das máscaras que, por vezes, estabelecem modos de uso, de produção, de viver, tecnologias se tornam tecnologias do sensível, em que a criação de conhecimentos se torna criação de existências. Nessa perspectiva, as técnicas se tornam os modos como tornamos possível o sentir, os afetos que nos chegam (FONSECA; COSTA; KIRST, 2008).

Potencializa-se, então, a produção de subjetividades (outras, que resistem às subjetividades capitalísticas) que se fazem, incessantemente, dos encontros com o outro, no vibrátil, nas dobras da pele que se estende e se dobra ao ser tocada pela força do que vê, que se faz também com tecnologias. Nos encontros entre humanos, máquinas, conhecimentos, experimentamos e inventamos mundos, criamos territórios existenciais. Com isso, é possível desacostumar os modos já fixados de olhar, sentir, viver (MANSANO; *et al*, 2010).

Assim, nos lançamos na intenção de produzir/encontrar tecnologias que possibilitem encontros pelas linhas nas quais nos produzimos. Com elas, “todo um mundo se individua junto à individuação do espanto sem fôlego em uma boca entreaberta defrontando-se com o intempestivo, ou junto de um estranhamento sem franzir de cenho que não mede outrem pelo mesmo de si” (FONSECA; COSTA; KIRST, 2008, p. 39).

Nos abrimos para um movimento de desconhecer, tateando de acordo com as forças que guiam o vibrátil. Com as dobras que se fazem, buscamos registrar, no

engendramento de pele, máquinas e afetos, rastros, experiências, construindo concepções ontológicas de mundo. Entendemos que há aqui uma ética de pesquisa, na direção de que essas produções possibilitam registros de modos singulares de existências potencializando a escuta dessas diferenças. Escutar essas diferenças, silenciar nossos entendimentos repletos de razão. Ouvir (de qualquer que seja o modo) as crianças e suas infâncias, pois “uma infância sem voz é, quiçá, a maior de todas as desgraças” (SKILIAR, 2018, p. 260).

Nessa direção, não é intenção analisar os registros, mas com eles deixar-se afetar, permitir que eles sejam criação dos sujeitos que habitam este cotidiano, deixando rastros dos encontros, dos mundos que criamos. Com isso, permitir que esses registros nos cheguem, que sejam potência inventiva para que como eles possamos desacostumar nossos olhares acerca de um cotidiano e do que é produzido nele. Permitir que o acontecimento também ocorra na escrita, no olhar, no sentir, nas relações estabelecidas com esses registros.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Nos parece que quando se suspende o automatizado, quando se dá tempo, se abre para atenção e delicadeza, para viver essa outra infância, é possível provocar fissuras. Na Educação Infantil, na pesquisa, na Educação Matemática, na escrita. Também em nós. É possível sentir o perfume das flores, ouvir o silêncio, porque se suspende a opinião, o esperado, o que está dentro da forma. E se criam mundos diversos, que se constituem com o que vibra, nas dobras da pele que se estende nos encontros. Encontros que acontecem quando os registros são feitos, quando se olha para eles, quando se caminha com eles, quando se compõe com eles. Acho que é quando se tropica nas vidas que estão por aí e nos obrigamos a parar e, para além de olhar e ou dizer delas, nos colocamos a vivê-las, de fato.



Gabriel, 3 anos, baixa visão. Descobri no primeiro dia, cinco minutos de observação. Ele, sem óculos (esquecidos em casa), se levantou de supetão e trombou no pilar que fica no meio da sala. Ouvi das professoras que ele nasceu com baixa visão e que mesmo com a requisição não havia um professor auxiliar para Gabriel.

Ouvi delas também que Gabriel era de veneta. Havia dias em que estava muito carinhoso, já em outros distribuía chutes e mordidas. Naquele dia, no primeiro, ele estava distribuindo chutes e mordidas.

Fiquei olhando Gabriel a aula toda. Primeiro, revoltada pelo esquecimento dos óculos, segundo porque me assustava

com os encontros dele com os colegas e as eventuais mordidas. Gabriel corria, gargalhava, brincava. Para mim, parecia que ele via tudo.

As primeiras horas das crianças na escola eram na sala e eu me sentava em uma das mesas em que elas estavam. Tentando respeitar o distanciamento social por conta da pandemia, escolhia sempre a mais vazia. No segundo dia de observação a mesa mais vazia era justamente de Gabriel, sentado ali sozinho. Naquele dia ele estava de óculos. Me sentei ao lado dele.

Estava chovendo e nos demoramos mais por ali. Por conta disso, cada aluno recebeu um livro de estória. Eles estavam livres para folheá-los, brincar com eles, olhar as imagens. A professora pediu que eu ajudasse com o livro de Gabriel. Não sabia o que fazer. Eu sabia que ele não enxergaria nada das figuras do livro (mesmo com os óculos, ele enxergava muito mal), e admito que estava com medo das reações dele.

- Você quer brincar com o livro ou quer que eu leia pra você? — perguntei, insegura.

Ele me deu o livro. Entendi que ele queria que eu lesse.

Era a estória de um rabanete gigante que precisou de todos que moravam na fazenda (entre pessoas e animais) para arrancá-lo. A cada página um novo personagem surgia para ajudar na empreitada.

No começo eram o avô, a avó, a netinha. Então, veio o cachorro.

Gabriel, então disse:

- Deixa eu senti o cassorro!

Coloquei os dedinhos dele sobre a figura do animal que não tinha textura, era apenas a imagem na página lisa.

Gabriel gargalhou e disse:

- Esse cassorro é muito peludinho. Faz coquinha!

Durante todo o livro, a cada personagem, Gabriel pedia:

- Deixa eu senti!

E a cada toque ele sorria dizendo da sensação que tinha.

Nesse dia, Gabriel me ensinou sobre tanta coisa que nem cabe aqui.



<https://youtu.be/B7eFDLSMRPo>

Este vídeo foi feito por Gabriel. Em um dos tantos encontros que tive com as crianças e Gabriel, ele pediu se poderia “filmar o Gabriel”. Dei o celular para ele e fiquei ao seu lado. Ele gargalhou e disse que estava mostrando a si mesmo. Depois, pegou minha mão para mostrá-la também. Mesmo “sem ver”, falou o que estava vendo.

Deixar o vídeo sem som foi uma opção minha. Um ensinamento de Gabriel, que não enxerga direito, mas sente, inventa, reage ao que passa por ele. Talvez, olhando a produção de Gabriel, a gente possa (e aqui me coloco nesse exercício também) sentir um pouco mais das coisas, sem ver ou ouvir tudo que achamos já conhecer. Talvez, a gente precise olhar e sentir com calma, ouvir o silêncio e enxergar pelos olhos de uma criança que não precisa somente deles para ver o mundo.

ENTRELAÇAR...
 DEDOS
 MÃOS
 RISADAS
 OLHARES
 SILÊNCIOS
 FALAS
 ESCRITAS
 SENTIDOS
 CORPOS...



O QUE PODE UMA PESQUISA QUE SE
 PRODUZ COM A PRODUÇÃO DE VIDAS?
 O QUE PODE UMA PESQUISA QUE
 SENTE?
 O QUE PODE UMA PESQUISA QUE
 CAMINHA NO MUNDO COMO GABRIEL?

CONVITE

Olhar o mundo pelas brechas



<https://sites.google.com/view/ascensao infancia/olhar-o-mundo-pelas-brechas>



E se uma pesquisa tropicar, o que é que ela encontra?

Iniciamos nossa estadia na escola em março de 2021, quando as aulas aconteciam ainda de maneira remota, por grupo de *WhatsApp*. Fui inserida no grupo da turma, onde estavam pais de alunos, professoras, diretora e coordenadora.

As três professoras da turma gravavam vídeos semanalmente e os enviavam às segundas e sextas no grupo. Também era enviado por lá uma apostila produzida pela SEMED para os alunos. A apostila também era entregue impressa aos pais ou responsáveis em dias definidos pela direção.

Durante todo o primeiro semestre de 2021 acompanhamos as aulas dessa maneira. Eu também frequentava a escola presencialmente uma vez na semana, nos dias em que as professoras gravavam os vídeos. Isso se deu entre março e abril quando, com a piora da pandemia, as escolas fecharam totalmente. Meu contato com elas se tornou totalmente online até julho de 2021, quando as aulas retornaram presencialmente, de forma escalonada.

Antes da pandemia os alunos ficavam na EMEI em tempo integral. Com a volta presencial de forma escalonada, as 21 crianças matriculadas foram divididas em três grupos: um grupo de 7 crianças frequentava a escola todos os dias pela manhã. Os outros dois grupos de 7 crianças se revezavam, semanalmente, no período vespertino. Essa configuração se deu até setembro, quando foi autorizada uma maior

porcentagem de crianças na sala. Alguns pais optaram por não autorizarem a volta presencial dos filhos e, com isso, os grupos que se revezavam no período vespertino se uniram, sem escalonamento. Com isso, acompanhamos, efetivamente, 6 crianças no período matutino e 8 crianças no período vespertino e suas três professoras.

Adentramos aquele espaço com a intenção de produzir registros das/com as infâncias. A partir do que fomos vivenciando em nossa estadia estabelecemos que esses registros poderiam ser feitos com imagens de celular, desenhos, falas ou outras formas de dizer dos movimentos ali. A intenção era que todos nós produzíssemos quando algo nos atravessasse.

Todas as terças-feiras eu passava o dia na escola com as quatorze crianças e suas três professoras. Fiz isso de agosto até novembro quando, a pedido da direção, encerramos as atividades da pesquisa.

Assim, realizei observações, conversei e brinquei com as crianças e, acima de tudo, me movimentei na intenção de sentir e experienciar com elas aquele espaço. Havia um celular sempre disponível para que elas utilizassem, fotografando ou filmando. Ele era mais um brinquedo por ali. Não havia uma ordem para usá-lo, elas poderiam registrar algo quando tivessem vontade. Em diálogo com as professoras, ficou decidido que o celular poderia ser usado no momento de brincadeiras livres. As nossas conversas se davam nas horas de atividades mais direcionadas (geralmente as primeiras duas horas e meia na EMEI) - em que as professoras realizavam práticas voltadas ao letramento envolvendo números, letras, desenhos, contação de estórias, músicas, entre outras, de acordo com o planejamento orientado pela BNCC - e também no horário livre (a última hora na escola) em que eles brincavam e, por vezes, conversavam e brincavam comigo também.

Com as professoras conversávamos quando as crianças brincavam, na hora do lanche, na hora das atividades. Eu também me sentia professora ali, de certa forma, sempre ajudando no que fosse preciso. E durante quatro manhãs de quintas-feiras, entre os meses de agosto e setembro, nos sentamos na sombra do pé-de-manga da escola e nos propomos a falar sobre infância (e sobre muitas outras coisas também), registrando o que nos atravessava desses encontros. No primeiro dia, levei como operadores dois poemas de Manoel de Barros (Ascensão e As lições de R.Q.). No segundo encontro lemos o primeiro capítulo de “O Pequeno Príncipe” e o conto “O Rio das Quatro Luzes”, de Mia Couto. No terceiro encontro propus que elas

caminhassem de olhos vendados e fotografassem algo. No último encontro olhamos as imagens produzidas pelas crianças e lemos cartas que escrevemos para nós mesmas (de nós meninas para nós adultas). Sempre ao fim de nossas conversas, havia o convite para produzirmos algo: uma foto, um desenho, uma fala, o que nos movimentasse no momento.

A partir desses oito meses de vivências na EMEI, caminhando com nossa questão (e com outras em que fomos tropicando), algumas coisas reverberaram em nós. E com elas produzimos.

Essas produções são nossas, das crianças e das professoras, entrelaçadas em linhas que se misturam, em traçados tortos, assim com orienta Barros (2010). Não cabe aqui tudo o que vivenciamos, mas cabe o que damos conta de dizer, o que nós acreditamos que pode reverberar na intenção de mostrar as infâncias que ocupam uma escola de Educação Infantil e como elas fissuram o estabelecido, do que elas produzem em nós. Assim, trazemos aqui algumas discussões com a Educação Infantil (enquanto espaço escolar de educação coletiva, institucional e de pesquisa e enquanto etapa da Educação Básica), com currículos e com formações.

Essas discussões surgiram a partir de outras perguntas que se desdobraram daquela primeira, a que nos movimentou a caminhar. Discussões que foram tomando forma a partir do que fomos vivenciando durante o ano de 2021, no contato com as professoras e com as crianças. Assim, para além de quanto de infância cabe na Educação Infantil, passamos também a nos questionar sobre que infâncias cabem ali e sobre o modo como elas compõem esse espaço como um todo. Que infâncias cabem e compõem os currículos prescritos e os vivenciados nessa etapa da Educação Básica? Na formação de professores para atuarem nesse espaço? Na escola que essas crianças habitam? Nas políticas públicas que orientam esses espaços? Nas pesquisas que se desenvolvem ali?

Cabem infâncias na Educação Matemática? Na vida?

O que podem essas infâncias na Educação Infantil?

Que infâncias escapam ao que cabe na Educação Infantil?

Assim, nos permitimos nos perguntar essas coisas, e outras também, como maneira de caminhar pelo mundo que construímos ali. Não com a preocupação de respondê-las, mas pensando no que elas podem. Permitir a potência de não ter tantas certezas.

Caminhamos então, cheias de perguntas, tropicando e operando em meio a/com leituras, escritas, imagens, desenhos, falas, afetos, vidas, com a infância atravessando esses encontros.

Tudo milimetricamente controlado. Ou quase. As pernas estão cruzadas na cadeira. Um desaforo! Deveriam estar esticadas até embaixo, com os pés apoiados no chão, garantindo uma postura ereta. Impossível. Minha mãe diz que vou ficar corcunda. Vez ou outra, chama minha atenção: "arruma esse corpo! Você vai ficar torta!" E eu me ajito, tentando ficar retinha.

Outras coisas eu quero que fiquem retas também. Tenho caminhado na pesquisa, pesquisa com infância. E pesquisa é caminhar, não é? Então, tento ir andando reto, mas, ultimamente, tenho tropicado demais. Por isso, minha escolha tem sido ficar parada, com as pernas cruzadas. Nem as pernas têm conseguido ficar retas. Como eu disse, um desaforo!

Hoje é um dia quente, mais um dos incontáveis dias quentes. Não me lembro quando foi que choveu. O calor se potencializa porque estou entre as quatro paredes que são comuns para mim nos últimos tempos. É aqui que devo ficar reta e estudar. É aqui que devo pesquisar. Mas não tenho saído do lugar. Já li muita coisa, muita mesmo, mas continuo parada. Olho para o notebook, as dezenas de livros e

anotações. O ventilador de mesa joga o vento quente em mim fazendo o fio de cabelo que insiste em não parar preso roçar no meu rosto. Suspiro.

Sabe quando parece que você não consegue respirar? O ar está lá como sempre esteve, tudo parece normal e, sim, você está respirando, mas tem algo errado, porque chega a doer aquela sensação. Eu me sentia assim há dias. Há tantos que já havia parado de contar.

Começo a olhar arquivos no computador, meus olhos vendo, mesmo sem ler. Parece que já vi tudo ali, que já sei o que está escrito ali. Um incomodo me chega e, pela primeira vez, me pergunto se talvez eu não esteja, na verdade, andando no caminho reto. Talvez eu esteja fazendo exatamente o que me foi delimitado. Isso não faz sentido, penso, e tento continuar.

Sinto minha nuca queimando, como se estivesse sendo observada e me viro. Não há nada na janela, mas uma sensação familiar me atravessa. Quando volto à olhar o computador, meu braço esbarra em alguma parte do teclado e a página muda. Me deparo com uma pergunta:

Lembra o tempo que você sentia
e sentir era a forma mais sábia de saber
e você nem sabia?

Não sei quanto tempo fico olhando para a frase de Alice
Ruiz. Tempo suficiente para aquele lugar, tão acostumado, me
parecer sufocante.

Descruzo as pernas, dessa vez não para deixar o corpo
reto, mas para caminhar.



infâncias

A escrita deste texto talvez tenha sido uma das tarefas mais doloridas desta tese. Não porque a infância não possa ser colocada em palavras ou algo assim (e talvez, de fato, não possa, mas não é essa a questão). Quando nos perguntamos sobre o espaço ocupado pela infância na Educação Infantil acabamos adentrando um caminho que não esperávamos: o de nos colocar no movimento de perceber as infâncias que operaram nos acontecimentos da pesquisa e a partir/com isso por vezes questionar o que está posto com as infâncias.

Por isso, este texto, justamente de infância, acabou por se apresentar de maneira até mais dura, menos poética, que até parece contrariar o conceito que defendemos de infância. Mas, deixamos isso de lado ao percebermos que a potência está no que o texto causa e em como ele reverbera em quem lê e em quem escreve que por vezes se dá a partir de diferentes movimentos e escritas/leituras. A forma é parte dessa potência, mas não pode ser, sozinha, a potência. Ribetto (2016) diz de dar vazão ao que nos toca e a vazão sobre infância se deu aqui desta maneira.

No entanto, pensar este texto como aquele que dispara e fornece pressupostos para que a tese seja construída, para que se possa olhar, questionar e operar com as infâncias que nos atravessam/atravessaram, seria trazer consigo a responsabilidade de dizer e escrever, com propriedade, sobre um tema fundamental na pesquisa. Uma responsabilidade que temos mania de colocar nas coisas que fazemos, acompanhada também de um fracasso já imposto: é preciso dizer muito bem disso, com bastante propriedade ou então não diga, pois não é válido! Essa responsabilidade, acompanhada do fracasso, quase sempre paralisa e não foi diferente conosco, antes de pensarmos de outro modo.

Os textos que escrevemos foram vários, das mais diferentes formas, tentando diversos caminhos para falar de infância. Todos deixados de lado porque sempre parecia que faltava leitura, porque uma leitura dizia de outra, que parecia necessária e que conduzia a outra, que parecia também necessária... Um ciclo vicioso de ler, ler e ler e sempre achar que é preciso ler mais. E sim, sempre é preciso ler mais, mas isso nos pareceu, em certos momentos, também uma desculpa para não dizer, da maneira como fosse, do que foi lido.

Não é necessariamente uma surpresa que Manoel de Barros, aquele que nos apresentou uma outra ideia de infância em 2017, também tenha nos dado um solavanco. É ele quem diz que “quem acumula informação perde o condão de

adivinhar: divinare” (BARROS, 2010, p. 341). Talvez já devêssemos saber que adivinhar seja potência de pesquisa (e de vida), mas esse acúmulo de informação nos foi impossível de parar até certo momento. Mas e quando ele parou, como é que se escreve sobre tudo que lemos? E então, parece que até para nos dar uma lição, um outro alguém não acadêmico (pelo menos não dos tradicionais) nos deu uma pista, quase que um convite. Clarice Lispector falou de escrever como uma parte de um processo, de um movimento muito maior. E que se dá antes, durante, depois, continuamente. Em quem escreve. Em quem lê. Pois, “o melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas. O que te escrevo é um “isto”. Não vai parar: continua” (LISPECTOR, 1998, p. 95). Nos abraçamos às palavras de Manoel e Clarice não só para escrever o texto de infância, mas para toda a tese.

Diante disso, o que se apresenta aqui sobre infância é um “isto” de tantas coisas, de tantas informações. Mas, na intenção de que nesta escrita/leitura possamos divinar justamente porque ela não pára, este texto se faz em três momentos, três partes. Essas partes se dão quase que como rastros do modo como nosso contato com as infâncias se deu, de como elas foram se construindo para nós e das coisas que acreditamos serem necessárias dizer sobre o tema em questão.

O primeiro momento diz de como a infância se construiu histórica e socialmente, em uma breve retomada sobre as ideias de criança e infância ao longo dos anos. Dizer dessa construção se estabeleceu como necessidade para nós, visto que há aí um discurso operando, uma subjetividade imposta que perpassa séculos e séculos. Em nossas relações com nós mesmos, com os outros, com o meio, acabamos por reproduzir rastros desses discursos que se estabeleceram sobre criança e infância. Dizer do que aconteceu no tempo de Platão e em outros tempos também nos parece dizer muito do que acontece no agora, em espaços-tempos de Educação Infantil, em currículos prescritos e vivenciados e em formações.

O segundo momento visa dizer de outra perspectiva de infância que não se refere somente à criança ou idade, mas à condição humana. É uma infância que se estabelece como plural, infâncias, e que intencionamos alcançar pelo menos em alguns momentos neste trabalho.

O terceiro momento é um convite. O momento em que, em um encontro, mãos se entrelaçaram e iniciamos um momento de ascensão.



O que você
vai ser
quando
crescer?

Há dois trechos em poemas de Barros (2010) que foram disparadores, para nós, na empreitada de olhar para a construção de discursos em torno da infância e, conseqüentemente, da criança. Com isso, caminhamos para pensar a infância de um modo geral - porque acaba que esse pensar não se restringe somente a pesquisa, mas também a vida.

Há em “Ascensão” a etimologia da palavra infância. Ela vem do latim, *infantia*, o presente do verbo *fan* (falante) acompanhado do prefixo *in* (negação). A infância significa então ausência da voz, aquele que ainda não fala. Em “As lições de R.Q.” fala-se das formas que nos conduzem a ver o mundo de um único modo. Formas dadas por Deus na poesia e na vida que são impostas, em nosso entendimento, pelos que têm o poder de circunscrição. Talvez o maior deus nesse sentido seja o Estado.

Ambos os poemas dizem de uma infância (o segundo de forma mais implícita) e nas leituras que se deram após os poemas começamos a perceber uma linha traçada. Ela nos levou à percepção de que a ausência da voz não é somente sobre não saber falar palavras, idiomas. Mas é também um não saber falar do corpo, da mente, de vida. Esse “não saber” implica a necessidade de que se ensinem formas, o modo único de ver o mundo. Formas de falar, de fazer, de ser, de pensar, de viver em que as crianças precisam ser ensinadas, formadas.

A partir disso, nos questionamos então sobre como essas formas de ver e ser se estabeleceram socialmente, de modo que hoje imperem não só no contexto educacional, mas também social. Assim, nos movimentamos no sentido de olhar para o início da linha, para os primeiros registros e discussões que se tem sobre infância.

O conceito ou sentimento de infância (termo também usado por alguns teóricos) apresenta algumas oposições em seu entorno. Optamos aqui por trazer os dois, pois acreditamos que essas oposições acabam por se complementar nesses estudos.

Segundo Kohan (2005), esse conceito se estabelece em três momentos históricos: na Grécia antiga, na modernidade e na contemporaneidade. Não temos a intenção aqui de esgotar as concepções e as discussões sobre o conceito de infância e de como ele foi se modificando ao longo do tempo. Nos interessa construir essa linha de forma a olhar para esse tracejado e problematizá-lo a fim de discutir como essas significações ressoaram e ainda ressoam.

Philippe Ariès (1981) afirma que até a modernidade não havia menção ao sentimento de infância ou às crianças. Segundo o autor, foi na modernidade que esses

conceitos começaram a ser discutidos. Kohan (2005), no entanto, apresenta algumas marcas da infância na Grécia antiga, a partir dos estudos de Platão. É daí que partimos então.

Na Grécia Antiga construiu-se uma ideia específica de infância: enquanto projeto político, na intenção de que a experiência infantil preserve e cultive o melhor, visando um bem comum. Platão estabeleceu um discurso de educar a infância objetivando o futuro da Pólis. Mesmo que os registros daquela época variassem com citações sobre a infância para se referir a pessoas de até 24 anos, é possível apontar alguns indicativos de como aqueles que eram mais novos, os infantes, eram percebidos na sociedade. A partir disso, o discurso de Platão se dá por meio de quatro marcas da infância: possibilidade, inferioridade, o outro desprezado e material da política (KOHAN, 2005).

A primeira marca, segundo Kohan (2005), apresenta a infância como pura possibilidade, sem um marco específico, sendo então a presença de uma ausência. Em um primeiro momento essa marca é vista como uma potência, visto que ser possibilidade indicaria que a infância poderia ser qualquer coisa. No entanto, esse “ser tudo o que quiser” no futuro acarreta que no presente ela não é nada. As crianças são vistas como sem forma e, com isso, pode-se fazer delas o que quiser.

A segunda marca é a inferioridade da infância quando comparada ao homem adulto masculino. Os que fazem parte da infância são hierarquicamente inferiores, assim como as mulheres, os animais e os anciãos. As crianças são vistas como seres impetuosos, com um comportamento que se distancia do que é tido como certo. Não controlam o corpo e a voz. Gritam e pulam, sem o controle e o ritmo que é característico do homem adulto. Precisam ser conduzidas por preceptores porque sem eles são como escravizados sem seus donos, como rebanhos sem pastores, as quais “não devem ser deixadas livres até que seja cultivado o que nelas há de melhor” (KOHAN, 2005, p.42). A criação das crianças deve seguir em linha reta, na direção do bem comum, do que é melhor. É a etapa da falta de experiência, da ausência do saber do tempo e da vida.

A terceira marca encontrada se refere a infância enquanto algo não importante, que não tem lugar na pólis. Nessa marca, os novos são aqueles que podem se dedicar a coisas sem importância, coisas que não possuem lugar a ser considerado na pólis. As crianças são vistas como os outros, como o não desejado, como alguém desqualificado, que não compartilha dos saberes (KOHAN, 2005).

Quando você é criança, você desenha algo e o adulto não entende, você vai matando, né? A criatividade da criança. Você frustra elas. As vezes ela fala é uma bicicleta. E a gente não vê a bicicleta ali e não deixa a criança inventar também – Naidade, 26 anos.

Por fim, há a quarta marca, que estabelece a infância como material dos sonhos, instaurada pelo poder, em que esta é necessária para que se tenha uma perspectiva de futuro melhor. Nesta última marca há uma questão vital: “como se deve viver”. Os cuidados na criação e da educação das crianças se justificam pois elas são o futuro da pólis. Esse “como se deve viver” tem como exemplo a prática da música e da ginástica que seguem, minuciosamente, critérios estabelecidos, para que não haja nenhuma inovação na ordem estabelecida. Há, aqui, uma pedagogia formadora que busca desenvolver disposições nos indivíduos dando forma a partir de um modelo prescritivo, estabelecido previamente. Busca-se “ajustar o que é à um deve ser” (KOHAN, 2005, p. 57). Essa educação visa o melhor que não pudemos ser enquanto adultos, mas que as crianças serão.

Essas marcas indicam características que, para nós, se entrelaçam e que nos conduzem de volta aos poemas de Manoel de Barros: a ausência da voz (da boca, do corpo, da mente) e as formas dadas, impostas. A criança, já na Grécia Antiga, era moldada de modo a reproduzir as formas enquanto aprendia a ter voz. Mas, uma voz controlada no sentido de tirar dela qualquer possibilidade de escapar do que era imposto. Contraditoriamente, eram controladas na intenção de que pudessem ser o futuro da Pólis, aquilo que os adultos não conseguiram ser, mas que elas poderiam. Para isso, eram ensinadas a reproduzir exatamente o que os mais velhos faziam. Um movimento cíclico de sempre buscar o melhor, um projeto político da pólis, mas sempre repetindo a mesmice. Não eram nada até serem iguais aos que a deram voz e forma para, então, repetir o mesmo processo.

Há também aqui uma visão de marginalidade presente. Os infantes eram vistos como subalternos, assim como grupos menores (menores no sentido de poder dentro desses territórios), de mulheres, por exemplo. É violento, de certa forma, pensar que essa subalternidade ainda impera com as crianças, com as mulheres, com os mais velhos ou aqueles que não se encaixam na forma vista como produtivista pelo Estado. Ainda hoje. Como dito, é a mesma coisa sendo repetida.

Após a Grécia antiga, seguimos a linha até a modernidade. Se até então, nas marcas de Platão, as referências sobre a infância eram, de certa forma, confusas, na modernidade há um processo de estabelecimento desse conceito.

Ariès (1981) afirma que até a época medieval não havia a noção da infância e sim um entendimento sobre um curto período da vida em que as pessoas não conseguiam suprir suas próprias necessidades sozinhas. Este período, segundo o autor, vai do século XVII até o século XVIII. As crianças eram nomeadas como adultos menores. Analisando a produção cultural, em especial as pinturas (que eram utilizadas como forma de retratar as famílias e práticas do período em questão), as crianças não eram representadas nos quadros até o século XIII. Gradualmente, com o passar dos anos, as crianças eram mostradas como uma miniatura dos adultos. Homens pintados em uma escala menor.

De acordo com Kohan (2005), o período de estar com a família era curto, visto que, a partir do momento em que conseguissem satisfazer as próprias necessidades, as crianças passavam a habitar a sociedade, tornando-se adultos. Não havia instituições específicas para educar as crianças. Tudo era rápido para que, o quanto antes, os bebês se tornassem adultos. A preocupação com a criança era quase que inexistente. Prova disso é que até o século XVII ainda ocorria o infanticídio tolerado (mesmo que proibido), realizado com a justificativa de que a infância era frágil e a possibilidade de perda muito grande. Mesmo com punições, essa prática era comum e realizada de forma “escondida”, pois retratava um acidente.

Ariès (1981) apresenta então uma mudança significativa no século XVIII: a queda tanto na alta fertilidade das mulheres quanto na alta mortalidade das crianças. Essa mudança é consequência de uma nova perspectiva acerca da infância. A criança passa a ser o centro da instituição familiar. Não se pode perdê-las ou substituí-las. Além disso, com menos crianças será possível atendê-las da melhor maneira possível. A ascensão de uma burguesia mais consciente implicou em uma mudança

de mentalidade em relação as crianças. Elas passaram a ser vistas como o futuro da sociedade e, conseqüentemente, passou-se a focar em sua formação. Formação com o objetivo de atender as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e capitalista. A criança passou a ser considerada

enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina de aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta-que a deixa confinada- combina a curiosidade em relação ao seu comportamento e à sua psicologia com os métodos aptos para construir, por seu intermédio, uma sociedade nova (SCHÉRER, 2009, p. 17-18).

Kohan (2005) afirma que, a partir dos estudos de Ariès (1981), é possível perceber que a periodização e a organização da vida são variantes culturais, resultados de uma sociedade que organiza as etapas da vida. Com a modernidade, pode-se dizer que sentimentos e práticas acerca da infância ganharam força jamais antes vista na história humana. A infância pode não ter sido inventada ali, mas se estabeleceu como etapa da vida humana a ser conduzida pelas instituições do Estado neste período.

O que percebemos é que desde a Grécia antiga a criança é vista como ser ausente de forma. Se em um primeiro momento a ausência dessa forma é motivo para desconsiderar a infância, a percepção de que a ausência da forma é possibilidade para que se possa moldá-la implica em uma outra atitude em relação às crianças: a de vê-las como o futuro da sociedade, sobre as quais o Estado deve atuar, dando a elas a forma que eles consideram única e certa.

Surge então um dispositivo do Estado que vai ter como função justamente a educação da infância, o ensino das formas: a escola. A educação nesse sentido, para nós, se refere ao que Kohan (2007) chama de instrução, em que governam os que “sabem” legitimando esses saberes. Parte-se da ideia da hierarquia, em que se disciplinam os corpos e o pensar.

Ainda no século XVIII, impulsionada pelo Livro Emílio¹⁷, de Rosseau, instala-se um sistema de infância que a constitui, de modo a ditar condutas e deveres dos adultos para com as crianças. Esse sistema afeta todas as classes da sociedade que também se torna disciplinarizada para lidar com as crianças. A infância é inventada

¹⁷ O livro Emílio é considerado a obra que iniciou as discussões de ideias sobre a visão de criança e de educação, colocando-a no centro do processo educacional. Com cinco volumes, o livro acompanha o desenvolvimento da criança desde seu nascimento até o matrimônio (ALMEIDA, 2018).

sob aspectos pedagógicos, normativos e racionalizantes na intenção de impor lições que moldariam as crianças e toda a sociedade (SCHÉRER, 2009).

O livro Emílio é um manual que apresenta delimitações não somente sobre a criança, mas, acima de tudo, “em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada” (NARADOWSKI, 2001, p.30). Assim, a infância tem um lugar estabelecido onde são definidas condutas possíveis, de acordo com suas características. A partir disso, se cria um discurso referente a infância dentro da pedagogia. A infância é, então, nomeada e normatizada.

Com essa nomeação e normatização, a infância passa a ser entendida como o estágio que tem características definidas e próprias e que antecede a idade adulta. Um caminho que parte da falta de razão até a razão adulta. As crianças não entendem a razão e, por esse motivo, precisam ser ensinadas. Pouco a pouco as crianças convertem-se em adultos, pois possuem a mais absoluta das ignorâncias, mas também tem uma capacidade potente. Inacabadas, ao terminarem os caminhos, elas “acabam-se” em adultas (NARADOWSKI, 2001).

Diante disso, a infância é necessidade e incompletude que precisa ser guiada pelos que já são completos e formados. Passa-se a estudar corpo, linguagem, pensamentos, na intenção de proceder com cada vez mais conhecimentos sobre a criança. Com isso, a idade passa a ser considerada nas condutas e torna-se o elemento que demarca limites em relação a ação educativa (NARADOWSKI, 2001).

Nesse contexto, a escolarização, a infância e a família representam processos paralelos e com diversas relações. A escola tem sua razão de ser a partir do corpo infantil que só adquire seus traços definidos por meio da escolarização. A criação das escolas visa, além de ensinar a ler e escrever, também a mudança do âmbito familiar para o âmbito escolar. A criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ocupar seu lugar infante. No entanto, esse lugar é criado pela pedagogia. A infância aqui, amparada por questões biológicas e psicológicas, é normatizada historicamente (SCHÉRER, 2009).

Com isso, a escola se estabelece como um modo de formação em que sua disciplina definiu “um saber ser criança” pautado em uma pedagogia da intimidação que ensinava a obediência e a passividade.

Aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber. De modo que, desde a

etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina — o saber e o poder — e a infância estão juntas (KOHAN, 2005, p. 70).

- A criança imagina, cria e o adulto quer, aos nossos olhos, algo bem definido. Mas a gente não presta atenção no olhar dela. A gente impõe o nosso. Às vezes eu acho que inconscientemente a gente automatiza as coisas. A gente pede um desenho, mas tem um objetivo naquele desenho. Daí a gente pensa: se outra pessoa olhar esse desenho ela vai entender? Daí a gente encaminha pra que pareça o que a gente quer que pareça. A gente reprime a criança. Quer fazer de uma forma que os outros entendam. E inconscientemente e conscientemente também a gente não deixa a criança desenhar. A gente vai moldando o desenho dela - Vaniza, 30 anos.

Percebemos aqui um rastro já visto nas discussões sobre infância percebidas na Grécia antiga. Em certo momento, ao apontar que a criança grita, pula e não tem o controle que o homem adulto possui, indica-se que sem os ensinamentos para ter a forma desejada, ela seria como um pastor sem rebanho. O conto do pastor e do rebanho ganha mais força com o avanço do capitalismo e

do controle em nossa sociedade.

Brito (2016) aponta que esse tipo de formação tem se estabelecido há muito tempo, ganhando força com o cristianismo. Nessa perspectiva, o pastor que governa o rebanho se apresenta como o caminho para a salvação (o que também é prometido na Grécia antiga, pois nos parece que a salvação seria ser como os adultos). As ovelhas desgarradas, as transgressoras, têm atenção especial para serem trazidas de volta ao caminho seguro. A salvação prometida nada mais é que estar dentro de um modelo estabelecido de modos de vida. Uma homogeneidade que sufoca as diferenças.

Há todo um tipo de formação que é desenhada para não permitir que a ovelha pense, para deixá-la agregada, dependente, impotente, para não sair do território regularizado. Assim, aparentemente, a servidão não é posta por uma lei dos homens, por uma prática, mas por um poder sobrenatural, que se torna imanente por meios de princípios racionais, cuja vida deve ser esquadrihada, regrada, normatizada de tal modo que a servidão acaba se instituindo como regra a ser seguida (BRITO, 2016, p.88).

Assim, a escola se faz por um modelo de instrução que se estabelece enquanto uma formação “para dar forma aquilo que se pressupõe que não a tem” (KOHAN, 2007, p. 135), em que a criança é vista como algo a ser criado, em que nunca, de fato, se é. Formas delimitadas nas crianças maleáveis, como visto nos dizeres de Platão. Formas impostas por mecanismos que controlam e estabelecem subjetividades, produzindo formas únicas.

Essas formas poderão ter muitos perímetros e diferentes contornos, mas todos eles estarão contidos na forma “criança”, que, de alguma maneira, os dispositivos do poder disciplinar disseminam. A formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma (KOHAN, 2005, p. 81).

Essa mesma forma se dá com experiências precisas, já delimitadas por regras e procedimentos que, pouco a pouco, silenciam as subjetividades produzidas que escapam à disciplina imposta. A liberdade torna-se obediência.

A escola atua como instituição formadora na intenção de formar pessoas, de produzir subjetividades. Não há um fazer em momentos e lugares aleatórios, mas há um tempo marcado, com um cronograma preciso em que a aprendizagem é regulada a fim de desenvolver as habilidades necessárias para a formação do aluno (KOHAN, 2005). Isso ocorre, pois essa instrução que forma “consiste numa luta incessante com a criança. [...] Uma luta sistemática contra personalidade. Ela despreza o indivíduo, seus desejos e anseios, e considera tarefa sua empurrar esse indivíduo para baixo, para o nível das massas” (RILKE, 2007, p. 127-128).

E a criança sempre esperando o depois, o que virá, porque no agora ela nunca, de fato, é algo. É o tempo cronológico que vigora aqui, *kronós*, de fase da vida, fase de formação, de dar forma. E a escola, o Estado, atuam incessantemente, dando voz e forma às crianças. Voz e formas estabelecidas por outros. Fazendo da infância fase da vida cronológica e minuciosamente delimitada.

Nesse sentido, percebemos que desde antes de Cristo houve a construção de *uma* forma de infância e de *uma* forma de ser criança. Às vezes, maquiada por outros traços, outros riscos, mas sempre delimitando uma forma imposta por uma maioria. Nos parece, então, que essa infância maior, linear, histórica, torna-se um dispositivo para que o Estado atue, incessantemente sobre as crianças, impondo modos estabelecidos, negando as diferenças, tirando a força das singularidades, pois,

as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há territórios mais fugidios do que os das crianças; é preciso operar sobre eles e se opera efetivamente todo o tempo sobre eles, sobre os corpos

das crianças. E, deste modo, atua-se incessantemente sobre ela para lhe atribuir formas de ser, formas de vida, um processo de escolarização (ABRAMOWICZ, 2019, p. 18).

Chamamos essa infância, aqui, de infância maior justamente por sua imposição de modos de ser, pois “as maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque são um modelo ao qual há que se conformar” (KOHAN, 2007, p.92). Essa infância é a possibilidade formativa mais comum em nossa sociedade. Há milhares de anos construída e fortalecida a partir do pressuposto de enxergar a ausência da voz e da forma como minoridade, como estrangeiridade, como o outro que não faz parte de nosso mundo. E que precisa ser educado para ser também maioria, assim como nós. Infância como fase em que sempre se espera,

em que se prepara para o depois, em que a criança é educada e ensinada não somente para aprender a ser adulta, mas também para aprender a ser criança. É nesse modelo de ser criança, imposto por adultos (as maiorias) em muitas escolas e, também, em muitos espaços de Educação Infantil, se estabelecem como espaços direcionados pela infância única e impositiva.

- Mas isso é porque a gente reflete muito da nossa infância também, que era assim - Elaine, 38 anos.

- Ué, a gente foi sempre ensinado que desenho não pode sair pra fora (do risco) é até aqui, aqui! Querendo ou não a gente arruma. Vamos colocar na exposição. Ah, mas fulano vai estar aqui. Daí a gente vai lá, arruma, coloca alguma coisa a mais no desenho, para ficar mais certinho. Não fica totalmente a criança que fez - Andreza, 26 anos.

- A gente planeja pra ter um produto final e para ter o produto final a gente vai arrumando aqui, controlando ali. Para chegar no produto final - Vania, 30 anos.

A partir de uma ideia de infância que se estabeleceu colocando a criança como subalterna na sociedade e também dando a ela a responsabilidade de ser o futuro de um Estado que quer moldá-la de acordo com seus pressupostos, nos propomos a olhar como essa visão ressoa no espaço ocupado pelas crianças pequenas na escola. Há a percepção, a partir das colocações de Kohan (2005, 2007, 2019), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Skiliar (2012), Krammer (2003) e Leite (2011) de que é esta infância que está presente nas políticas públicas, no currículo prescrito, em muitos processos de formação de professores da Educação Infantil. Nesse sentido, nos atentamos em como as políticas de atenção à criança se estabeleceram no Brasil e de como, a partir disso, a Educação Infantil se tornou parte do sistema educacional brasileiro sendo afetada em sua composição pelos pressupostos dessa infância das maiorias.

Kramer (2003) ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a divide em três partes. A primeira vai do descobrimento (invasão) do país, em 1500, até 1874. Nesta fase os movimentos de assistência à criança eram mínimos, segundo a autora. Há três registros nessa direção apontados por Silva e Francischini (2012). O primeiro se refere a um projeto que implantou uma assistência a crianças negras e mestiças abandonadas. As Câmaras Municipais do país deveriam destinar uma quantia de dinheiro para que amas-de-leite e criadoras cuidassem das crianças apresentando-as, frequentemente, para as autoridades do governo.

Outro marco foi a criação de instituições de caridade católicas no início do século XVIII, também com o objetivo do acolhimento de crianças abandonadas. Por fim, outro ponto de destaque desta primeira fase é a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, que tinha como pressuposto a visão da criança como uma folha em branco que deveria ser disciplinada, educada e preenchida. Foi o primeiro movimento em que ocorreu um caráter educativo além da assistência para as crianças, porém esse atendimento ocorria apenas para as maiores de 6 anos e com uma distinção: às crianças da casa grande era oferecida educação jesuíta e o ensino das primeiras letras, enquanto que para as demais havia o ensino de algum ofício sem nenhum direito a educação.

Nesta primeira fase é ainda perceptível um certo desprezo para com as crianças, na direção apontada por Ariès (1981) sobre a criança que deveria crescer o

quanto antes para fazer parte do mundo dos adultos. Não se atentava muito sobre elas e pouco havia de políticas e atenção em relação a seus cuidados.

Na segunda fase, de 1874 até 1889, a preocupação com as crianças migrou da caridade para a filantropia, já direcionada por uma nova mentalidade, enxergando a criança como o futuro do país. Nesta fase surgiram projetos a fim de acompanhar e garantir condições de bem estar da criança. É neste período que surgem as primeiras creches no país, com o intuito de atendimento exclusivo de crianças pobres, visando também a liberação da mão-de-obra feminina (SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Na segunda fase apontada pelas autoras, parece já ressoar no Brasil as ideias da Europa, que passaram a ver a criança como futuro da sociedade e, conseqüentemente, perceberam a necessidade de cuidados e políticas voltadas para os pequenos.

É na terceira fase, de 1889 até 1930, que há um movimento maior da administração pública no sentido de atuação para a infância. Nesta fase, a atenção da criança era fundamentalmente assistencialista e utilizava-se o termo “infância

perigosa”, visto que o foco estava não na criança, mas no que era classificado como

- Vai diminuindo o tempo deles brincarem até aqui. No grupo 4 eles brincam menos. Imagina ficar 4 horas sentados? Vai controlando né, eu já li um texto sobre isso, acho que era “Controle de Corpos”, uma coisa assim. A gente não se coloca no lugar. Imagina a gente sentada 4 horas seguidas? E a gente quer que a criança fique sentada
- Vania, 30 anos.
- Isso fica automático, para a vida toda. Você leva para a vida toda que brincar na escola é só na hora do recreio
- Naiade, 26 anos.
- Isso é muito difícil, fico revendo as coisas que eu fiz e me dá tristeza. Tem os horários, às vezes eles pedem pra brincar, mas a gente não deixa porque tem horário. Tem situação que não dá para fugir do contexto, não dá
- Vania, 30 anos.

menor abandonado ou delinquente. Havia sempre a classe social como divisor nestes atendimentos (KRAMER, 2003).

Esse caráter assistencialista ocorreu até a constituição de 1988, quando o atendimento a crianças de 0 a 6 anos passou a ser direito do cidadão e dever do Estado e a Educação Infantil migrou, efetivamente, para o campo da Educação. Antes disso, após a terceira fase findada em 1930, a distinção entre as duas etapas desta etapa maior (creche e pré-escola, englobadas dentro da Educação Infantil), ainda eram marcadas por questões sociais. As instituições que atendiam crianças de 0 a 3 anos eram voltadas, majoritariamente, para pessoas de classe baixa. Enquanto que a pré-escola (de 4 a 6 anos) atendia em sua maioria crianças oriundas de classe média e alta. Daí surgiu também uma certa tradição em que na etapa de 0 a 3 anos predominam cuidados assistencialistas e higiênicos, enquanto que de 4 a 6 anos

predomina a preparação para o Ensino Fundamental (KRAMER, 2003).

Após a Constituição, outro marco para a Educação Infantil foi a sua inclusão como etapa da Educação Básica por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Desde então são constantes as discussões e o desenvolvimento de políticas públicas, normativas e bases curriculares para esta etapa (BRASIL, 2006).

O fato de que a Educação Infantil tenha sido a última etapa a ser considerada na Educação Básica é apenas o ponto de partida de pressupostos que colocam as crianças como menores (pejorativamente) nesse

- A outra professora, da tarde, ela ficou até maio. Depois saiu. Mas a gente não sentiu falta na hora né, porque tava no meio da pandemia. Daí quando voltou presencial, perguntamos: e a tarde, quem vai ficar com as crianças? Daí a coordenadora disse: vocês duas.

Eu falei pra Naiade: o que a gente vai fazer? Nós somos assistentes né. A gente tem ensino médio, a gente ajuda. Eu mesma gosto de cuidar, é mais essa parte de trocar, levar no banheiro, ajudar com a merenda. Quem ensina é a professora. Agora a maioria dos alunos tá a tarde e a gente virou professora deles. Eu não sou professora. Eu recebo 1100 reais e desconta ainda. E tô aqui tentando ser professora, mas não sou! - Elaine, 38 anos.

contexto. Apenas em 2009 passou-se a exigir, por exemplo, que os profissionais da Educação Infantil tivessem graduação para atuar nesta etapa. Em 2013 a Educação Infantil valia 0,6% do valor do PIB de nosso país.

Como agravante, na última década dois marcos acabaram por gritar a urgência de repensar a Educação Infantil. O primeiro, em 2013, se deu com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, fazendo com que o atendimento na Educação Infantil fosse destinado a crianças de 0 a 5 anos. Essa ampliação tirou mais verbas da Educação Infantil e colocou sobre ela a responsabilidade da educação no país. A pré-escola foi colonizada pela escola, fazendo com que, mais cedo, a criança fosse educada nos moldes de um preparo para ser um estudante de sucesso. Isso fez com que as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, fossem, de certa forma, esquecidas. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, reforçou uma Educação Infantil prescritiva, na intenção de impor uma infância (a maior) sobre todas as crianças, sem a possibilidade de que as próprias crianças pudessem questioná-la (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017; ABRAMOWICZ, 2019).

É perceptível, por meio desta rápida retomada histórica que, desde os primeiros indícios do que hoje se denomina Educação Infantil, é a infância maior, é a formação por modelo e reprodução que domina esta etapa. A criança, antes esquecida, é então percebida pelo Estado em uma direção semelhante aos ideais de séculos passados: uma ovelha sem rebanho que deve ser guiada, um ser sem forma que deve ser moldado. O futuro de uma sociedade que deve reproduzir os modelos validados impostos por elas. Ao adentrar na

- Daí tem que planejar né? Dar a aula. Os pais ficam perguntando: e a professora? Eles não chamam a gente de professora. E não tem horário de planejamento, a gente presta atenção em tudo o que a Vania faz de manhã. E repete à tarde. Às vezes, a gente esquece. E às vezes a gente também não sabe muito bem como fazer né. Ela sabe. Eu queria até decorar as palavras que ela fala. Ainda bem que a Vania se tem coisa concreta ela faz pra todos os alunos. Daí ela deixa com a gente pra darmos a aula. A gente tá tentando - Naidade, 26 anos.

Educação Infantil, a criança torna-se um corpo a ser ensinado, controlado, para então deixar de ser um corpo estrangeiro e fazer parte da massa controlada pelo Estado: corpos e mentes formados e silenciados, mesmo que a frente disso esteja um discurso de autonomia.

Não basta só cuidar das crianças, mas é preciso educá-las, mais do que isto, é preciso escolarizá-las, no sentido de que ela tem que aprender a ser aluna, a compreender a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar. A pré-escola, fundamentalmente, não pode mais se ater apenas a sua dimensão de cuidado por isso pertence agora, necessariamente, à educação que é quem se responsabiliza pela educação para cidadania. É ela quem educa para a autonomia, para a criticidade e para tudo aquilo que é necessário para a produção de cidadãos, sujeitos ativos na composição do que podemos chamar de povo. E este povo é unificado em língua, raça, sexualidade e que necessariamente procura homogeneizar as diferenças (ABRAMOWICZ, 2019, p. 20-21).

O que se percebe é que a Educação Infantil parece reproduzir procedimentos, práticas, discursos em que a criança é vista ainda na perspectiva dos jesuítas, como uma folha em branco. Parece ainda se pensar em uma escola *para* as crianças e uma Educação Infantil que é guiada por documentos *sobre* as crianças.

A criação BNCC, em 2017 e sua execução em 2018, tem aqui atenção especial por ser o referencial curricular atual da Educação Infantil, que foi constituída e estabelecida a partir de outros documentos oficiais já em vigor. A Educação Infantil na BNCC se apresenta de maneira diferente das outras etapas, sendo organizada em Campos de Experiências. Apesar de parecer uma proposta que se constituiu com as crianças e suas infâncias, na verdade ela é uma maquiagem mais sofisticada, um avanço em esconder o estabelecimento de modelos por trás de um discurso sobre uma Educação Infantil não escolar e de um currículo não conteudista (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

Isso se dá, pois, o fato de ser uma base comum, universal, quebra o argumento de experiências. Afinal, o que é comum exclui as diferenças, silencia o que não é padrão. Conseqüentemente, os campos de experiência se tornam disciplinas que são aplicadas a todos, de forma igual.

Seguindo essa concepção, o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

O estabelecimento de um tipo de educação nos parece indicar a condução para um tipo de infância. Essa universalidade implica em silenciar outras infâncias que rompem com o dito comum nos espaços educacionais.

O contrário da meninice é isso que podemos nomear como “uma estância sem gestos”. O adulto sabe como confinar a meninice, como derrotá-la. E talvez essa estância sem gestos seja uma das metáforas do educar. Uma das mais frequentes. Uma das menos interessantes. Uma das que mais ferem (SKILIAR, 2012, p. 19).

Essa estância sem gestos se faz justamente com uma Base Comum que se apresenta de maneira a nos conduzir a uma outra percepção. Que diz de campos de experiências, mas que, na verdade, são somente um disfarce para ainda estabelecer a imposição de uma única infância. Uma base comum, que desconsidera as diferenças, que impõe modelos, que prescreve vidas.

Um currículo prescrito, guiado por uma infância maior que ainda se faz ensinando a criança a ser criança. No qual a Educação Infantil gravita em torno de uma escola que coloniza¹⁸, cada vez mais cedo, este espaço, antecipando uma

- É que o negócio tá tão enraizado. Tem a mostra cultural, por exemplo, eu só penso no produto final, porque tem a BNCC que orienta, que dá a direção do que tenho que fazer. Então, de certa forma, eu interfiro né. Eles tinham que fazer um urso para a mostra, eu fui lá e arrumei pra que todos parecessem um urso. - Vania, 30 anos.

- A gente pensa no produto final e a criança quer desenhar fora de onde está contornado e a gente diz: não pode. Por que que não pode? Por que alguém falou que não podia né. Tem a orientação do que fazer. Daí a gente vai lá e faz eles seguirem o padrão - Elaine, 38 anos.

¹⁸ O colonialismo se refere a colonização territorial por impérios da Europa Ocidental com a conquista do “Mundo Novo”. Por isso, a descolonização foi o processo político realizado para colocar fim a esta colonização – posse – territorial iniciada em 1942 para viabilizar a expansão do capitalismo emergente. Porém, simultaneamente foi outro tipo de colonização: de poder, de saber, de ser e da natureza. Colonialidade é o conceito que traduz este tipo de colonização, que sobreviveu a colonização territorial e condiciona a geopolítica internacional e as relações inter-regionais no mundo (SILVA, 2013, p. 479, tradução nossa). Nesse sentido, a conceito de colonizar diz de movimentos em diversas sociedades que subalternizam e desumanizam algumas pessoas.

escolarização sem infância, onde corpos, alegria e brincadeiras são silenciados (ABRAMOWICZ, 2019).

Uma colonização que faz com que a instituição de Educação Infantil dê lugar à escola de Educação Infantil, onde os processos de escolarização fazem morada, operando por meio de políticas de avaliação, currículos unificados, corpos disciplinados, cadeiras enfileiradas, desenhos que seguem ao tracejado, que não escapam ao risco. Um processo que se faz como

uma maneira de captura no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras, e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz, trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).

A partir disso, acreditamos que o espaço que habitamos, para além de ser nomeado de “escola” segundo a rede de ensino a qual responde, é também espaço de escolarização precoce. Segue uma base comum, se constituiu a partir de uma infância única, se organiza em “aulas”. É um espaço da macropolítica e por isso escolariza a serviço da subjetividade capitalística, formando um tipo de criança responsável pelo futuro da sociedade.

E quem é que “aplica/implementa” essa base comum? Quem é que reproduz os procedimentos, ensinando as crianças a serem crianças? Aqueles que, assim como nós, por vezes, também são guiados e se deixam guiar por esse currículo prescrito, também são controlados por eles. A formação dos professores da Educação Infantil, segundo Leite (2011) se faz próxima da ideia de hierarquia em que os professores também são controlados para, então, aprenderem a controlar.

Essa formação de professores se estabelece a partir de um modo de educação prévio, homogêneo, estável, confortável. Antes, este modo de educação estava focado, prioritariamente, no “como fazer”. Como dar aula *para* atingir objetivos estabelecidos; como desenvolver uma formação *para* atingir certos objetivos; como fazer uma pesquisa *para* provar hipóteses; como escrever um texto *para* comprovar uma tese. Sempre *para*. Sempre uma finalidade. E para isso um roteiro, uma forma pronta para encaixarmos. Corpos docilizados (LEITE, 2011).

Depois, segundo Leite (2011), a sociedade encontrou um outro modo, muito mais potente de governabilidade. Passou-se a buscar então o “como pensar”. Mesmo que, inicialmente, essa expressão possa dar a entender a existência de um

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira, às quatro da tarde*.

Mas, talvez comece em uma segunda-feira, às duas.

Sem ser chamado de educador.

Sem oficializar a profissão.

Mas começa. Se fazem educadoras.

Ali.

no chão da escola

embaixo do pé de manga

na angústia e no abraço

em uma pandemia.

no vídeo gravado com pés no chão

no planejamento que é a prática

nas conversas de corredor

sentadas nas cadeiras pequenas demais para adultos

no carinho e no cuidado

no sorriso de cada criança

Ninguém deveria começar a ser educador numa terça-feira, às quatro da tarde.

Nem em uma segunda-feira, às duas.

*FREIRE (1991, p. 58)

distanciamento de modelos, ela na verdade é carregada de pressupostos formativos. Desta vez o controle está no pensamento. Controle das formas de pensar, da direção do pensamento. Corpos produtivos. Formam-se professores de crianças assim, para que eles reproduzam isso dentro de espaços da Educação Infantil.

O que se percebe, a partir disso, é que a Educação Infantil e também o que a permeia, se estabeleceram a partir de características oriundas de um conceito de infância: inferioridade e estrangeiridade. A inferioridade se apresenta fortemente com o descaso, ainda presente, a essa etapa da Educação Básica. Se antes a atenção à criança pequena nem era discutida e só há pouco mais de 30 anos passou a ser um assunto educacional, ainda hoje há muito o que se discutir e problematizar. Apesar de se colocar sobre a Educação Infantil a responsabilidade de preparo para o futuro, há com ela um descaso, uma percepção de que

esta fase é menos importante porque seus habitantes, as crianças, são menos importantes.

Encontramos isso ao vivenciarmos a realidade de Naiade e Elaine, assistentes que se tornaram professoras porque o poder público parecia não achar necessário (podemos compreender dessa maneira) contratar uma professora para as crianças pequenas. Ficaram Naiade e Elaine, então, em uma rotina exaustiva de 40 horas semanais, assumindo a função de um profissional da Educação (Professora de Educação Infantil), sem ter formação para tal e com um salário menor que o mínimo de trabalhadores de indústrias. A Educação Infantil nos dá indícios de ser inferior nesta política de contratação de professoras, essas crianças parecem merecer menos atenção, cuidados e orientação/educação de profissionais com formação.

Menos importantes, ainda sem forma, muitas crianças ocupam uma Educação Infantil guiada por um currículo prescrito único, formações e políticas públicas que se embasam na espera, no adiamento, na falta de algo que tem de ser almejado e conseguido. Algo já pronto. Em que ser criança é uma parte da vida sem significado.

A estrangeiridade se faz pela ausência. Ausência de voz, qualquer que seja ela. E que precisa ser ensinada, moldada. Deixar de ser estrangeiro é quando se fala, se vive, se sente, se brinca como é esperado, dentro de um modelo.

Pensar nessa infância maior, direcionando espaços da Educação Infantil, me faz lembrar o primeiro capítulo de “O Pequeno Príncipe”. Nele, o aviador conta que, quando criança, descobriu que as jiboias engolem um bicho inteiro, sem mastigá-lo. Ele então decidiu desenhar uma jiboia após ela ter engolido um elefante. Ao mostrar o desenho para os adultos e perguntar se eles tinham medo (afinal, era uma jiboia engolindo um elefante) eles respondiam: porque eu teria medo de um chapéu? E então ele desenhou a jiboia aberta, mostrando o seu interior com o elefante inteiro dentro. Os adultos o aconselharam a deixar de lado os desenhos de jiboias - fossem elas abertas ou fechadas. E, conforme crescia, o aviador aprendeu que com os adultos não se devia falar de jiboias abertas, fechadas, estrelas, florestas virgens. Mas sim, de gramática, cálculo e outras coisas que se explicam sozinhas e que tem apenas um único significado.

Assim como o aviador, todos nós quando crianças descobrimos coisas e demos significados e funções a elas que não eram as que os adultos davam. Eu mesma usava uma escova roxa com dentes brancos como microfone para fazer meus shows.

Mas chegou um momento em que passei a usá-la só para pentear o cabelo, depois de meu pai dizer que escova não era brinquedo.

Está aí o controle, a folha em branco que deve ser preenchida com os modelos já dados. E que controla o corpo, a mente, a fala, a imaginação.

E então, a criança que desenha jiboias abertas e fechadas e usa a escova como microfone, e corre o dia todo, e usa o corpo para tantas outras coisas, ao chegar na escola é colocada sentada em fileiras, com as pernas balançando, fazendo tarefas bem específicas, seguindo a mesma rotina todos os dias. Ela deve desenhar uma casa, escrever os números de 1 a 10, passar por cima do tracejado do alfabeto. E se ao invés de desenhar uma casa, desenhar outra coisa, ela vai aprender que isso vale nota e que precisa fazer exatamente o que é esperado.

E por que isso acontece? Porque os professores (nós, adultos) também já fomos corrigidos assim e aprendemos que isso é o único jeito certo, porque há um currículo prescrito único a ser cumprido, atividades que precisam ser feitas, porque há uma formação que também nos moldou assim, reverberando em nós. Uma formação e um currículo e uma escola propostos por adultos que enxergam um chapéu no desenho do avião e, assim, dizem à criança: “é assim que você deve ser, é assim que uma criança desenha, é assim que uma criança é criança”. São propostas de currículos que infantilizam a criança, que não permitem que a criança também habite, efetivamente, o espaço da escola, também participe da composição e vivência de outros currículos, diferentes dos prescritos, também influencie nos processos de formação. Porque como adultos pragmáticos e sensatos, sabemos de todas as funções e coisas, não permitimos que escape e chegue até nós uma educação infante, que nos faria desaprender e desconhecer e que nos diria das reais necessidades das crianças.

Parece que ainda continuamos vendo somente um chapéu quando, na verdade, há muitas outras coisas para ver, sentir, pensar, fazer. Aqui, parece que a pergunta já foi respondida. Quanto de infância cabe na Educação Infantil? Desta infância, das maiorias, cabe muito.

Mas e as que escapam?

Que infâncias escapam ao que cabe na Educação Infantil?

Um olhar
 Um pensar
 Um viver
 Uma educação
 Que operam pela falta
 Em que a infância é ausência



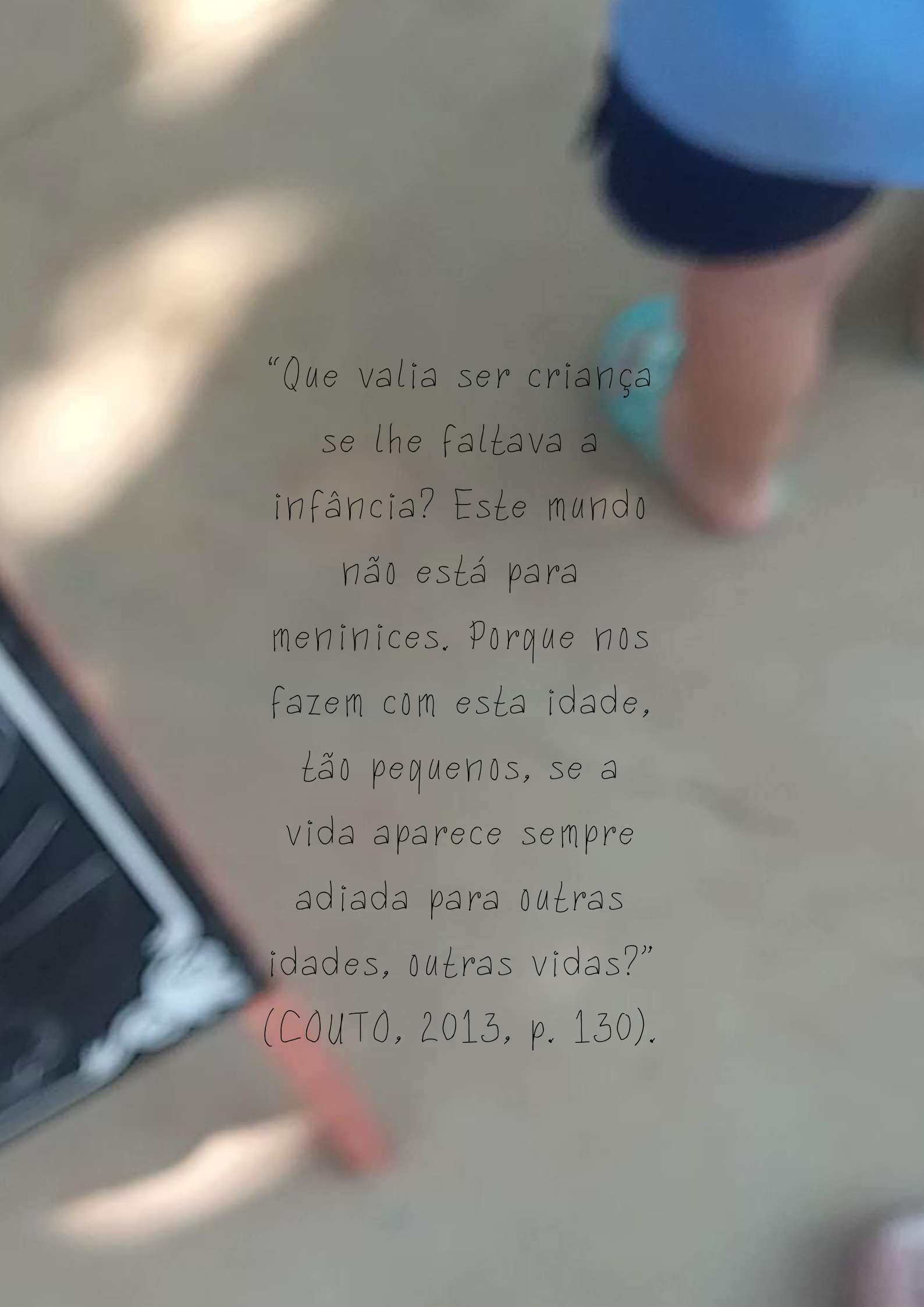
Uma pesquisa
 que também já ~~operou~~
 às vezes ainda opera
 assim
 ANGSTIADA
 Pela ~~falta~~
 de matemática
 de objetivo
 de respostas
 Uma pesquisa das maiores
 Adulta
 Angustiada
 Apressada
 Que sabe tudo
 Que nega

CONVITE

SENTIR



<https://sites.google.com/view/ascensaoinfancia/sentir>



“Que valia ser criança
se lhe faltava a
infância? Este mundo
não está para
meninices. Porque nos
fazem com esta idade,
tão pequenos, se a
vida aparece sempre
adiada para outras
idades, outras vidas?”
(COUTO, 2013, p. 130).

O menino do conto de Mia Couto parece, no fim, estar certo. Pra que é que se é criança, de que se vale isso, se há sempre a espera, o adiamento? Se as meninices se calam, cada vez mais cedo?

Mas então o menino descobre suas meninices, se inicia nos territórios amplos da infância ao lado do avô, que também era considerado um estrangeiro no mundo: velho, sem utilidade, já quase sem vida para adiamentos.

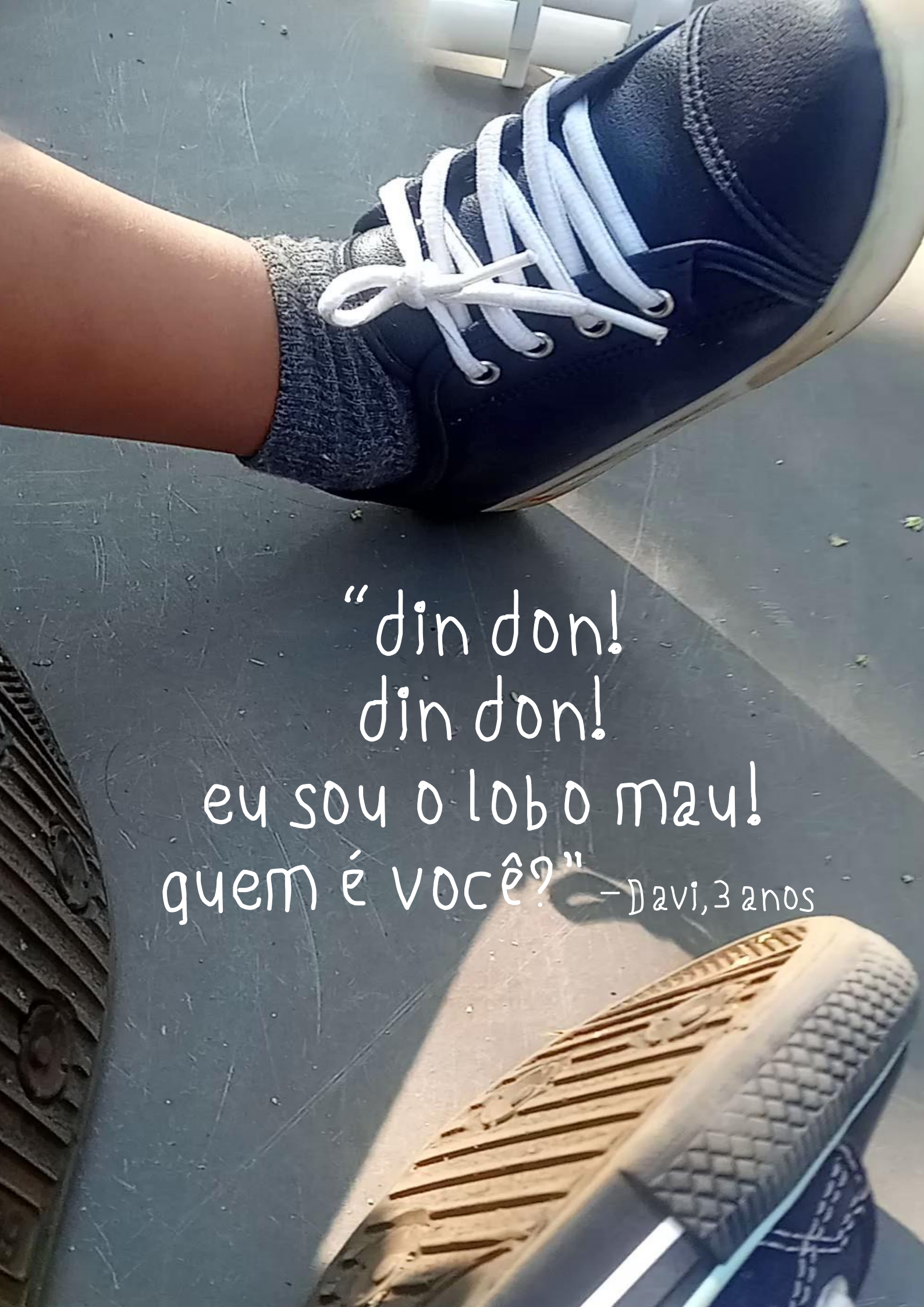
Mas é aí, na brincadeira, no menino sendo infante, no avô sendo também criança, que percebemos: talvez a ausência da voz se faça quando nos dizem que ela termina. Talvez a ausência da voz seja quando passamos a falar o idioma da maioria, quando deixamos de ser o outro, o estrangeiro. Acho que podemos pensar aqui em uma inversão: a ausência da voz se faz quando nos tornamos adultos – ou passamos a ocupar o território circunscrito, deixando de estar na marginalidade. É aí que silenciemos. A voz, o corpo, a mente. A vida.

E então, parece que sempre, sempre, sempre, a gente espera. Parece que aquela pergunta dolorida, aquela que sempre nos fazem antes, continua nos acompanhando, sem nunca ser respondida.

Esta é a questão: seu coração anseia por *uma só coisa*? E essa coisa é o teatro em seu significado maior e mais nobre? E você pertence a esse coração, que se levantou para *uma só coisa*, por toda a vida e até a morte? Ou você também pertence a outros objetos e desejos e intenções? Aqui, agora, examine-se (RILKE, 2007, p. 124, grifos do autor).

E se afirmamos a vida? O que pode isso? E se a gente se a atrever a estranhar?
E se a gente se atrever a escapar?

Feche os olhos. Será que você pode olhar para as coisas já vistas, desconhecendo-as?



“din don!
din don!
eu sou o lobo mau!
quem é você?” — Davi, 3 anos



Eu tô vendo você! Você
todinha. Você e eu! -
Alex, 3 anos.

ASCENSÃO

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato!
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz e *infantia*, com *t*, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz —
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo —
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes —
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da
pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a invenção esta virgem?
Por que não ascender de volta para o tartamudo! (BARRÓS, 2010, p. 409-410)

AS LIÇÕES DE R.Q.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar — como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar.
Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo (BARRÓS,
2010, p. 349 – 350).

Abandonar a pergunta que nos remete a uma espera contínua pelo “vir a ser” é começo de uma ruptura. Quando, ao invés de perguntarmos “o que você vai ser quando crescer?”, questionamos, junto à Davi, “quem é você?”, abandonamos, de certa forma, o eterno vir a ser dessa infância majoritária, que parece sempre nos tirar a voz e nos dar forma. Há aqui, no agora, outros possíveis. Essa ruptura nos faz abandonar essa ausência da voz que nos é imposta, a não olhar para nós e para o resto dentro das formas com as quais estamos acostumados. Nos permite nos descobrirmos o tempo todo. E ser, agora, o que quisermos ser.

Nessa outra perspectiva de infância, um outro tempo opera, *aión*, o tempo da intensidade. Diferentemente da cronologia de passado, presente e futuro, o tempo dessa infância é “tempo de arte (pela arte), de brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento). É uma criança que crianeia, brinca...aión é um reino infantil” (KOHAN, 2019, p. 13).

Essa infância não tem idade, é quase que uma espécie de des-idade. É uma condição humana afirmativa, que não se refere a uma etapa da vida de ausências, que deve ser superada, mas sim a um estado de existência que pode ser alcançado, independentemente da idade (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

O que é mais doce que
não deixa ficar doente?
A bala! – Flor, 3 anos

A infância, nessa perspectiva, “é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema” (KOHAN, 2005, p.239).

É preciso ressaltar que não há o abandono da outra perspectiva, da infância como idade, mas uma ampliação de sentidos. A infância se distancia de ser, unicamente, uma fase a ser atravessada o quanto antes. Deixa de ser a falta de algo, a fase habitada por aqueles que precisam ser moldados. Com a ampliação de sentido, a infância se torna também descontinuidade, o possível, não *o que deve ser*, mas *o que pode ser*. Assim, a ausência da fala é constante porque sempre estamos aprendendo a falar (qualquer que seja essa fala). Não há como ser inteiramente adultos, porque nunca sabemos definitivamente a linguagem (AGAMBEN, 2005).

Ser infante é, então, não saber falar tudo, não saber pensar tudo, não ser tudo. É aquele que não está totalmente formado, que não se rebaixou as massas, fazendo, dizendo, vivendo como todos os outros. Sonhando como todos os outros. Ser infante é fazer parte das minorias, porque as minorias não se agrupam, não seguem um modelo. São potência, sempre em processo (KOHAN, 2007). Infante

é aquele que pensa de novo e fez pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (KOHAN, 2005, p. 247).

Não há aqui uma romantização, por mais que às vezes acabamos por cair nessa armadilha. A tentativa é de colocar essa perspectiva na direção de pensar espaços/tempos de educação, vidas, que se façam abandonando uma hierarquia que vê as crianças como seres vazios e sem formas que precisam ser preenchidos com

Tem que come um pouco de doce pa não fica com o dente peto! –
Dora, 3 anos.

nossos saberes já acabados, assumindo as mesmas formas que temos. A questão está em defender uma política de infância que entenda essa perspectiva infante como possibilidade para todos que já habitam territórios cristalizados em que as crianças são instruídas a como serem crianças. Uma política em que, ao invés de formar as crianças e suas infâncias, deformarmos a nós mesmos com infâncias.

Como fazer isso então? Acreditamos que esse deformar não é único, é subjetivo, não segue um modelo, assim como a infância. É uma possibilidade, um desejo, de nunca achar que tudo está pronto e criar mundos.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom (RILKE, 2007, p. 192).

Há, então, possíveis. Em que se ascende até a ausência da voz por encantamento, vendo coisas já vistas e desconhecendo-as. Só para se encantar novamente. Com isso, desaprendemos o que está posto, vemos o mundo de outros jeitos. Talvez, essa seja uma das maiores potências dessa infância das minorias. O

não saber, não se acostumar, não conhecer tudo. Não achar tudo pronto. Atrever-se a estranhar.

Operar com essa infância e, acima de tudo, ser atravessado por ela, nos parece dizer de um processo de transformação. Um processo lento, dolorido, mas corajoso e atrevido. Um processo de transformação do espírito (NIETZCHE, 2016). De enfrentar o deserto como o Camelo, que mesmo ainda carregando seu fardo, ainda impedido de se desprender da vida instituída, ainda obedecendo ao “tu deves”, ainda assim testa suas forças no ato, ato que é solitário. Com isso, na aridez desse deserto, há a transformação em leão enfrentando o que é instituído e bradando “eu quero”. Mas ainda não é possível fazer nascer outros modos, outras potências de vida. Para isso, é necessária outra transformação, em criança, que possibilita que outros sentidos sejam atribuídos à existência, sem finalidades ou princípios utilitários. “A criança é inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento. Uma santa afirmação (NIETZCHE, 2016, p. 34). Afirmação que é, para nós, ato político.

Essa transformação em criança não se refere a voltar a ser criança, pois até elas, como destaca Pinheiro (2010), também precisam, por vezes, enfrentar o deserto e passar pelas três transformações já que, cada vez mais cedo, carregam os fardos das formas que silencia e apagam, mesmo que ainda sejam educadas a partir de uma falsa aparência de afirmação que, na verdade se faz por um modelo que é o poder de negar. A afirmação, pura e múltipla, “não se encarrega de nada, mas alivia tudo” (DELEUZE, 1997, p. 116).

A infância, aqui, escapa à negação. É vontade afirmativa, que rompe, brinca, dança, começa, torna-se. Sempre. É sorrir com os olhos, ver com o corpo, falar com o silêncio, ouvir com toque. É começar sempre, em modo de criação, explorando mundos possíveis. É ter intimidade com as coisas, algo que já perdemos de tanta informação acumulada. É arfar de encantamento, é sentir o coração acelerar, é inventar outros possíveis de fazer pesquisa, de escrever, de viver. Outros possíveis que abrem brechas para que a vida não se reduza a aceitação da morte como um empreendimento de negação e do apagamento de toda e qualquer forma de vida que não seja aquela imposta pelo modelo.

Viver essa infância junto às crianças é ato de resistência, de criação. É postura necessária e potente. É se abrir para que essa infância, essa condição de existência,

nos atravesse, atravesse a pesquisa, a Educação Matemática. Estar com as crianças, desaprender com elas, começar com elas, tornar-se com elas, inventar com elas e com nossas infâncias. Repletas de atenção ao presente, de atividade de vida.

O que ~~não~~ TEM aqui?

crianças e professoras e oliver e parquinho e
lavínia e brincadeira e carla e escorrega e lobo-mau
e suely e escola e théo e desenho e cida e gangorra
e amanda e tarefas e alex e celular e maria e
gargalhadas e helena e amarelinha e vânia e
pesquisa e paola e infâncias e escritas e isabela e
fotos e pietra e perguntas e elaine e balanço e
priscila e um barco que não voa e gabriel e
insegurança e margareth e um vaso com plantas e
davi e uma casa de tijolos que cai se assoprarmos e
naiade e estorinhas e músicas e angústia e
emanuele e chão e sofia e um coelho e miguel e
esconde-esconde e vidas e...

Estou na borda desta multidão, na periferia; mas pertenço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé. Sei que esta periferia é o meu único lugar possível, eu morreria se me deixasse levar ao centro da confusão, mas também, certamente, se eu abandonasse a multidão. Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num mesmo lugar em relação aos outros. Consequentemente, encontro-me também permanentemente móvel; tudo isto exige uma grande tensão, mas me dá um sentimento de felicidade violenta, quase vertiginosa¹⁹.



¹⁹ DELEUZE, 1995, p. 40.

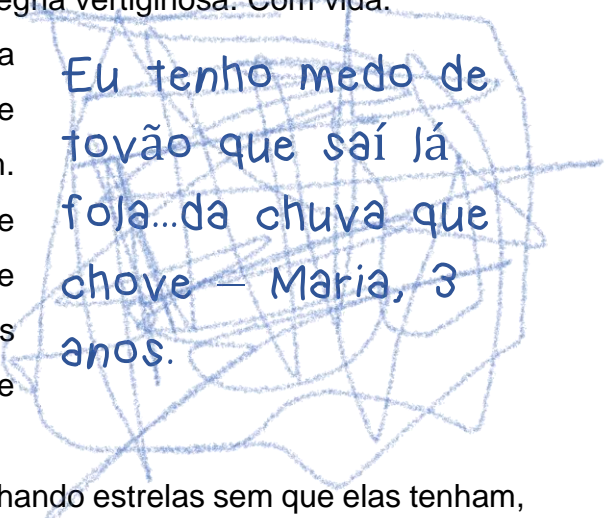
Estar com as crianças, se abrir para que elas e suas infâncias nos atravessassem implica em operar na intenção de uma Educação Infantil que se produza miúda, na borda da periferia. Uma Educação Infantil que está sempre em movimento, atingida pela alegria que causa vertigem. Uma educação infantil em que

a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma função de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKILIAR, 2012, p.24).

Ao deter-se nessas coisas e em outras, devagar, olhando e conhecendo tudo com calma (coisas novas e outras já vistas) pode-se compor....

Uma Educação Infantil que se faça enquanto produção de singularidades, de diferenças (FERRAÇO; GOMES, 2017). Que se produz de diferentes modos de existir, de resistir. Uma Educação Infantil constituída por currículos problemáticos, de formações problemáticas que se abrem a partir da complexidade de um cotidiano que acontece em meio a saberes-fazeres-pensares-sentires. Que se faz nos encontros entre crianças, professoras, espaços, tempos, brincadeiras, vidas. Que vê o chapéu, mas também vê a jiboia fechada e aberta e fala de cálculo e gramática, mas também de florestas virgens. Que se produz com uma alegria vertiginosa. Com vida.

Uma Educação Infantil que se faça rabiscada, cheia de marcas de desenhos feitos e apagados porque outras invenções surgiram. Que não limpa as marcas de borrachas porque elas servem não só para dizer que muita coisa se produziu ali, mas também servem para outras coisas que se criam e que a gente nem sabe ainda bem o que são.



Eu tenho medo de
tovão que saí lá
foja...da chuva que
chove – Maria, 3
anos.

Uma Educação Infantil que se faça desenhando estrelas sem que elas tenham, obrigatoriamente, cinco pontas bem retas, iguaizinhas e sejam da cor que muitos adultos dizem que estrelas têm.

Uma Educação Infantil que se vivencia com currículos e escolas e formações e pesquisas e vidas mais



Tateantes

Que se fazem com o corpo
Com o toque
Com braços esticados
E pernas que balançam
Que se fazem no chão do pátio
Nos corredores
Dentro da casa do lobo mal
Sem corpos controlados
Sem braços silenciados
Sem pernas paralisadas



Brincantes

Que descem pelo
escorregador

Que se fazem com
torres
que vão até o céu...

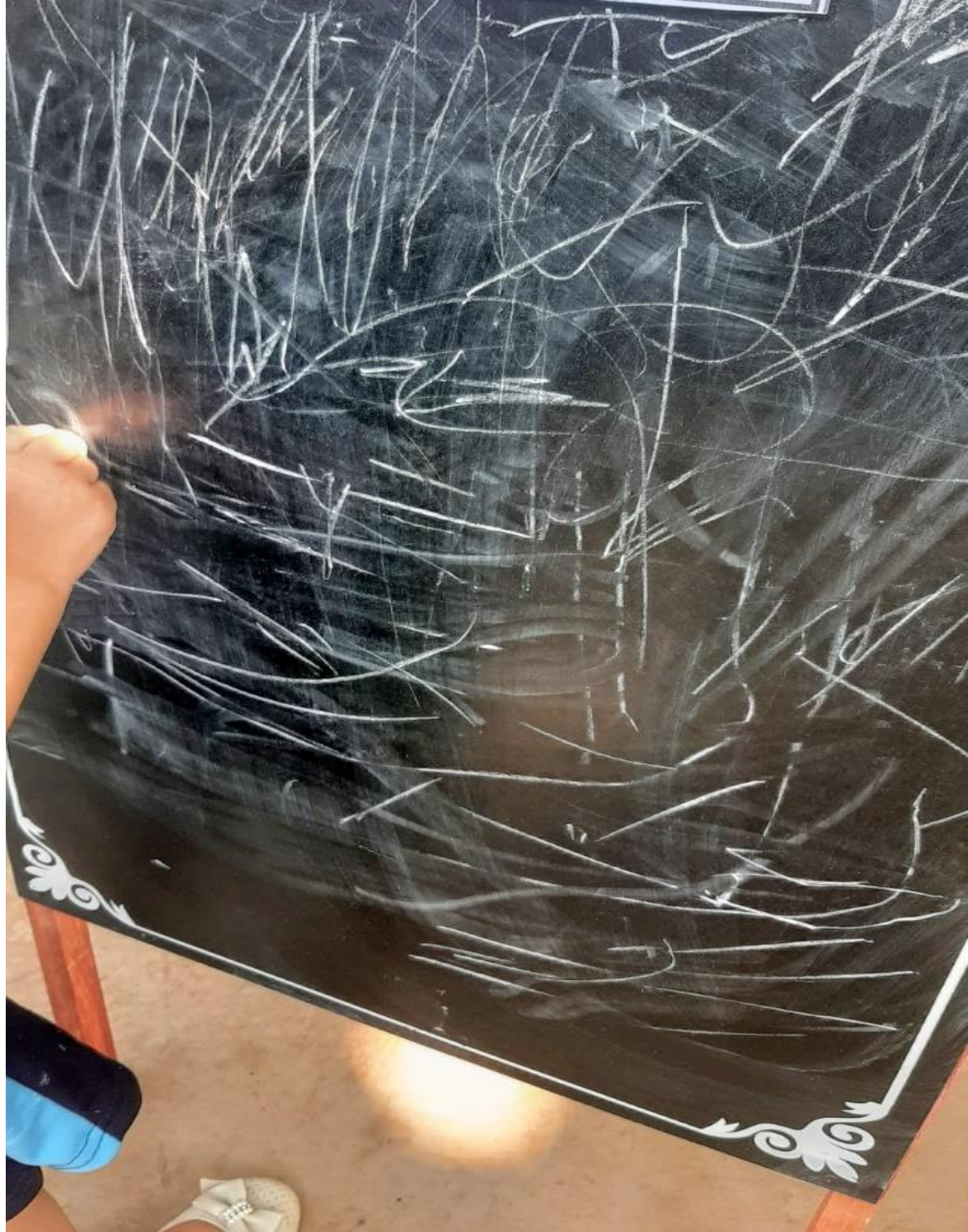
um céu

Que se fazem com
barcos que voam

Que se fazem com
gargalhada

Sem hora marcada para

brincar



Rabiscadas

Que podem inventar nomes para as coisas e inventam coisas sem nome

Que pintam fora do risco e sem risco e sem linha

Que não dão explicações e explicam de outros modos

Que não repetem, repetem e repetem até ficar igual

Que repetem, repetem e repetem até ficarem diferentes.

Educações Infantis e currículos e formações e pesquisas e escritas e vidas e... com ~~um pouco~~ mais de infância, ~~um pouco~~ mais... Crianças!



- Filma, filma seus amigos aí de cima. - Vania, 27 anos.

- Você não me pega pra eu filmar. Eu vou filmar o Jobo mau! - Oliver, 3 anos.

Que infâncias escapam ao que cabe na Educação Infantil?

Muitas! Elas estão por ali, encontrando brechas, nos fazendo tropical. Elas não abrem as portas,

sempre trancadas por uma chave que só os adultos têm. Mas elas estão por ali! Tirando telhas do lugar com vento de suas corridas e brincadeiras. Olhando pela fechadura da porta sempre fechada, inventando o que tem do outro lado, procurando por alguém (ou por nós mesmos) no esconde-esconde. Balançando as pernas embaixo das carteiras, apesar da ordem para ficarem parados. Gargalhando, inventando, convidando. Sendo. As infâncias, outras, das minorias, não seguem modelos. Nos atingem, nos derrubam e nos fazem sermos crianças também.

Mas como é que se diz disso, então? Manoel de Barros faz poesia e faz a gente experienciar o tempo de infância aqui mesmo, no agora. Não sou poeta como Manoel. Poderia colocar aqui as palavras dos autores e mais autores que nos acompanharam nessa ascensão. Mas, não consigo. Me parece sufocante colocar essas infâncias, que se fazem ali na marginalidade, dentro de um território já posto. Rilke (2007) fala sobre a infância ser possibilidade de não achar nada pronto. Não que ela não possa ser dita dessa forma, mas, para mim, aqui, não fez sentido dizer dela assim.

Certo dia, vendo uma fala de Kohan²⁰ me deparei com o conselho de andar devagar, olhando tudo com calma, descobrindo o que já conhecemos. E sempre se permitir o perguntar-se. Olhei com calma o que já sabia sobre essa infância minoritária que é tempo que pode ser alcançado por qualquer um. Devagar, sem pressa, me permiti fazer perguntas, descobrir as coisas. Intencionei alcançar esse tempo, ser o verão que Rilke (2007) diz que a infância é. Me permiti a inquietude da infância. Rabisquei estrelas das mais diferentes formas, nenhuma delas parecida com a de cinco pontas. Acho que aí entendi que “não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico da pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive” (LISPECTOR, 2014, p. 102).

²⁰ Fala feita no Curso “Infâncias Inventadas” realizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, realizado entre os meses de agosto e novembro de 2021.


Me parece que ao mínimo tracejado para dizer da infância já me escapa muito de sua potência. Mas junto disso, percebi que, para além de dizer, minuciosamente, dessa perspectiva de infância, há também muita potência em deixar que ela guie, em permitir que ela ocupe os espaços, criando fissuras, me fazendo olhar pelas brechas, escapando em alguns momentos do imposto. A infância atua com sua força emancipatória

na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem de si mesma que a apressa. Na medida em que permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, da história, da linguagem, do pensamento, do mundo. Com a infância do que somos e do que podemos ser. Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (KOHAN, 2005, p.250).

Em ascensão, deformando o meu mundo, aqui, agora, alcanço o tempo da infância, sou realização.



<https://youtu.be/VY2OAFozhmM>



*Eu vou contar pra você se esconder!
1,2,3, 14, 10, 9. Lá vou eu! – Lívia, 3
anos.*

Decidi caminhar porque me disseram que melhoraria a sensação da respiração. Digo isso para mim mesma na intenção de tirar da minha cabeça a frase e a sensação de observação, que continuam reverberando em mim. A caminhada, até agora, não tem surtido efeito. Eu deveria estar sentada, escrevendo, lendo, fazendo algo de produtivo. Mas parecia já ter tentado de tudo sentada na cadeira que já tinha minhas formas. Não custava tentar sair dali. Comecei a andar pelo lugar em que cresci. A época de seca fazia tudo parecer morto. As árvores, a grama, os animais. Todos, assim como eu, pareciam não conseguir respirar direito. O sol ardia de um jeito que, em menos de 5 minutos, eu já sentia minha pele queimada e suada. Perda de tempo total!

Já decidida a voltar vi algo que me impediu. Um ponto verde no chão. Uma oposição ao resto que tinha uma cor que não sei dizer qual é, mas que deixava tudo desbotado. Segui até lá. Era a muda de uma árvore, verde e viçosa. Era a única que parecia viva ali. Respirava muito bem, sem dificuldade alguma. Fiquei me perguntando como aquela planta seguia ali, firme e forte, crescendo em meio ao resto que morria.

Ainda olhava a planta quando ouvi passos e me virei. Não sei descrever o choque que tive quando vi a menina. Ela usava o vestido vermelho de botões que eu adorava. Vinha pulando com uma energia que eu não tinha mais. Olhei para ela fixamente. Não sei por quanto tempo. Me perguntei se aquilo era resultado de uma possível insolação.

- Oi, moça — a menina disse. Sempre mais corajosa que eu.

- Oi — respondi na intenção de que, ao falar, ela desaparecesse.

Mas ela permaneceu ali, olhando para mim com um ar travesso, como se soubesse o que eu estava pensando.

- Você achou minha árvore! Estou cuidando dela. Está linda né?

- Está — eu respondi — Fico me perguntando como ela está crescendo assim com toda essa sequeidão.

- Mas não está seco. Por agora tem sido uma boa época pra plantar — a menina respondeu.

Nessa hora tive certeza da insolação e decidi ir embora. Talvez eu devesse ir ao médico também.

- É melhor eu ir - eu disse.

- Não! Eu vim aqui pra te chamar. Já estou te olhando há algum tempo. Acho que você precisa passar uma tarde comigo. Eu quero te contar algumas coisas. Na verdade, quem vai contar é outra pessoa, mas eu vou participar também. Também temos que fazer coisas juntas - disse a menina com uma empolgação que há muito eu não tinha.

- Você deve estar de brincadeira comigo - eu ri sem humor nenhum, já me virando pra ir embora.

- Bom, eu vou estar lá, onde você passava as tardes. Acho que você deveria ir. Ou você pode preferir ficar aí pensando que plantas não podem ser verdes na seca - a menina disse isso e saiu correndo.

Quando ela sumiu de vista, depois de adentrar o pomar da propriedade, fiquei parada por uns minutos tentando processar aquilo. Não sei bem porque, mas meus pés foram sozinhos na direção em que a menina tinha ido. Mesmo que não tivesse visto o caminho seguido por ela, saberia para onde ir. Era, como ela tinha dito, onde eu passava minhas tardes anos antes.

No caminho até lá, que não levava mais de três minutos, vi que a paisagem tinha mudado. A casa não era a mesma de agora, estava sem as varandas, ainda feita de adobe e chão batido. O ar também estava diferente, o mesmo de tempos não tão distantes, em que a chuva era constante e tudo ao redor era verde. Cheirava à bolo de chocolate recém-saído do forno. Minha avó estava furando-o com um garfo para que a cobertura penetrasse. A menina estava lá, pedindo para rapar a panela do brigadeiro que iria cobrir o bolo.

Fiquei olhando tudo de longe, atrás das muitas plantas do quintal, com medo de ser vista. A casa fazia sombra na frente da cozinha e elas se sentaram ali, a menina em um banco de madeira e minha vó em uma cadeira de fio. A menina se serviu de um pedaço de bolo, mas a vó não. Comer coisas quentes lhe dava dor de estômago, ela disse.

- Vó! A senhora hoje vai falar mais sobre ser criança, não é? E a senhora ser criança também. Não sei direito isso. É que eu trouxe uma convidada que precisa de ajuda! — falou a menina.

Eu estava escondida atrás dos arbustos, mas tenho certeza que a menina olhou exatamente na minha direção. Continuei ali, parada.

- Ah! Você me disse dessa convidada. Queria muito conhecê-la, mas acho que vai demorar alguns anos. Eu aprendi algumas coisas nesses anos de vida. Do tempo de infância, minha querida. Que todos nós podemos alcançar esse tempo. A convidada não estaria aqui se isso fosse mentira, não é? — a vó respondeu com toda a naturalidade do mundo.

E continuou:

- Minha filha eu já vi muita coisa nessa vida e já vivi muita coisa também. Sei que grande parte das pessoas acreditam que somos iguais, eu e você. Mas não é por um bom motivo. É que nós somos os extremos, minha filha. Eu muita velha, você muito nova. Eu sou o passado e você o futuro. Não somos nada agora pra essas pessoas.

- Eu sou uma criança — a menina respondeu — e a senhora é minha avó. Não somos nada!

- Isso eu imagino que nossa convidada já saiba — a vó disse, sorrindo — Mas acho que ela não sabe ainda disso do

que somos agora. De sermos todos iguais. Eu, você, ela. É só a gente esquecer isso de idade e de passado e futuro.

Naquele momento, a vó olhou fixamente na direção que eu estava e disse:

- A gente precisa aprender a desaprender, minha querida. A não querer fazer tudo estar dentro do esperado, do previsto e também não querer fazer tudo ser igual. Quando a gente faz isso, repetimos e repetimos e as coisas diferentes, elas se acabam. Sabe o que falta na vida? Falta a gente deixar que o que é diferente também seja considerado, caminhando por aí sempre disposto a aprender porque a gente não sabe tudo, nem mais do que os outros. Você também pode me ensinar, mesmo que digam que não. Acho que na verdade vocês, os menores, que deveriam nos ensinar as coisas. Pegar nas nossas mãos e levar a gente junto. Pra que a gente possa fazer as coisas prestando atenção no presente, no agora e fazer as coisas durarem. Não ter pressa. Não ter finalidade. Só ir descobrindo, inventando, como vocês fazem.

- Imitar a gente então — disse a menina.

- Não, não imitar. Mas se abrir para esse movimento, pra esse outro possível — respondeu a vó que, então, se sentou e disse, com mais força ainda:

- Não deixe que as pessoas digam o que você deve ser, o que você deve fazer. Lembre-se sempre que o que vale é o que você pode ser. E nós podemos ser tantas coisas! Se a gente se lembrar dessas coisas enquanto seguimos as andanças da vida, a gente vai fazer o mundo e nós também termos essa infância que você ainda tem, minha filha. Essa infância de se encantar com as coisas, de criar brechas nesses nossos desenhos já prontos de vida. De fazer rabiscos e não seguir os traços acostumados. Eu li uma vez que é isso que salva o mundo da caduquice. A infância! O tempo da infância! Que qualquer um pode ter. O mundo tem andando tão caduco, a gente também. A gente precisa dessa infância pra se esvaziar disso. Agora eu preciso ir colocar meu pão para assar. Já cresceu!

Nessa hora eu queria correr até lá e abraçar minha avó. Queria também abraçar a menina que enquanto minha avó falava comia seu bolo de chocolate com as pernas estiradas

no banco, mudando de posição o tempo todo, quase virando de cabeça para baixo.

- Eu acho que a gente devia fazer uma lista pra ajudar a convidada! Tenho listas de melhores amigas, de brincadeiras prediletas, de outras coisas²¹. Posso fazer essa também! - a menina falou - Eu escrevo enquanto você coloca o pão para assar.

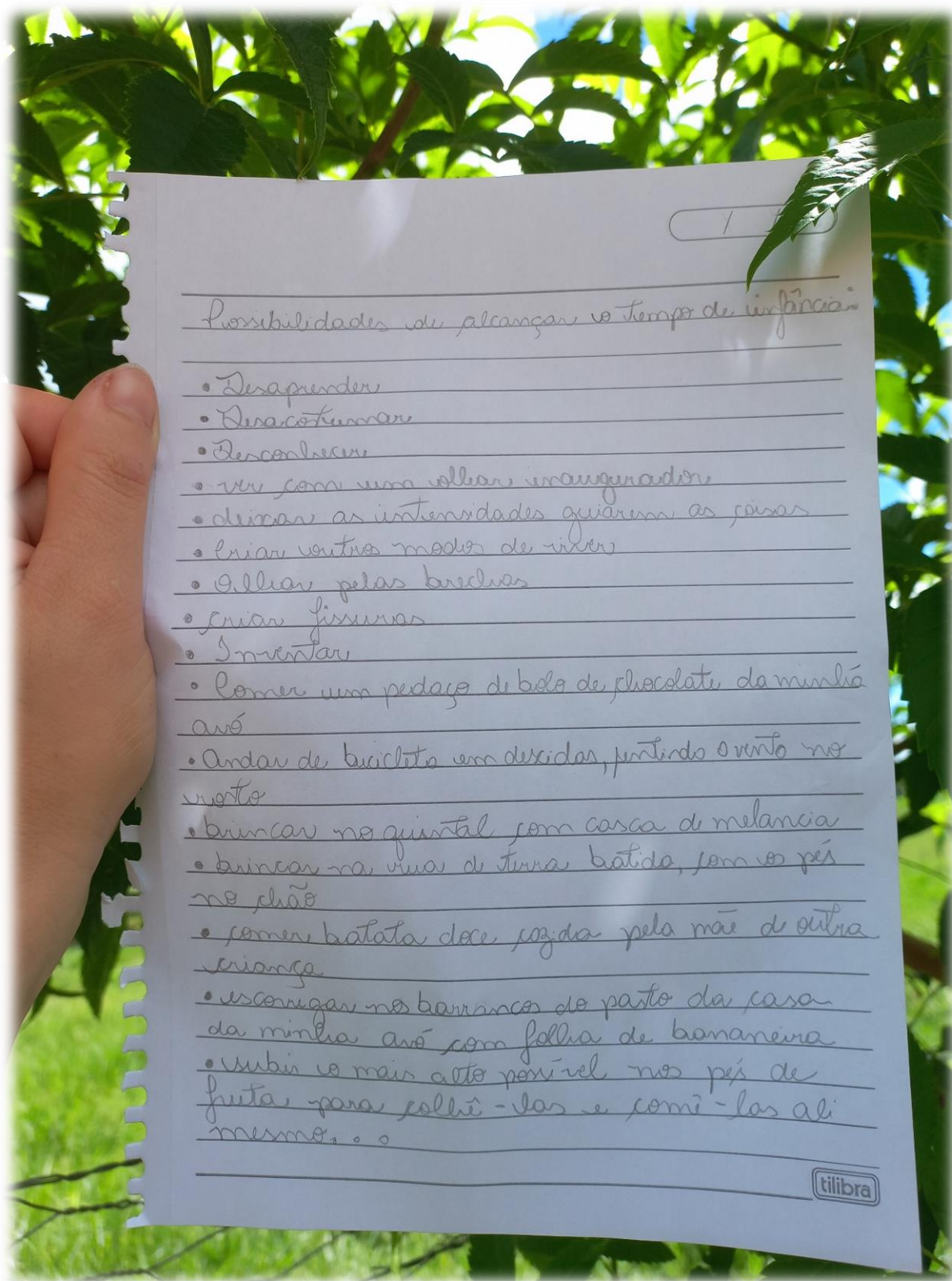
- Pode ser, mas ela pode mudar a lista, apagar coisas ou até rasgá-la. A lista não pode ser uma rota, é só pra ela ver quantas possibilidades têm e são tantas que você não vai conseguir escrever todas e podem ser possibilidades diferentes para cada um - disse a vó.

- Então vou escrever só algumas. Minha mão dói de escrever muito e eu também tenho que brincar de outras coisas, não só de escrever! Vou pegar o caderno e um lápis - e a menina saiu correndo.

A vó continuou ali, olhando para mim, mesmo com os arbustos entre nós. Pela primeira vez, em dias, a sensação de não conseguir respirar passou. E então, começou a chover.

²¹ Inspirada por Manu, filha de Suely, que adora fazer listas!

Depois de um tempo, tudo na casa estava silencioso. Segui adiante e fui até o local onde horas antes a vó e a menina conversavam. Em cima da mesa estava um papel e ao lado dele um pedaço de bolo de chocolate. Um pedaço da beirada, como eu gostava.



22

²² Os últimos seis itens da lista são possibilidades de meninas infantis, que estiveram comigo na banca desta pesquisa.

Eu ainda olhava a lista quando senti um cutucão no braço.

A menina que eu fui um dia estava ali, me olhando, com o meu vestido vermelho de botões, o meu predileto. Ela me estendeu a mão e disse:

- Vem, vem brincar comigo!²³

²³ Fala dita por Helena, de 3 anos, para a pesquisadora em um dos encontros.

De brincadeira. – Brincar de escrever, usando a intensidade zero do desejo de educar como catapulta. Despojar a escrita dos seus elementos representativos ou emocionais. Desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa. Constituir um movimento novo e puro de escrita, que extraia do escrever como evento a sua energia. Brincar de escrever que tão-somente inventa e devém muitas escritas, abre o seu espaço a todas as espécies de eventos que aí podem ter lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que se afectam cada um a todos os outros (CORAZZA, 2006, p. 22).

CÔNVIDE

Quem é você?



<https://sites.google.com/view/ascensaoinfancia/quem-%C3%A9-voc%C3%A4>

A infância, a natalidade, o corpo sem lei, a estética, é o que salvam o mundo de sua caduquice, de sua ruína normal, natural. Há mundo novo, criação, transformação porque há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento. A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo?” (KOHAN, 2005, p.111).

Ascendo ao tempo das meninas. A infância se faz em mim como realização. Quase que em um rompante outros modos de compor com essas experiências surgem. Esse outro modo surge das diversas leituras e das vivências na Escola de Educação Infantil. É preciso salientar que essas escritas não apresentam as referências da forma como geralmente fazemos, citando os autores que nos subsidiaram. Quando transcritas diretamente, sejam falas ou citações, estas estão colocadas em itálico na composição. Quando são indiretas elas não são referenciadas no corpo do texto, mas os autores são citados nas referências ao fim da tese. Isso se dá, pois, por ser uma produção que se faz, acima de tudo, do sentir, reconheço que não consigo apontar, a cada momento, das referências usadas para dizer daquelas coisas. Elas estão lá, mas misturadas de um modo que, por vezes, não consigo nem mesmo distinguir se quem fala sou eu, são as crianças, professoras, autores. Esse outro modo de escrita me parece se aproximar da direção apontada por Clareto e Rotondo (2015) que diz de uma invenção que se aproxima da processualidade da vida.

Escrever como efeito do pesquisar, nas proximidades com o problema inventado. Escrever com memória curta, com o instante, com o aqui, com o agora. Escrever sem passado, sem futuro. Escrever processo. Escrever sem sentido, inventando sentidos na trama da vida. Escrever com cem sentidos novos e outros. Escrever com vidas inventadas, com mortes produzidas. Escrever silêncios, sussurros, murmúrios. Escrever inventando palavras em língua torcida. Escrever delirante (CLARETO; ROTONDO, 2015).

Um escrever delirante, uma brincadeira de escrever, que se faz em processo na infância, poematizando em torno dela, se permitindo uma ficção, um inventar. Se distanciando de uma postura de negação que nos levaria a criar um relatório em que se faria, somente, a presença de nossa adultez. Escrever, inventar, criar, com pura abertura. Uma escrita que tem como tarefa política recordar que



<https://youtu.be/vf19K7JeJFA>

somos infância. A infância que nasce antes mesmo de nascermos (SCHÉRER, 2009; RILKE, 2007; KOHAN, 2021).

Infância que faz a língua *balbuciar*.

Ao me permitir essa abertura acabamos por nos distanciar dos modelos comuns. Por isso, acreditamos que nenhuma dessas escritas que se apresentam a seguir tragam uma análise efetiva porque não tive essa intenção (e talvez, por isso, haja análise, vai depender de como vai ser lido, sentido...) e nenhuma delas tem uma mesma direção no sentido de formatação ou estrutura. Também não tive a intenção disso porque

todas essas palavras contam uma história de amor, uma história de vida e de saber. Mas essa história não está designada ou significada pelas palavras, nem traduzida de uma palavra a outra. Essa história é antes o que há de “impossível” de linguagem e que, por conseguinte, lhe pertence tanto mais estreitamente: seu fora (DELEUZE, 1997, p. 30).

Aqui, em meio ao desassossego causado pelas forças do fora, a escrita é fluxo produzido pela revolução. Lenta, miúda, potente. Revolução que surge do meu entrelace de dedos com a menina que fui, com a menina que sou, pois

entre o adulto que ele é e tal como ele era criança, não houve ruptura, mas continuidade. Ou, melhor ainda, existe um terreno comum onde eles se encontram, há passagem de um para o outro e, entre eles, indistinção. [...] Então, além de se servir de suas lembranças e de se deixar impelir por forças obscuras, ele é banhado – ao pintar, escrever ou compor – pela infância. Ele é, ou melhor, “torna-se” criança (SCHÉRER, 2009, p.192).

E assim, junto às imagens, falas, vivências, experiências, compomos, inventamos na/com a infância. Ainda seguimos inventando. Ainda descobrindo, tropicando, olhando pelas brechas, desaprendendo, desconhecendo.

A infância – o que ela realmente foi? O que foi ela, a infância? Não se pode indagar sobre ela senão com essa atônita pergunta – o que foi ela? Aquele arder, aquele espantar-se, aquele contínuo não-poder-fazer-de-outro-modo, aquele doce, profundo, irradiante sentir-as-lágrimas-aflorarem? O que foi isso? (RILKE, 2007, p.123).

Assim, faço um convite para você brincar comigo. A partir daqui você pode seguir pelo caminho que quiser, na ordem que quiser, inventando modos para ler. Para que, quem sabe, possamos perder o ar, nos espantarmos, correremos, brincarmos. Juntos. As escritas aqui, que unem realidade e um pouco de invenção, se

fazem de uma Educação Infantil que descobrimos, que se constitui nos encontros de vidas, de infâncias.

Uma Educação Infantil e uma pesquisa e uma pesquisadora e uma escrita que ainda não conhecem tudo, que talvez estejam desaprendendo, que não tem nada pronto. Agora, com uma outra pergunta nos acompanhando:



Quanto de infância cabe em

nós?

Ascensão

“Não corras, vai devagar,
que aonde tens de ir só cabe a ti!
Vai devagar, não corras,
que a criança de teu eu, recém-nascida,
eterna, não te pode seguir!”
(JÍMENEZ, 1999, p. 344)

De miudezas se faz revolução²⁴
A moça que só desenhava casas
A árvore das meninas
Os artistas

²⁴ Este sumário é clicável, e você pode acessar as composições na ordem que desejar. Ao fim de cada composição haverá o link das outras três para que você continue experienciando.

De miudezas se faz revolução

porque não dá para buscar miudezas, mas apenas ser encontrado por elas

porque miudezas nos desarranjam e, na desorganização, há uma chance de esbarrarmos em nós mesmos²⁵.

Acho que quando a gente começa a caminhar por esses espaços, esses em que “se ensina a viver”, sempre buscamos grandezas. Quando cheguei lá, no espaço com um prédio que é igual a todos os outros, eu olhei para as coisas grandes. Eu lembro de anotar sobre a estrutura, sobre quem me recebeu.

Também me lembro do silêncio, desses que fazem com que o menor vestígio de barulho se torne estrondoso. Por que é tudo quieto, parado. Parecia que nem o vento passava por ali.

Mas naquele mesmo dia, no dia em que eu reparava nas grandezas, me levaram para a sala delas: as crianças. Sala vazia, repleta de uma espera. Cadeiras agrupadas em um canto, sem ninguém para sentar nelas. Imagens de brincadeiras e lições colocadas na parede, mas que nunca tinham sido usadas com crianças presentes naquela sala.

Havia três pessoas ali, uma delas falando e rindo para uma tela, como essa:

²⁵ Trecho de Manifesto das Miudezas, de André Gravatá. Disponível em: <https://andregravata.wordpress.com/2016/03/07/manifeto-das-miudezas/>. Acesso em 16 de jun. de 2021.



Onde estavam as crianças? Foi naquela hora que reparei nas miudezas, nas coisas pequenas. Ela estava descalça, sentada no chão, despida da adulez e da postura que eu esperava, enquanto contava a história de uma baleia. E então, parecia que uma tempestade chegava, rompendo o silêncio, que era tão silêncio que fazia barulho. O vento, enfim, chegara aqui, acompanhando de um trovão? Mas não, não era isso. Era uma folha daqueles resultados de raio x, que tiramos para garantir que nada em nós está quebrado (como se só os ossos se quebrassem). O raio x se mexia para lá e para cá, fazendo nascer tempestade. A tempestade que encalhou a baleia. Naquela hora eu pensei em poesia, nas outras funções que as crianças dão para as coisas e percebi: as crianças não estavam ali, mas a moça descalça, ela estava, ela parecia ver e sentir a presença das crianças. Ela era cheia de meninices, de infância. Uma raridade.

A moça das meninices me mostrou que agora o prédio onde as crianças coloriam os espaços de encontros, o local em que se “ensina” a viver tinha se desdobrado em muitos outros espaços de ensinar e aprender. Era a tela onde ela gravou a história da baleia e fez barulho de tempestade (e gravou tantas e tantas outras coisas). Era a casa de cada criança. Era também o espaço ao lado do guarda-roupa no quarto da moça, onde ela gravava outras coisas.



Era também o livro que já vinha pronto e que ela remexia, mudando, colocando, tirando.

— Eu quero que elas, as crianças, estejam comigo, mesmo de longe. Quem faz os livros não sabe como as crianças vivem, como é a casa delas. Eu sei, então eu mexo neles, até eu saber que elas vão conseguir fazer, vão conseguir estar aqui comigo, de alguma maneira.

E em outras vezes, foi a moça das meninices que fez o livro. Os livros (os já prontos e os que a moça das meninices fazia) eram entregues fisicamente e também dentro das telas. Era nas telas que a moça das meninices se comunicava com as crianças.

Acompanhei a moça por meses, até que percebi que ela, que era verão, estava cada vez mais apagada. Tinha se tornado apenas moça, sem as meninices.

— Eu não os vejo — ela disse — As telas me aproximam dos iguais a mim, dos adultos. Mas das crianças? Eu nunca estive tão distante. Eu não vejo, não ouço a voz delas, não vejo seus traços. É sempre alguém falando e fazendo por elas.

Ela me mostrou um desenho de uma casa. Este aqui.



Feito de um traço acostumado, de um único modo. Entendi a tristeza da moça. Agora parecia que para além de ensinar um único modo, nem se deixava as crianças fazerem. Ou falarem. Ou estarem ali. Só havia grandeza ali. Tudo era árido. O mundo era único.

— Eu não percebo mais nada, não sinto mais nada, eu não olho mais para o parque onde elas brincavam, nem para os lados. Só me preocupo, só olho para frente.

Fomos juntas, eu e ela, olhar o parquinho. Parecia que nada ali nunca tinha se mexido, nunca tinha sido habitado. Será que estávamos olhando apenas com o olhar de duas adultas? Onde estava nosso olhar infante? Por que não brincar no parque? Por que não conversar com as crianças, imaginando quantas estariam por ali? Quanto de infância estava em nós naquele momento? Por que não criar imagens de nossas brincadeiras e enviar para as crianças que estavam em suas casas?



Fazia sentido para nós adultas ver tudo nublado. O verão tinha ido embora e não parecia haver mais vestígios de infância ali.

Mas então, revolução. Em um dia qualquer de dentro das telas se ouviu uma voz, que trouxe nova luz a tudo.

— Professora, eu to com saudades. Quero volta pa escola, que é no meu colação.

Quando cheguei na escola, no dia seguinte, eu encontrei a moça cheia de meninas. Foi um respiro, um acalento. Elas estavam ali. As crianças e a infância, delas e da moça. Havia vida, havia mundos guiados por outros tempos, criados pelas crianças. Desses que duram muito, porque ressoam em nós, porque são intensos. Que nos fazem encontrar nós mesmos.

Naquele dia, não houve silêncio, nem nuvens no céu. Naquele dia, a escola, cheia de infância, estava em muitos lugares, até no coração da criança. A moça, a escola, eu, nós vimos as miudezas, a revolução se fez. Nós éramos verão.

A moça que só desenhava casas

A Árvore das Meninices

Os artistas

A moça que só desenhava casas

Onde ainda se brincava pelo quintal, acordava-se com o cantar do galo e a cidade, mesmo com toda sua extensão, ainda não tinha alcance, morava uma menina. A menina em questão tinha olhos que pareciam jabuticabas, cabelos lisos e longos de uma cor escura, mas que tinha mechas queimadas, de tanto que ela corria embaixo do sol o dia todo.

A menina não parava quieta e tinha sempre uma pergunta na ponta da língua. Quando não estava perguntando, estava brincando embaixo de um pé de manga no fundo de casa. Ela passava horas do dia por lá. Inventava brincadeiras e imaginava pessoas e histórias. Conversava com bichos, árvores, era uma invencionista, a menina.

Ela ainda era pequena quando começaram a se incomodar com essas invenções.

— Ela não pode ficar por aí brincando sozinha, pulando e correndo sem rumo! Se continuar assim, o que ela vai ser quando crescer? – diziam os maiores.

A menina, de início, não ligou para aquilo. Ela continuava com suas brincadeiras pelo quintal. Mas, depois de algum tempo a menina, que apesar de ser pequena já dava sinais de crescimento, começou a se entristecer com as falas. Seria ela mesmo uma descabeçada? Ela não teria um futuro se continuasse a brincar?

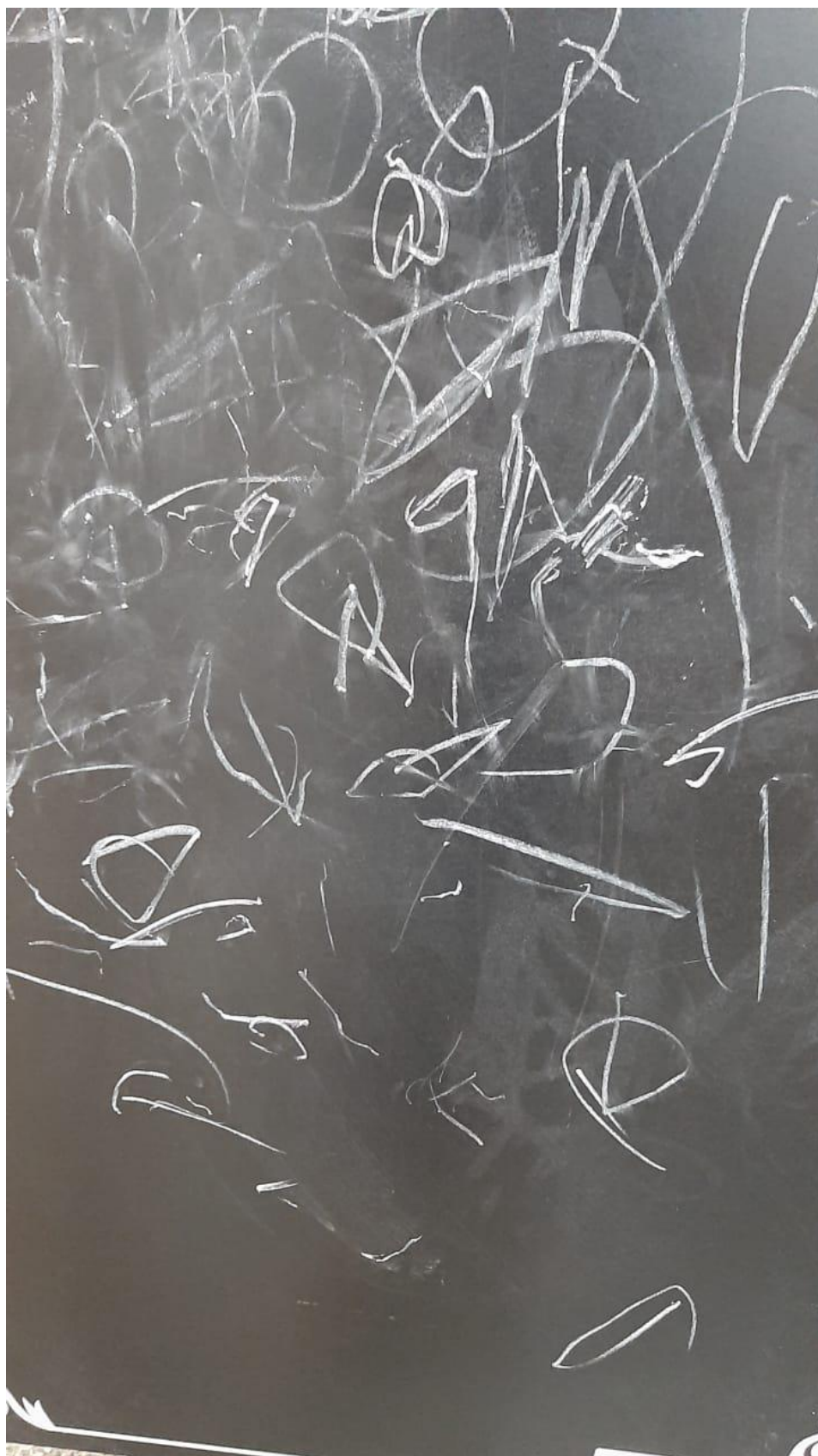
Um dia a menina decidiu então não ir lá fora, no quintal. Ficou por ali, sentada na varanda, mexendo em coisas desinteressantes. Alguém, um daqueles que lhe diziam que ela era descabeçada, perguntou:

— Você não quer desenhar, menina?

— Quero! – ela disse, animada com essa possibilidade.

A menina então se sentou em frente a um quadro e desenhou. Algum tempo depois, perguntaram o que ela havia desenhado.

— Isso – ela disse, mostrando sua invenção:



- O que é isso – perguntaram, com um franzir de cenho.
- As minhas brincadeiras – a menina disse, contente.

— Isso não existe! Você tem que desenhar coisas que existem, que podem ser úteis, coisas que conhecemos! – responderam.

— Mas as minhas brincadeiras existem, eu inventei – respondeu a menina.

Com um suspiro de desaprovação, responderam:

— Você poderia desenhar uma casa, o que você acha?

— Eu vou continuar desenhando as minhas brincadeiras, não gosto de fazer casas.

Mesmo sem estar no quintal com suas brincadeiras desordeiras, a menina continuava a inventar desenhos.

Em outra oportunidade, fez uma corrida:



Fez também um auto retrato.



Mas sempre recebia olhares e falas de desaprovação por parte daqueles que lhe disseram que não se devia brincar de invenções sem rumo pelo quintal. De que lhe servia desenhar corridas, brincadeiras e auto retratos sem sentido algum? De que lhe servia desenhar algo que ninguém podia entender?

Então, entregaram uma folha para que a menina desenhasse. Mas ela não estava em branco. Havia nela já alguns riscos, formando a casa que haviam pedido que ela desenhasse.



E então, era sempre assim. As folhas ou quadros não chegavam mais em branco. Havia sempre um desenho pronto para ser imitado ou pontinhos para serem tracejados. Conforme isso acontecia a menina começou a diminuir, cada vez mais, suas invenções. Até que um dia a menina desenhou, em uma folha em branco, uma casa. Do modo como tanto queriam, como tanto lhe ensinaram.

Conforme o tempo passava e a menina crescia, vez ou outra, lhe pediam que desenhasse algo. E era sempre a mesma coisa: a casa. Nisso, a menina também foi ganhando importância. Primeiro porque ela cresceu, e tamanho em nosso mundinho de olhos ligeiros é sinal de importância. Afinal, a gente vê rápido as coisas maiores e faz delas importantes por isso (não podemos perder tempo nos demorando em coisas miúdas, não é mesmo?). Além disso, a menina, que agora já não era mais menina e sim Vania, saiu do lugar onde se brincava pelo quintal e se tornou alguém grande que tinha a função de ensinar. Essa era uma função de estimada importância na sociedade.

Vania ensinava os pequenos. Era ela agora quem distribuía papéis com desenhos tracejados de casas para que os pequenos imitassem. Ela tinha o auxílio de um livro, um guia que orientava as ações. Tudo havia de ter uma finalidade, tudo havia de ter hora marcada. Para brincar, para correr, para falar, cantar, desenhar. E tudo caminhava na direção de que, ao fim, quando lhe dessem uma folha em branco, a casa (ou qualquer outro desenho bem entendível pelos adultos e de bom senso) fosse feito sem nenhuma chance de que hesitassem.

Um dia, uma moça também grande, dessas que ensinam e tem alto grau de importância, começou a participar das aulas de Vania. Ela lhe disse que estava ali para conviver naquele espaço, fazer parte dele e ter experiências com seus habitantes: Vania, os outros que ensinavam ali e, acima de tudo, com as crianças.

Com as crianças a moça interagia qualquer que fosse a hora, correndo e brincando com elas, acompanhando (ou tentando) seus passos. Já com Vania, os encontros tinham hora marcada, lugar estabelecido, vozes controladas. Algo aprendido a ser feito, assim como o desenho da casa.

Em um desses encontros, a moça apresentou a Vania o trecho de um livro. Era o primeiro capítulo de “O Pequeno Príncipe”. A história era sobre um menino que desenhou uma jiboia engolindo um elefante. Quando ele mostrou aos adultos, perguntando se aquilo lhe dava medo, ouviu que não havia motivos para ter medo de um chapéu. O menino tentou de novo e fez a jiboia aberta, mas ouviu que deveria parar com esses desenhos de jiboias abertas ou fechadas. Talvez desenhar somente chapéus ou, quem sabe, nem desenhar.

Vania, ao ler o trecho da história, ficou pensando nos desenhos de suas brincadeiras inventadas no quintal e na casa, que agora era a única coisa que ela desenhava. A moça que lhe levou a história convidou Vania a produzir algo após a leitura. Ela se levantou e fotografou.



Vania então, disse:

— *Dia desses fizemos uma exposição por aqui. As turmas veriam as produções umas das outras. Minha turma fez desenhos de ursos. Na verdade, eu fiz. Dei a eles uma folha com o desenho do urso já pronto, para que eles preenchessem somente. E o que escapou, o que saiu de dentro do desenho, eu arrumei, apaguei, para que ficasse bonito.*

Vania se lembrou de seus desenhos de brincadeira e dos outros que não tinham um “rumo”. E pensou na casa, parecida com a que ela fotografou. Parecia uma reprodução do que fizeram com ela. O mesmo movimento se repetindo.

Incomodada, ela se perguntou: e se eu perder o rumo?

No dia seguinte, em sala, todos fizeram a roda, como era costume. Crianças sentadas em volta de Vania, ela no centro guiando a turma. Mas faltava algo. A caixa de som. Ela estava sempre pronta, com as músicas escolhidas para a aula. No entanto, naquele dia, Vania disse:

— *Hoje são vocês que vão escolher as músicas!*

E então, Flor cantou a música da galinha. Heitor escolheu a música da cobrinha. Alex cantou a que ele inventou naquela hora, ali mesmo. E Bela, ao ter sua vez de escolher a música, disse:

— *Eu quero mesmo é brincar.*

E, então, todos brincaram juntos.

Depois disso, vez ou outra, Vania escapava da finalidade sempre imposta, das horas marcadas, dos tracejos definidos. Uma folha em branco, desenhos feitos livremente, sem perguntas do tipo: “o que é isso”? Outras vezes, as brincadeiras eram criadas pelas crianças, os passeios eram guiados por eles.



Em um dia, quadros foram distribuídos para que as crianças desenhassem livremente. Bela, aquela que ao invés de inventar uma música preferiu brincar, mostrou sua invenção:



— *O que é isso? – Vania perguntou.*

— *Uma seleia bilhante de um olho só! – Bela disse pulando.*

— *Você não pode desenhar a escola? Desenha a escola pra eu ver! – Vania pediu.*

— *Eu vou desenha minha seleia bilhante de um olho só e depois talvez eu desene a escola. Mas eu acho que vou desenha só a seleia mesmo – Bela respondeu.*

Embaixo de um pé de manga, onde o vento parecia nunca parar e o balanço de pneu pendurado nele, sempre estava em movimento, Vania pensou nos graus de importância das coisas. Ela pensou na menina que ela foi um dia e a imaginou ali junto a Bela e a todas as outras crianças com as quais ela convivia diariamente. Que ainda não têm olhos ligeiros, que fazem com que a gente só se importe com tamanho, que se demoram nas coisas, que sempre encontram algo novo no que já viram. Miúdas,

com sua pequenez, elas lhe ensinaram talvez mais do que ela os tenha ensinado. Ou que qualquer um tenha ensinado a ela algum dia.

Ali, Vania, pela primeira vez em muitos anos, com uma folha em branco na sua frente, desenhou uma outra coisa que não fosse uma casa. Antes disso, dessa libertação (foi assim que ela nomeou) fez um pouco como as crianças fazem: caminhou de olhos vendados, tateando novas sensibilidades. Cheirou, ouviu, viu, sentiu de outras formas. Registrou aquilo.



E se tornou menina de novo. Pelo menos um pouquinho.

O que é que está aí atrás se escondendo?

Será que se eu abaixar o dedo eu descubro?

Como é que se abaixa o dedo de uma foto?

Eu sei!

É só inventar que abaixou e dizer o que tem lá

O que tem

Depois do dedo
Depois da foto
Depois do que nossos olhos nem enxergam
Como é inventado, cada um pode dizer o que tem lá
E pode ser muita coisa
Eu abaixei o dedo um pouquinho
Vi algumas coisas
Vi uma casa
Vi o pé de manga que eu brincava quando era miúda
Vi o vestido vermelho de botões que minha avó adorava que eu
usasse
Vi as coisas que eu inventava
Vi as gargalhadas que eu dava
As danças que fazia
Vi minhas pernas enquanto corria para todos os lados
Eu vi gargalhadas e danças e pernas e corridas e coisas!

E, então, Vania, agora de novo menina, disse sorrindo:

— Eu vou desenhar minhas brincadeiras que eu fazia no quintal.

De miudezas se faz revolução

A árvore das meninas

Os artistas

A ÁRVORE DAS MENINICES



Há em certo lugar, que é bem parecido com muitos outros que têm a mesma função que ele, uma árvore. De fato, quem chega por ali pouco presta atenção nela. Ainda mais nos meses da segunda metade do ano, quando ela parece estar em seus derradeiros dias.

Olhar para a figura da árvore nesse período é contraditório quando se percebe aqueles que lá estão. A grande maioria é composta por crianças, aqueles que estão começando a vida. Uma oposição à árvore pálida e cadavérica que ali está. Vida que está se fundando e vida que está começando. É assim que se pensa.

Um dia, por lá, leram um conto de Mia Couto. Era sobre o menino que queria morrer e fez um trato com o avô, já muito velho, para trocar de lugar com ele. Em certo momento, o avô diz, aconselhando os pais do menino:

— Criançice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece — nascermos em outras vidas²⁶.

²⁶ COUTO, 2013, p.131.

Uma das poucas pessoas que habitaram aquele lugar sem estar iniciando a vida se deparou com o conto e com as palavras do avô. Disse então:

— Talvez a gente possa fazer como o diz o avô. Mesmo sem ser pai ou mãe. E, sabe quem é o avô por aqui? A árvore. Quantas crianças já passaram por ali, já brincaram com ela? E ela sempre floresceu de novo, mesmo quando parecia que iria morrer.

A árvore ali, sendo o avô, era tomada por essa vida que parece estar sempre começando. Era potência de vida, mesmo parecendo estar a morrer. Talvez, perceberam que ela, na verdade, só estava nascendo. Só começando. Sendo processo, assim como é a infância.

— É isso! A árvore é infância.

Mas como é que se faz isso?

O avô deu uma pista: despir-se do tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. E, como aqueles que lá habitam, as crianças, nascer em outras vidas. Decidiu-se então, por ali, esquecer-se dessa história de começo e fim da vida, de dias primeiros e dias derradeiros. Decidiu-se estar por ali sem esse tempo contado e minucioso, que acaba por dizer quando e por quanto tempo se pode

brincar na árvore ou em qualquer lugar. Que diz que a hora de fazer meninices é bem curtinha e sem importância. Percebeu-se que grande valia estava ali. Em se fazer miúdo de novo. Em pensar em um tempo sem conta medida.

Já estava lá a abertura, o convite. A possibilidade de olhar pelas frestas, de criar outros modos em que possamos renascer, respirar, viver. Quem abriu a fresta, tirou uma lasquinha da porta que parecia sempre fechada, como se dissesse que por ali era impossível de passar? Foram as crianças! Foi uma criançada que destelhou as Nações!

— As Nações já tinham casa, máquina de fazer pãe, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criançada que mexeu na tampa do rente. Isso que destelhou as Nações.²⁷

E quando se mexe na tampa do rente, se derruba tudo que foi colocado em pé como Nação só porque dizem ser mais importante. Quando se faz isso, quando se usa de tempo e modelos já prontos pra deixar algo peste, para que o resto que for colocado em pé seja também igualzinho, é preciso de uma rajada de rente.

²⁷ BARRIOS, 2010, p.187.

— *Eu te escondido! Cadê eu? Achei!*



— Essa árvore é de colação. Muitas colações. Já vende?



— Essa casa é de tijolos. Mais eu derrubo ela se eu apertar.



— Isso é merre! Leligou!



— Esse baice ta moando. Uiu?



Rajada de vento...

Vinda da corrida para se esconder e depois se achar.

Vinda das folhas da árvore, mesmo que ela não tenha folhas ou que elas sejam corações.

Vinda de um assopro para derrubar a casa do lobo mau, que é de qualquer material que quisermos que ela seja.

Vinda da nevasca que acontece mesmo no calor que é suficiente para andarmos com as pernas de fera.

Vinda do roer do barco.

Rajada de vento...

Que não derruba tudo o que está em pé, mas derruba o suficiente para abrir espaços para que outras coisas nasçam ali, nesse lugar onde está a árvore, bem semelhante a muitos outros que têm a mesma função. Coisas que talvez podem também nascer em nós— quem quer sejam.

Coisas sem juízo.

De miudezas se faz revolução
A moça que só desenhava casas
Os artistas

OS ARTISTAS

Estou dirigindo automaticamente com a cabeça em outro lugar. É hoje! Hoje eu começo a última parte de um ciclo de quatro anos, a etapa mais importante. Só consigo pensar em como vai ser, se vai dar certo, nos roteiros que montei, nos planos que fiz. Estou tão distante da realidade que, quando percebo, o carro na minha frente está próximo, muito próximo. Piso no freio bruscamente e penso que dei sorte por não ter nenhum carro atrás de mim. Preciso tentar relaxar, pensar em algo diferente, ou nem vou conseguir chegar ao meu destino por conta de um acidente de trânsito.

Tento então me distrair com música. O *pen drive* tem as mesmas canções de sempre, que eu já sei de frente para trás e de trás para frente. Começo então a procurar estações de rádio. A maioria toca as mesmas músicas do meu *pen drive*. Até que encontro uma com uma canção completamente diferente. Um programa sobre assuntos aleatórios está no ar, me parece que ele fala sobre entretenimento das décadas passadas. Hoje vão falar de um filme antigo e começam a discutir sobre “O Auto da Compadecida”. É a música da abertura do filme que está tocando ao fundo e que me faz parar de mudar as estações. Minha primeira reação é de certo desespero ao perceber que um filme que marcou minha infância e adolescência é agora considerado antigo. Depois, minha cabeça é inundada de cenas e diálogos do que, para mim, é uma obra prima. Eles falam dos personagens e de suas características. Falam dos bordões e me pego pensando em Chicó. Sim, eu adorava o romance dele com Dona Rosinha, mas ele foi um personagem que sempre me deixou inquieta. Dizia suas mentiras e quando confrontado, respondia, com toda tranquilidade do mundo: “não sei, só sei que foi assim”. Chicó não se dava ao trabalho de explicar nada, era aquilo que ele dizia e pronto. Bastava. Eu não compreendia esse modo de dizer de Chicó. Eu gostava de explicação.

Chego ao destino ainda incomodada com a resistência de Chicó em explicar as coisas (mesmo que elas fossem inventadas) e aliviada por ter conseguido chegar sem nenhum acidente. Confiro o endereço. É ali mesmo. A construção é pequena, colorida, de apenas um andar. O portão é de grade, mas só está encostado. Há uma mesa com álcool dentro de um reservatório de spray e há alguém segurando algo que mede a temperatura de cada um que passa por ali. É, realmente são outros tempos desde O Auto da Compadecida. Para começar há uma pandemia infinita pairando em nossas

vidas há mais de um ano. Além de toda angústia da pesquisa em si, há o medo de ser contaminada (porque ainda não tomei vacina!). Respiro fundo e penso: chegou a hora.

Tiro o cinto, pego a mochila, tiro a chave da ignição, coloco a máscara, passo álcool em gel nas mãos e coloco o vidrinho no bolso da frente da mochila. Todo esse processo me faz perceber que minhas mãos estão tremendo. Veja bem, eu sou uma pessoa naturalmente ansiosa, então faz sentido que eu esteja tremendo, dada a importância daquele encontro. Por um instante acho que não estou preparada o suficiente, que aquilo não vai dar certo, que eu fui prepotente em escolher fazer aquilo, em lidar com esse grupo. Mas me lembro que já está tudo combinando e não aparecer acarretaria um constrangimento. Além disso, gastei gasolina vindo até aqui. Com dois motivos fortes assim, desço do carro e me obrigo a caminhar.

Passo pelo portão e sigo todos os procedimentos. Uma moça de óculos mede minha temperatura e espirra álcool nas minhas mãos. Sigo em frente e vejo uma senhora de óculos e de uniforme e uma outra porta que parece estar trancada e ter um sistema de abertura por controle. Ela me olha demoradamente, me avaliando. Sou um tanto quanto baixa e ela deve estar pensando que eu estou perdida ou querendo informação. Tento soar profissional ao me apresentar:

— Olá, eu me chamo Amanda. Não sei se já deixaram avisado, mas eu estou aqui para fazer uma produção. Com eles. Os artistas.

A senhora sorri animada para mim, com um entusiasmo que eu não sabia que era possível ter:

— Olá Amanda, eu me chamo Gorete! Me falaram sim de você. Os artistas estão te esperando, eu vou te acompanhar até lá.

Gorete, quase saltitando, abre a porta com o controle e vai na frente me indicando o caminho. Tento me controlar, mas tenho um espírito de perguntas:

— Como eles são? Como são os artistas?

— Eles são artistas, minha querida. São inesperados. Você parece estar nervosa.

— Ah, eu estou, mas é porque eu sou nervosa mesmo, é da minha natureza. Mas eu fiz um roteiro, uma lista de procedimentos. Acho que vai dar tudo certo.

Gorete sorri para mim, mas há outra coisa ali, quase que uma piedade, do tipo: “pobre moça iludida”. Ela para em frente a uma porta e diz:

— Eles estão aqui, te esperando.

As paredes são brancas e a porta verde tem um tipo de etiqueta de E.V.A pendurada por fitas. Na etiqueta há lápis e canetas feitos do mesmo material com cores vibrantes colados ao redor de uma identificação: “Grupo 3”. Está silencioso lá dentro, o que me deixa apreensiva. Achava que artistas eram inquietos, que haveria todo tipo de som ali dentro. E estão juntos ali? Antes de bater na porta, Gorete me olha de novo e, talvez por perceber meu nervosismo, diz:

— Sabe Amanda, eu trabalho há muito tempo aqui. Já vi tantos artistas e já vi muitas pessoas por aqui como você, produzindo com eles. Produções de todas as formas. E nós, que estamos aqui com eles todos os dias também produzimos juntos, em parceria. Eu tenho percebido algumas coisas que acho que você deveria ficar atenta e, se possível, evite fazer no seu trabalho com esses artistas. Tenho percebido uma prática frequente de rotulação e influência nos modos de ser e viver deles, que para mim, que está de fora, parece ser uma forma de violência banalizada. Me parece que nós, que estamos aqui em contato com eles, só estamos querendo formatá-los com características que idealizamos de nossa posição de autoridade e estamos privando que esses artistas e quem convive com eles, o que inclui eu e você, possamos desfrutar das singularidades e potências de sua arte. Em tantos anos aqui eu confesso que já rotulei tanto, almejando, sem perceber, antecipar formas de controle. Estou buscando evitar essa prática e mesmo já estando tão acostumada, espero um dia conseguir totalmente.

Fico olhando para Gorete fixamente. O que ela acabou de me dizer? Que eu quero controlar os artistas? Quero responder que ela está errada, que está me julgando sem ao menos me conhecer. Resolvo falar sobre minha produção e dispensá-la logo. Eu estudei para isso, estou preparada.

— Obrigada pelo conselho Gorete, mas como eu te disse, eu fiz roteiros, me preparei. Sei como lidar com eles.

— E como vai ser sua produção?

— Eles vão fazer imagens com celulares, além das produções costumeiras de fala, desenhos, ações. E também vou tentar produzir coisas a partir do convívio com eles. Quero entender as perspectivas deles a partir do que eles mostram nas imagens, do que eles falam e fazem no cotidiano daqui. A partir disso, vou poder discutir sobre diversas ciências, mais especificamente, sobre uma famosa, que é exata. Não é interessante ver artistas falando de coisas racionais? Objetivas?

Gorete está me olhando séria e por fim, diz:

— Muito interessante Amanda. Vou deixar você começar então.

Quando Gorete abre a porta eu os vejo. Nada do que imaginei se aproxima da imagem a minha frente. Estão todos ali, sentados, concentrados. Devem estar produzindo algo, é a única explicação para aquele silêncio que chega a incomodar. Meus olhos se detêm em seus tamanhos diminutos. Artistas de pernas curtas, curtinhas, que ficam penduradas na cadeira, balançando.

— Amanda, venha até aqui!

Não sei quantas vezes me chamaram, mas eu saio do meu transe e entro efetivamente no espaço. Me sinto constrangida, pois parece tão particular, tão bem definido. Há uma mulher ali na frente, que se apresenta como Vania e há mais duas abaixadas em lugares diferentes. Estão falando com os artistas. Elas têm pernas longas, como as minhas, e Vania, que parece estar em alguma posição de liderança fala em um tom absurdamente baixo:

— Amanda, é um prazer te receber. Essas são Naiade e Elaine, assistentes dos artistas. Ainda não tivemos ninguém trabalhando com esse grupo, será uma novidade para eles. São artistas novatos.

Nesse mesmo instante, um deles se levanta, pulando da cadeira. Ele começa a cantar em um tom que vai aumentando e que, em meio ao silêncio do espaço, parece ocupar tudo. Ele se mexe também, dançando a música que cantarola. É sobre a hora do lanche e ele canta com tanta força que parece até faltar ar. Um transgressor em meio a ordem. Vania, sem levantar o tom de voz, diz:

— Davi, você precisa se sentar ou então não vai poder produzir lá fora. *Não está vendo que todos os seus colegas estão fazendo o que a professora pediu? Desse jeito seu desenho vai ficar feio. Não é hora de cantar agora.*

Davi para de cantar e se senta de novo, concentrado na arte que está fazendo. É um desenho muito elaborado. Vania é mesmo boa em controlar essas pessoas que, segundo Gorete, são tão inesperadas. Mas também penso que eu não gostaria de ficar o dia todo presa aqui dentro, sem poder ir lá fora, produzindo o que quer que fosse. Entendo Davi.

— Você pode falar com eles, Amanda, explicar sua proposta.

— O que eu digo? – errei, jamais poderia ter dito aquilo. Como Vania vai ter confiança em me permitir estar com aqueles artistas, em produzir com eles, se eu não

sei nem falar o que quero fazer. Ela me olha estranho, com dúvida, se volta para o grupo e diz:

— Gente, essa é a Amanda. Ela vai ficar alguns meses produzindo com vocês, pode se apresentar Amanda.

Quinze pares de olhos me fitam, prontos para me testar. Até então eles estavam com a cabeça baixa, mas agora, quando a atenção deles está fixa em mim, as palavras de Gorete ressoam na minha cabeça. Olhos brilhantes, pernas curtas. São diferenciados mesmo, os artistas. Estão esperando algo, então digo:

— Meu nome é Amanda e vou ficar alguns meses produzindo com vocês, acompanhando a rotina.

— *Ela agora é uma professora também e trouxe um celular pra vocês usarem lá fora* - diz Vania, reforçando minhas palavras.

Percebo que as perninhas penduradas na cadeira balançam mais. Alguns artistas já estão com a cabeça abaixada, provavelmente decidiram que não mereço atenção. Davi, o transgressor, diz:

— *Eu gosto muito de mexe no celular.*

Sorrio para ele e me sento, decidida a não atrapalhar mais a produção que ali acontece. Mas já é tarde, o ateliê imaculado, o espaço que parece um anúncio de televisão sobre exemplo de comportamento, ganha o acréscimo de uma cacofonia de vozes que vai subindo:

— *Eu vou desenha um celular?*

— *Meu celula vai te atacaavaa!*

— *Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, pra fica fotinho, pra fica fotinho e clescer e clesceeeeeeeeeer....*

Agora eles me parecem mais os artistas dos quais me falaram, gritando um em cima do outro, pulando da cadeira, fazendo dancinhas. Há artistas de várias áreas ali.

Vania então vai controlando o grupo, auxiliada por Elaine e Naiade que tentam controlar dois artistas que decidiram inventar que os lápis de cor eram celulares que podiam ser usados para atacar um ao outro.

Nesse primeiro dia apenas observo para que o grupo se acostume com minha presença e também para que eu entenda como é a dinâmica de funcionamento ali.

Depois de passar um dia inteiro naquele espaço, me despeço de Gorete e volto para casa incomodada. No próximo dia vou colocar os roteiros em prática, mas a fala

de Gorete ainda está ali: eles são inesperados. E eu espero tanto! Há ainda as imagens das pernas balançando, da transgressão de Davi. Eu não sei fazer com que eles produzam como Vania faz, mas o que mais me incomoda é justamente o contrário: como esses artistas vão produzir silenciados? Eu quero que eles silenciem?

O primeiro dia em que vou colocar o roteiro em prática chega e estou desesperada. O incômodo do encontro com os artistas aumentou ainda mais. Quero conversar com Gorete antes, quero que ela me explique direito aquela conversa sobre normalizar e sobre o inesperado. Eu preciso de explicações!

Quando chego, no entanto, ela não está lá e me sento em uma mureta próximo ao ateliê com a etiqueta de E.V.A. para esperar. Afinal, artistas têm muitos compromissos. Sentada ali percebo que minhas pernas também balançam, sem tocar o chão. Se tornam pernas curtas e me tranquilizo. Talvez eu possa ser uma artista de perna curta também, eu penso. Vou encontrar explicações porque o convívio com esses artistas vai me dar artifícios para que eu consiga dizer das ciências (daquela exata, principalmente) e de outras. Eles vão me dar respostas.

Entro na sala e percebo que há uma rotina ali, porque os mesmos procedimentos do primeiro dia são repetidos. Todos começam a produzir algo do momento em que chegam até a hora do lanche, momento em que eles entoam a música que Davi cantou de forma adiantada no primeiro dia. Em seguida, após o lanche, todos se sentam em roda, no chão, enquanto Vania lista os artistas que ali estão. Depois ela conta alguma estória de um dos muitos livros dispostos na parede. Penso que talvez isso seja para ajudar com o processo criativo deles. Depois, eles cantam músicas que envolvem letras, animais, brincadeiras e números. Aí está: os números! É por eles que estou procurando. Não somente por eles, mas também por eles.

Depois da roda, os artistas se sentam e produzem algo ali dentro do ateliê. Naquele dia, havia massinhas de modelar e eles trabalhavam com elas.

Na última hora da estadia ali, eles vão para parte da fora do prédio. Esse tempo é livre, acredito que uma outra forma de desenvolver a criatividade deles. Há brinquedos, lápis, desenhos pelo chão e o celular que levei. Vania avisa a eles que o celular está por ali, disponível para quem quiser usar.

Isa, uma das artistas vem até mim timidamente e diz:

— *Eu quero o celular.*

— Você quer fazer vídeos? – pergunto.

— *Não, quero tirar fotos!*

Dou o celular para Isa e observo enquanto ela corre para todos os lados fotografando.

Essa rotina se repete por vários dias e em todos eles vou me deparando com a imprevisibilidade dos artistas. Além disso, é com o que eu não deparo que me incomoda: a ciência, racional e exata, não está em lugar nenhum.

Durante o processo de produção, por vezes, temos de apresentar em alguns eventos o que está sendo feito. “Como andam as coisas?”, “O que já há de resultados?”. Eu sempre fico nervosa com isso. Ok, minha ansiedade tem muito a ver com isso, mas também há a questão de eu trabalhar com artistas. É, de certa forma, uma área mais nova de pesquisa dentro do campo em que estou inserida, principalmente no que se refere a produções que, mesmo com os roteiros e procedimentos disparadores, são menos interventivas – no sentido de conviver com os artistas e, a partir disso, produzir.

Há um evento em que apresento algumas coisas e com ele recebo uma primeira tentativa de me paralisar na pesquisa: onde é que está a ciência exata e objetiva, afinal, eu pesquisava em Educação Matemática, não é mesmo?? Ela não está, percebo. Mas, eu não estava investigando em um campo de Ciências Exatas, mas no de Ciências Humanas, de Educação, Educação Matemática... Educações... Alguns adultos ainda consideram que a segunda palavra está isolada da primeira (Educação ou Matemática) e dizem muitas vezes (quase todas) apenas da segunda, em modos únicos de olhar para ela. E, então pensei para além dessa pergunta que me angustiou: será que produzir algo com as obras dos artistas é científico o suficiente?

Parecia que eu tinha de achar a ciência exata e objetiva (a Matemática), que eu por vezes, me faziam acreditar ter a obrigação de discutir na minha tese. As produções dos artistas estavam caminhando em uma outra direção, a minha pesquisa também, e me desespero. Sentia (um sentir-pensar ainda de modo apenas adulto) que a cobrança por essa presença vinha de várias formas, sempre com um olhar de

estranhamento, como se dissessem: talvez, você devesse ir para outra área, porque essa pesquisa não parece se encaixar aqui.

Fiquei me perguntando se talvez não estavam certos. Mas, era apenas um certo, um modo de pensar!

Em um dos dias de pesquisa encontro Gorete em sua sala. Ela me recebe com um sorriso, e me convida a sentar. Está chovendo nesse dia, há pouco movimento por ali.

— Você parece agoniada, tome um chá! Eu acabei de fazer.

Eu não gosto de chá, mas achei que seria falta de educação recusar, então aceito a xícara e finjo que beberiquei.

— Me conte porque você está com essa cara? Você tem convivido com os artistas, tem tido contato com as obras deles e agora também tem que fazer a sua produção, não é? Como está indo?

— É por isso que estou com essa cara Gorete! Sabe, mesmo eu não estando em uma área de Ciências Humanas, ela vem acompanhada de uma palavra: matemática. E quando você diz a palavra, matemática, parece que você disse somente ela. Sabia, quando decidi trabalhar com os artistas, que as coisas aqui seriam mais difíceis. Sei que eles são imprevisíveis, que meu modo de estar aqui seria mais aberto, mesmo com os roteiros que eu fiz. Mas tenho tido uma cobrança, de outros e também minha, de que mais matemática esteja aqui.

— E você não tem encontrado ela?

— Sinceramente? Talvez até eu tenha visto ela, do modo como muitos falam, por aí, de algumas maneiras, mas não parece ser isso o que mais importa em minha pesquisa sabe? Tenho visto tanta coisa que parece ser maior, não no sentido de importância, mas no sentido do que toca, do que movimenta. Mas tenho carregado essa necessidade de dizer de uma certa Matemática. E aí, não consigo dizer nem dessa Matemática nem das outras coisas. Está uma confusão.

Gorete suspira fundo e diz:

— Sabe, a minha filha Vivi está fazendo um trabalho de português. Ela está pesquisando poetas brasileiros e o grupo dela vai falar sobre Manoel de Barros, que é daqui do nosso estado. Eu nunca tinha parado para ler os poemas dele, só tinha ouvido falar. São coisas lindas, não são? Você já leu?

Quero saber porque motivo Gorete está me falando do trabalho de português da filha dela! Eu acabei de dizer de como tenho me sentido, do meu desespero e ela vem me dizer, repito: do trabalho de português da filha? Respiro fundo e tento sorrir ao responder, mas acho que fiz uma careta ao dizer:

— Eu já li alguns, sim.

— Não sei se você já leu esse, mas quando você me falou dessas coisas aí, do que você tem sentido, eu me lembrei desse. A Vivi salvou alguns no meu celular, os que mais gostei, pra eu mandar nos grupos de WhatsApp em que participo, sabe?

Gorete pega o celular e depois de procurar por alguns minutos lê o poema em voz alta:

— *Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever*²⁸.

— Fico aqui pensando, Amanda. Talvez, você possa modificar esse idioma normal. Talvez você possa estar aqui só descobrindo, sem essa necessidade toda de descrever, de dizer de uma Educação, de uma Matemática – disse Gorete. - Agora preciso ir ali ver se o chão não está escorregadio da goteira que a gente sempre arruma, mas nunca para de vaziar.

Ela saiu da sala e fiquei ali por um tempo pensando no poema e na necessidade de descrever sobre uma Educação e uma Matemática, de uma Educação Matemática e de considerar outras objetividades. Me lembrei de Chicó, de sua mania de não explicar as coisas e de dizer quando lhe cobravam algo: não sei, só sei que foi assim.

Seria isso uma possibilidade? Abandonar, de certa forma, essa necessidade de descrição e explicação, de dizer que isso é aquilo ou aquele outro, e ir descobrindo as coisas?

Larguei a xícara ainda com mais da metade do chá e sai dali sem me importar com a chuva. Havia muito para pensar e, também, para sentir.

No dia seguinte, o sol brilhava de novo e os artistas foram para o lado de fora mais cedo. Lá, havia cartazes iguais com números pintados de 0 a 9. Finalmente! Números. Me pergunto agora por que ainda achamos que investigar no campo da Educação Matemática envolve apenas pesquisar ensino e aprendizagem e números e objetividade e...

²⁸ BARROS, 2010, p. 85.

Havia tinta também e pincéis, e as orientações foram dadas:

Contornar os numerais com tinta.

Acredito que aquela era uma atividade visando diversas habilidades: conhecer os numerais, aprender a contornar as suas formas com perfeição e, também, reproduzir modelos, seguir traços já postos.

A atividade acontecia quando Bela gritou:

— *Pofessola, olha como o meu tá lindo!*



Bela não só havia contornado o número, como também havia pintado todo ele.

Naiade foi até lá e disse:

— *Está errado, você só tem que contornar.*

Bela então fez o processo de somente contornar no número 3 e chamou a professora novamente. Ao ver que o contorno estava correto, Naiade então disse:

— *Agora está bonito.*

Ao longo da atividade outros artistas quiseram escapar do contorno. Sofia queria pintar as mãos e colocar seu desenho junto aos números. Oliver queria desenhar outras coisas. Mas, no fim, com um pano, tudo o que não era contorno foi apagado.

Me peguei pensando na violência banalizada que Gorete citou no primeiro dia que nos vimos. Fiquei pensando se eu, Naiade e Gorete não tínhamos também passado por essa violência antes. Quando, assim como esses artistas, éramos intempestivas.

Os numerais que só podiam ser contornados me fizeram pensar em outros momentos de um controle que silencia e apaga o que não está dentro do estabelecido.

Um dia, quando a pandemia estava no auge, e os artistas faziam produções em casa, ouve um controle da voz, do que tem que se dizer:

— *Diz “oi professora”.*

E então, um artista repetiu:

— *Oi pofessola.*

Esse era um dos raros momentos em que se ouvia a voz deles.

Em outro momento fizeram uma obra por eles.

Em outro se apagou o que foi feito.

Em outro...

Ali, ainda com a pandemia pairando, parecia que tudo se ampliava. As brincadeiras e os raros momentos de liberdade eram ainda mais controlados pelo medo da contaminação.

Como é que se é artista com uma pandemia? Como é que se brinca em meio a uma pandemia?

Pensar nisso, me fez perceber que havia ali um movimento dolorido: para os artistas parecia sempre haver uma espera, um adiamento. Com a pandemia havia uma outra ação, mais violenta ainda: adiantava-se o controle. Não só se ensinava a fazer algo, seguindo minuciosamente as instruções. Mas falavam, faziam, sonhavam por eles. Para os artistas, parece que, dentro dessa perspectiva de controle, bastava apenas estar ali.

Foi nesse dia que encontrei, efetivamente, os números que antes eu tanto procurava para esta pesquisa.

Foi nesse dia, também, que percebi que eu não precisava falar deles da forma como tantos adultos esperavam. Mas que ainda assim, de modo outro, estava investigando no campo de Educações... Matemáticas.

Fui para casa, e depois de olhar as anotações no diário de campo e as imagens produzidas pelos artistas, fui assistir “O Auto da Compadecida”. Chicó, descobri, era artista também.

Depois dessa descoberta fui até a sala de Gorete. Após os meses de estadia com os artistas tenho que apresentar uma produção para eles, a partir do que foi vivido

ali. Quero conversar com Gorete sobre isso, sobre as coisas que tenho pensado e sentido.

Ela está me esperando com uma xícara de chá. Meu sorriso diminui um pouco, mas ela me diz:

— Você me parece aliviada, mais tranquila. As coisas melhoraram, minha filha?

— Você ajudou a melhorar Gorete. Vim até aqui te agradecer. As coisas mudaram para mim desde aquele dia. Não completa e totalmente, porque já aceitei que isso é um processo lento e que talvez eu nunca consiga terminar. Mas, o meu modo de vivenciar essa experiência mudou.

— Fico feliz que você tenha tido essa percepção, Amanda. Você deve ter encontrado muitos tesouros com esse modo de lidar com a experiência e com os nossos artistas.

— Eu descobri tantas coisas, Gorete. Por todas as partes. Antes eu fiz exatamente o que você disse que nós fazemos. Eu trouxe minhas verdades, meus roteiros, minhas formas, todas prontas. É claro que eu dizia estar aqui de maneira aberta, mas lá no fundo, eu parecia caminhar para encontrar coisas que achava que precisavam estar na minha pesquisa. Procurava ciências, explicações, respostas únicas. Eu estava tão preocupada com o resultado final, com o “por vir”, com “o que seria quando”, que nem olhava para o agora, o caminho, para os artistas, para as obras de arte que eles produziram. Mas eles resistiram Gorete, e quando me permiti estar com eles, sentindo de verdade, as coisas mudaram, os artistas fizeram elas mudarem. E como eles fizeram isso? Produzindo na arte deles, me levando para outros movimentos, me mostrando outras coisas que eu achava que conhecia. Eu deixei de procurar apenas formas, respostas, eu passei também a sentir. Eu me encontrei com eles e suas artes e esses encontros valeram muito mais que responder uma pergunta, eles provocaram descobertas e riso e criatividade e rupturas e encantamentos e afetos e... Veja o que eles produziram Gorete!

Mostro algumas falas e imagens produzidas por eles:

— Como é que vou fazer letlinhas e musiquinhas palada?



— Essa massinha voa igual avião!



— *Ué, esse baico não voa?*



— *Pra que faze um baico sem não tem água po baico nadar?*



— *Eu pintei eu e colações, poque é mais bonito.*



— *Alô! Pode vim bincar. Eu to mostando eu todo. Tchau!*



— Eles provocam isso na gente mesmo, Amanda. Mas a gente sempre fica resistindo em sentir, em viver o agora. Reproduzimos isso tanto, que eles começam a pensar que não podem sentir-pensar-fazer suas artes. É por isso que muito artistas desistem, perdem o encanto pela arte. Nós precisamos reconhecer que nossos discursos e posturas, por vezes, têm o objetivo de controlar esse sentir, de não permitir que os artistas façam o que fizeram nessas produções. Aqui, eu acho que talvez seja o último espaço escolarizado em que eles consigam fazer mais disso. Depois, cada vez mais, ao iniciar o Ensino Fundamental, continuar no Ensino Médio e Ensino Superior, se assim decidirem fazer, eles vão sendo controlados de forma que as artes que eles produzem acabam por ficar todas iguais as que já existem. E você acha que eles vão poder continuar dizendo que barcos voam ou questionado o porquê de fazer obras que por vezes parecem “sem utilidade”? Essas perguntas vão sendo silenciadas, minha querida. Porque achamos que só vale o que nós dizemos e o que nós procuramos. Se não achamos, a gente descarta, não é?

— Sim! – eu respondi – Eu percebi, Gorete, que ao falar de Educação, de Educação Matemática, e de qualquer área, eu preciso olhar para os artistas, para o espaço-tempo que eles habitam. Eu preciso dizer e sentir as produções deles, do que eles expressam e fazem, de como eles vivem e sentem esses espaços. É algo muito maior, que afeta qualquer ciência, porque isso movimenta modos de sentir, de pensar, de fazer, de viver, de estar, de aprender, de ensinar. Parece que quando a gente pensa somente nas ciências de uma maioria, em dizer de como elas podem ser ensinadas e aprendidas, a gente desconsidera as produções desses artistas. Como se o que eles fazem fosse menor, não tivesse validade. E percebi que isso acontece porque o que eles fazem foge do nosso controle, das nossas ciências adultocêntricas, que são consideradas únicas e universais. Eu sei que posso não causar nenhuma grande revolução no campo de investigação em que atuo, Gorete, que estar com esse grupo de artistas e deixar que as produções deles ressoem em mim pode até ser considerado um movimento pequeno, mas foi revolucionário para mim, foi muito importante, como pode ser para muitos que tiverem acesso a reflexões sobre essa experiência. Porque esses artistas questionam o que está posto e me fizeram perceber a importância dessas obras que eles produzem. Obras de arte que podem desnudar tudo em nós. E que me fizeram ser um pouco como Chicó e permitir as invencionices: que barcos e massinhas voem, que não se faça letras e danças parado,

que a gente se filme todinhos de cabeça para baixo – e talvez a gente se veja de verdade assim mesmo e dizer, sem essa necessidade implacável de explicações, sobre essas descobertas: não sei, só sei que foi assim.

— Esse processo é dolorido, desconfortável, mas, arrisco dizer, que é necessário em todos nós para lidarmos com essa arte. E a sua produção? O que você pretende fazer?

— Eu vou tentar compor com esses encontros.

Gorete sorri para mim, dessa vez sem o olhar do primeiro encontro.

Naquele dia bebi todo o chá de Gorete em forma de agradecimento.

É meu último dia ali, o dia de apresentar minha produção. Minha supervisora está lá, Gorete também, Vania, Naiade e Elaine. E os artistas, com as pernas curtas balançando. Eles sorriem para mim, prontos para verem o que foi que eu fiz com as produções deles.

Vou ler, é um poema que também é uma história. Coloco uma música para tocar, a música que eu ouvi naquele primeiro dia, no caminho até ali, que me fez pensar em Chicó, nas explicações. Explicações que agora deixei de lado. Dou play.



https://www.youtube.com/watch?v=y1MLp5s2Q_Q

Ouçá lendo o poema que é também história, contado abaixo.

Os artistas se remexem na cadeira já dançando. Artistas têm mesmo espírito livre. Talvez quando acabar o poema eu dance com eles.

E começo:

Havia uma moça.
Tinha mania de explicação, a moça
Vivia fazendo perguntas
Queria detalhes, a verdade das coisas
Certo dia, encontrou artistas, que tinham perninhas curtas
Perninhas curtas que balançavam
Pra lá e pra cá
Pra lá e pra cá
A moça não entendeu o que os artistas mostraram para ela.
Ficou perdida e triste
Queria explicação! Queria achar o que procurava!
Um dia fez uma pergunta diferente
Mas e se eu não achar?
Tem problema?
Talvez não...
Então ela não procurou mais nada, a moça.
Encontrou os artistas de novo e só caminhou com eles
Conversou com eles
Sentiu com eles
E esqueceu de tanta pergunta
Tanta explicação
E o que ela tanto procurava?

Já nem importância tinha mais
Porque a moça agora é artista de perna curta também
E como foi que ela virou artista enfim?
Pergunta difícil, sem explicação
A moça só respondeu então:
Não sei, só sei que foi assim.

De miudezas se faz revolução
A moça que só desenhava casas
A árvore das Meninices

TROPICÕES COM...

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, v. 20, p. 179-197, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016.
- ABRAMOWICZ, Anette.; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, p. 182-203, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história; Tradução de Henrique Burigo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Tiago Alexandre Fernandes. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, p. 302-309, 2018.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ARIÈS, Philippe. **Uenfant et la viefamiliale sous 1'anáent regime**. Paris: Seuil, 2 ed. Primeira edição em francês: (Librairie Plon). 1973/1960. Trad. Port.: **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Lauara Pozzana de. KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- BELCAVELLO, Maria Paula Pinto dos Santos. **Potência do falso**: fio a fabu(r)lar formações. 2021. 124 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2021.
- BRITO, Maria dos Remédios de. Da formação à deformação: para além da fundamentação. **IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016.
- CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-Grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP, 2019.

GOMES, Giovani Cammarota. **Fascículos de experiências**: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou Pesquisar em modo João. 2021. 177 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2021.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e educação infantil- Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir - criança da matemática**: experiências educativas infantis imagéticas. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2015.

CHISTÉ, Bianca Santos; SANTOS, Gabriel Tenório dos. Se Essa Rua Fosse Minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpo-criança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, p. 1-23, 2019.

CHISTÉ, Bianca Santos; MIZUSAKI, R. A.; ANDRADE, F. S. de. Corpos resistentes e infâncias insubordinadas: produzindo outros sentidos na/para escola - Grupo de estudos pedagógicos. In: **Anais...II Seminário sobre infância e Pós-Colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas/SP: 2015.

CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth. Pesquisar: inventar mundos com Educações Matemáticas. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomas. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra/ histórias de Mia Couto**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 32, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERNANDES, Filipe Santos; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 34, p. 1-16, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Cotidianos escolares em imagens. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 417-438, 2017.

FONSECA, Tania Maria Galli; COSTA, Luis Arthur.; KIRST, Priscila. Ritornelos para o pesquisar no contexto das tecnologias virtuais do sensível. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 11, n. 1, 2008.

- FRANCO, Vivian Nantes Muniz; MEDEIROS, Amanda Silva de. Diálogos entre Educação Matemática, Educação Infantil e Anos Iniciais em produções do PPGEDUMAT/UFMS e/a partir de uma inadiável pergunta: onde estão as crianças? *In: Anais...* XIV SESEMAT, Campo Grande/MS, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. **Segunda Antología Poética (1898-1918)**. Madrid: ESPASA, 1999.
- KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da in-fância. *In: Anais...* Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: 2004.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Orgs.). Infância e Pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.
- KOHAN, Walter Omar. CARVALHO, Magda Costa. Atreverse a uma escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infância como abrigo y refugio. *In: HERNÁNDEZ, Irazema Ramírez (Coord.) Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI*. México: Clacso. 2021.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAPOUJADE, David. As existências mínimas. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: N-1edições, 2017.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEITE, César Donizette Pereira. Infância, tempo e experiência. *In: LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **O Tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009

MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Tradução por Jonas Pereira dos Santos. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 25, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria - 19ªed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MUNHOZ, Angela Vier. Infância e educação: recomeçar sempre, mais uma vez. In: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (orgs). **Sandramaracorza: obra, vidas etc.** Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrituras, 2022.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna.** Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra.** Tradução de José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2016.

O auto da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Roteiristas: Adriana Falcão, Guel Arraes e João Falcão. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1999. 1 filme (157 min).

PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caetano.** Editorial Verdehalago, 2006.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida.** 2010. 150f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2010.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.** 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, v. 1, p. 58-67, 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 166-173, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe.** Tradução de Bruno Anselmi Matangrano. São Paulo: Pé de Letra, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2018.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del ‘día después del desarrollo’. In: WALSH, Catherine (Coord.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya Yala, 2013.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Praxis Educacional**, v.8, n. 12, p. 257-276, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SKILIAR, Carlos Bernardo. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. *In*: XAVIER, I. M; KOHAN, W. O. (orgs). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **childhood & philosophy**, v. 14, n. 30, 245-260, 2018.

Apêndices

Apêndice 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____,
 diretora da Escola Municipal _____, RG
 nº _____, CPF nº _____,
 AUTORIZO as pesquisadoras Amanda Silva de Medeiros e Suely Scherer a produzirem junto com alunos e professoras da Educação Infantil de minha escola dados para a tese de doutorado, assim como possíveis artigos que dela se desenvolverem, cujo projeto é por ora intitulado “O que podem imagens da infância? Sobre escola, matemáticas, formação de professores e outras coisas contadas em meio ao desformar” e que tem por objetivo problematizar com/a partir de imagens a infância e o espaço que ela ocupa em uma escola de Educação Infantil. Para a produção de dados algumas atividades serão desenvolvidas com professoras e alunos após os devidos esclarecimentos e apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (para professoras e responsáveis pelos alunos).

As atividades a serem desenvolvidas com as professoras serão:

- Produção de imagens com celulares. As professoras deverão fotografar o que sentirem vontade dentro do espaço escolar.
- Encontros mensais, com duração de cerca de uma hora, para discutirmos com/a partir das imagens produzidas no espaço escolar movimentos/ações/currículos produzidos na Educação Infantil e o quanto de infância há neles. Esses encontros acontecerão na escola, em dias e horários a serem definidos com a equipe gestora e professoras.

Com as crianças, as atividades propostas serão:

- Produção de imagens com o celular, disponibilizado pela pesquisadora, que ficará disponível na sala diariamente. As crianças deverão fotografar o que sentirem vontade. Elas poderão usar o celular em horários estabelecidos pela professora.
- Conversas sobre as fotografias e a escola. Uma das pesquisadoras se reunirá com as crianças mensalmente, por cerca de uma hora, em horário a ser decidido pela professora da turma, para conversar sobre as imagens produzidas por elas e sobre a escola. Essas conversas poderão ser registradas no diário de campo (um caderno onde a pesquisadora anotar suas principais impressões e informações dos encontros na escola, com as crianças e com as professoras), por áudio ou por imagens.

As pesquisadoras estarão em contato com as crianças e professoras para a orientação e acompanhamento das atividades, além de realizarem observações na turma. Pretende-se desenvolver a pesquisa em parceria com professoras e alunos do grupo V da Educação Infantil. A intenção é realizar essas atividades durante o ano letivo de 2021.

As pesquisadoras acima qualificadas se comprometem a:

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

2- 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.

Caso sinta necessidade de mais informações antes, durante ou depois da pesquisa, entre em contato com as pesquisadoras ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio dos seguintes endereços de e-mail: amandamedeiros94@hotmail.com , suely.scherer@gmail.com, edumat.inma@ufms.com ou por meio do seguinte do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP: 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande – MS. Ou, ainda, com Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do número de telefone (67) 3345-7187, no endereço Cidade Universitária, Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” – 1º andar, CEP 79070-900, Campo Grande – MS, Caixa Postal 549, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br .

Campo Grande, 01 de março de 2021.

Assinatura da Diretora

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Professoras)

Título da pesquisa: O que podem imagens da infância? Sobre escola, matemáticas, formação de professores e outras coisas contadas em meio ao desformar

Por meio deste termo você está sendo convidada a participar da pesquisa acima citada, sob a responsabilidade das pesquisadoras Amanda Silva de Medeiros e Suely Scherer, que tem como objetivo problematizar com/a partir de imagens a infância e o espaço que ela ocupa em uma escola de Educação Infantil. A pesquisa se justifica por buscar discutir a infância em um espaço específico de vivência de crianças, por meio de imagens produzidas pelos atores desse espaço: alunos e professoras, no caso participantes desta pesquisa, e pela pesquisadora.

A metodologia a ser desenvolvida prevê que os participantes (alunos e professoras) produzam imagens e falas sobre o espaço da educação infantil. Neste caso, das professoras, as imagens deverão ser produzidas em seu próprio celular dentro do espaço da escola, no momento em que se sentir mobilizado a realizar tal produção. Ou seja, a produção da professora poderá ser realizada no momento em que pesquisadora estiver na Escola de Educação Infantil ou não. As propostas de atividades são as seguintes:

- Produção de imagens com celulares. As professoras deverão fotografar o que sentirem vontade dentro do espaço escolar.

- Encontros mensais, com duração de cerca de uma hora, para discutirmos com/a partir das imagens produzidas no espaço escolar movimentos/ações/currículos produzidos na Educação Infantil e o quanto de infância há neles. Esses encontros acontecerão na escola, em dias e horários a serem definidos com a equipe gestora e professoras.

Então, você produzirá imagens e poderá fazer parte de alguma imagem produzida por outro participante e também serão produzidos áudios de discussões e reflexões sobre as imagens, bem como registros em um caderno de campo.

Rubrica do Participante_____

Rubrica do Pesquisador_____

É preciso ressaltar que as imagens produzidas na pesquisa, sejam elas pelas crianças, pelas professoras e pela pesquisadora, serão utilizadas nos encontros de discussão com os participantes (pois acreditamos que as imagens produzidas pelas crianças também são importantes para discutirmos formação e currículo da educação infantil), nos encontros com as crianças e, também, no texto da pesquisa (como resultados). Portanto, olharemos para as imagens e falas produzidas na pesquisa investigando como pensar uma educação infantil que valorize e considere as reais necessidades das crianças em todos os seus aspectos.

A participação nesta pesquisa pode apresentar riscos mínimos, como desconforto ou constrangimento por envolver externalizações sobre sua formação e cotidiano. Assim, caso haja qualquer indício de risco nesse sentido, você pode requerer, a qualquer momento, o seu desligamento da pesquisa, assim como o não uso das imagens e falas realizados por você. Nos comprometemos também, na intenção de minimizar os riscos, a interromper as atividades caso haja qualquer indício de constrangimento. Um outro risco possível é o de sigilo, já que a pesquisa envolve imagens. Assim, quando essas imagens puderem identificar, de alguma forma, aluno ou professor, elas serão desfocadas.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da produção de artigos e participação em eventos da área de pesquisa. No entanto, você receberá os resultados por meio de uma devolutiva que ocorrerá na Escola de Educação Infantil, em um encontro a ser acordado com direção, professores e pais.

A pesquisa tem como benefício indireto a abordagem de conhecimentos sobre currículo, infância, uso de imagens na Educação Infantil, além de momentos de reflexão sobre a docência nesta fase escolar. Assim a pesquisa vai possibilitar discutir as posturas, fazeres e saberes dentro de um espaço de crianças, mas que muitas vezes não considera essa infância em sua prática. Ou seja, problematizar o currículo e a formação na/para a infância e seu papel no espaço da Educação Infantil.

A participação na pesquisa é voluntária, e não prevê nenhum tipo de pagamento financeiro pela participação.

Rubrica do Participante _____

Rubrica do Pesquisador _____

Este termo foi elaborado em duas vias, você ficará com uma e nós, pesquisadoras, com a outra. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais, seu nome será mantido em

sigilo, você decidirá o nome pelo qual vai ser identificada. Todo material produzido durante as atividades desenvolvidas, como fonte de pesquisa, será mantido em sigilo e sob o cuidado das pesquisadoras por 5 anos.

Caso sinta necessidade de mais informações antes, durante ou depois da pesquisa, entre em contato com as pesquisadoras ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio dos seguintes endereços de e-mail: amandamedeiros94@hotmail.com , suely.scherer@gmail.com, edumat.inma@ufms.com ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP: 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande – MS. Ou, ainda, com Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do número de telefone (67) 3345-7187, no endereço Cidade Universitária, Av. Costa e Silva, s/nº | Bairro Universitário, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” – 1º andar, CEP 79070-900, Campo Grande – MS, Caixa Postal 549, ou pelo e-mail cepconeppropp@ufms.br.

- Concordo que minha imagem seja capturada por meio de fotografias durante esta pesquisa para utilização conforme a metodologia e objetivos descritos.
- Não concordo que minha imagem seja capturada por meio de fotografias durante esta pesquisa

- Estou de acordo que as imagens por mim produzidas por meio de fotografias durante esta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e objetivos descritos.
- Não estou de acordo que as imagens por mim produzidas por meio de fotografias durante esta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e objetivos descritos.

- Estou de acordo que as falas por mim produzidas durante as atividades desta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e os objetivos descritos.
- Não estou de acordo que as falas por mim produzidas durante as atividades desta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e os objetivos descritos.

Podemos gravar os áudios de sua participação nas discussões e reflexões?

- Sim
- Não

Campo Grande, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Pais ou responsáveis)

O que podem imagens da infância? Sobre escola, matemáticas, formação de professores e outras coisas contadas em meio ao desformar

Por meio deste termo a criança sobre sua responsabilidade está sendo convidada a participar da pesquisa acima citada, sob a responsabilidade das pesquisadoras Amanda Silva de Medeiros e Suely Scherer, que tem como objetivo problematizar com/a partir de imagens a infância e o espaço que ela ocupa em uma escola de Educação Infantil. A pesquisa se justifica por buscar discutir a infância em um espaço específico de vivência de crianças, por meio de imagens produzidas pelos atores desse espaço: alunos e professores, no caso participantes desta pesquisa, e pela pesquisadora.

As atividades propostas para as crianças serão:

- Produção de imagens com o celular, disponibilizado pela pesquisadora, que ficará disponível na sala diariamente. As crianças deverão fotografar o que sentirem vontade. Elas poderão usar o celular em horários estabelecidos pela professora.

- Uma das pesquisadoras se reunirá com as crianças mensalmente, por cerca de uma hora, em horário a ser decidido pela professora da turma, para conversar sobre as imagens produzidas por elas e sobre a escola. Essas conversas poderão ser registradas no diário de campo (um caderno onde a pesquisadora anotará suas principais impressões e informações dos encontros na escola, com as crianças e com as professoras), por áudio ou por imagens.

Então, a criança sobre sua responsabilidade produzirá imagens e poderá fazer parte de alguma imagem produzida por outro participante e também serão produzidos áudios de discussões e reflexões sobre as imagens, bem como registros em um caderno de campo. É preciso ressaltar que as imagens produzidas na pesquisa, sejam elas pelas crianças, pelas professoras e pela pesquisadora, serão utilizadas em discussões com as professoras (pois acreditamos que as imagens produzidas pelas crianças também são importantes para discutirmos formação e currículo da educação infantil), nos encontros com as crianças e, também, no texto da pesquisa (como resultados).

Rubrica do Responsável _____

Rubrica do Pesquisador _____

Portanto, olharemos para as imagens e falas produzidas na pesquisa investigando como pensar uma educação infantil que valorize e considere as reais necessidades das crianças em todos os seus aspectos. A participação nesta pesquisa pode apresentar riscos mínimos, como desconforto ou constrangimento por envolver fotografias e falas sobre o cotidiano da criança, além do risco do sigilo. Assim, caso haja qualquer indício de risco nesse sentido, você pode requerer, a qualquer momento, o desligamento da pesquisa da criança sobre sua responsabilidade, assim como o não uso das imagens e falas realizados por ela. O risco do sigilo ocorre por conta de se tratar de uma pesquisa que envolve imagens. Para minimizar este risco, quando as imagens usadas como resultados puderem, de alguma forma, identificar as crianças, elas serão desfocadas. Um outro risco se refere ao desconforto ou constrangimento no momento das fotografias ou conversas. Para tentar minimizar este fator estaremos acompanhadas de dois brinquedos (a Gueparda Savana e o Morcego Teodoro), que serão os mediadores das atividades, na intenção de que as crianças se sintam confortáveis. Também nos comprometemos a interromper as atividades a partir de qualquer indício de desconforto ou constrangimento, a fim de propiciar um ambiente acolhedor para a criança. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da produção de artigos e participação em eventos da área de pesquisa. No entanto, você receberá os resultados por meio de uma devolutiva que ocorrerá no Centro de Educação Infantil, em um encontro a ser acordado com direção, professoras e pais.

Os benefícios são indiretos e se dão pela oportunidade da criança poder externalizar sua maneira de ver e sentir o mundo e dialogar acerca de seus afetos sobre a escola e o que a permeia, o que contribuirá para pensarmos formas de respeitar e valorizar os modos da criança ocupar o espaço escolar. A participação na pesquisa é voluntária, e não prevê nenhum tipo de pagamento financeiro pela participação. Caso você incorra em qualquer tipo de gasto em decorrência da pesquisa, você será ressarcido. Além disso, você também tem direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Este termo foi elaborado em duas vias, você ficará com uma e nós, pesquisadoras, com a outra. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais, o nome do menor sobre sua responsabilidade será mantido em sigilo. Na tentativa de valorizar a participação das crianças, elas decidirão o nome pelo qual serão chamadas.

Rubrica do Responsável_____

Rubrica do Pesquisador_____

Caso sinta necessidade de mais informações antes, durante ou depois da pesquisa, entre em contato com as pesquisadoras ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio dos seguintes endereços de e-mail: amandamedeiros94@hotmail.com , suely.scherer@gmail.com, edumat.inma@ufms.com ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP: 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande – MS. Ou, ainda, Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do número de telefone (67) 3345-7187, no endereço Cidade Universitária, Av.Costa e Silva, s/nº | Bairro Universitário, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” – 1º andar, CEP 79070-900, Campo Grande – MS, Caixa Postal 549, ou pelo e-mail cepconeppropp@ufms.br.

Concordo que a imagem da criança sobre minha responsabilidade seja capturada por meio de fotografias durante esta pesquisa para utilização conforme a metodologia e objetivos descritos.

Não concordo que a imagem da criança sobre minha responsabilidade seja capturada por meio de fotografias durante esta pesquisa

Estou de acordo que as imagens produzidas pela criança sobre minha responsabilidade, por meio de fotografias, durante esta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e objetivos descritos.

Não estou de acordo que as imagens produzidas pela criança sobre minha responsabilidade, por meio de fotografias, durante esta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e objetivos descritos.

Estou de acordo que as falas produzidas pela criança sobre minha responsabilidade durante as atividades desta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e os objetivos descritos.

Não estou de acordo que as falas produzidas pela criança sobre minha responsabilidade durante as atividades desta pesquisa sejam utilizadas conforme a metodologia e os objetivos descritos.

Podemos gravar os áudios da participação da criança sobre sua responsabilidade nas discussões e reflexões?

Sim Não

Campo Grande, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE PODEM IMAGENS DA INFÂNCIA? SOBRE ESCOLA, MATEMÁTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, E OUTRAS COISAS CONTADAS EM MEIO AO DESFORMAR

Pesquisador: AMANDA SILVA DE MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39075820.1.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.407.817

Apresentação do Projeto:

Conforme informações extraídas da documentação cadastrada na Plataforma Brasil, a pesquisadora apresenta que: " Esta pesquisa tem como objetivo problematizar com/a partir de imagens a infância e o espaço que ela ocupa em uma escola de Educação Infantil. Para isso, as atividades da pesquisa serão realizadas com alunos de 3 e 4 anos de uma turma do grupo III da Educação Infantil e as duas professoras dessa turma, da Escola Municipal [REDACTED] do município de Campo Grande/MS. Tais atividades serão guiadas por produções de imagens em câmeras e celulares. Nesse sentido, serão realizadas observações em sala de aula, produção de imagens pelas crianças, professoras e pesquisadora e grupos focais com os participantes da pesquisa, a fim de, mobilizados por imagens e questões lançadas, discutirmos temas que perpassam nosso objetivo de pesquisa. A partir disso, a intenção é problematizar fazeres, saberes, posturas e o espaço que a infância ocupa no currículo e nas formações de professores da educação infantil, além de mobilizar uma educação guiada pelas crianças, protagonistas deste espaço".

Para Tanto "Esta pesquisa se caracteriza como observacional qualitativa, por envolver observações, entrevistas e produções de imagens com professoras e alunos da Educação Infantil. A partir da produção destes dados busca-se problematizar o espaço ocupado pela infância em uma escola de Educação Infantil. As observações ocorrerão semanalmente, durante o todo o dia, as entrevistas

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.407.817

acontecerão mensalmente, por cerca de uma hora, e as produções de imagens serão feitas pelos participantes no decorrer da pesquisa, sem perguntas norteadoras. As atividades acontecerão por um semestre. Após isso, os dados serão analisados seguindo pressupostos de imagens e infância”.

Como metodologia proposta descreve-se que “As atividades acontecerão com 25 alunos de 3 e 4 anos de uma turma do grupo III da Educação Infantil e as duas professoras deste grupo, da Escola [REDACTED]

[REDACTED] Os procedimentos metodológicos são apresentados a seguir: 1º Contato com a direção da escola e, posteriormente, com as duas professoras da Educação Infantil que atuam na turma, onde será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e serão feitos os esclarecimentos. Também serão apresentadas as seguintes propostas de atividades:

- Produção de imagens com celulares. As professoras deverão fotografar o que lhes chamar a atenção na escola. - Encontros mensais, com duração de uma hora, para discutirmos com/a partir das imagens produzidas no espaço escolar movimentos/ações/currículos produzidos na Educação Infantil e o quanto de infância há neles. Esses encontros acontecerão na escola, em dias e horários a serem definidos com a equipe gestora e professoras. 2º Contato com os pais dos alunos para entrega do TCLE, esclarecimento de dúvidas, ressaltando que a participação na pesquisa é voluntária e que as crianças poderão deixar de participar a qualquer momento. [...] 3º Contato com as crianças explicando as atividades que serão realizadas e evidenciando que elas poderão participar somente se quiserem e que, caso queiram deixar de realizar as atividades, podem fazer isso quando quiserem. As atividades serão: - Produção de imagens com o celular, disponibilizado pela pesquisadora, que ficará disponível na sala diariamente. As crianças deverão fotografar o que sentirem vontade. Elas poderão usar o celular em horários estabelecidos pela professora. - Uma das pesquisadoras se reunirá com as crianças mensalmente, por cerca de uma hora, em horário a ser decidido pela professora da turma, para conversar sobre as imagens produzidas por elas e sobre a escola. Essas conversas poderão ser registradas no diário de campo (um caderno onde a pesquisadora anotará suas principais impressões e informações dos encontros na escola, com as crianças e com as professoras), por áudio ou por imagens. 4º Realização de observações pela pesquisadora no espaço escolar semanalmente. Uma vez na semana, a pesquisadora passará o dia observando a turma. Essa observação será registrada por meio do diário de campo, por áudio e por fotografias tiradas pela pesquisadora. As conversas com os participantes serão grupos focais, pressuposto que abarca entrevistas coletivas visando problematizações sobre determinados assuntos (BACKES; et al, 2011). Serão oito encontros (4 com professoras e 4 com alunos) com temas disparados pelas fotografias feitas pelos participantes e por perguntas lançadas que se

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.407.817

relacionam com o que queremos buscar na pesquisa (roteiro em anexo). Haverá diálogo com as professoras para estabelecer como serão as atividades caso algum aluno não queira participar da pesquisa”.

Os participantes serão selecionados conforme os seguintes critérios “Critério de Inclusão: São critérios de inclusão: para alunos, compor o grupo III da Educação Infantil (ter idade entre 3 e 4 anos). Para as professoras, lecionar no grupo III da Educação Infantil. Critério de Exclusão: Será critério de exclusão, o aluno não fazer parte do grupo III da Educação Infantil e, para as professoras, não lecionar nele”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Problematizar com/a partir de imagens a infância e o espaço que ela ocupa em uma escola de Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

-Problematizar a infância e seu lugar no currículo de uma escola a partir de/com imagens produzidas por crianças, professoras e uma pesquisadora em uma escola de Educação Infantil.

-Problematizar a infância nos processos de formação de professores a partir de/com imagens produzidas por crianças, professoras e uma pesquisadora em uma escola de Educação Infantil.

-Problematizar o espaço ocupado pela infância no espaço escolar a partir de/com imagens produzidas por crianças, professoras e pesquisadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Conforme a pesquisadora “a pesquisa possui os riscos de sigilo e constrangimento. No que diz respeito ao sigilo, nossa postura para minimizar esse risco será a mesma para todos os participantes: quando as imagens puderem identificá-los, elas serão desfocadas. Quanto ao constrangimento das professoras, que pode ocorrer por envolver externalizações sobre sua formação e cotidiano, caso haja qualquer indício de risco nesse sentido, poderá ser requerido o desligamento da pesquisa, assim como o não uso das imagens e falas realizadas. Na intenção de minimizar os riscos, as atividades serão interrompidas caso haja qualquer indício de constrangimento. Quanto às crianças, inspiradas por Passegi e Rocha (2012) estaremos acompanhadas de dois brinquedos (a Gueparda Savana e o Morcego Teodoro), que serão os mediadores das atividades, intencionando que as crianças se sintam confortáveis. Nos comprometemos a interromper as atividades a partir de qualquer indício de desconforto ou constrangimento, para propiciar um ambiente acolhedor para a criança.

Benefícios: É descrito como benefícios que “esta pesquisa terá benefícios indiretos para crianças e

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.407.817

professoras. As professoras terão como benefícios indiretos a abordagem de conhecimentos sobre currículo, infância, uso de imagens na Educação Infantil, além de momentos de reflexão sobre a docência nesta fase escolar. Assim a pesquisa vai possibilitar discutir as posturas, fazeres e saberes dentro de um espaço de crianças, mas que muitas vezes não considera essa infância em sua prática. Ou seja, problematizar o currículo e a formação na/para a infância e seu papel no espaço da Educação Infantil. Já para os alunos os benefícios indiretos se dão pela oportunidade da criança poder externalizar sua maneira de ver e sentir o mundo e dialogar acerca de seus afetos sobre a escola e o que a permeia, o que contribuirá para pensarmos formas de respeitar e valorizar os modos da criança ocupar o espaço escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide lista de Conclusão, Inadequações e Pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora realizou cadastramento das informações na Plataforma Brasil, e enviou os seguintes documentos: Folho de Rosto; Projeto Detalhado; Termos de autorização institucional; Instrumentos de investigação (Roteiro); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE: Carta resposta às pendências de Parecer anterior.

Recomendações:

-Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu o termo de diligência com solicitação desse comitê, incluindo as informações na documentação solicitada. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Destacamos que de acordo com a Resolução CNS/MS nº466/2012, no item XI.2 – “Cabe ao pesquisador”, alíneas “d” e “e”: “elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais” e apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”. Portanto, é de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.407.817

- Solicitamos aos pesquisadores/as diante do contexto atual, que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).
- As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os pessoas para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção de autorizações institucionais.
- Orientamos ao pesquisador na situação em que cadastre o seu projeto de pesquisa que preveja cronograma exequível. Se em decorrência do contexto necessitar alterar seu cronograma de execução após ter sido aprovado respectivo projeto, que posteriormente faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1644923.pdf	30/10/2020 15:37:38		Aceito
Outros	Metodologia_comite_de_etica.pdf	30/10/2020 15:37:00	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_alterado.pdf	30/10/2020 15:35:11	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoras_alterado.pdf	30/10/2020 15:33:49	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	30/10/2020 15:31:44	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Outros	anuencia_semed.pdf	08/10/2020 10:16:37	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Declaração de concordância	anuencia_de_pesquisa.pdf	08/10/2020 10:14:31	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal_professoras.pdf	08/10/2020 10:05:35	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal_alunos.pdf	08/10/2020 10:05:03	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymone ç ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.407.817

Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4138068.pdf	08/10/2020 10:04:18	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora.pdf	08/10/2020 10:03:24	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	08/10/2020 10:03:10	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_de_etica.pdf	08/10/2020 10:02:49	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/10/2020 10:01:45	AMANDA SILVA DE MEDEIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 18 de Novembro de 2020

Assinado por:
MAURINICE EVARISTO WENCESLAU
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br