



## Devir-Criança da Matemática em Experiências Infantis Imagéticas

### Becoming-child of Mathematic in Imagine Children's Experiences

Bianca Santos Chisté<sup>1</sup>

César Donizetti Pereira Leite<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo apresenta como possibilidade de pensar a criança, a infância e a educação matemática com imagens produzidas por crianças de instituições de educação infantil. Dessa maneira, referenciados em Deleuze e Guattari (1995, 1996), Kohan (2005, 2007), Agamben (2005), Schérer (2009), Leite (2011) e outros, a pesquisa com crianças e imagens apresenta-se como um convite a refletir sobre a educação matemática e a pesquisa com crianças. O estudo parte da seguinte problemática: o que a matemática, como forma, como identidade, colocando-se em devir-criança pode desdobrar? Multiplicidade de encontros, invenção de novas relações e novas composições? Acreditamos que a pesquisa aponta uma importante discussão para a educação matemática: uma educação que opere fora da imagem dogmática de pensamento, que se diferencie por uma atitude frente às múltiplas dimensões do aprender e que se configure em um movimento de invenção recíproca e indissociável de si-matemática e do mundo..

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Criança. Educação Matemática. Devir-Criança.

#### ABSTRACT

This article presents as a possibility to think children, infancy and mathematics education with images produced by children of institutions of early childhood education. In this way, referenced in Deleuze and Guattari (1995, 1996), Kohan (2005, 2007), Agamben (2005), Schérer (2009), Leite (2011) and others, the research with children and images presents as an invitation To reflect on mathematics education and research with children. The study starts from the following problematic: what mathematics, as form, as identity, putting itself into becoming-child can unfold? Multiplicity of encounters, invention of new relationships and new compositions? We believe that the research points to an important discussion for mathematics education: an education that operates outside the dogmatic image of thought, which is differentiated by an attitude towards the multiple dimensions of learning and that is configured in a movement of reciprocal invention and inseparable from itself - mathematic and the world.

**KEYWORDS:** Childhood. Child. Mathematics Education. Becoming-Child.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Maceió, 4919, Centro, CEP 76984-000, Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. E-mail: [bianca@unir.br](mailto:bianca@unir.br)

<sup>2</sup> Livre Docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. 24A no. 1515, Bela Vista, CEP 13506-900, Rio Claro, São Paulo, Brasil. Email: [mevhleite@uol.com.br](mailto:mevhleite@uol.com.br) e [cesar@rc.unesp.br](mailto:cesar@rc.unesp.br)

## Proposição inicial

Neste artigo propormos uma interlocução entre a noção de infância, de devir-criança e a educação matemática. Mais comumente a área de Educação Matemática vem colocando a aprendizagem matemática por meio de uma representação no sentido de uma imagem universal do pensamento. Dessa maneira, por mais que se considere uma diversidade de modos de pensar, esses modos levam a resultados dados de antemão pela matemática. Da mesma forma, ensinar matemática tem se guiado por meio de maneiras de ensinar, por formas modernas, mais eficientes para as crianças aprenderem, ou ainda no que as crianças “devem” saber em cada idade.

Na interlocução com Gilles Deleuze e Walter Kohan, propomos deslocar o olhar guiado pelas perguntas: como, o que, quando e porque ensinar, que fixam normas e ditam um modelo de criança, de educação e de educação matemática. Ou seja, procuramos distanciar da organização molar da matemática, sua historicidade, sua estrutura, para pensar a matemática molecular, um devir-criança da matemática, que opera fora dos reis e das regências, das regras e convenções, das normas e dos acordos, pois, como afirma Deleuze e Guattari (1996, p. 83), “sua segmentaridade dura não impede todo um mundo de microperceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo.”

Assim, a pesquisa na qual se enreda esse artigo parte do estudo “Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas”, desenvolvido junto ao programa de pós-graduação em Educação Matemática e ao grupo Im@go<sup>3</sup>, durante o ano letivo de 2012, com crianças de 04 e 05 anos, que frequentavam uma Instituição de Educação Infantil, em Vilhena, Rondônia. Neste contexto, as crianças, sem orientação prévia, produziram o que chamamos de *imagens e cenas lúdicas de experiências infantis*.

Nas pesquisas que temos desenvolvido com crianças e produção de imagens no campo da Educação e da Educação Matemática levantamos muitas questões, entre elas, destacamos: o que pode pesquisas com crianças e produção imagéticas infantis ajudar-nos a pensar sobre a educação, sobre pesquisa em educação, sobre a educação matemática, sobre pesquisas em educação matemática com crianças pequenas? O que pode a infância na Educação Matemática? Como habitar espaços de pesquisas em Educação e Educação Matemática

---

<sup>3</sup> Laboratório da Imagem, Experiência e Criação.

quando ocupamos caminhos impulsionados pelo acaso, pelo inesperado, pelos achados, pela experiência de sermos provocados pelas crianças, pelas imagens produzidas por elas, pelas leituras? Qual o lugar da infância, da criança e da educação infantil no campo científico, especificamente no campo da educação, da Educação Matemática?

Neste contexto, o texto que segue primeiramente discute o conceito de devir, de devir-criança e sua interlocução com a infância. Segundamente, partimos das seguintes inquietações: o que a matemática, como forma, como identidade, colocando-se em devir, em devir-criança pode desdobrar? Invenção? Experimentação? Encontros? Esquecimento? Amizade? Acontecimentos? Ensaíamos, aqui, pensar, a partir do exercício do olhar das crianças, das produções imagéticas delas, a infância, a matemática e a educação com um olhar criança, de descoberta, de invenções, de criações, e, com isso, com as imagens infantis, pensar algumas travessias do universo infantil.

### **Proposição 2: Infância, devém, devir...**

No fragmento do poema de Manoel de Barros (2013, p. 432), *Queria que os passarinhos do lugar escolhessem minhas margens para pousar. E escolhessem minhas árvores para cantar*” percebemos a presença de diferentes devires, de maneira que é impossível distinguir onde começa e termina o eu - menino Manoel, devir-árvore, devir-rio. O poeta que brinca com a desordem, produz desordem com das palavras, dos sentidos, das coisas. Inventa mundos, que descortina o olhar cristalizado das coisas, que atua em outra temporalidade, não cessa de afirmar devires: devir-rio, devir-árvore, devir-criança; outros e inumeráveis devires. Na epígrafe, Manoel de Barros não se parece com um rio, não se assemelha a um rio, nem equivale a um rio, nem imita um rio, nem se identifica com um rio, pelo contrário, ele é o próprio rio, *“Naquele dia eu estava um rio. O próprio.”*

Um devir não é marcado pela sucessão do passado, do presente e do futuro planejado e previsível; não se confunde com o passado e futuro das coisas, o que interessa a um devir é o presente, é o presente da transformação, da mudança. Devir não se relaciona a um curso histórico, linear, cronológico, não se materializa considerando o passado e o futuro, nem como uma passagem de uma forma a outra, mas sim, como movimento que confronta as formas, um processo que nos arrasta do ser.

Devir se afirma na invenção, na criação, por isso ele é revolucionário, não tem modelo, não segue modelo, nem se origina de, não tem origem, não tem ponto de saída e

muito menos de chegada. É um caminhar tateante, sem rumo. Entretanto, nos leva, nos arrasta, nos desloca para outros lugares, nos tira do chão, nos tira o chão. Uma linha de devir não demarca território, nem circunscreve, mas desterritorializa. Ele está sempre no meio, entre dois, na fronteira, pois devir se faz pela fuga das formas, dos modelos, através de alianças, por isso ele produz uma zona de vizinhança, ou de indiferenciação de tal modo que se torna difícil distinguir os devires.

Devir tem mais a ver com as linhas que nos atravessam, com os afetos, com a maneira que somos afetados e produzimos afetos, com os encontros, com os acontecimentos. “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 18).

Um devir se instaura em uma outra temporalidade, em outro tempo que está posto na vida humana e cotidiana, habitam outro tempo diferente do tempo sucessivo, cronometrado, sequenciado, delimitado, controlado, imperioso, tempo *Chronos*. O tempo posto numa sucessiva somatória do passado, do presente, do futuro que instaura a história na sucessão de fatos e acontecimentos. O tempo maior que regula e delimita nossas vidas numa série de movimentos numerados, pré-estabelecidos, sendo que, qualquer fuga a esse tempo caracteriza-se como perda de tempo.

Entretanto, o tempo que habita um devir é um tempo que indica a intensidade da vida humana, uma duração desmedida, não numerável, não sucessiva, mas muito intenso, muito potente, o tempo *aiônico*. Um tempo criança, como nos diz Kohan (2007, p. 86-87) “*aión* é uma criança que brinca (literalmente criando), seu reino é de uma criança [...]. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão, nem consecutividade, mas intensidade da duração.” O que está em jogo no tempo que consiste um devir é a intensidade da duração do vivido, do experienciado, do acontecimento, da experiência. Seria como se pudéssemos suspender o tempo cronológico colocando reticências ao final da frase, como fez Barros (2013) ao interromper o voo de um pássaro pondo ponto no final da frase.

Algo parecido acontece no País dos Brinquedos, do romance de Collodi (2002), em que Pinóquio a convite de seu amigo Lucignolo aventura-se por esse país. Ele, o amigo, explica que no País dos Brinquedos o calendário, o tempo é posto de outra forma, ou seja, cada semana é composta de seis sextas-feiras e um domingo e as férias de outono começam

no primeiro dia de janeiro e termina no último dia de dezembro, há aqui uma subversão do tempo, uma paralisação e destruição do calendário. Muda-se a noção do tempo com a entrada do jogo, da brincadeira na vida cotidiana. De acordo com Agamben (2005) tudo o que existe no País dos Brinquedos é o jogo, a brincadeira, no qual a vida cotidiana é invadida por eles. Em consequência dessa invasão há uma mudança e uma aceleração do tempo. Segundo Agamben (2005, P. 85) “[...] O país dos brinquedos é um país que os habitantes se dedicam a celebrar ritos e a manipular objetos e palavras sagradas, das quais, porém esqueceram o sentido e o escopo”, na qual as horas correm como relâmpago e não há alteração nos dias.

Desse modo, pensar um devir, o tempo, a temporalidade pode ajudar a pensar a infância. Podemos pensar a infância de duas maneiras: uma que segue o tempo da progressão sequencial, funcional e das etapas cronológica do desenvolvimento e que se educa de acordo com um modelo pré-estabelecido. E a outra como devir potencial e criativo, como experiência, acontecimento, resistência, revolução. Essa infância é também intensidade, movimento, inesperada, intensa, deslocamento, potência, possibilidade real. É aquela que rompe, interrompe a história, é a própria descontinuidade da história. Assim, pensar a infância sob esse olhar é um convite a pensar no devir-criança, como destacam Deleuze e Parnet (1998), no qual um devir é um movimento pelo qual as coisas escapam da mesmice, do habitual e se transformam, criando brechas, fissuras, fendas para que isso aconteça.

Para Schérer (2009, p. 205) um devir criança inicia-se “com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instância personificadas do *pèrèmère*.” Ele se impõe ao modelo e às formas dominantes do ser humano, do ser humano dominante, por isso, ele é revolucionário, criador, é força em potência, é a própria potência.

Devir-criança não caracteriza um retorno a uma infância que seria inocência ou mesmo infantilizada, mas ao contrário, dispara e produz aberturas, é ainda, resistência, escapada, fuga, libertação da condição imposta ou pré-estabelecida pelo mundo adulto. Ou ainda como destaca Kohan (2007, p.93) “Devir- criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias antinatureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.” Assim, um devir, um devir-criança, é pois possibilidade de mudança, é força da criação do novo, do inusitado, do inesperado, é um caminhar tateante,

sem rumo, sem destino, é expressão de vida, vida acontecimento, vida em movimento, vida em experiência, vida experiência, ou ainda a própria condição de ser afetado, pois caracteriza-se permanentemente como transformação.

Kohan (2007, p. 101) faz um convite para pensarmos “a infância a partir do que *ela tem* e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação; como *força*, e não como incapacidade.” Podemos então pensar a infância para além da identidade pré-estabelecida, delimitada, circunscrita e psicologizada por uma série de enunciados que definem o que ela é, e não é, e o que ela pode ou não pode fazer. Há aqui uma ideia de infância que atravessa a ideia de etapa da vida – a infância como condição da existência humana. Kohan (2005, p. 246), continua

[...] a infância reveste uma outra posição. Ela deixa de estar associada a debilidade, precariedade, inferioridade. Ela já não mais é medida pela categoria de progresso, numa temporalidade contínua; ela é descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir. [...] Por um lado, ela deixa de estar necessariamente associada a crianças, e sua visão concomitante com seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem se importar sua idade.

A criança, a infância, tem a ver com a possibilidade de instaurar e intensificar uma certa relação com o tempo, com o espaço, com o corpo, com o mundo e com várias outras coisas. Há um novo mundo porque há infância. “A criança, a infância, é o reino do como se, do faz de conta, do se as coisas fossem de outro modo. É o acontecimento que impede a repetição do mesmo”. Assim, as crianças, brincam com a seriedade e o bom senso das coisas, dos sentidos. Animam pedras, sucatas, objetos, sentimentos e pensamentos. Criam palavras, geram ideias, inauguram novos e outros sentidos e expressões. Mudam os significados de lugar, subvertem limites, rompem com o pensamento ordenado e linear da lógica estabelecida, profanam e desacralizam o sagrado. Espantam-se, admiram-se, afetam-se, e são afetadas. Buscam sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los. Constituem devires: devir-pai, devir-mãe devir-bicho, devir-chão, devir-árvore, esses e outros devires. Não fazem como ou imitam, mas torna-se tudo isso para inventar novas forças, novas armas, para fugir das imposições, da homogeneidade, ou seja, os devires impede-os de serem homogêneas. Para Deleuze, (1997, p. 88) “As crianças se exprimem assim, um pai, um corpo, um cavalo. [...] O artigo indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência, a potência de um impessoal.”

A criança não imita o pai, a mãe, o cavalo, o bicho, o mundo, assim, como não se imita este ou aquele pai, esta ou aquela mãe, mas torna-se pai, mãe, bicho, folha, como diz Deleuze (1997, p. 88) “atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir” aquilo que ela se torna. Ela os inventa, colocando em movimento outras composições que acentuam a potência da vida. Ou poderia dizer ainda, é pela infância, como abertura, como acontecimento, como lugar na dobra, no *intermesso*, que ela faz surgir outros modos de vida.

Poderia dizer, ainda, que se não houvesse criança, se não houvesse infância não haveria possibilidade de continuidade nossa com o mundo, seríamos um corpo sem movimento, sem mobilidade, completamente inertes, ou como declara Larrosa (2010, p. 187), “[...] o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com o mundo”. É porque a humanidade tem infância, que ela tem história, a infância seria então a condição da história e da experiência do ser humano. É pela infância que se promove a possibilidade de continuidade com o mundo, ou como coloca Arendt (2009, p. 247) é “pelo nascimento que esse mundo constantemente se renova”, pois sem infância, sem a abertura do novo, do imprevisto, do inesperado o mundo seria uma inevitável ruína.

### **Proposição 3: Tartamática infantil**

É um devir-criança, é a infância como possibilidade de pensar o que não se pensa, como abertura ao inusitado que faz surgir na dobra desdobramentos infinitos e inesgotáveis que nos convidam a continuar o movimento dessa escrita. Não falaremos de maneiras novas para educar, para ensinar, formas modernas, mais eficientes para as crianças aprenderem. Nem mesmo o que as crianças “devem” saber sobre isto ou aquilo em cada idade. Buscaremos ascender ao tartamudo, como provoca Barros (2013, p. 380), “[...] Por que não ascender de volta para o tartamudo”, distanciar das modulações, dos protocolos, para buscar na infância, na infância das coisas alguns indícios para pensar em um devir-criança da matemática.

Ascender ao tartamudo para buscar na infância, na infância das coisas, um devir-criança da matemática que cria condições para o brincar, para a inventividade, para as profanações, para os flertes, para os encontros, para as experiências. As filmagens produzidas pelas crianças nos fazem pensar que elas, as crianças, têm uma relação infantil com o mundo que as cercam. Quando falamos de infantil não nos referimos a uma relação inferior, uma

relação de quem não sabe, de uma relação que precisa ser tutelada, muito pelo contrário, e sim uma relação de diferença, de saberes outros.

<i>Vamos achar formiga. Um formigueiro, rápido</i>	<i>Aqui o formigueiro, era esse aqui óh!</i>
<i>Raissa, rápido, rápido Thiago</i>	<i>Não toca, mora a formiga, aí uma, aí, óh, óh, óh!!</i>
<i>Vai camera ela!</i>	<i>Uma bebê gente, uma bebezinha. Ah, oh, tá procurando a mamãe.</i>
<i>Deixa eu ver!</i>	<i>Uma gande, uma gande.</i>
<i>Não dá! Olha essa aqui, não dá é pequinhinha.</i>	<i>Tá procurando a outra formiga, oh, que bonitinha!</i>
<i>Ah, tem achar gande.</i>	<i>Olha aqui a mãe, a mãe formiga, aqui as formigas, as formigas aqui!</i>
<i>Olha o que eu achei!</i>	<i>Tá vendo elas Raissa, tá vendo elas! Gava, gava, gava pra gente vê!</i>
<i>Coloca na camera.</i>	
<i>Camera o dedim.</i>	
<i>Olha aqui um formigueiro!</i>	

[...] (Pré I, 2012, 5º 6)<sup>4</sup>

Desse modo, um devir-criança da matemática nos aponta para um movimento inventivo, que coloca a própria invenção em movimento, que coloca o pensamento em movimento. Se tomarmos como ideia que o ato de pensar não é inato, nem adquirido, mas deve ser gerado no pensamento por forças externas que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, provocando encontros, intercessões, acontecimentos, então, como nos diz Deleuze, (1988, p. 243) “pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento”, inventar, fazer o novo, fazer saltar o impensável, o ainda não-pensado. Assim, um devir-criança da matemática não pensa tudo, não sabe tudo, não determina, não estabelece limites, pois o próprio limite é não ter limites para pensar o mundo, por isso, ele permite a experiência de pensamento, invenção de si e do mundo. Kastrup (1999, p. 23) nos diz que

A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é prática de tateio, de experimentação, e nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. [...] O resultado é necessariamente imprevisível.

<sup>4</sup> As falas das crianças foram retiradas das filmagens produzidas por elas durante o período que estivemos na instituição de educação infantil, que corresponde a 08 meses, em 2012. Optamos por referenciá-las de acordo com a maneira que os documentos imagéticos foram arquivados. Assim o número ordinal refere-se à ordem ao dia (primeiro dia, segundo dia, e assim sucessivamente), o número cardinal em seguida refere-se ao número de filmagens no dia.

A invenção implica tempo. [...] Não é reserva particular de um sujeito nem se confunde com o mundo dos objetos. Ela é a condição mesma do sujeito e do objeto.

Desse modo, a experiência de pensamento não traça percursos, mas funciona como um modo de viagem do pensamento, que se posiciona na escuta atenta do outro, no choque com o encontro a outro pensamento, que está aberta a pensar aquilo que não sabe, aberta a pensar o ainda não pensado, a esperar o inesperável. *Vai camera ela! Não dá! Olha essa aqui, não dá é pequininha!* Como que uma formiga, uma pequena formiga não caberia na lente da câmera? E a conversa segue, *Camera o dedim!* E o dedo da formiga? É como a Alice (CARROLL, 2002, p. 18) que pergunta “Para cima ou para baixo?” Em que sentido? Nos dirá Deleuze (2011, p. 79), “é próprio do sentido não ter direção, não ter “bom sentido”.” É próprio das crianças produzirem sentidos muitas vezes sem sentido para o adulto. É como se ao mesmo tempo a formiga e seu “dedim” fossem e não fossem alcançados pelo ângulo de visão das crianças observadoras. Mas ao mesmo tempo as crianças buscam um ângulo, não está definido o ângulo, mas há um intenso movimento angular de busca.

As crianças pensam o que não esperamos que elas pensem, pois, esperamos que elas pensem de determinadas maneiras, a partir de uma lógica instrutora, formadora, reducionista, limitadora, unívoca. Para Kohan (2005, p. 224)

O pensar não está dado. Ele nasce, se gera, se produz, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.

Então parece que, pensar o não-pensável, seria encontrar o que não se pode ou não se deve encontrar, o impossível de encontrar. Talvez por isso, adultos pasmem diante dos encontros, das descobertas e dos pensamentos infantis. As crianças não esperam para pensar, nem precisam de liberação, aprovação ou ordenação para isso. Seria um pensar que não segue uma direção, um pensar não linear, fora do tempo linear. Não precisa de chave para abrir, nem manivela para iniciar o movimento. Para Deleuze (1987, p. 96)

Pensar depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento. O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

Por isso, o pensar acontece agora, com uma intensidade imensurável, em um tempo kaiônico, como não há espera, como não existe deixar para depois, o pensar é acontecimento saturado de agoras intensos, não numeráveis, nem sucessivos. Esse tempo do pensar é um tempo generoso, um tempo mais estendido, pois é o tempo do acontecimento e da invenção. Somente o devir-criança da matemática poderia pensar o não pensável. Somente alguém sem idade, nos dirá Kohan (2005, p. 149) “fora do tempo linear, alguém que não sabe não se pode esperar o que, aparentemente, não se pode esperar, ou quem sabe, alguém que não crê que não se pode esperar o que, todos dizem, não se pode esperar; ou alguém que simplesmente, não está convencido dos “não se pode”, “não é possível” ou “não se deve”.

Um devir-criança da matemática acontece no encontro com o corpo, com outros corpos. Corpos que são movidos pela paixão, e não pela razão, por isso, elas relacionam-se melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar, no cheirar. É nesse encontro de corpos, encontros de pensamentos que as crianças, a infância descortinam e descobrem o mundo, partilham um sensível, partilham-se no sensível. Dessa maneira, Rancière (2009, p. 15) pondera “uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição de partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha.” Trata-se então da ideia de um devir-criança da matemática partilhado pela multidão criança (ABRAMOVICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009), que abre a possibilidade de novas vivências, novas experiências, novas disposições não consensuais, sempre parciais e totalmente provisórias e lampejosas.

As produções imagéticas das crianças apresentam um devir-criança da matemática que não se preocupa em nomear, categorizar e generalizar o mundo, mas atua na ordem de desnomear, descategorizar, desgeneralizar o mundo, as coisas, os seres. Ainda, fugitivo, estrangeiro, sorrateiro, vivente e sobrevivente da clandestinidade, pois esquiva-se, escapa às certezas científicas, escapa às vias certas legitimadas pela ciência, pois como diz Barros (2013, p.), “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos”. Um devir-criança da matemática nos lembra o espírito criança da célebre passagem de *As três metamorfoses*, em *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2011, p. 28-29). Uma criança é “um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim.” A criança Nietzscheana não age com comparação ao que

já existe, e sim se move para longe das absolutas verdades, da escravidão do pensamento, da cega obediência. Percorre caminhos ziguezagueando, saltando sem se deter em nenhum deles em um movimento a-histórico, intemporal e involutivo. Há um olhar cheio de ansiedade pelo mistério, pelo começo, por que não, de deslumbramento, um olhar inaugural, inaugurador de um pensar que não tem princípios pensáveis.

*Kamilly vem cá, olha aqui vou espalhar, olha aqui Kamilly, olha aqui, vem cá vê.*

*Deixa eu vê.*

*Rápido. Nicole – aproxima bem a câmera da areia.*

*KAMILLY, KAMILLY, não é terra, olha não é terra, olha é pedra, um montão de pedrinhas! Olha aqui comigo.*

*Tudo isso aqui é pedrinhas! – (Pré I, 2012, 6° 8)*

Parece que as crianças não se lançam na aventura da procura com um plano previamente estabelecido, com uma rota previamente traçada, mas que elas são dadas aos encontros, e somente depois, quem sabe, realizam seus achados. Elas indicam e oferecem algumas possibilidades para pensar que alguns encontros, quem sabe, são inerentes a um devir-criança da matemática. O primeiro encontro é o próprio *encontro* entre os corpos, os corpos-crianças, os corpos-seres, o corpo-câmera. O encontro, a junção, a aproximação dos corpos, suas núpcias funcionam como um disparador, um provocador, uma violência ao pensamento e impulsionam a descoberta. Nesses encontros, as crianças encontram possibilidades infinitas de pensar, inventar, criar o mundo. Pensamentos gerados com o corpo, pelo corpo, grudados, espalhados em todas as extensões dos corpos. Pensamentos sem imagens, pensamentos destituídos de pressupostos. As produções imagéticas das crianças nos apresentam que nesses encontros não há seres solitários, pois mesmo sozinhos uma multidão nos habita. Então, não há encontros se estivermos “sozinhos”, é preciso sempre do outro para acontecer os encontros.

O segundo encontro diz respeito à *afecção*, ou seja, é um encontro que atravessa os sentidos, os afetos, a percepção. Há um vínculo estabelecido na extensão do encontro dos corpos. As sensações da ante-descoberta, da descoberta é sentida na pele, no pelo, no contrapelo, atravessa a derme, a epiderme. Atravessam todos os órgãos, todas as funções, todas as partículas, todas as moléculas, todo corpo, todos corpos como flecha. Os afectos, as sensações, os sentimentos, nos diz Deleuze e Guattari (1992, p.213) “transbordam a força

daqueles que são atravessados por eles”. Poderia dizer mais, com a ajuda deles, que a criança é mostradora de afectos, inventora de afectos, criadora de afectos. Não é somente em sua relação com o mundo que ela os cria, ela “os dá para nós, e nos faz transformar-nos com ela, ela nos acompanha no composto.” Um devir-criança, um devir-criança da matemática é um “ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.”

Isso nos leva ao terceiro encontro, a *liberdade do olhar*. O aqui olhar não é um privilégio exclusivo do olho, mas de todo o corpo, de todos os corpos; corpos que se olham e se enamoram. O olhar é um olhar desnudado, atento, liberto das engessaduras, um olhar que indica sempre nascimento, um olhar aberto ao mundo, sensível e por que não dizer, um olhar poético. De acordo com Leite (2011, p. 103) “a criança abre um devir que não é senão espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história, mas, que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada”. Nós adultos vemos a areia e ela não produz em nós, aparentemente, nenhum afeto, nenhuma mobilização. Mas as crianças descobrem, que, o que nós, adultas, chamamos de areia, “são pedrinhas, um monte de pedrinhas”. É um olhar despidor de perspectivas, de parâmetros, de visões, de conceitos, de julgamentos. É um olhar de intimidade, um olhar de proximidade, de amizade, pois Kohan (2007, p. 127-128) no diz “não há pensamento novo, infantil sem amizade. [...] a amizade está no início do encontro com o outro, no pensamento que os atravessará.” Uma proximidade tal que não é possível representá-la, interpretá-la ou mesmo subjetivá-la, mas um deslocamento, um movimento de des-subjetivação, no qual a existência é atravessada por um com-sentir, por uma intensidade, por uma potência que força a pensar.

Esse olhar de intimidade, de amizade impulsiona o próximo encontro – a *urgência* do encontro, a urgência do acontecimento, a urgência do pensar. Parece que se não for agora, já, neste instante, o encontro – e toda sua potência – *diluirá* no ar, *evaporará* na água. É como se o encantamento, a mágica durasse um milésimo de segundo, ou menos que isso, ele não se repetirá, porque ele é único, por isso a urgência, ele pode escapar e no próximo instante já não será mais o mesmo acontecimento. Por isso, cada olhar é sempre o primeiro, cada toque é sempre o primeiro, a primazia do gesto, do cheiro, o conhecimento primeiro nascido do sensível, o olhar de fonte. Essa *urgência* se compõe de velocidades, nas quais as crianças não param de atravessar devires, por isso, não grudam, não capturam, não fixam, mas deslizam,

lampejam, e são dadas ao esquecimento temporário de si mesmas, das palavras de ordem, dos aprisionamentos.

Um devir-criança da matemática nos provoca a pensar em uma matemática lesma. Parece que as crianças farejam os rastros deixados pela matemática lesma, aquela que gruda, que deixa sua gosma por onde passa, aquela que se arrasta sobre as superfícies, imprimindo-lhes sua marca por meio de um muco, de uma meleca luminescente. A matemática lesma esfrega a barriga nas coisas, está sempre grudada nas coisas, no corpo e no mundo. As crianças, mesmo sem procurar, esbarram na matemática lesma, encontram a matemática lesma, se interessam pela matemática lesma, pois ela privilegia o corpo, o tato, o toque, o contato, ela cola, ela adere, por isso ela provoca o pensamento, produz pensamento, e parece ser este o projeto da matemática. As filmagens produzidas nos apresentam o tempo todo crianças sendo tocadas, afetadas, mexidas, melecadas pela matemática lesma. Elas, as crianças, confrontam ideias, argumentam, tomam decisões, refutam hipóteses, expõem ideias, escutam as outras, antecipam resultados, buscam dados para resolver situações, comunicam-se, pensam e, sobretudo, dão sentido ao que são e ao que as acontecem.

Diante desses encontros, podemos dizer que, um devir-criança da matemática habita os encontros, encontros dos corpos – crianças, seres, natureza, coisas outras, outras coisas, por isso não acontece “sozinho”. Faz morada nos vínculos estabelecidos e nos afetos disparados, são sensoriais. Lança-se de um olhar sensível, transvisto, um olhar que atravessa o mundo. Um olhar despreendido da utilidade, da finalidade, do regramento dos sentidos.

### **Proposições finais**

Parece que há uma tentativa em andamento para livrar a infância de sua incômoda espessura, uma tentativa de apagar da infância todo sabor e toda ressonância, a tentativa de impor pela violência uma infância lisa, sem manchas, sem sombras, sem corpo, uma infância dos desinfantes, uma infância sem outro no qual ninguém escuta a si mesmo quando fala, uma infância despovoada.<sup>5</sup>

Que olhar é esse que se abre a partir do encontro com a infância, com a criança? O que vemos para além das formas e dos sujeitos, do dado, do acabado e do determinado na

---

<sup>5</sup>Este texto foi adaptado do texto fragmento de texto de José Lins Prado: In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 60

coexistência da criança conosco? Conosco, nos atravessando, sendo atravessados por devires. Um encontro entre – “sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção própria” (KOHAN, 2007, p. 95). Devir-criança. E se um devir-criança duvidasse, nos perguntasse, perguntasse a educação matemática, se não há outra matemática e outra educação possível?

Quisera uma educação matemática que obedecesse a desordem das falas e dos pensamentos crianceiros do que as ordens, as regras, as técnicas e os padrões matemáticos. Desfazer o normal há de ser uma norma. Não engavetar, não “tecnisar” há de ser uma norma. E se o imprevisto fosse mais atraente do que o de já visto? A educação matemática seria livre da “metamática”<sup>6</sup> e podiam ficar em qualquer posição, de forma que a criança podia inaugurar.

Quanto de adjetivo cabe em um pensamento? Quanto de adjetivação cabe em uma matemática? Que adjetivo “matemática”? E se uma matemática bricoleur se compusesse com restos de uma matemática escolar e não em oposição a ela? E se uma matemática criança se compusesse no coração mesmo da matemática, com seus restos? Com seu sangue? E se uma matemática criança errasse de veia e se perdesse no sangue mesmo da matemática?

E se a matemática fosse muitas? Nos plurais! Uma matemática lesma? Meleca luminescente!! Uma matemática inventiva? Fugas e escapes!! Uma matemática brincativa? Alegria no encontro!! Uma matemática experiência? Intempestividade!! Uma infantomática? Inquietação!! Uma infante matemática? Gagueira, balbucios!! Uma tartamática? Titubear, tatear, inauguração do novo! Neste sentido, surgem alguns indícios de uma “didática da invenção” (BARROS, 2013), que para “apalpar” um devir-criança da matemática é preciso saber:

*Se rodá fica rodando o céu;  
O modo que o macaco faz uma trilha de cimento para chegar ao topo da árvore;  
Como pegar o sol pelo rabo;  
Que um monte de pedrinhas carrega mais enormidade de encantamento que uma pedreira;  
Por que é que chegamos de ida quando nem partimos de volta;  
Qual o lado do tempo que corre primeiro.  
Que o dedim da formiga cabe nos olhos da camera, mas não a formiga.  
Etc....*

---

<sup>6</sup> A metamática aqui faz uma analogia com a metalinguagem que significa a descrição de uma língua formal, de sua estrutura.

*Desinventar objetos;  
 Repetir, repetir, até ficar diferente;  
 Partir sempre do descomeço;  
 Mudar a função das coisas  
 “Desaprender oito horas por dia”. (BARROS, 2013, p. 275)*

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CARROL, Lewis. **Alice**. Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho. Edição Comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Editora Escuta, São Paulo 1998.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

KOHAN, Walter. **Infância, Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

**Submetido em abril de 2017**

**Aprovado em maio de 2017**

