

Você não vai desenhar? Narrativas e infâncias na Educação Matemática

Won't You Draw? Narratives and Childhoods in Mathematics Education

Vivian Nantes Muniz Franco¹

Luiza Aparecida de Souza²

RESUMO

Este texto esboça um exercício de compor com narrativas produzidas com crianças de 4 e 5 anos, no contexto de uma pesquisa de mestrado, acenando ao convite a olhar para as aproximações entre infância, Arte e Educação (Matemática). Afeiçoadas pela potência estética e poética das produções infantis, reunimos afetos, encontros, gestos e outras materialidades artísticas para criar o cenário desta escrita, impelidas pelos movimentos de intra-ação e difração propostos por Karin Murris e Karen Barad. Nesse percurso, propomos discutir a potência das fontes produzidas junto a crianças para o pensar metodológico e investigativo em Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Narrativas. Infância. Criança. Arte.

ABSTRACT

This text outlines an exercise in composing with narratives produced with children aged 4 and 5, within the context of a master's research project, extending an invitation to explore the intersections between childhood, Art, and (Mathematics) Education. Drawn to the aesthetic and poetic power of children's creations, we gathered affections, encounters, gestures, and other artistic materialities to craft the setting of this writing, impelled by the movements of intra-action and diffraction proposed by Karin Murris and Karen Barad. Along this journey, we aim to discuss the potential of sources produced with children to inform methodological and investigative thinking in Mathematics Education.

KEYWORDS: Mathematics Education. Narratives. Childhood. Child. Art.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: viviannmfranco@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8144-0320>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: luapso@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8428-4503>



Mania de explicação

Figura 01 – Mão esquerda



Fonte: Franco, 2019³.

Quando entregamos o relatório final de uma dissertação, o ato nem sempre encerra todas as questões acerca do que produzimos; algumas continuam a ecoar, enquanto outras ainda estão por emergir. Sendo assim, neste artigo, ensaiaremos novos modos de encontrar as imagens e os desenhos produzidos com as crianças, enunciados originalmente na dissertação de mestrado "Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco..." (Franco, 2019).

Esse trabalho compôs-se com infâncias, crianças, narrativas e matemáticas, além de outras reverberações, em um percurso cercado por exercícios artísticos que produziram deslocamentos infantes no campo da Educação Matemática. A partir desse contexto, o presente texto tem como objetivo discutir a potência das fontes produzidas junto a crianças para o pensar metodológico e investigativo em Educação Matemática.

³ Os desenhos apresentados neste trabalho foram realizados por crianças participantes da pesquisa, com idades variando entre 4 e 5 anos. Estes desenhos integram a dissertação de mestrado da autora (Franco, 2019).

Propomos, assim, problematizar alguns dos nossos processos de pesquisa, especialmente aqueles que se entrelaçam com a arte — um espaço repleto de potências disruptivas, manifestas em imagens, literatura, músicas e filmes. Esses dispositivos não apenas atravessaram nosso trabalho, mas o fizeram de forma contundente, provocando rupturas e cortes, deixando fissuras que desafiam a lógica explicativa habitual. Não se limitaram, portanto, a um papel de mera inspiração ou adorno; ao contrário, desestabilizaram certezas, expuseram limites e possibilidades, nos convocando, com força, a habitar novas formas de pensar.

Afinal, saberes são feitos para serem compreendidos ou para **cortar?** Albuquerque Júnior (2020) responde em defesa do corte ao argumentar que explicar é um meio de justificar as coisas, e há coisas no mundo que precisam ser mantidas como injustificáveis. Caberia, então, perguntar sobre a função social da escola, que insiste nas explicações de forma tão profunda que nos faz alimentar essa nossa mania de explicação.

Aproximar-nos desse modo de estar no mundo, por meio de questões que não se apressam na busca por respostas, parece ser um caminho possível. Mas, como afirma Mia Couto (2013), “criancice é como o amor, não se desempenha sozinha”.

Narrativas que nos convidam a compor

- Vamos desenhar...? Qual desenho você gosta? (Criança, 4 anos)
- Não sei, eu gosto de desenhar casa, árvore... (Pesquisadora)
- Então vamos desenhar... (Criança, 4 anos)
- Ai! Agora eu não tenho nada pra desenhar. (Pesquisadora)
- Eu tenho um estojo, canetinha. (Criança, 4 anos)
- Mas daí eu venho um dia só pra gente desenhar. Pode ser? (Pesquisadora)

Encontrar-se com as crianças para produzir narrativas foi uma escolha metodológica que se desprendeu de procedimentos específicos, abrindo espaço para múltiplos exercícios e experimentações. Os encontros aconteceram fora do ambiente escolar e, em cada situação, revisitávamos e repensávamos as dinâmicas de produção junto a elas.

Falas, gestos, perguntas, respostas, brincadeiras, silêncios e outras expressões, que emergiam desses encontros entre uma criança (ou mais, em um dos casos) e uma pesquisadora, teciam narrativas vivas — expostas no corpo, no papel, no vídeo, no áudio, no desenho. Em dois desses encontros, a produção de desenhos livres foi o que emergiu, e foram esses desenhos que escolhemos como disparadores desta escrita.

Os desenhos livres são manifestações que nos aproximam da infância porque escapam de qualquer tentativa de interpretação estável ou leitura unívoca, e nos convocam à invenção, à criação. Eles nos conduzem, ademais, às nossas próprias infâncias, àquele tempo em que ainda nos permitíamos desenhar sem receios ou amarras.

Agora eu preciso desaprender para estar entre narrativas gaguejantes, delirantes, entre falas, imagens, palavras, escritas, desenhos e até silêncios, meus e das crianças. Sensível a essas diferentes narrativas. [...]

Assim, por composições, criamos narrativas outras, narrativas infantis, narrativas infantes, gaguejantes. Narrativas de uma pesquisa, de uma pesquisadora, narrativas várias de um deslocamento, em encontros que nos sensibilizaram frente ao mundo, ao outro (Franco, 2019, p. 65 e 66).

As expressões artísticas foram invadindo a pesquisa de maneira imprevista, provocando deslocamentos metodológicos e teóricos ao longo desse percurso. Como lidar, então, com as narrativas imagéticas das crianças?

[...] há cristalizada uma noção de imagem como representação que, em síntese, constitui-se como lugar para informar e induzir o pensamento daquele que olha. Mas, ora, o que pode a imagem com a Educação Matemática para além destas verdades impregnadas, naturalizadas? (Flores, 2016, p. 505).

E ainda, o que pode o desenho, mobilizado em uma pesquisa, para além de produção de dados?

Assumir pesquisas da Educação Matemática como obras de arte produz uma política sensível, assim como assumir obras artísticas como possibilidade científica poderia inventar outras práticas. Apropriar-se de práticas artísticas para operar com afetos na academia tem a potência de construir uma visibilidade e uma inteligibilidade dos acontecimentos (Miarka, 2019, p. 136).

Ao incorporar práticas artísticas no campo da Educação Matemática, somos desafiados a conceber a pesquisa como uma materialidade em constante transformação, que opera a partir da sensibilidade, do afeto e da experimentação.

Pesquisar com crianças, nesse contexto, talvez tenha a ver com compartilhar um tempo — ou criar condições para que se possa experienciar um tempo de leitura, escuta, pensamento, estudo, perguntas e outros mundos. É ao vivenciar esses encontros, imersos em práticas sensíveis e criativas, que a pesquisa adquire outra dimensão, mais livre e potente, permitindo-nos atravessar territórios de conhecimento que não poderiam ser experienciados de outra forma.

Como exemplo, em determinado momento desse percurso a pesquisadora foi convidada por uma das crianças para desenhar — retomando a citação de abertura

desta seção. O convite foi, no entanto, rapidamente desviado por desculpas esfarrapadas. Embora tenha retornado ao convite para desenhar com ela, o corpo da pesquisadora, preocupado com a pesquisa e com o ato de desenhar, não era o mesmo corpo da criança que desenha. Era um corpo que só pensava na próxima pergunta, enquanto a criança pintava o sol, agora.

Uma criança brinca com aqueles que possam compor junto dela, desde que esse outro afirme algo de verdade em suas células, em sua biologia. É como se ela sussurasse: 'Se você não compor comigo, genuinamente, não vai rolar essa brincadeira' (Dalmaso, 2020, online).

Essa suposição adulta, que carrega a noção de condição (ou seja, "se não fizer isso, não terá aquilo"), reflete uma postura comum nas pesquisas, em que há um interesse unilateral, focado em estar com o outro apenas para alcançar um objetivo previamente determinado. No entanto, esse sussurro segue outra direção. Compreendendo que a pesquisadora foi até a casa da criança para conversar, passar um tempo juntas, a criança age conforme o prometido — e não em função da expectativa de atender a uma demanda de pesquisa. Como poderia o "estar junto" significar responder a questões que não são dela, quando a pesquisadora não se dispõe a interagir de acordo com o modo de agir da criança? Como faria sentido entender o "estar junto" como algo que não envolve, de fato, a presença e a interação genuína com o outro?

Era preciso, então, comprometer-se com esse "estar junto", com a invenção, ao criar, encontrar e escrever, nesse modo infante e artístico de estar no mundo. Diante disso, buscamos pensar a arte como um lugar teórico, próximo ao que defende Claudia Flores, como um espaço de "exercício do pensamento". E mais: ela agiganta o pensamento. A arte nos altera, nos provoca. A música, a literatura, as imagens, os filmes nos apresentam uma multiplicidade de narrativas, convidando-nos a *transver* o mundo.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olhovê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isso seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo
 (Manoel de Barros, 2013, p. 324).

Levar os desenhos das crianças para a escrita deste trabalho foi, portanto, uma tentativa de compor com suas produções, distanciando-nos de qualquer interesse em

interpretar as imagens, que não se apresentavam como representação, mas como potência de pensamento. Não dizemos que a busca, no encontro com as crianças, não tenha sido por uma imagem, por decifrar a escola que desenhavam no papel e também em suas falas. Essa busca, no entanto, nos escapou depois, pois essa produção se movimentou, entre tantos malabarismos, para escapar dos nossos modos normatizados de fazer.

Conseguimos falar de escolas como descritas e contadas por elas mesmas, as crianças. Mas essas escolas ocupavam o lugar da escola esperada, e a imagem, a narrativa, não deveria ocupar o lugar de nada, nem imitar. A escola narrativa das crianças, o parquinho, o rio, eram por eles mesmos. Eles estavam na escrita não como ocupação de uma ausência, pois uma imagem não representa, mas vive, se incorpora.

No material, logo, as imagens tomaram seus próprios rumos. Assim, fomos avessas a uma interpretação dessas narrativas, fazendo com que as expuséssemos de um modo em que a escrita se compusesse entre imagens, falas, gestos, QR Code, sons... Dessa maneira, buscamos abrir espaços para práticas que questionem imposições e promovam invenções — ou, como aponta Miarka (2019, p. 140):

[...] modos de fazer uma Educação Matemática política e, neste caminho, se faz potente o uso de linguagens artísticas diversas que promovam a criação de condições para impedir os tantos hábitos e retornos que nos atravessam e tentam impor determinações de quem somos e de quem seremos, promovendo, assim, novos começos, novas invenções.

Sobre ensaiar um ensaio

Em meio a nossa escrita coletiva, há também memórias individuais que insistem em se manifestar por sua singularidade: ***A primeira lembrança que tenho da escola é o cheiro de giz de cera. Até hoje, quando abro uma caixa de giz de cera, penso que ela cheira à escola.*** Do mesmo modo torto, atribuo ao chá de erva-doce o gosto da cólica que sentia antes de tomá-lo. Viver parece ser esse misto de sensíveis que nem sempre fazem sentido, e tudo bem. Nem todo sentido parece fazer cheiro ou gosto também.

A escola não nos parece ser um lugar de sensíveis, há um currículo que propõe rationalidades nas mais diversas áreas, havendo pouco espaço para aprendermos a dar vazão a sentimentos por meio das Artes. Ainda assim, vazamos todos.

Se a educação formal disciplina corpos e modos de pensar, fabricando indivíduos, talvez, em termos da educação dos sentidos, seja mesmo importante vazar, subverter as brechas, recorrer às artes, à literatura, e pensar/sentir em performances. Mas há espaço para isso nas escolas? Sim, e isso não significa que

seja um espaço sempre previsto, planejado. Corpos se formam, se movem e se transformam em intra-ação com outros corpos humanos e não humanos, sendo a escola um espaço de encontro entre corpos. Como afirma Karen Barad (2017), as fronteiras não param quietas. A unidade de análise, aqui, portanto, não é e não pode ser o indivíduo, mas a performatividade que produz esses corpos em vazamento, o acontecimento.

O texto, até o momento, teve o propósito de explicitar algumas das questões que nos moveram nesse processo, mas não temos a intenção de conduzi-los, leitores, por estas questões, como se fossem, também, suas. Tentando escapar do encadeamento explicativo de ideias, optamos por afirmar um exercício de difração, ou seja, um desmembramento em diversas direções através de encontros que produziram marcas em papéis e corpos.

Karin Murris (2017), na direção de Karen Barad, discute um sujeito pós-humano que não se constitui como um indivíduo com fronteiras marcadas, mas que se espalha como um fluxo de energias constituído em intra-ação com outros seres humanos, matérias, intensidades físicas e forças ao nosso redor. Nessa vertente, ela propõe uma metodologia não-representacional pós-humana de difração, que visa à criação de interferências que perturbem os pares binários humanistas, como o de criança/adulto, aprendiz/professor, fonte/pesquisador, teoria/prática, entre outros.

Há, portanto, que se considerar a materialidade dos traços e marcas que fazemos e que nos movem para lugares outros, a ponto de, por vezes, nos esforçarmos para lembrar por onde nos propomos a caminhar.

Segundo Karen Barad (2014), a difração é um mapeamento de interferências, e não de replicação, reflexão ou reprodução. A autora sugere que o rastreamento de emaranhados pode ser uma opção analítica mais interessante do que a maquinaria de encaixe e pertencimento das bonecas russas. Difratamos, portanto, através desses encontros com as crianças e das marcas que elas produziram, de forma que este texto possa nos mover, a nós e a vocês, em direções não previstas, não orientadas pelas “questões-respostas” que costumamos elaborar. Sendo assim, vamos nos mover por cenas e escritas que emergem em outros encontros com os rastros deixados pelas crianças.

Da denúncia de um sofá

Naquele dia, a pesquisadora chegou para conversar com a criança, promovendo ensaios internos desastrados. Não sabia como começar. A figura da criança não a assustava mais do que a ideia de sair dali sem nada. Houve uma

tentativa inicial de conversa, uma aproximação, mas ninguém queria estar ali. Decidiram, então, desenhar. Parecia uma decisão comum, mas, para a pesquisadora, não era um desejo genuíno, e sim um interesse disfarçado. Quando perguntou se desenhariam ali mesmo, no sofá, a criança já denunciou isso: “— Tem que ser onde não rasga o papel, no sofá rasga o papel” (Criança, 4 anos). Quem realmente quer desenhar deveria saber disso, dessa condição sensível do papel, e da importância de um local adequado para tanto.

Figura 02 – Entre matemáticas⁴



Fonte: Franco, 2019.

Convite/intimação para o parquinho

Ambas, pesquisadora e criança, se organizaram para desenhar na mesa. Ou melhor, a pesquisadora pretendia apenas observar, mas foi intimada a participar do exercício: “Desenha!”. A ordem da criança transformava o momento, deslocando o papel da pesquisadora de espectadora para participante, num gesto que não apenas reconfigurava a dinâmica da interação, mas também impelia a pesquisadora a reconsiderar sua postura habitual de controle e distância. No ato de desenhar, ela não apenas reproduzia o movimento da criança, como se via arrastada para um território de sensações e possibilidades que estavam além da racionalidade, além do esperado.

- Tô fazendo meu parquinho.
- Eu tô fazendo primeiro a casinha do escorrega. Esse é o escorrega.
- Agora eu vou fazer a terra. Tô fazendo aqui a terra. Tudo em volta do parquinho tem terra.
- Você não vai desenhar? (Criança, 4 anos)

⁴ As narrativas desdobram-se além do papel: escaneie o QR Code com seu dispositivo móvel ou clique na imagem e toque, com olhos, ouvidos e sensibilidades, os sons e imagens dos encontros com as crianças em **Entre matemáticas**.

Figura 03 – Lendo o ar.



Fonte: Lene Kilde.

As artes, assim como as crianças, afetam e alteram uma pesquisa, não apenas como elemento externo, mas como força que interfere nos processos de produção de conhecimento. Elas funcionam, portanto, como dispositivos de difração, provocando deslocamentos que não podem ser compreendidos dentro dos limites convencionais de explicação ou representação. Essas forças não são preenchidas por respostas ou explicações definitivas; elas criam lacunas, espaços de indeterminação que instigam novas formas de pensar e sentir. Ao serem incorporadas ao processo investigativo, essas forças em movimento desestabilizam as narrativas rígidas, criando um espaço de multiplicidade e divergência, em que o conhecimento não é apenas revelado, mas constantemente reconfigurado. Assim como as lacunas descritas por Kilde, essas brechas oferecem oportunidades de reconstrução do pensamento, desafiando os padrões estabelecidos e provocando novas questões.

Das marcas que fazemos

A criança ia desenhando e narrando suas escolhas e percursos, deixando marcas para além do papel. Para a pesquisadora, parecia que, ali, se desenhava uma narrativa importante sobre um dos espaços da escola da criança. Enquanto ela se preocupava com as minúcias do seu desenho, a pesquisadora, de maneira superficial, falseava esboços rápidos e descomprometidos.

— Eu tô pintando aqui de marrom, que daí ele vai e... depois eu vou desenhar a escada, bem aqui... Na verdade, é uma escada que escala. (Criança, 4 anos)

- O que que cê tá fazendo? (Criança, 4 anos)
- Fiz uma árvore aqui, só. (Pesquisadora)
- Faz umas maçãs. Umas bolinhas. (Criança, 4 anos)
- Agora você vai fazer o que? (Pesquisadora)
- Desenha! (Criança, 4 anos)
- Ah... Eu esqueço. (Pesquisadora)

A impertinência dos traços

- Aqui eu vou... Aqui é... A gangorra. Não, aqui é uma árvore. É uma árvore. (Criança, 4 anos)
- Aqui... O rio e um... (Criança, 4 anos)

De repente, surge um rio no desenho do parquinho, traçado entre a gangorra, o escorrega, a terra e a árvore. A imagem narrada cria um mundo próprio, transbordando os limites do espaço escolar conhecido, dando vida a um ser que caminha com passos firmes e íntimos pela terra marrom, escorrega por um barranco inesperado e cai no rio.

Figura 04 – Entre fazimentos⁵



Fonte: Franco, 2019.

Resistência

- E tem rio lá na sua escolinha? (Pesquisadora)
- A criança apenas acena com a cabeça, fazendo um sinal negativo, sem usar palavras, enquanto continua desenhando desobrigada de explicações. Enquanto isso, a pesquisadora insiste:
- E o rio é o que? Fica do lado do escorrega?
- O rio fica do lado do escorrega?
- E a gangorra?

⁵ As narrativas desdobram-se além do papel: escaneie o QR Code com seu dispositivo móvel ou clique na imagem e toque, com olhos, ouvidos e sensibilidades, os sons e imagens dos encontros com as crianças em **Entre fazimentos**.

E criança resiste:

— Desenha!

Mas e a escola, hein?

- Ah é! E a gangorra que você ia desenhar? (Pesquisadora)
- É que eu ainda tô pintando o parquinho... O escorrega. (Criança, 4 anos)
- Ah! A gangorra fica no parquinho também? (Pesquisadora)
- Fica. (Criança, 4 anos)
- E quantos brincam na gangorra? (Pesquisadora)
- Dois! (Criança, 4 anos)
- Esse laranjado é o que? (Pesquisadora)
- Laranja, ué. (Criança, 4 anos)
- Mas é o escorregador ainda? (Pesquisadora)
- Aham. Tô pintando ele. O esco... Meu escorregador é laranja. (Criança, 4 anos)
- Hum... O lá da escola é laranja também? (Pesquisadora)

Vamos ver como os índios resolvem nossos problemas de relação com a natureza. E ficamos decepcionados quando vemos que os índios, primeiro, têm outros problemas e, segundo, não resolvem os nossos. [...] Portanto, só nos cabe saber quais são os problemas deles e como a relação dos problemas pode nos tirar de nossos próprios impasses, que não são os deles (Viveiros de Castro, 2010, p. 19).

O dia D

- Quando que vocês vão no parquinho? (Pesquisadora)
- Quando não chove e quando é dia de ir no parquinho. (Criança, 4 anos)
- Eu também vou na areia, vou fazer a areia bem aqui. (Criança, 4 anos)
- Terminei o parquinho. (Criança, 4 anos)
- Terminou o parquinho? Você vai fazer o que agora? (Pesquisadora)
- Vou fazer o sol. (Criança, 4 anos)
- É o sol? (Pesquisadora)
- A gangorra. (Criança, 4 anos)

Desviando para o espaço

Quando terminou o sol, a criança sorriu como quem cumpre uma brincadeira. Em seguida, distraiu a pesquisadora todo esse tempo com o que ela queria ouvir, enquanto desenhava em paz o seu foguete.

Figura 05 – Parquinho



Fonte: Franco, 2019.

Sol azul

Quando entrei na escola, com os 12 lápis de cor comprados e nomeados, o sol já era amarelo. Que cor é o sol? Havia uma única resposta possível: amarelo. O desenho do sol até variava, mas ele sempre estava em algum canto, na parte de cima do papel, esperando para ser colorido de uma cor só.

Quando o sol viu a novidade do azul, sorriu.

Figura 06 – Sol azul



Fonte: Franco, 2019.

Risco

Ela disse: "Na escola, é diferente, porque não pode sair fora do risco". Aprendemos, logo no início, a fazer margens, a seguir as linhas do caderno, a pintar e a contornar o desenho. Obedientes às linhas, somos formados. Que bom que

naquele espaço era permitido sair fora do risco. Que triste que aquele mesmo espaço fosse, em si, um risco.

Com isso, faz-se o estranhamento: afinal, o que é um risco? Sair fora do risco é como um grito, agora, neste agora de que tanto nos ausentamos. O que essa afirmação supõe? Regras escolares, sim, mas também a potência da criança que, ao subverter essas regras, afirma sua liberdade no ato de criação.

A criança, logo, rasga o risco, mora nele.

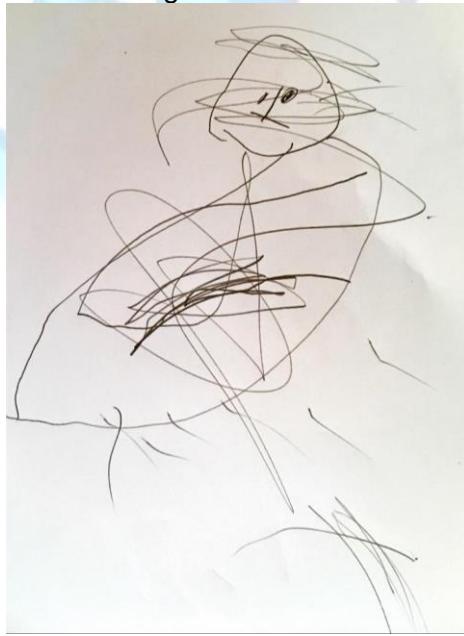
Figura 07 – Fora do risco.



Fonte: Franco, 2019.

Eu

Figura 08 – Eu.



Fonte: Franco, 2019.

- Vou fazer eu. (Criança, 4 anos)
- Essa é você? (Pesquisadora)
- Não, é eu dormindo. (Criança, 4 anos)
- Hum... Entendi. Por que é você dormindo? Você gosta de dormir? (Pesquisadora)
- ... Meu, meu nariz, minha boca, meus pés e meu cabelo. (Criança, 4 anos)
- Isso aí é o que? (Pesquisadora)
- Eu. (Criança, 4 anos)

Figura 09 – Colar.



Fonte: Franco, 2019.

Figura 10 – Mão roxa.



Fonte: Franco, 2019.

Ao estar com os desenhos das crianças, há momentos em que a linguagem formal não basta. Emergindo desses encontros, surgem escritos soltos, atravessamentos poéticos, colagens — como a trazida anteriormente — ou mesmo o

silêncio. Em um desses momentos, diante da imagem de uma mão roxa, expressão vívida do desejo de autonomia, a pesquisadora escreve:

Ela tinha uma mão roxa de tanto ser contrariada. Cada vez que queria fazer algo que não permitiam, sua mão se rebelava. Uma mão canhota e roxa.

"Vó, quem chegou? Ah, a menina que faz um monte de perguntas." Aponta pra mim.

— Sua mão tá quentinha. (Criança, 4 anos)

Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa. Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra. [...] Existem vários jeitos de entender o mundo. Ela tentava explicar de um jeito que ele ficasse mais bonito. [...] De tanto que a menina explicava, as pessoas às vezes se irritavam (irritação é um alarme de carro que dispara bem no meio do seu peito) e terminavam indo embora, deixando a menina lá, explicando, sozinha (Falcão, 2001, p. 6-7; 12; 16).

Figura 11 – Entre fugas⁶



Fonte: Franco, 2019.

Ressonâncias do agora

A presente escrita se compôs de maneira conturbada, por fragmentos, pausas, ideias soltas e tormentos impostos pelos cenários angustiantes que nos atravessam. Ao falarmos de "cenários angustiantes", referimo-nos não apenas à dificuldade de produzir uma escrita ou retomar um trabalho já finalizado, mas também ao contexto pandêmico que deu origem a este texto. Em todos esses cenários, as artes trouxeram

⁶ As narrativas desdobram-se além do papel: escaneie o QR Code com seu dispositivo móvel ou clique na imagem e toque, com olhos, ouvidos e sensibilidades, os sons e imagens dos encontros com as crianças em **Entre fugas**.

o fôlego necessário aos nossos modos regrados, conformados e fragilizados de habitar o mundo.

Tal composição nasce da dissertação de mestrado defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na qual exploramos de forma mais ampla as interseções entre Educação Matemática e infância. Ao longo deste artigo, procuramos apresentar cenas de encontros da pesquisa, metodologicamente sustentadas pela produção de fontes e pelas experiências vividas pela pesquisadora durante o processo. Essa abordagem, por sua vez, nos levou a refletir sobre o emaranhamento das narrativas infantes, das artes e da Educação Matemática, destacando o papel das imagens e dos desenhos como potências de pensamento e produção de sentidos.

Fundamentamos nosso trabalho com narrativas nas abordagens de História oral (Silva e Souza, 2007), enfatizando as especificidades da relação da infância com a temporalidade e com a narrativa de experiências (Passeggi, 2012; Tuan, 1983), pois “a criança não apenas tem um passado curto, mas seus olhos, mais que os dos adultos, estão no presente e no futuro imediato” (Tuan, 1983, p. 37). No trabalho com crianças, ademais, uma frase pode se constituir como narrativa.

Tendo isto em vista, as interações com as crianças foram registradas em gravações de áudio e transcritas, conforme os procedimentos da História oral, mas apenas a mobilização de transcrições parecia retirar a potência daquele momento. Por isso, optamos por integrar QR Code como uma estratégia para transmitir o tom e o tratamento dado às questões, incluindo àquelas que as crianças, por não se considerarem relevantes, não se comprometiam a responder.

Distanciamo-nos das interpretações convencionais, comuns aos processos de análise, e nos comprometemos com uma escuta atenta, além de experimentarmos práticas metodológicas mais espontâneas. A partir disso, percebemos que a pesquisa com crianças transcende as limitações das abordagens teóricas e dos procedimentos metodológicos rígidos. O encontro com as crianças, longe de ser um simples exercício de coleta de dados, transformou-se em um convite ao imaginário, ao movimento e à criação de um espaço coletivo e sensível para a produção de conhecimento. As crianças, por conseguinte, não apenas convocam a pesquisadora a brincar e a desenhar, mas a inserem no fluxo vibrante e criativo de sua imaginação, em que o rigor acadêmico se dissolve na performance do agora.

Trata-se, por tanto, de uma recusa ao pacto entre entrevistador e entrevistado, com a afirmação da construção e do compartilhamento de um espaço comunicativo (Lins, 1999). 'Quer que eu converse sobre algo contigo? Podemos fazê-lo enquanto você desenha/brinca comigo.' Compartilhar espaços comunicativos é o que, segundo Lins (1999), nos torna semelhantes. Em um mundo organizado por binarismos, como adulto/criança, é preciso praticar pesquisas com empatia, frente à constatação de tantas injustiças epistêmicas. Cabe, no entanto, ressaltar que empatia não é entendida, aqui, como o ato de tentar se colocar no *lugar* do outro, mas como o reconhecimento de que isso é impossível, o que nos leva a afirmar uma investigação que se constitua pela sensibilidade ao outro e por sua escuta atenta e efetiva.

Assim, sinalizamos a importância de uma abordagem mais sensível, plural e infante da Educação Matemática, em que, ao atravessarmos o território da infância, das imagens e das narrativas, fomos desafiadas a pensar em novas formas de conceber a pesquisa e a produção de fontes, sem se restringir a uma visão técnica ou normatizada. A arte, com sua potência de nos fazer ver o mundo sob diferentes perspectivas, chacoalha a pesquisa e, com as crianças, nos convida a atravessar e a povoar territórios de encontros, em que genuinamente estamos com o outro, partilhando sensibilidades e vivências no tempo infante. Em um cenário de constantes mudanças sociais e educacionais, a interação com a infância se revela, outrossim, como potente caminho para repensarmos nossas práticas e para o avanço de abordagens que, efetivamente, contemplem a pluralidade e a complexidade do ser infante.

Logo, sinalizamos a importância de uma abordagem mais sensível, plural e infante da Educação Matemática, em que, ao atravessarmos o território da infância, das imagens e das narrativas, fomos desafiadas a pensar em novas formas de conceber a pesquisa e a produção de fontes, que não se restrinjam a uma visão técnica ou normatizada. A arte, com sua potência de nos fazer ver o mundo sob diferentes perspectivas, chacoalha a pesquisa e, com as crianças, nos convida a atravessar e povoar territórios de encontro, em que genuinamente estamos com o outro, partilhando sensibilidades e vivências no tempo infante. Em um cenário de constantes mudanças sociais e educacionais, o diálogo com a infância se revela como um potente caminho para repensarmos nossas práticas e para o avanço de abordagens que efetivamente contemplem a pluralidade e a complexidade do ser infante.

Desenha!

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *O saber é feito para cortar: Michel Foucault e a historiografia*. Live, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rQ3NrUoZGA8>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- BARAD, Karen. Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Revista Vazantes*, v. 1, n. 1, p. 07-34, 2017.
- BARROS, *Manoel de. Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. In: *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.
- DALMASO, Alice Copetti. Devir-criança o ingovernável da vida. *Revista ClimaCom* [online], Campinas, chamada para publicações: dossier “Devir-criança o ingovernável da vida. 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/paginaprincipal/dossie-devir-crianca-o-ingovernavel-davida-chamada-aberta/> Acesso em: 10 maio 2020.
- FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo; Moderna, 2001.
- FLORES, Cláudia Regina. Descaminhos: potencialidades da arte com a educação matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 30, n. 55, p. 502-514, 2016.
- FRANCO, Vivian Nantes Muniz. *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6076>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.
- MIARKA, Roger. et al. *O que pode a apropriação de elementos artísticos na pesquisa em Educação Matemática. Artes em educação matemática*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- MURRIS, Karin. Reconfiguring educational relationality in education: the educator as pregnant stingray. *Journal of Education*, n.69, pp. 117-138, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE*, 16., 2012, Campinas. Políticas de formação inicial e continuada de professores. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012.

SILVA, Heloisa, SOUZA, Luzia Aparecida de. A história oral na pesquisa em Educação Matemática. In. **Boletim da Educação Matemática**. Ano 20, n. 28. Rio Claro: Unesp, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007. p. 139-162.

TUAN, Yi Fu. ***Espaço e lugar: a perspectiva da experiência***. São Paulo: DIFEL, 1983.

Submetido em julho de 2024

Aceito em dezembro de 2024

