



QUE PESQUISA ACONTECE EM UMA PANDEMIA? CENÁRIOS POSSÍVEIS DE PRODUÇÃO DE DADOS EM UMA PESQUISA COM CRIANÇAS NA ESCOLA

Vivian Nantes Muniz Franco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
viviannmfranco@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8144-0320>

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

Modalidade: Artigo completo (para comunicação oral).

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, que objetiva problematizar processos de escolarização matemática frente os modos infantis de ser/se tornar, no espaço escolar do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, pretendíamos promover uma interação entre pesquisadora, escola, crianças e professoras, participando, convivendo e produzindo narrativas nesse espaço, mas no caminho, uma pandemia convocou mudanças no nosso projeto e nos colocou em um processo de acompanhar o ensino remoto e seus desdobramentos. Assim, aqui tratamos de contextualizar esse novo cenário, a escola que nos parece ausente, as demandas da produção de dados e também nossos movimentos teóricos, perseguindo as questões da infância e as práticas escolares. Além disso, em um primeiro exercício, trazemos a composição de dois relatos a partir dos registros que produzimos durante as observações dos encontros *online* que acontecem via plataforma *Google Meet*, olhando para as práticas que extrapolam os muros do prédio da escola e nos perguntando: que escolas e que infâncias acontecem quando nada parece estar acontecendo? E, ainda aqui, neste texto, perguntamos: que pesquisa acontece em uma pandemia?

Palavras-chave: Educação Matemática; Anos Iniciais; Narrativas com crianças; Ensino Remoto.

1. Os receios e incertezas de um cenário

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

Este texto tece algumas considerações possíveis acerca do percurso de uma pesquisadora no contexto de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, destacando principalmente a etapa de produção de dados e o cenário em que ela se constitui, que inclui a emergência de uma pandemia e a dinâmica de ensino remoto na escola.

Dizemos que nossa pesquisa objetiva problematizar processos de escolarização matemática frente os modos infantis de ser/se tornar, no espaço escolar do 1º ano do Ensino

Fundamental. Para isso, pretendíamos promover uma interação entre pesquisadora, escola, crianças e professoras, participando, convivendo e produzindo narrativas com esse espaço, tomando-as por diferentes formas e, a partir disso, traçamos os seguintes objetivos específicos: investigar como acontecem os processos de escolarização na infância e os modos como as crianças interagem com esse meio; identificar e analisar, cotidianamente, posturas colonizadoras e descolonizadoras da/na infância; compor narrativas a partir das relações e interações da pesquisa estabelecidas com a escola, com as crianças e com as professoras; investigar processos de captura da infância pela matemática ocidental, questionando movimentos de escolarização.

No caminho, uma pandemia convocou mudanças no nosso projeto, nos fazendo repensar nossos objetivos e nossas perguntas de pesquisa, nos colocando em um processo de acompanhar o ensino remoto e seus desdobramentos, uma adaptação das práticas escolares para esse período de isolamento social, que já seguimos há 15 meses, como uma medida de contenção de circulação de pessoas, para evitar a disseminação do vírus.

Em março de 2020 fomos comunicados dos primeiros casos de infecção por Covid-19 em Campo Grande e com isso passamos a fazer parte das regiões acometidas pela pandemia que já assombrava outras partes do país e do mundo. Nessa altura, entre picos altos e baixos, esse cenário pandêmico já não é novidade, mas ainda assim, marca nossas pesquisas de tal maneira que não podemos nos ausentar de dizer desses obstáculos sem precedentes.

Ainda no ano de 2020 era esperado que iniciássemos nossa produção de dados na escola, mas diante de tantas incertezas geradas pelo cenário apresentado, optamos por aguardar. A própria escola operava na indeterminação dos meses seguintes.

O ensino remoto, primeiramente organizado e conduzido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, foi uma estratégia emergencial para atender os alunos em suas casas. A prática envolveu a criação de grupos de *WhatsApp* para atendimento dos pais e alunos, e envio de vídeos e atividades, cadernos de atividades impressos e, em alguns casos, mas ainda não no primeiro momento, encontros *online* via plataformas de videoconferência.

Assim, nesse contexto, iniciamos o contato com a escola ainda em 2020, atendendo a demandas burocráticas junto à SEMED, mas a produção de dados começou efetivamente neste ano de 2021, em que, apesar de alguns ensaios para o retorno híbrido e/ou presencial com medidas de biossegurança, o cenário até o momento segue com as atividades remotas e

estritamente a distância. Por isso, os contatos com o espaço físico da escola foram de quatro encontros para tratar de anuências e contatos com a diretora, diretora adjunta, coordenadora e professoras.

Decidimos iniciar a etapa de produção de dados tendo como foco principal as observações de encontros *online*, que passaram a ser adotados com o 1º ano do Ensino Fundamental neste ano, e que acontecem três vezes na semana, com duração de 1 hora, via plataforma *Google Meet*.

Começamos a acompanhar os encontros em março, e até o momento dessa escrita, já observamos 34 encontros, em que participam, de modo geral, entre 5 e 8 crianças, que se alternam na presença. Em algumas aulas, as três turmas de 1º ano da escola participam juntas, por isso o número de alunos aumenta em alguns registros.

A partir disso, ainda de forma provisória, trazemos a composição de alguns relatos junto aos registros que estão sendo produzidos durante as observações dos encontros. Ao extrapolar os muros escolares, encontramos com práticas que resistem ao novo cenário, mas também lidamos com a sensação de uma escola que não está, ou, em que não estamos, que parece ausente, e, assim, nos aproximamos da seguinte pergunta em nosso trabalho: que escolas e que infâncias acontecem (quando nada parece estar acontecendo)?

No campo teórico e metodológico, nos esforçamos para trabalhar com escolhas sensíveis e coerentes com o processo de uma pesquisa com crianças e intenções decolonizadoras, incluindo repensar nossas próprias questões e objetivos. Além disso, perseguimos as questões da infância e das práticas escolares, que se mostraram até o momento um campo para nos debruçarmos.

Neste cenário pandêmico, buscamos pelos rastros da escola que agora se apresenta como que em baixo-relevo ou em outras materialidades, não reconhecidas facilmente. E, ainda aqui, neste texto, perguntamos: que pesquisa acontece em uma pandemia?

2. Algumas passagens teórico-metodológicas

Quando optamos pelo espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pressupomos que as nossas escolhas teóricas e metodológicas tendiam a passar pela desordem de caminhos e por opções que nos colocassem, pesquisadoras e pesquisa, atentas ao processo. Entretanto, no cenário que descrevemos, em que esse trabalho

se constitui, jamais teríamos previsto que entre os desarranjos causados pela pandemia teríamos que ainda encontrar a escola e, também, as crianças em outros lugares.

No início, ainda quando a situação se mostrava habitual, optamos por desenvolver a pesquisa em uma escola pública de tempo integral do município de Campo Grande/MS, que atende turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando assim o nosso interesse. Convidamos a escola e as professoras dos 1º anos com suas respectivas turmas para participarem da pesquisa, ainda sem estabelecer muitos critérios e dinâmicas para tais acompanhamentos.

Em paralelo a essas delimitações do projeto, fazem parte do desenvolvimento da pesquisa alguns processos de autorizações juntos às instituições envolvidas, que no nosso caso incluiu, a autorização da escola, da Secretaria Municipal de Educação, o parecer favorável do Comitê de Ética e a anuência da professora da turma a ser observada. Assim, esse foi um movimento prévio da pesquisa e também envolveu várias mudanças e adaptações no projeto.

Em março de 2021 iniciamos o acompanhamento do ensino remoto dos primeiros anos com as observações dos encontros *online* via plataforma *Google Meet*. Em um primeiro momento, a intenção era participar com as três turmas antes de optar por uma especificamente. Por conta de algumas dificuldades no contato com a coordenação e algumas professoras, estivemos apenas com duas das três turmas e dentre elas optamos por seguir com o acompanhamento do 1º ano B.

Durante a observação dos encontros, temos feito registros em um caderno de campo e também em arquivos digitais, com aquilo que nos passa como narrativas que se constituem nesse espaço e que nos ajudam a movimentar nossas questões de pesquisa. Nessas observações a pesquisadora não faz nenhuma participação e/ou intervenção junto aos alunos e professoras.

Encontrar com as crianças nesse espaço investigativo era um dos nossos maiores anseios e, apesar da pequena frequência de encontros e da baixa participação delas nesse espaço virtual, temos experimentado, nas observações dessas aulas, importantes manifestações dessa infância que move os nossos interesses investigativos.

A criança possui a capacidade imaginativa aguçada e, por isso, promove o advento do imprevisível. E é bem verdade que o imprevisível traz certo desconforto, desacomodamos de nossas verdades encerradas. O caráter inaugural da infância coloca-nos frente ao outro, que pensa diferente, que fala diferente, que com suas perguntas intermináveis nos rouba de nossas próprias certezas, permite-nos experienciar a alteridade, a mobilização de nossas concepções estáticas. (ROSA, 2018, p. 57).

Dar-se conta da alteridade infantil no desenrolar da pesquisa é fazer aparecer sua presença e junto com ela compor as aberturas necessárias ao já sabido, ao já dito, ao já consolidado. Do mesmo modo, dar às crianças a oportunidade de confrontar-se com experiências com os adultos, que não sendo necessariamente pedagógicas (mas educativas, pois transformam) reativem nossas capacidades criadoras de outros mundos, menos temerosos no exercício de dizer ‘e se fosse de outro modo?’ (COSTA et al., 2015, p. 31).

Apesar de termos encontrado com elas, as crianças e suas infâncias, nesse espaço virtual, são tempos difíceis para se deixar povoar pelo infante, por isso temos também nos permitido a pergunta ‘e se fosse de outro modo?’, tentando nos aproximar por outros meios, como por leituras, pela literatura e outras manifestações artísticas, que nos ajudem a compor a pesquisa imersos nesse modo infante de habitar o mundo.

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2009, p. 55).

Essa pesquisa, tomada por narrativas e povoada pela infância, se pretende infante, com as crianças. Quanto a isso, Benjamin (1994, p. 213) escreve que “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. Sendo assim, um pesquisar COM as crianças e não SOBRE elas, será um ponto de partida em uma busca como as de Manoel de Barros (2015, p. 151) que era “um caçador de achadouros de infância”, e, assim, dos vestígios de encontros com a infância, se interpelar pelo que aparece de novo na fala das crianças frente a esses discursos hegemônicos. Além disso, “Ao propor isso, cremos, estamos abrindo um espaço para pensar a pesquisa ao lado da narrativa, isto é, um espaço em que a pesquisa carregue a imprevisibilidade da vida e de seus modos de narrá-la” (FERNANDES, 2014, p. 907).

Frente a isso, alguns cuidados metodológicos perpassam essa pesquisa com crianças e nos colocam a pensar com elas sobre modos de se praticar uma investigação com posturas descolonizadoras e, também, infantes. Nesse movimento de pesquisa é habitual seguir modelos, exemplos e normas, entretanto, dentro desse processo de decolonização em que nos propomos a pensar outras possibilidades de tratar a infância, a criança e a pesquisa, acreditamos que seja necessária a desobediência a modelos, padrões, discursos, metodologias e teorias dominantes. Talvez isso se dê pela constituição de uma pesquisa que produza seus próprios movimentos teóricos, estéticos e éticos. Talvez a própria infância ofereça essa possibilidade de mudança de perspectivas, ilustrando com suas vozes e seus interesses as pesquisas ditas com crianças.

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

Ainda pensando esse nosso movimento de pesquisa com crianças, a composição de narrativas que envolvem a produção de registros dos modos como as crianças se expressam cotidianamente, não pode ser entendida equivocadamente como uma produção que se limita ao texto escrito ou a fala, mas também por seus movimentos, gestos, ruídos, silêncios, distrações, ausências, desenhos, brincadeiras, ainda que essas coisas apareçam por transcrições ou outras formas. O importante é que ampliemos nossos sentidos e as possibilidades de experiências, experimentações e afetos para encontrar com essas narrativas, de uma pesquisa e de uma pesquisadora com seus interlocutores, com as crianças, que narram e vão deixando suas marcas e nos atravessando com suas narrativas.

Assim, como Fernandes (2014, p. 906), buscamos “uma aproximação da narrativa com a pesquisa em Educação Matemática de um modo em que haja a contemplação da descontinuidade, do inusitado, do estranho, do marginal”. Desse modo, se criam narrativas outras, narrativas infantis, narrativas escolares, narrativas matemáticas, narrativas de uma pesquisa, de uma pesquisadora, narrativas várias de um deslocamento, de encontros que nos sensibilizam frente ao mundo, ao outro. Nessa busca não se pretende definir coisas e, tão pouco, relatar ou tecer considerações únicas sobre algo, na busca de uma verdade. O que buscamos são artesanias, uma expressão de Manoel de Barros que percebo se aproximar dessa outra fala de Fernandes (2014, p. 907), quando ele diz de

Um fazimento em que se narra sem julgamentos, hipóteses ou teses, mas comprometido eticamente em assumir o que aquela narração traz de novo, afirmando positivamente as potencialidades e os entraves: o que escapou às matérias e às formas de expressão utilizadas, o que outros narradores dotarão de outros significados, de outros sentidos, ou seja, aquilo que ainda não foi dobrado por seus modos de narrar.

Apesar desses encontros possíveis com as crianças pelas narrativas e pelas artes, por exemplo, está evidente que as crianças e suas potências criadoras e inventivas fazem falta nesse processo teórico-metodológico. Entretanto, além dessa ausência ou pouca presença das crianças, o trabalho também sente pela falta da escola. Escola? Que escola?

Essa falta é inclusive sintomática, porque apesar dessa escola parecer sumida, ela está acontecendo e em moldes muito parecidos com os habituais, escapa apenas da estrutura física. Talvez já naturalizamos tanto esse espaço que nos permitimos apenas percebê-la pela sua estrutura, forma e não pelas práticas escolares que ela acoberta.

Talvez o projeto da escola sempre a fez sumida e agora, nessa movimentação, ela tem se mostrado pelas práticas que institui. Dessa forma, nesse âmbito teórico, também buscamos por constituir um cenário dessa escola, com exercícios que nos provoquem nesse encontro com a escola e seus contornos,

[...] no sentido de “trazer ao mundo” aspectos da escola, do estar na escola, do ordinário da escola, de uma memória escolar em suas atualizações, do chiaroscuro no cotidiano escolar, do repetitivo na escola, enfim, de tudo o que a compõe e a faz existir como lócus para o espaço e o tempo livres. (LARROSA, 2017, p. 10)

Dessa forma, o que estamos produzindo, ou o que chamamos dados da pesquisa, que estão sendo constituídos a partir de registros produzidos nesse contexto de ensino remoto, nos ajudarão a compor das mais diversas e imprevisíveis maneiras esse cenário de uma pesquisa com crianças na escola. Para isso, todos os dados coletados serão analisados, destacando aspectos relevantes e que nos sensibilizam nessa imersão teórica, tendo em vista os objetivos da pesquisa e seus questionamentos, entretanto, ainda não dispomos de etapas ou descrições detalhadas de como isso deva acontecer, visto que as nossas opções teóricas não servem-se de tais demandas.

3. O 1 e o 15 e outros modos de lidar com os números

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

Tendo evidenciado esse cenário de produção de dados, nos ocuparemos agora de relatos que se compõem a partir de um dos encontros observados, como primeiro exercício de olhar com atenção para o que salta dessas observações de práticas escolares. As cenas tratam especificamente de números e os modos com que as crianças lidam com eles frente às nossas expectativas educacionais, matemáticas e escolares.

Antes de nos dedicar especificamente a esses dados produzidos, pretendemos contextualizar o espaço desse conteúdo no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Alguns dos objetivos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática em

vigência (BRASIL, 1997) apresenta para o primeiro ciclo, que se refere à primeira e segunda séries, nos termos atuais primeiro e segundo anos, são:

Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos;

Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática;

Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações. (BRASIL, 1997, p. 47)

Os relatos que traremos se constituem em um encontro que tratou de situações-problemas de subtração e envolveram esse processo de estimulação das crianças para a construção de sentidos e escritas numéricas. Sendo assim, ainda neste documento, destaco outros objetivos que se relacionam especificamente aos números e a construção dessa ideia. Sobre eles ainda se diz que:

Com relação ao número, de forma bastante simples, pode-se dizer que é um indicador de quantidade (aspecto cardinal), que permite evocá-la mentalmente sem que ela esteja fisicamente presente. É também um indicador de posição (aspecto ordinal), que possibilita guardar o lugar ocupado por um objeto, pessoa ou acontecimento numa listagem, sem ter que memorizar essa lista integralmente. Os números também são usados como código, o que não tem necessariamente ligação direta com o aspecto cardinal, nem com o aspecto ordinal (por exemplo, número de telefone, de placa de carro, etc.). (BRASIL, 1997, p. 48)

Espera-se que o aluno seja capaz de utilizar o número como um instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano, evidenciando a compreensão das regras do sistema de numeração decimal. (BRASIL, 1997, p. 53)

Nesse sentido, vemos que os objetivos envoltos no ensino dos números no contexto da matemática do 1º ano do Ensino Fundamental se organizam com expectativas bem específicas e orientadas. O que talvez esteja ainda ausente nos documentos, seja o processo anterior a essa consolidação dos números como esse instrumento de resultados e representações, os desvios que o infante, e a potência da inauguração nesses primeiros encontros das crianças com os números, pode provocar não só neles, mas também nas nossas perguntas e ambições de ensino e aprendizagem.

Dito isso, vamos ao primeiro relato:

A professora anuncia que vão trabalhar com matemática, situações-problema de subtração. Mas antes, como de costume, ela faz a estimulação do alfabeto, calendário (dias da semana, meses do ano, dia do mês, ano, etc.).

Quando perguntadas as crianças dizem ser segunda-feira. Dia 14, elas falam juntas. Alguém fala do 13, mas logo muda de ideia. Treze foi ontem, diz a professora, que também diz: como escreve o 14?

– O 4 e 1, diz uma das cinco crianças que estão participando do encontro.

Então a professora afirma: – O 1 e o 4, muito bem.

Esse episódio parece algo simples e corriqueiro em uma sala de aula de matemática, mas nos provocou uma inquietação. Não buscamos aqui por saídas ou interpretações desses relatos, mas dialogar com esses pontos que provocam a matemática, por exemplo.

Quando a criança narra os números fora de ordem, a professora nem chega a corrigi-la ou tratar daquilo como um erro, apenas repete os mesmos números na ordem adequada, ignorando o que havia sido dito, quase que silenciando aquela resposta.

Dizemos isso, sem acreditar que o tratamento da resposta como um erro seja o caminho mais interessante, mas nos perguntando: a criança produz conhecimento quando sugere escrever o 14 como o 4 e o 1? Que conhecimento se produz e pode estar sendo ignorado nesse processo de apenas adequar a resposta da criança? Quando Clareto e Rotondo (2015) nos propõem fazer o conhecimento pegar delírio, elas dizem de um “Conhecer na desestabilização dos modos únicos e hegemônicos.” (p. 673 - 674). E nos parece que as crianças fazem isso, desestabilizam e tumultuam os modos esperados, talvez desesperam os números.

Antes de seguirmos, o segundo relato:

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

– O 1 e 15!

– O 1 e o 15?

Alguém dá risada e logo a resposta é dita novamente:

– O 1 e o 5.

Esse modo das crianças expressarem os números, dispostos nessa ordem, diferente da esperada, ditas dessa forma, o um e o quinze, como um pensamento se constituindo a partir do convite de narrar a escrita de um determinado número composto por dois algarismos, às vezes falar deles juntos e outras separados, nos faz perceber um início de intimidade com os números, como na brincadeira dos poetas com as palavras que traz a Adriana Falcão:

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

O 1 e o 15 pode escrever o 15? O 15 que logo se constitui não basta, ainda precisa ser nomeado pelo 1 e pelo 5? Seria o 1 e o 5 um ensaio para se chegar no tão esperado 15? Poderíamos também dizer que as crianças ensaiam com os números?

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. (BARROS, 2015, p. 124).

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

Então, o erro, [...] acontece mediante uma expectativa dada pelo conteúdo matemático disciplinar escolarizado, organizado para aquela série ou ano na qual o aluno se situa. Erro como um não cumprimento de uma expectativa de ensino pelo professor. Um ensino e uma aprendizagem. O erro como dissintonia entre o ensinar do professor e o aprender do aluno. (CLARETO, 2015, p. 5)

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

Escrever nem uma coisa

Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma. (BARROS, 2013, p. 264)

Indo por esse caminho, das dissintonias, também nos propomos olhar para diferenças que as crianças viabilizam na matemática.

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

Esse lugar do erro, da expectativa, da representação é bastante comum à matemática, o que talvez seja possível, nesse cenário de produção de dados que explicitamos, seja olhar para a matemática nesse espaço desconfortável em que a ela escapam a estrutura física e interventiva da escola e há ainda pouca intimidade do infante com esse espaço, que consegue desestabilizar ordens e formas e nos oferecer outras maneiras de lidar com o que para nós já se cristalizou, nos inserindo em outros processos de construção de conceitos matemáticas, de números, de escola e também oferece processos de construção de mundo.

4. Se cuida também, professora

O trabalho que tratamos neste texto se coloca em um movimento de encontro com as novidades, com outros modos de pesquisar e teorizar, com o diálogo entre diferentes áreas, com a ocupação de outros espaços, com possibilidades, e também com uma pandemia, ainda se compondo, sempre com elas, com as crianças, ainda que isso esteja acontecendo de outros modos.

Expusemos aqui um pouco dos nossos anseios e angústias inerentes a maioria dos processos de pesquisa, mas que se intensificam nesse cenário de incertezas que a pandemia nos colocou. Essa vivência, que marca todas as nossas pesquisas, trouxe outros medos, experimentamos sensações angustiantes e solitárias, mudanças abruptas de planos. Retomaremos de onde paramos? Paramos? Seguimos?

Além disso, tentamos falar um pouquinho do que produzimos até agora, a partir de dois relatos observados em um dos encontros *online* em que as crianças, em sua minoria, participam, como parte das atividades remotas inerentes a esse período de isolamento social. Acompanhar as crianças também se adaptando a esse cenário frente a inúmeros impedimentos, recursos tecnológicos, disponibilidades dos seus responsáveis, improvisação do espaço físico, exposição

do ambiente familiar, nos mostra que essa realidade perturbou nossos cotidianos, desordenando tudo, como o 4 e 1 que formam o 14.

Ocupar esse espaço com a narrativa do que percorremos até aqui, para além do compromisso de apresentar resultados parciais, é também um modo de lidar com a pesquisa, de destravar as palavras e com elas a sensação de que nada caminha. E encarar o processo nos faz perceber que pesquisar está imbricado ao estar no mundo e todos os seus contratempos.

Uma das crianças em quase todos os encontros se despede pedindo que a professora também se cuide, estendendo suas orientações para os cuidados com o *coronavírus*. *Se cuida também, professora* (com as variações de *profe, pro*). *Se cuida com o coronavírus*. Ouvir tais recomendações de uma criança e trazê-las para esse espaço, certamente evidencia particularidades desse cenário de produção de dados que aqui tentamos mostrar.

Assim, esperamos seguir com o trabalho, avançar com os movimentos de análise frente aos materiais produzidos nas observações dos encontros e demais materiais a que tivermos acesso, na busca de que esta pesquisa participe de discussões e problematizações que colaborem para repensarmos o modo como nós, professores, escola, Educação Matemática e sociedade, nos relacionamos com as crianças. Seguiremos também na perseguição das perguntas que estão surgindo, nos deixando afetar por essas infâncias que atravessam esse caminho incerto do pesquisar.

5. Agradecimentos

O presente trabalho está sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais Curriculares: matemática*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

- CARDOSO, Cesar. *Cadê a escola que estava aqui?* Ilustração de Lucia Brandão. São Paulo: Editora Gaivota, 2017.
- CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth. Pesquisar: inventar mundos com Educações Matemáticas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 8, n. 18, 2015.
- CLARETO, Sônia Maria. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd–PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis, 2015.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da et al. Entre escuta e saberes das crianças no imaginário da pesquisa: deslocamentos teóricos-metodológicos para o reencantamento do mundo. In: Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo, 2, 2015, Campinas. *Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e PósColonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas-SP: FE/UNICAMP: GEPEDISC linha Culturas Infantis, 2015.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano*. Editora Companhia das Letras, 2009.
- FALCÃO, Adriana. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. São Paulo: Richmond Educação, 2013.
- FERNANDES, Filipe Santos. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. *Boletim de Educação Matemática*, v. 28, n. 49, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica Editora, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Autêntica, 2017.
- NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas* (bilíngue). Porto Alegre: L&PM, 2019.
- ROSA, Glenda Matias de Oliveira. *No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.