



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

VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO

ENTRE INFÂNCIAS, NARRATIVAS E DELÍRIOS:  
FORA DA ESCOLA, FORA DA MATEMÁTICA, FORA DO RISCO...

Campo Grande – MS  
2019

VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO

ENTRE INFÂNCIAS, NARRATIVAS E DELÍRIOS:  
FORA DA ESCOLA, FORA DA MATEMÁTICA, FORA DO RISCO...

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza.

Campo Grande – MS

2019

VIVIAN NANTES MUNIZ FRANCO

ENTRE INFÂNCIAS, NARRATIVAS E DELÍRIOS:  
FORA DA ESCOLA, FORA DA MATEMÁTICA, FORA DO RISCO...

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

---

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

---

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite  
Universidade Estadual Paulista

---

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Angela Maria Guida  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS, fevereiro de 2019.

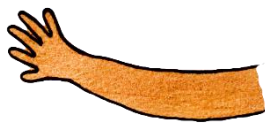
*Aos meus pais, Ladima e Evanildo, que me deram a vida, os primeiros passos, as primeiras palavras... tudo de afeto e de concreto.*

*Ao Alex, meu amor, que sempre me deu apoio, incentivo e acreditou no meu trabalho.*

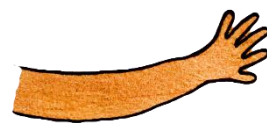
*Às crianças, que me acolheram em suas infâncias.*



# GRATIDÃO



## UM AGRADECIMENTO BEM GRANDÃO



A Deus, por ter permitido que eu fizesse amizade com borboletas e assim, com elas, me transformar/mudar/habitar lugares distantes, outros. Agradecer é sempre a prece mais bonita.

Às crianças, Anthonyelle, Francisco, Maria Clara, Marina, Mário Antônio e Milena, que povoaram esta pesquisa e a mim com suas infâncias.

À minha família! À minha mãe, Ladima, uma mulher que admiro muito, agora pedagoga, pelo seu amor, por suas orações, seu cuidado, sua preocupação, seu apoio e sua luta de todos os dias. Ao meu Pai, Evanildo, que escolheu meu nome, colocou todos os seus sobrenomes e sempre espalhou pela família as minhas conquistas e o seu orgulho. Ao meu irmão, Vinícius, que, apesar de discordarmos de quase tudo, sempre manteve comigo diálogos interessantes e é com quem eu exercito o meu lado mais chato. E também a todos os meus familiares, que não são de casa, mas sempre torceram por mim e me incentivaram.

Ao Alex, meu noivo, mas também namorado, amigo e companheiro! Você está comigo desde o começo, me ensinou e ainda ensina valores importantes como: humildade, honestidade, fazer o que gosta, não levar as coisas tão a sério e a inutilidade de saber quase tudo. As observações que faz e eu não gosto de ouvir me ajudam a crescer. Agradeço o incentivo, apoio e cuidado de sempre.

À Endrika... Para ela eu nem sei como começar! Agradeço por ter encontrado uma irmã para me acompanhar por esses dias, que sequer sabíamos como seriam. Encaramos o desafio de morar juntas e aprendemos muitas coisas. Choramos, rimos, silenciámos. Sou grata por tudo que passamos juntas e pelo que fez por mim.

À Profa. Luzia, minha querida orientadora, de uma sensibilidade singular e por quem tenho muita admiração. Agradeço por confiar em mim e neste trabalho, sempre me incentivando, me ouvindo e respeitando os meus limites. Com você também aprendi a me ouvir. Agradeço pelo carinho, pelo cuidado, pelas partilhas...

Às minhas amigas que a matemática apresentou, Bárbara, Bruna, Endrika, Giovana e Janielly. Não teria sido tão legal sem vocês comigo. Agradeço pelos encontros, pelas conversas, pelas risadas e lágrimas compartilhadas. Foram muitas trocas e colaborações.

Às amigas de sempre, Fabricia, Patrícia e Suzely. Obrigada pelas conversas e encontros sem matemática e pesquisa.

À minha turma de mestrado, a melhor turma de 2017, e única, que segundo a Gio é a melhor turma de todos os tempos. À Adriane, Amanda, Bárbara, Endrika, Eric, Estevão, Giovana, Janielly, Julio, Kamila, Odair, Rafael e Reinaldo. Foram muitas discussões, ajudas e experiências, não fingimos costume, nos desesperamos juntos.

Ao Grupo de Pesquisa HEMEP, que frequento desde 2012 e me oportunizou, além de muitas discussões e aprendizados, conhecer colegas especiais. Em especial agradeço aos caçulas, Endrika, Rafael e Reinaldo e também a Adriana, a Ana e a Léia que nesses últimos anos me acompanharam mais de perto. Agradeço

ainda à Profa. Luzia, ao Prof. Thiago e à Profa. Carla por sempre incentivarem nossos encontros e enriquecerem nossas discussões quando silenciávamos.

Aos colegas que se dispuseram a ler os meus textos, que hoje já são menos angustiados, mas que passaram por momentos difíceis em minhas mãos, à Adriana, à Giovana, à Bruna, à Endrika, à Ana, ao Rafael e ao Julio Paro.

Aos professores que compuseram a banca deste trabalho, agradeço por me incentivarem a correr riscos. Profa. Angela, obrigada pelas várias contribuições ao longo desses caminhos e pela literatura que respira e exala. Prof. Viola, agradeço pelas conversas desconcertantes e provocações de sempre. Prof. César, agradeço pelas contribuições teóricas e pelo encorajamento de povoar minha escrita. Espero que esses nossos diálogos fora do risco continuem povoando a mim e à Educação Matemática.

Aos professores e colegas do PPGEDUMAT, com quem estive em muitos diálogos coletivos durante as disciplinas e também em espaços de convivência e confraternizações. Com certeza essa foi uma jornada alegre, de muito aprendizado e boas amizades. Em especial, agradeço à Profa. Angela, Profa. Aparecida, Profa. Edilene, Prof. João Viola, Prof. José Luiz, Profa. Luzia, Profa. Suely e Prof. Thiago.

Ao Carlos, nosso secretário do programa, sempre paciente, prestativo e que, além de resolver nossos problemas, tinha que lidar com a nossa ansiedade, muito obrigada!

Às muitas pessoas que me fizeram bem, me inspiraram e foram importantes nesse processo, me ajudaram a respirar, a me acalmar, a falar, escrever, desenhar... À Viviana, ao Naigel, à Julie, ao Sidney, à Leíner e à Paola. Vocês me inspiram!

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Grata a todos que fizeram parte deste percurso cheio de encontros!

Bastou uma torcida, alguns amigos, gentilezas, um auxílio e o resto a gente deu um jeito...

*Sonho que se sonha só*

*É um sonho que se sonha só*

*Mas sonho que se sonha junto é realidade!*

*(Prelúdio – Raul Seixas)*

*... o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.*

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

Produzir narrativas com crianças de 4 e 5 anos em um *fora da escola* propõe um movimento de repensar e, em alguns casos, abandonar objetivos, questões de pesquisa, metodologias e teorias postas de antemão. A presença da infância dialoga com o novo, com o espanto, com o inesperado e com a criação de uma outra potência de olhar para o mundo, um olhar sensível às sutilezas do encontro com o outro. Aqui, as narrativas foram problematizadas no contexto da infância, sendo apresentadas como falas, desenhos e imagens que resultam de diferentes exercícios de produção e composição com as crianças. As diversas reações dessa pesquisa nos colocaram em encontros individuais, com três crianças ao mesmo tempo, mais de um encontro com uma mesma criança, encontros sem entrevista, encontros com crianças de escolas públicas e privadas, com meninas e meninos, encontros... Conversas filmadas, gravadas, desenhadas, interrogadas, silenciadas, conversas... A aproximação com as crianças, com a poesia e com as narrativas me fizeram, por diversos momentos, ser atravessada por muitas inquietações, em um *fora da Matemática*, desviando meu olhar *pesquisocêntrico* para outras questões que permeiam a infância, a educação, a pesquisa científica, a escola e também a matemática. Trouxemos aqui, em narrativas *fora do risco*, reflexões acerca da infância, criança, escola e matemática, que pegam delírios ao serem narrados pelas crianças, desestabilizando e alterando nossos olhares frente a uma pesquisa dessa natureza.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Infância. Narrativa. Educação Matemática.

# ABSTRACT

Producing narratives with 4 and 5 year olds in an *out of school* project proposes a movement to rethink and, in some cases, abandon goals, research questions, methodologies and theories put beforehand. The presence of the childhood dialogues with the new, the astonishment, the unexpected and the creation of another power to look at the world, a sensitive look at the subtleties of the encounter with the other. Here, the narratives were problematized in the context of childhood, being presented as speeches, drawings and images that result from different production and composition exercises with children. The different reigns of this research have put us in individual meetings, with three children at the same time, more than an encounter with the same child, meetings without interview, with children of public and private schools, with girls and boys, meetings ... Filmed conversations, recorded, drawn, interrogated, silenced, conversations ... The rapprochement with children, poetry and narratives made me, on several occasions, be crossed by many anxieties, in an *out of Mathematics*, diverting my research-centered look to other issues surfacing childhood, education, scientific research, school and also mathematics. We have brought here, in *non-risk* narratives, reflections about childhood, children, school and mathematics, that take delusions when narrated by children, destabilizing and changing our eyes in the face of a research of this nature.

**Keywords:** Research with children. Childhood. Narrative. Mathematical Education.

## UMA DE VÁRIAS IMAGENS

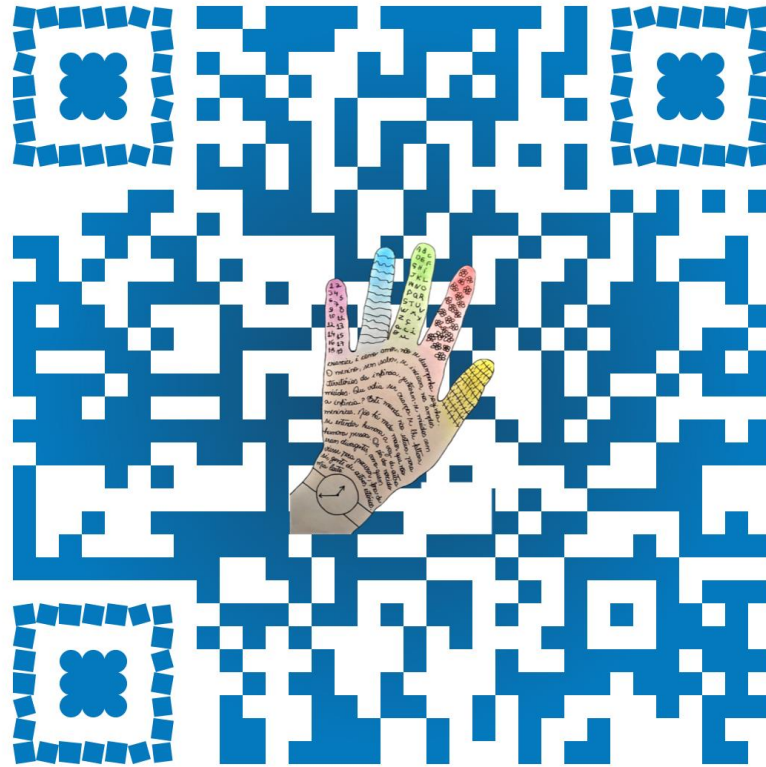


Dentre as imagens que compõem este texto, algumas são capturas das filmagens realizadas em nossos encontros com as crianças durante a pesquisa. Há também fotos e desenhos que produzimos, eu e as crianças, também em nossos encontros e em exercícios de pesquisa.

Esta, por exemplo, foi uma foto tirada pela Anthonyelle, que gosta de plantas.

Optamos por não as referenciar no corpo do texto por conta da estética do trabalho que também é um movimento desta pesquisa. Porém, destacamos que as fotos aqui dispostas foram autorizadas pelos pais através de uma carta de autorização, evidenciando os cuidados éticos desta pesquisa.

# UMA DE VÁRIAS NARRATIVAS



Dentre as narrativas que compõem este trabalho, algumas surgirão assim, como esta, em QR code, e para acessá-las você precisará de um leitor de QR codes, que pode ser baixado em seu aparelho celular, por exemplo.

Esta narrativa surge de um oi para a sua companhia!

Existem muitos modos de chegar a uma narrativa, esse é um deles, que pode ou não fazer parte do seu percurso de leitura, um modo não tão comum, como os que estamos buscando, como os que ainda estão extraviados embaixo de alguma coisa, como narrativas.



# SUMÁRIO



ENTRE DELÍRIOS E  
DELICADEZAS

#12



ENTRE  
ESTRANHAMENTOS E  
ENCANTAMENTOS

#21



ENTRE INFÂNCIAS E  
INSIGNIFICÂNCIAS

#36



ENTRE NARRATIVAS  
GAGUEJANTES

#52



ENTRE LINHAS TORTAS

#70



ENTRE FAZIMENTOS E  
REINAÇÕES

#85



NO DESCOMEÇO...



...COM ELAS

#115



ENTRE APRENDIMENTOS

#161



REFERÊNCIAS

#167

APÊNDICE

A

#171

APÊNDICE

B

#173

APÊNDICE

C

#180

APÊNDICE

D

#185



# ENTRE DELÍRIOS E DELICADEZAS



MUDAM-SE OS  
TEMPOS, MUDAM-SE  
AS VONTADES,

MUDA-SE O SER,  
MUDA-SE A  
CONFIANÇA:

TODO O MUNDO É  
COMPOSTO DE  
MUDANÇA,

TOMANDO SEMPRE  
NOVAS  
QUALIDADES.

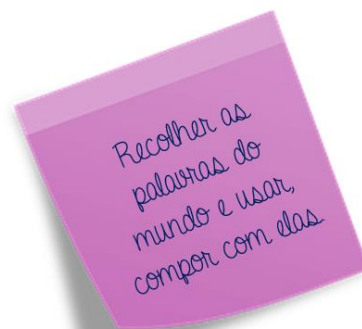
LUÍS DE CAMÕES.



Delírio e delicadeza, duas palavras que compõem o título deste texto e que estão sendo mais exploradas em minhas escritas.

Palavras que me fugiram por muito tempo.

Aproveitar-se de outras (novas) palavras e fazer os verbos pegarem delírios fazem parte de aprendizados e de algumas das mudanças que tenho experimentado nesse contexto da minha pesquisa de mestrado.



Penso que fazer pesquisa é um exercício que expõe nossas vulnerabilidades. Resolvi começar por onde me senti mais suscetível a isso, falando sobre a minha tão ressabiada escrita.

Apesar de serem estas as páginas iniciais do trabalho, trago aqui desacontecimentos e deslocamentos do entre, de um mover-se em uma pesquisa com crianças, da minha inevitável saída de um lugar supostamente seguro que eu acreditava habitar.

Cada texto que comecei foi uma aventura diferente, bagunçava tudo. Às vezes ainda não tinha misto, mas o final já estava pronto e sempre começava pelo título que vinha de algum impulso criativo. Eu ficava assustada com o meu próprio processo de escrita, sempre desacreditava em um resultado final.

Eu observava bastante outros textos, artigos e trabalhos de colegas ou de outros autores que admirava. Tenho uma pasta só com inspirações! Algumas escritas parecem tão simples e tão naturais frente ao soprimento e a estranheza que sentia a cada texto que eu começava. Eu queria que fosse diferente, que fosse agradável comigo também. Até que busquei as mais diversas ajudas e aceitei meu modo de colocar as palavras recolhidas no papel. A partir disso, comecei a perceber outros movimentos, outras possibilidades de e para uma escrita.

Recebi a sugestão de fazer um curso de Escrita Criativa<sup>1</sup>, o que me pareceu uma boa oportunidade para pedir socorro. Então eu fiz, foi a primeira vez que participei de um curso desse tipo. O escritor Sidney Rocha, que ministrou os encontros, dizia sobre ser possível e necessário desfrutar de uma escrita sem soprimento, e mais, que isso poderia ser feito com alegria e entusiasmo. Isso me empolgava, mas nada acontecia de fato, e todo exercício de escrita proposto

---

<sup>1</sup> Curso oferecido pelo SESC cultura de Campo Grande – MS, em junho de 2018, ministrado pelo escritor Sidney Rocha.

ainda era incômodo. Até que em meio as falas do professor, fui estimulada a pensar sobre as minhas próprias histórias, sobre minhas escritas, sobre as minhas capacidades e competências de produzir algo a partir de uma página em branco e isso me inspirou um pouco, me fez pensar em outras histórias, me levou para outros tempos. Mas eu ainda tinha um trabalho para fazer.

Por muito tempo eu acreditei que para produzir algo legal ou importante deveria ser difícil, ser exaustivo, perder noites de sono e que nada diferente disso teria validade e/ou reconhecimento. Isso me dava medo. Descobri que nem sempre é assim e que tudo que se produz importa. Além disso, é preciso se divertir, relaxar e às vezes até tirar o calçado e colocar o pé no chão para escrever, dizia o Sidney. O que eu continuava me perguntando era: como fazer isso com prazos, metas, cobranças, esses sentimentos de culpa e, o pior de tudo, com a autocritica?

Sem dúvidas que essa escrita cheia de tabus e de fantasmas não estaria isenta de sofrimento. Eu estava em um ciclo vicioso e obcecado de produzir o que me pediam. Tinha focos, ideias, sugestões e inspirações, mas não tinha emoção. Nada acontecia entre o começo e o final de uma escrita.

Certamente que na academia precisamos aprender a lidar com uma dinâmica de produção que muitas vezes é rigorosa, com normas, exigências e prazos, mas eu ficava pensando que precisava encontrar um modo desse rigor não necessariamente me bloquear e sim me motivar a escrever. Para isso, eu precisava rigorosamente de delírios e delicadezas.

Um dia desses, mais perto do final desta escrita, tive a experiência de vivenciar uma outra oficina de Escrita Criativa<sup>2</sup>, dessa vez, com a escritora Leíner Hoki que nos proporcionou encontros leves e inspiradores. Foi uma ocasião importante em que me permiti devanear mais com as palavras, até arrisquei alguns poemas. Muitos dos meus rascunhos feitos em nossos encontros estão espalhados por este trabalho. Além disso e das várias falas e dicas da professora, ela disse algo que me afetou muito e que não poderia deixar de trazer nesse momento: precisamos levar a sério o que escrevemos! Isso pode parecer óbvio ou meio sem sentido, mas eu nunca levei a sério minha escrita bagunçada, afinal, ela nem se comparava a desses autores que eu li, discuto e trago em

---

<sup>2</sup> Oficina promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande – MS, em dezembro de 2018, ministrada pela escritora Leíner Hoki.

minhas referências. Porém, quando ela disse que preciso preencher a minha escrita de mim e respeitá-la, isso me fez repensar algumas coisas.

Ela me ajudou a pensar meu trabalho de um outro modo:

Q que eu estou com vontade de fazer ou dizer?

Tenho que dar um jeito de fazer ou dizer.

Q meu jeito!

Esta foi a minha pesquisa.

Nela, me desafiei, me arrisquei, criei, inventei, me descobri de outras formas, desenhando, pintando, meditando, brincando com as palavras. Não foi fácil, muitas vezes doeu, me perdi, errei e até deixei cair uma aguinha salgada dos olhos, mas me permiti viver outras experiências e conheci novas formas de ver o mundo.



Neste percurso do trabalho, percebi que pelo caminho % da vida talvez % fui abandonando minhas competências, habilidades, gostos e minhas singularidades em uma busca por realidades e por verdades que eu acreditava que poderia alcançar ou que precisava alcançar para realizar um

trabalho autêntico e importante, uma boa investigação. Com isso, me afastei da criação, da invenção, dos meus modos de interagir com o mundo e com o papel. Na verdade, hoje eu vejo que isso já havia acontecido há muito tempo.

Em um certo momento, parei e vi que antes de produzir uma pesquisa eu precisava voltar para as minhas próprias narrativas, que são as mais importantes e deveriam ser as mais prazerosas. Onde estão as minhas narrativas? Muito provavelmente foram silenciadas. Talvez, o que é mais perverso, tenham sido silenciadas por mim ao naturalizar esse modo de ser/construir o mundo, ao achar que só algumas poucas histórias são legítimas e dignas de serem contadas e escritas. Além disso, estava ocupada com aqueles prazos, aquelas metas, aquelas outras produções.

A Paola Roma, uma artista que foi minha professora em uma oficina criativa (esse foi um outro pedido de socorro), me disse que em um certo momento nos convencemos ou nos convencem / salvo alguns resistentes / que não sabemos desenhar e, penso eu, que para não correr riscos, começamos a fazer bonecos de palitinhos. Nada contra eles, mas as pessoas de palitinhos podem ser nossos traços conformados, abreviados. Acho que isso também aconteceu com a minha escrita.

Resolvi buscar algumas histórias na minha infância, acreditando que elas poderiam me inspirar. Se eu soubesse que lembraria tão pouco, teria dado um jeito diferente de guardar.

Mesmo com poucas lembranças estive lá onde eu era pequena. Eu morava em uma fazenda que tinha uma casa laranjada e ainda sinto claramente o cheiro de mato daquele lugar. Eu era sozinha, não tinha muito contato com outras crianças, me divertia com brincadeiras solitárias, muitas brincadeiras, todas muito criativas e inventadas a partir de objetos e cenários da natureza que estavam à minha disposição. Na lembrança eu não tenho voz, não escuto a minha voz, mas me lembro que gostava de falar sozinha, acho que só falava em pensamento. Sei que parece um delírio, mas o que não é?

As lembranças são vagas, desconstruídas, achadas, mas sempre algumas se destacam pelos detalhes. Como quando eu arrancava as folhas do pé de mamão que viravam canudos para fazer bolha de sabão. Ou quando ficava na beira do açude catando acerola que nem precisava só para ficar molhando os pés. E também teve às vezes que eu ia no brejo pegar argila pra fazer



cestinhas de frutas e bonequinhos de neve (de argila), só não sei porque boneco de neve, acho que era mais fácil e não sabia fazer outra coisa.

Em meio a essas memórias, me veio uma brincadeira de observação, em que sempre olhava e acompanhava uma borboleta específica.

A borboleta era linda, tinha o desenho de dois números oito nas asas. Ela era vermelha, estava sempre pelo quintal da nossa casa e eu sempre encontrava com ela, nenhuma outra me chamava tanto a atenção. Eu não me perguntava se era a mesma de ontem ou se voltaria amanhã, não questionava sua cor, seu número 88 - se é que considerava aquele desenho um número - apenas aproveitava o momento para observá-la, para brincar com aquela borboleta que eu achava tão bonita. Eu ainda observava a beleza das coisas.

"É PRECISO  
DESACONTECER  
PARA ALCANÇAR  
A DELICADEZA  
DOS DIAS."

(BRUN, 2018)

De repente eu já me lembro de escola, já não tinha tempo para borboletas, só às vezes... a brincadeira com borboletas estava acabando e eu nem percebia. Vieram outras brincadeiras, é claro, mas estavam ficando mais complicadas, já não eram criadas ou inventadas por mim, eram ensinadas por outros.

Meu primeiro contato com a escola foi aos 5 anos, o "prézinho" ficava em um puxadinho da escola. Esse momento me tirou do meu cochilo da tarde, das minhas brincadeiras solitárias. Na época, eu ainda morava na fazenda e viajava sozinha para chegar na escola. Não tinha muitos amigos, era muito tímida. Eu gostava da escola, gostava de pintar, de organizar os materiais, de fazer bolinhas de papel crepom, mas lá não tinham borboletas...

Fiquei pensando... Qual foi a última vez que vi a borboleta? Quando será que parei de ver borboletas? Por que não as vejo mais? Estão em extinção? Acho que na verdade perdi muito da capacidade de sentir quando deixei de ver as coisas, de observar... Eu finalmente cresci e consegui naturalizar a minha insensibilidade frente ao mundo.

As crianças com quem eu conversei e estive durante esse período da pesquisa vivem outras realidades... crianças... fico feliz que elas tenham passado por aqui, que deixaram suas marcas nessa pesquisa, em mim, que me ajudaram a desaprender sobre a escola, a matemática, a pesquisa...

Sem elas, tudo seria mais difícil, aquelas coisas para as quais eu estava preparada, acabaram me despreparando.

Talvez umas das frases mais impactantes que ouvi durante esse tempo de mestrado, tenha sido em um dos cursos de Escrita Criativa, que mencionei anteriormente, na verdade, foi um conselho: *precisamos tirar a bunda da cadeira para nos espantar com o mundo de novo!*

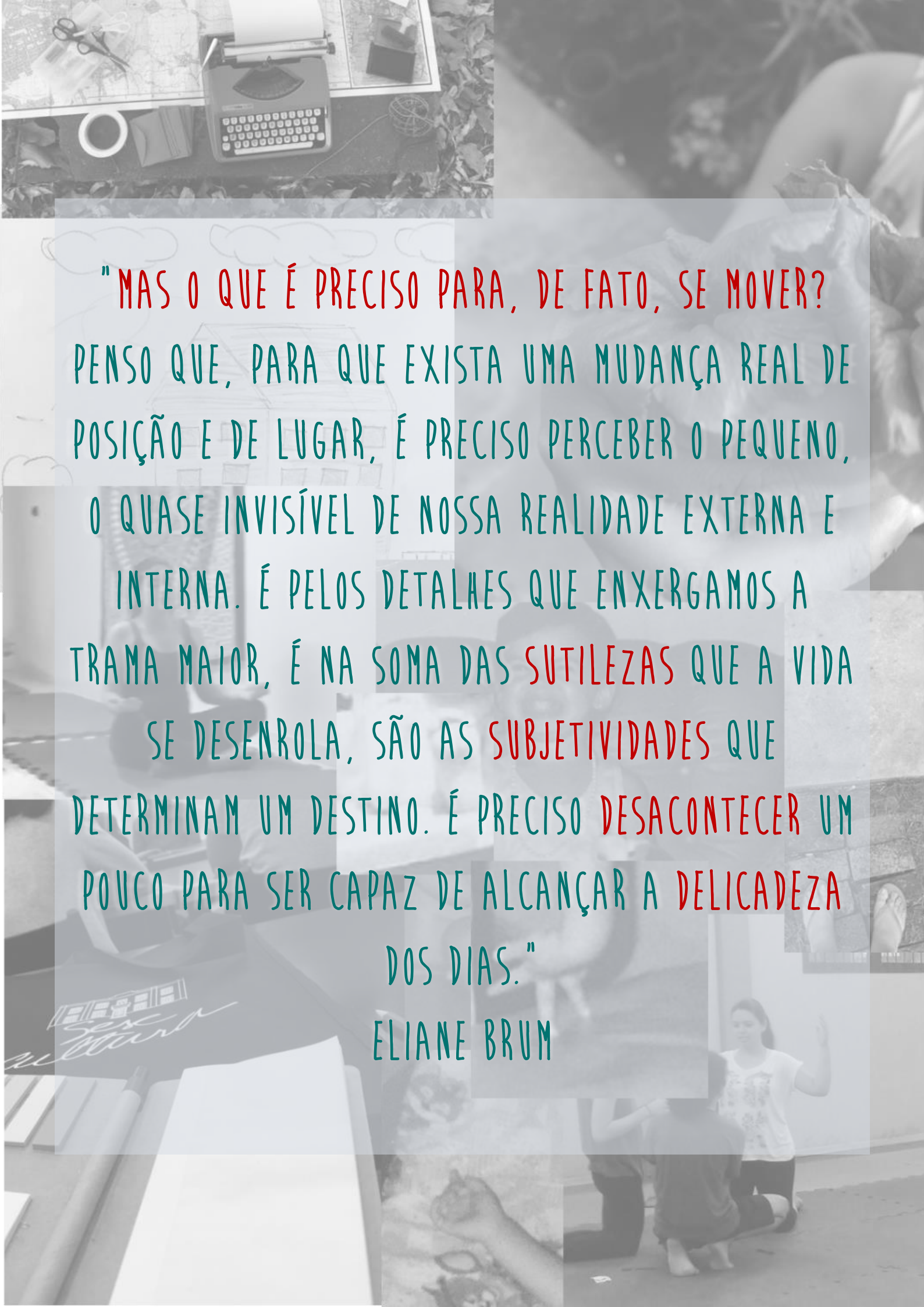
Como perdemos essa capacidade de nos espantar? Isso tem relação com a maneira que vemos o mundo, com a nossa capacidade de se alterar, se sensibilizar. Escrever, desenhar e talvez também pesquisar, tem a ver com o modo de como vemos o mundo. Estamos deixando de ver, escutar, sentir e, com isso, de contar histórias, de brincar com as palavras.

Voltemos à folha de papel em branco, então, diante dela, o que eu posso criar? Inventar? Como posso dissertar? Talvez, seja mesmo necessário desacontecer um pouco.

Um dia, caminhando na rua do condomínio onde eu moro, ouvi algumas crianças que estavam brincando na rua e conversando, desacelerei os passos e uma das crianças disse mais ou menos o seguinte: *"eu faço muitos desenhos legais no box do banheiro quando estou tomando banho e ele fica embaçado, mas no papel eu não consigo"*. Fiquei pensando que pela primeira vez eu tinha box no banheiro e podia experimentar outras coisas, desenhos, outros modos de escrita, colocando as palavras em lugares diferentes, com outras fontes e talvez até escrever com a mão direita, mesmo me orgulhando de ser canhota, só porque não custa nada experimentar.

Enfim, a folha já não está mais em branco e, mesmo não podendo dizer que estou satisfeita, admito que algumas folhas foram preenchidas e com mais palavras e sensibilidades do que eu

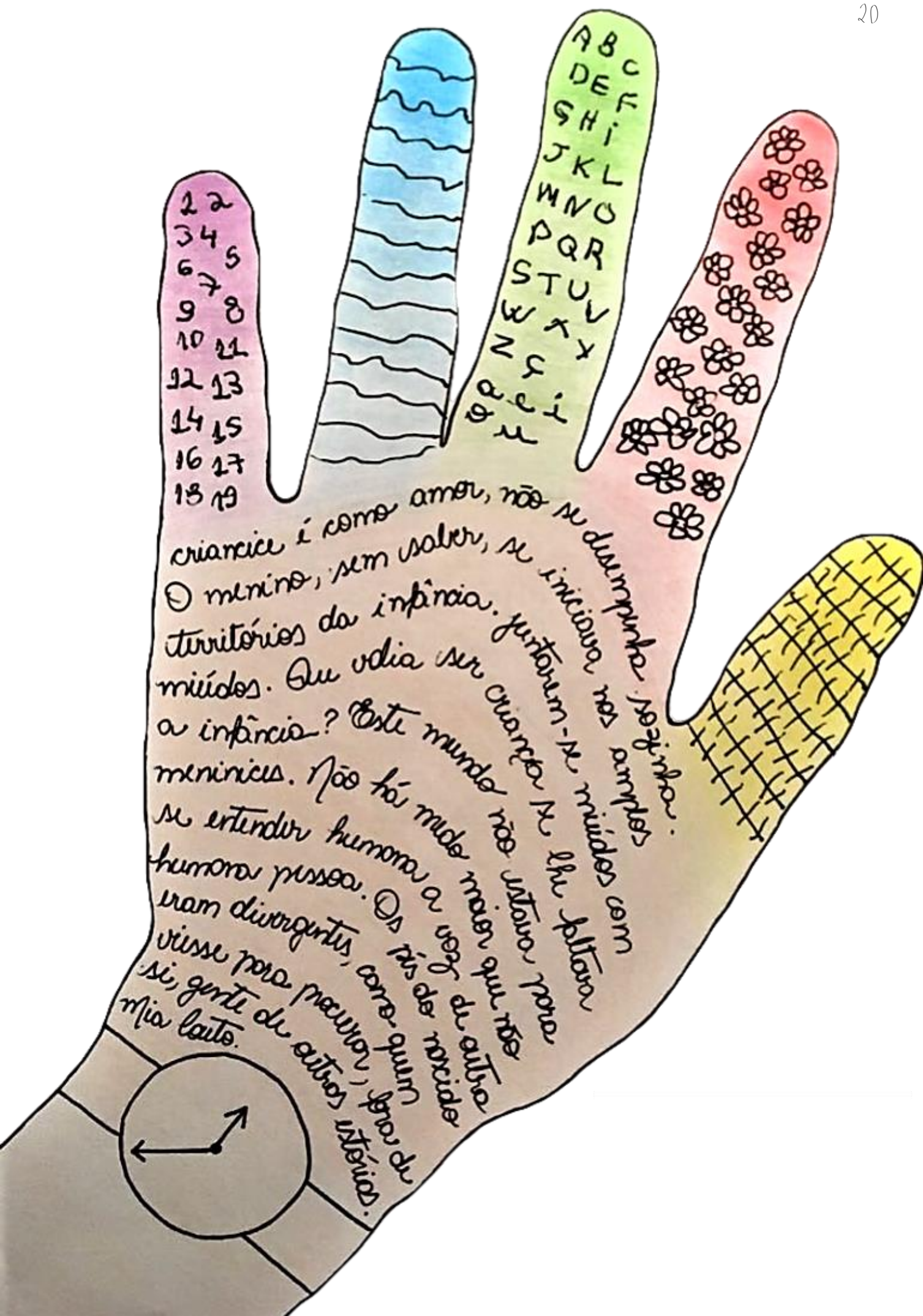
acreditava ser possível. Afinal **TODO O MUNDO É COMPOSTO DE MUDANÇA.**



"MAS O QUE É PRECISO PARA, DE FATO, SE MOVER?  
PENSO QUE, PARA QUE EXISTA UMA MUDANÇA REAL DE  
POSIÇÃO E DE LUGAR, É PRECISO PERCEBER O PEQUENO,  
O QUASE INVISÍVEL DE NOSSA REALIDADE EXTERNA E  
INTERNA. É PELOS DETALHES QUE ENXERGAMOS A  
TRAMA MAIOR, É NA SOMA DAS SUTILEZAS QUE A VIDA  
SE DESENROLA, SÃO AS SUBJETIVIDADES QUE  
DETERMINAM UM DESTINO. É PRECISO DESACONTECER UM  
POUCO PARA SER CAPAZ DE ALCANÇAR A DELICADEZA  
DOS DIAS."

ELIANE BRUM



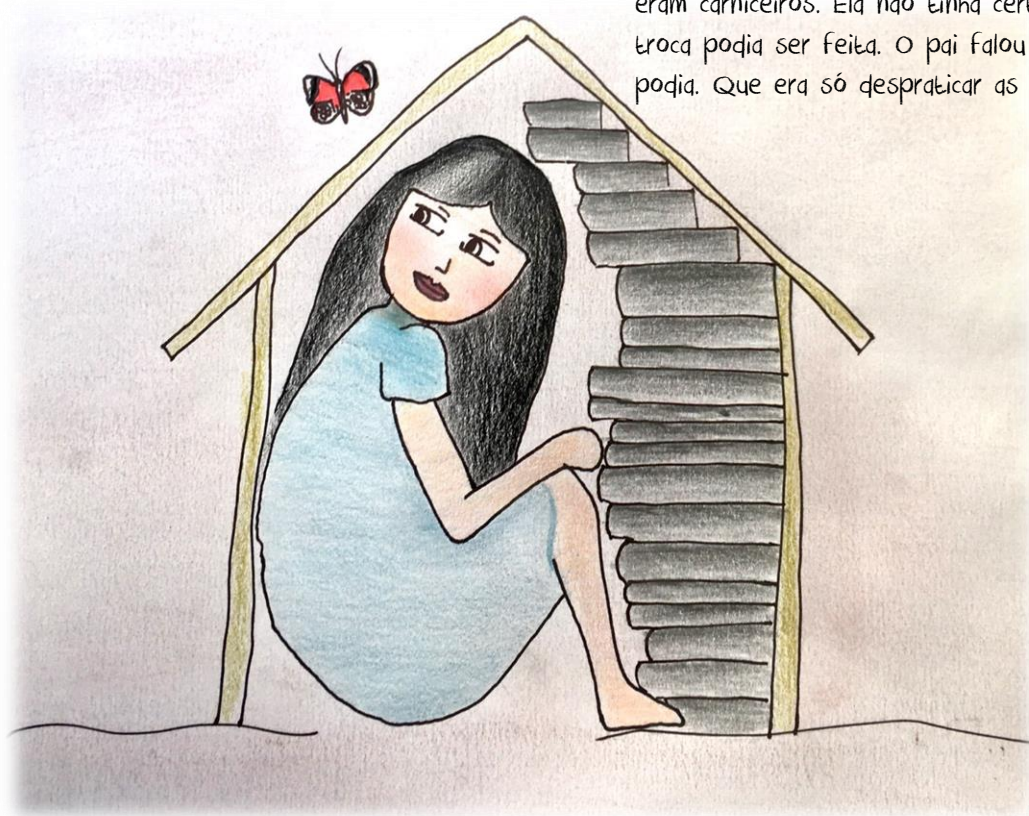


# ENTRE ESTRANHAMENTOS E ENCANTAMENTOS

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica — como diria a nossa Lispector.

Veja isto: Rimbaud botou a Beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Manoel de Barros





Poema Um Olhar de Manoel de Barros<sup>3</sup> em Memórias inventadas, com ilustração minha.

Os começos são muitos, mas são breves. Tão breves que, quando nos damos conta, restam poucas lembranças sobre eles. Já vivenciei muitos começos e acreditava que estar no mestrado seria só mais um deles. Daqueles começos que, quando a gente se dá conta, já é meio. Mas esse estava diferente. Era o começo de algo que mexeria muito comigo. Um início que estava demorando, angustiando com muitas dúvidas, muitas perguntas e uma grande sensação de não saber ao certo onde estava, o que estava acontecendo e por onde deveria começar o que quer que seja.

Desde o início do curso de licenciatura em Matemática, em 2012, comecei a desenvolver um trabalho de Iniciação Científica<sup>4</sup> junto aos estudos do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa – HEMEP<sup>5</sup>, o que me manteve sempre envolvida neste ambiente de pesquisas científicas, contribuindo muito para a postura com a qual me propus a fazer o mestrado. Essa inserção na comunidade científica logo no primeiro ano da graduação foi uma oportunidade de começar a produzir e ler textos acadêmicos, além de participar e apresentar trabalhos em eventos da área de Educação Matemática. Apesar dessa inserção, ler, escrever, estudar, discutir e problematizar ainda pareciam coisas muito difíceis.

Nesse começo eu entendi que estava ali para pesquisar, sendo orientada dentro de um exercício em que se priorizava a liberdade do outro – eu poderia escolher o que gostaria de pesquisar, ler, estudar... um exercício em que tudo pode, mas nem tudo convém. Então, passei a ter dúvidas como: O que é pesquisar? O que posso pesquisar? Como se faz pesquisa? O que um pesquisador lê ou faz? Foi o começo das dúvidas.

Começaram também as primeiras disciplinas, as primeiras orientações e a cabeça começou a borbulhar – algo fora do normal. Junto a isso, comecei também a perceber que o mestrado é um processo de formação diferente dos que já havia vivenciado, pois exige discussões, interações, produções e, além disso, eu era convidada a viver novas experiências. Eu começava a sentir.

Sentimentos de sensibilização, de perturbação e até de euforia eram constantes e, em meio a isso, a disciplina *Tópicos Especiais em Educação*

---

<sup>3</sup> BARROS, 2006.

<sup>4</sup> PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

<sup>5</sup> Grupo HEMEP. Cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

*Matemática - Experiências e Educação Matemática* me fazia um convite para experimentar, me permitir, me deixar afetar. Este passou a ser o verbo mais ouvido, pronunciado e por mim conjugado nesse início, que já não sei se posso chamar de início. Não é que os começos precisem de um fim, nem sei se algo chega a ser começo, a sensação mesmo é de que tudo é entre.

Essa disciplina, em especial, foi desafiadora, incômoda e muitas vezes até perturbadora. Mas, ao mesmo tempo, era interessante, provocante e agradável, pois sutilmente ia mexendo com os meus sentimentos, dúvidas e sensações – a todo momento ampliando minhas possibilidades de experiência.

O professor sempre dizia: “Se permita! Se permita!”. Mas eu não entendia o que estava acontecendo, o que era “me permitir” ou o que significava “não estar me permitindo”, já que ele insistia em dizer isso para mim em quase todas as aulas. Muitas vezes me senti culpada, estranha, esquisita e outras coisas que nem lembro, mas percebi que esses sentimentos eram normais, porque estava experimentando novas sensações, novos sentimentos, lendo e escrevendo textos, realizando atividades e até assistindo filmes não habituais. Isso bagunçava um pouco as coisas. Isso bagunçava um pouco aquela imagem que insistia em preservar do científico, acadêmico.

Em outras disciplinas, também ouvia dos professores sobre o processo de constituição de um pesquisador, sobre ser feliz com as nossas escolhas, sobre comprometimento, dedicação... Uma das professoras, em um *e-mail*, me disse “O importante é ser feliz em suas escolhas, também como pesquisadora; se angustiar menos, curtir mais...”. Eu sabia que me angustiava demais, sofria demais, porém também aceitei que fazia parte do meu processo e que, como dizia um recadinho que li por aí: precisamos aceitar nossas próprias instabilidades. Isso foi se modificando com o decorrer do mestrado, mas sempre houve um emaranhado de emoções envolvidas nessa minha passagem pela pós-graduação. Algo entre estranhamentos e encantamentos.

As orientações, assim como as disciplinas, também compõem esse processo de formação e em uma das primeiras reuniões com a minha orientadora não foram indicadas leituras de cunho científico ou teórico. Lembro-me da professora dizendo: “*Leia poesia. Leia Manoel de Barros. Em casa, enquanto faz outras coisas, escute as músicas do cd CRIANCEIRAS*<sup>6</sup>”. No começo houve um certo estranhamento, mas hoje

---

<sup>6</sup> Poesias de Manoel de Barros musicadas por Márcio de Camillo.

percebo o exercício de escuta! E foi assim que começou uma busca por sensibilização, que mais tarde contribuiria muito com minha aproximação em relação à temática da infância.

Entre tantos começos, encontrei na caminhada um refúgio para tentar controlar a euforia que perturbava, respirar e também fazer alguma atividade física – o que sempre era sugerido pela maioria dos professores. Eu caminhava ouvindo as músicas do *Crianceiras* e pensava muito. Tentava buscar sentido naquelas palavras, naquelas frases desconstruídas que compunham histórias.

Um professor também dizia que às vezes é necessário deixar demorar, que era preciso conviver com o que eu não entendia e carregar isso um pouco comigo. Tentei fazer isso. Eu não queria conviver com as dúvidas, com o desconhecido, o inexplicável, mas isso era inevitável. Esse foi o começo (ou meio? Isso importa?) de outros encontros.

Talvez eu ainda não saiba expressar como esses começos, caminhos e afetações me angustiaram, provocaram ou motivaram, mas de repente notei que em meio aos começos, caminhos e afetações de uma pesquisadora, havia uma pesquisa... que precisava começar. E era isso que talvez mais angustiava. Outro começo entre uma formação.

Foi um começo confuso, inseguro e inexperiente. Era como se eu não entendesse o que estava acontecendo, o que seria minha pesquisa. Quando a professora<sup>7</sup> falava sobre ela era sempre em uma direção contrária da que eu estava. No fundo, eu queria que a professora sentasse comigo e me explicasse exatamente o que íamos fazer, não percebendo a impossibilidade disso! Com o tempo, fui entendendo que tudo fazia parte de um processo que se compunha por ajustes e desajustes – ainda era só um começo, entre estranhamentos.

Eu acreditava que havia um caminho traçado, pronto para ser percorrido, e que não o encontrava por estar perdida, sendo que na verdade, o caminho não existia e seria ainda inventado.

Geralmente, pesquisar envolve uma questão norteadora a ser respondida por meio de uma investigação em certas circunstâncias teóricas e metodológicas, contudo, nos atrevemos a fazer uma pesquisa sem que tivéssemos uma questão, mas várias inquietações. Talvez algumas questões que tenham atuado como ponto de

---

<sup>7</sup> Aqui, me refiro a professora Luzia Aparecida de Souza, orientadora deste trabalho.

partida em alguns dos começos e caminhos que esta pesquisa percorreu foram abandonadas, entretanto, a nossa curiosidade fez com que a pesquisa se delineasse e se constituísse pelos encontros e desencontros que trataremos no decorrer deste trabalho. Entre estranhamentos e encantamentos.

Possivelmente o que traremos neste início são rascunhos, esboços e traços ordenados que se desordenaram no decorrer da pesquisa e compuseram o desenho desta dissertação. Procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos não foram postos de antemão, mas, conforme eram solicitados pela investigação, foram integrando as estratégias, textos, posturas...

Em um início, a intenção de pesquisa voltava-se para a mesma direção de minha pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC/IBITI<sup>8</sup> – CNPq/UFMS, intitulada “Narrativas sobre a formação e atuação de professores: o ensino de matemática na zona rural de Sidrolândia”.<sup>9</sup>

Nesse trabalho, também realizado sob orientação da professora Luzia, observamos as afecções sociais da organização do estado em relação às escolas rurais do interior, especificamente, em Sidrolândia<sup>10</sup>, em que foi proposta uma discussão acerca da formação e atuação de professores das escolas rurais do município, no período que compreendeu o desmembramento do estado de Mato Grosso<sup>11</sup>, décadas de 1970 e 1980. Nesse sentido, uma das possibilidades de pesquisa para ser desenvolvida no mestrado, seria investigar e compreender como se deu a formação de professores leigos do Ensino Primário em um curso, ministrado no período de férias escolares nas décadas de 1970 e 1980, em Campo Grande, e suas contribuições para o ensino de matemática no sul de Mato Grosso – posteriormente, em Mato Grosso do Sul.

Ainda naquelas primeiras reuniões de orientação outra proposta surgiu, mesmo que sem muitas delineações, porém bastante motivadora, que envolvia a produção de narrativas com crianças. Assim sendo, cabia a mim escolher em qual das duas opções

---

<sup>8</sup> PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e IBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

<sup>9</sup> FRANCO e SOUZA, 2013.

<sup>10</sup> A escolha do município de Sidrolândia, localizado em Mato Grosso do Sul a aproximadamente 60 km da capital Campo Grande, para a realização da pesquisa, se deu primeiramente por ser o local onde reside a autora, o que favoreceu o andamento da pesquisa, mas também, pelos indícios de que existiram escolas rurais, neste município, no espaço histórico que queríamos investigar.

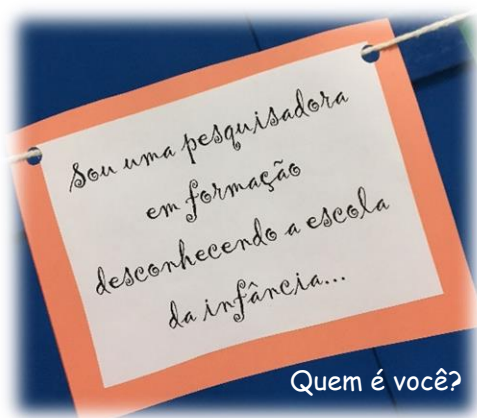
<sup>11</sup> O desmembramento do estado de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul deu-se com a Lei Complementar nº 31, assinada pelo então presidente Ernesto Geisel em 11 de outubro de 1977.



me lançar durante os 24 meses de mestrado. A escolha não dependia só de uma preferência pela temática, pois também estava em jogo a opção por uma pesquisa diferente que exigia novos estudos, ou a continuidade de uma questão de pesquisa já mais delimitada, mais estruturada. Uma pesquisa me instigava a pensar uma temática nova, novos objetivos, novas leituras, enquanto outra me confortava por ser algo com o qual já tinha certa familiaridade (hoje vejo isso como um engodo, porque, sendo pesquisa, haveria que haver desconstrução).

Para amenizar a inquietação, realizei algumas leituras acerca da temática da infância, instigada também pela curiosidade. Em alguns poucos trabalhos eu já pude perceber algumas das potencialidades do exercício de fazer pesquisa com crianças. Mas foram os atravessamentos produzidos na leitura de Manoel de Barros que me impediram de tomar outra direção, eu era já outra e essa outra não se satisfazia com o acúmulo de informação, queria seu condão de adivinhar. “Divinare”<sup>12</sup>! – gritava Manoel. Trabalhar COM crianças acabou não sendo um modo de tematizá-las ou à sua infância, mas de salvar a minha em mim.

Toda essa discussão me fez repensar algumas das minhas posturas e crenças, enquanto educadora matemática, relativas ao modo como me relaciono com a infância, minha falta de experiência, as lacunas na formação e também o meu distanciamento da escola e da criança. Foi assim que “puxei o meu tapete” e sai da minha zona de conforto, acreditando que “puxar o tapete” nem sempre tem como consequência uma queda, no meu caso, causou um desequilíbrio que positivamente me colocou em movimento e, nesse sentido, a minha reação – já não falando em sentimentalismo, mas em sentimento – pode ser produtiva. Iria percorrer um caminho que não existia, ou melhor, já não importava pensar em caminho, mas em me mover.



<sup>12</sup> BARROS, 2013, p. 316.

Neste momento, ainda cheio de dúvidas, recebemos no XI SESEMAT - Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática (realizado pelo Programa de Pós-Graduação no qual essa pesquisa se insere, em maio de 2017) vários professores, dentre eles, César Leite e Adair Nacarato que me tocaram em diferentes questões. O professor Cesar por conta de sua palestra que tratou de outros modos de se fazer pesquisa, especificamente com a infância, destacando as potencialidades de trabalhos realizados com crianças, sons, imagens. Conforme o professor ia expondo suas concepções acerca de pesquisa, metodologia e infância, apresentando os materiais que ele e seus orientandos produzem, me fazia pensar coisa do tipo: o que pode uma pesquisa com crianças? Como seria uma pesquisa com crianças? Já a professora Adair por conta de uma conversa em que comentou brevemente sobre os trabalhos realizados pela professora Maria da Conceição Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que produz narrativas com crianças e mais tarde comporia um importante referencial para o nosso trabalho.

Ainda que em um começo imprevisível, podíamos formular questões do tipo: como escola e matemática são construídas nas narrativas de crianças na idade de 4 e 5 anos? De que modo crianças que estejam vivenciando a Educação Infantil espacializam a escola por meio da matemática ainda não disciplinar? Nesse momento, já havia entendido que tudo se abala, que eu estava (e permanecia) abalada, então já esperava que outros questionamentos aparecessem, que eu pudesse tomar outras direções, ainda mais porque não havia tido encontro algum com as crianças ainda.

Neste percurso, as leituras e discussões sobre a nova temática foram construindo objetivos, pretensões e direcionamentos para essa investigação, que eram exercícios necessários e inevitáveis no início de um mestrado, considerando exigências protocolares de disciplinas, formulários, etc.

Nessa construção, o nosso trabalho passou a ter como foco principal a produção de narrativas com crianças de 4 e 5 anos que frequentassem a pré-escola, na Educação Infantil. E para isso, buscaríamos por diálogos com a infância que nos ajudassem a compreender como essas crianças espacializam a escola e de que modo se relacionam e significam o que chamamos de matemática.

De fato, acreditávamos que suas narrativas podiam contribuir significativamente para uma leitura diferenciada dos espaços escolares da Educação

Infantil em que se encontram, nesse caso, da creche e da pré-escola. Mas não podíamos e nem queríamos prever nada além disso.

A escolha pela Educação Infantil se deu pelo fato de que, nesse nível escolar, as atividades ainda não se organizam em uma estrutura disciplinar, o que poderia nos aproximar de uma matemática da infância, possibilitando um olhar para além do que chamamos de matemática, para os significados construídos pela própria criança. No entanto, nos perguntávamos: será que alguma matemática vai aparecer? Passaria ainda algum tempo até que percebêssemos que essa matemática pela qual procurávamos era a nossa, de que modo poderíamos identificar como matemática algo tão distinto do que nominávamos? “Divinare”!

Os espaços escolares narrados por uma criança, com os quais gostaríamos de ter contato, poderiam não trazer uma definição específica da escola, como um espaço com características físicas bem detalhadas, mas nos apresentar a escola e a matemática sob o olhar da criança, uma vez que, “a ideia de lugar da criança torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce”<sup>13</sup>, e, nesse sentido, como nos propomos a conhecer a escola praticada na infância, a Educação Infantil contada pelas crianças que nela estão, se mostra, teoricamente, uma história a ser constituída de maneira menos cenográfica e mais encenada.

Sempre tivemos em mente a necessidade de nos distanciar dos estudos que propõe “dar voz” às crianças, uma vez que elas possuem vozes nos espaços que frequentam e, além disso, acreditávamos que com suas narrativas poderíamos fazer ressoar essas vozes em outros ambientes como, por exemplo, o da academia. Fato é que esse ressoar pouco interessa às crianças e hoje, devo dizer, um pouco menos a mim. Não pretendíamos criar lugares para essas vozes, ou ainda, buscar espaços de legitimação para essas falas, mais que isso, o ressoar dessa produção conjunta com as crianças na sua infância pode potencialmente afetar e trazer uma importante desconstrução para o científico, para o acadêmico.

Com isso, no campo metodológico, nosso trabalho se propõe a pensar e problematizar a construção de fontes narrativas com crianças de modo que elas participem desse processo e consigamos nos distanciar de um falar pelas crianças. Os significados atribuídos à narrativa são muitos, mas estão relacionados com o contar histórias<sup>14</sup>. Neste estudo, não restringimos a narrativa à expressão por meio da

---

<sup>13</sup> TUAN, 1983, p. 34.

<sup>14</sup> SOUZA, 2014.

escrita ou da oralidade, uma vez que são muitos os significados atribuídos a ela, podendo também ser constituída de várias maneiras, como por gestos, desenhos e fotografias.

Dessa forma buscamos, em um primeiro momento, pensar o contato com a criança em encontros individuais fora do ambiente escolar, em busca de um desafiador exercício que nos colocou, enquanto pesquisadoras, a olhar a escola com o olhar da criança, de modo que as narrativas trouxessem elementos que nos ajudassem a compreender e constituir um cenário da escola espacializada na infância, não tendo como foco a escola da criança, mas sim, a escola contada pela criança, a escola produzida narrativamente.

Não era nosso interesse, portanto, que a criança fizesse apontamentos locais no ambiente escolar, que descrevesse aquele espaço geográfico, mas, no fora da escola, quando frente a esses termos (escola, matemática) perceber o que, narrativamente, era construído e trabalhar com essa construção, considerando que “as possibilidades de desenvolvimento com crianças de um trabalho sobre memórias e oralidades são muitas e contribuem significativamente para uma leitura diferenciada do espaço escolar”<sup>15</sup>. Ou, como diríamos todos atualmente, contribuem para a construção de um espaço narrativo frente àquele para quem se narra.

Seguindo essa direção, optamos por encontros com crianças de 4 e 5 anos, que frequentassem a Educação Infantil, com as quais desenvolvemos diferentes situações de entrevistas. Os encontros foram individuais, com três crianças ao mesmo tempo, mais de um encontro com uma mesma criança, encontros sem entrevista, encontros com crianças de escolas públicas e privadas, com meninas e meninos, estabelecendo-se apenas o critério da idade e a autorização e disponibilidade das crianças e dos pais. A quantidade de crianças que seriam entrevistadas não foi previamente delimitada, mas foram realizados seis encontros com a participação de seis crianças.

Os primeiros encontros foram incômodos, desconfortáveis... Cada conversa trouxe diferentes inquietações, surpresas, percepções, principalmente, quanto à minha postura enquanto pesquisadora, nos colocando frente a muitas reflexões acerca do despreparo e da falta de estratégias para dialogar com uma criança. Estratégias? A potência desse encontro com crianças não estaria majoritariamente

---

<sup>15</sup> GARNICA E SOUZA, 2012, p. 78.

na, ainda, pouca educação de seu corpo para responder a estratégias, a programações, antecipações? Talvez esses encontros pedissem mais por artesanias<sup>16</sup> que por estratégias. Ou mais que isso, por metamorfoses.

Nas Metamorfoses, em duzentas e quarenta fábulas,  
Ovídio mostra seres humanos transformados em  
pedras, vegetais, bichos, coisas.  
Um novo estágio seria que os entes já transformados  
falassem um dialeto coisal, larval, pedral etc.  
Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica,  
edênica, inaugural –  
Que os poetas aprenderiam – desde que voltassem às  
crianças que foram  
Às rãs que foram  
Às pedras que foram.  
Para voltar à infância, os poetas precisariam também de reaprender  
a errar a língua.  
Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o idioma nos mosquitos?  
Seria uma demência peregrina.<sup>17</sup>

Assim, começamos a nos questionar sobre nossas certezas e estabilidades no trabalho com narrativas. Na infância, essa se mostra outra (uma frase pode ser uma narrativa) e, portanto, é outra a potência de olhar a ser construída pelo pesquisador. Com isso, antes de realizar outras entrevistas, propusemos um olhar para perspectivas que nos ajudassem a pensar a narrativa na infância. Além disso, para transver as narrativas, assim como Manoel transvê o mundo, era inevitável o diálogo com a Literatura.

Em busca de uma primeira aproximação com esta área que tanto me inquietava, a disciplina *Teorias da Narrativa*<sup>18</sup> contribuiu muito para ampliar as discussões acerca desta temática, visto que passei a compreender que aquela ideia de que a narrativa era algo fechado, cheia de critérios e regras era equivocada e que, na verdade, ela diz de muitos modos de contar histórias e dispõe de muitas teorias e formas. Além disso, a disciplina proporcionou novos aprendizados sobre literatura, leitura, escrita... Um exercício que considerei muito importante neste processo de formação. Hoje, a literatura me inspira.

<sup>16</sup> Expressão utilizada por Manoel de Barros no documentário “Só dez por cento é mentira”, dirigido por Pedro Cezar em 2008, disponível no endereço eletrônico [https://www.youtube.com/watch?v=VG4P\\_mWWAI0&t=14s](https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0&t=14s). Acesso em: 10 jul. 2018.

<sup>17</sup> BARROS, 2013, p. 243 e 244.

<sup>18</sup> Disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ministrada pela professora Ângela Maria Guida.

Além das narrativas, a infância também era uma temática que precisava da nossa atenção. Por não ter muito contato com a criança da Educação Infantil, comecei a me relacionar com a infância do trabalho da Bianca Chisté (2015), com as crianças hospitalizadas que conversaram com Ieda Licurgo Gurgel Fernandes (2015), também com as crianças da escola que Simone Maria da Rocha (2012) frequentou, dentre outras histórias que estão em trabalhos que mobilizam estudos com crianças e com a construção de narrativas na infância. Todas essas crianças e infâncias eu conheci em narrativas.

Chisté (2015) se apresentou como um disparador para as nossas intenções, pois a autora desenvolveu uma pesquisa como experiência, na perspectiva de Larrosa, com a produção de imagens com crianças. Nesse contexto, Chisté reforça que a criança não está em um mundo diferente do mundo dos adultos, não habita um outro lugar, “mas coexiste no mundo com suas vivências, seus saberes, suas imagens, seus desejos”<sup>19</sup>.

Domingues (2016), Fernandes (2015) e Rocha (2012) trazem pesquisas que mobilizam a produção de narrativas com crianças em diferentes ambientes, como escolas e hospitais, propondo (re)pensar instituições da infância. Estes trabalhos oferecem elementos para compreendermos, com a infância, seus modos de narrar.

O trabalho de Andrea Borges de Medeiros (2011) buscou investigar as dinâmicas da memória na infância, em que por meio das narrativas e alguns disparadores de memória, as crianças contavam as lembranças de suas experiências escolares. Apesar de trazer algumas discussões teóricas que se distanciam de nossa pesquisa, o trabalho nos ajuda a olhar para questões que permeiam a ideia do lembrar e do narrar na infância.

Uma aproximação entre esses trabalhos, que trago como referência para a minha pesquisa, é o modo como desenvolvem as investigações com as crianças e não apenas sobre elas. Todos os trabalhos discutem a infância, estabelecendo também diferentes maneiras de se relacionar com a criança.

A busca por referências que tratassem de temática próxima a que pretendíamos trabalhar foi um movimento importante no sentido de me por atenta a existência de uma multiplicidade de ideias, movimentos investigativos e abordagens. Esse olhar para um trânsito de ideias me colocou, também, em trânsito por entre

---

<sup>19</sup> CHISTÉ, 2015, p. 58.



congressos e seminários relacionados ao campo de pesquisa em Educação, Educação Matemática, Literatura e, principalmente, os que se relacionavam com a temática da infância. Trata-se de um movimento na direção de criar potência de olhar.

Nossa proposta de trabalho foi apresentada pela primeira vez no *I Seminário Internacional de Infância e Educação Infantil: "brincar e o cotidiano das crianças"*, realizado em Sorocaba/SP, em setembro de 2017. Foi meu primeiro evento com cara de criança. Lá eu descobri que até os brinquedos falam, narram... Mas também recebemos as primeiras críticas, alertas e sugestões. Um despertar para as sutilezas da infância.

Já com um olhar mais atento e preocupado às questões da infância em pesquisa, ainda buscávamos por exercícios de sensibilização à temática, o que nos aproximou das pesquisas e discussões realizadas pela professora Cláudia Regina Flores e seu grupo de pesquisa GECEM - Grupo de Estudos Contemporâneos de Educação Matemática, da Universidade Federal de Santa Catarina, onde foi realizado o *Colóquio Educação (e) Matemática (e) Arte: Elogio da Infância*, em novembro de 2017, em que por versos, contações de histórias, oficinas, encontros e conversas, ofereceram uma experiência infante e brincante. Encorajando e apresentando novas possibilidades de olhares para a nossa pesquisa.

Todos esses exercícios nos ajudaram a pensar uma pesquisa e despertaram curiosidades como: Quais crianças nós vamos conhecer? Quais crianças este trabalho vai apresentar? Que escolas? Que lugares? Que espaços? Que práticas? Que matemáticas? Havia perguntas, mas despreocupadas com respostas, apenas com a intenção de que as crianças que passassem por aqui deixassem suas marcas nessa pesquisa, nessa pesquisadora. E elas deixaram.

Ao longo desta travessia, outros encontros vieram, *Esquizoarte*<sup>20</sup>, narrativas gaguejantes, experimentações, seminários, outras disciplinas... Entre uma rotina de produções, encontros e desencontros foram sendo despertadas e desacostumadas as palavras, as práticas e também os sentidos.

Dessa forma, acreditamos que ao pensarmos uma pesquisa que busque ouvir as crianças, olhando para seus interesses, suas práticas, suas histórias e brincadeiras, podemos propiciar a criação de novas possibilidades para pensar a escola e a matemática na e para a infância.

---

<sup>20</sup> V Seminário do Im@go: Laboratório da imagem, experiência e criação.

Com isso, esperamos que nosso trabalho possa trazer discussões que contribuam para repensarmos o modo como nos relacionamos ou tratamos a infância, que, na maioria das vezes, é uma tentativa de falar pela criança, como se sua pequenez não legitimasse suas experiências. Ou ainda, repensarmos a maneira “adultocêntrica” e que eu também diria “pesquisocêntrica” de tratamos a infância, “no qual a criança é vista como um ser em falta, um ser incompleto”<sup>21</sup>, buscando reflexões com a criança sobre a sua escola e a matemática talvez construída por ela, talvez despraticando as normas.

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto<sup>22</sup>.

---

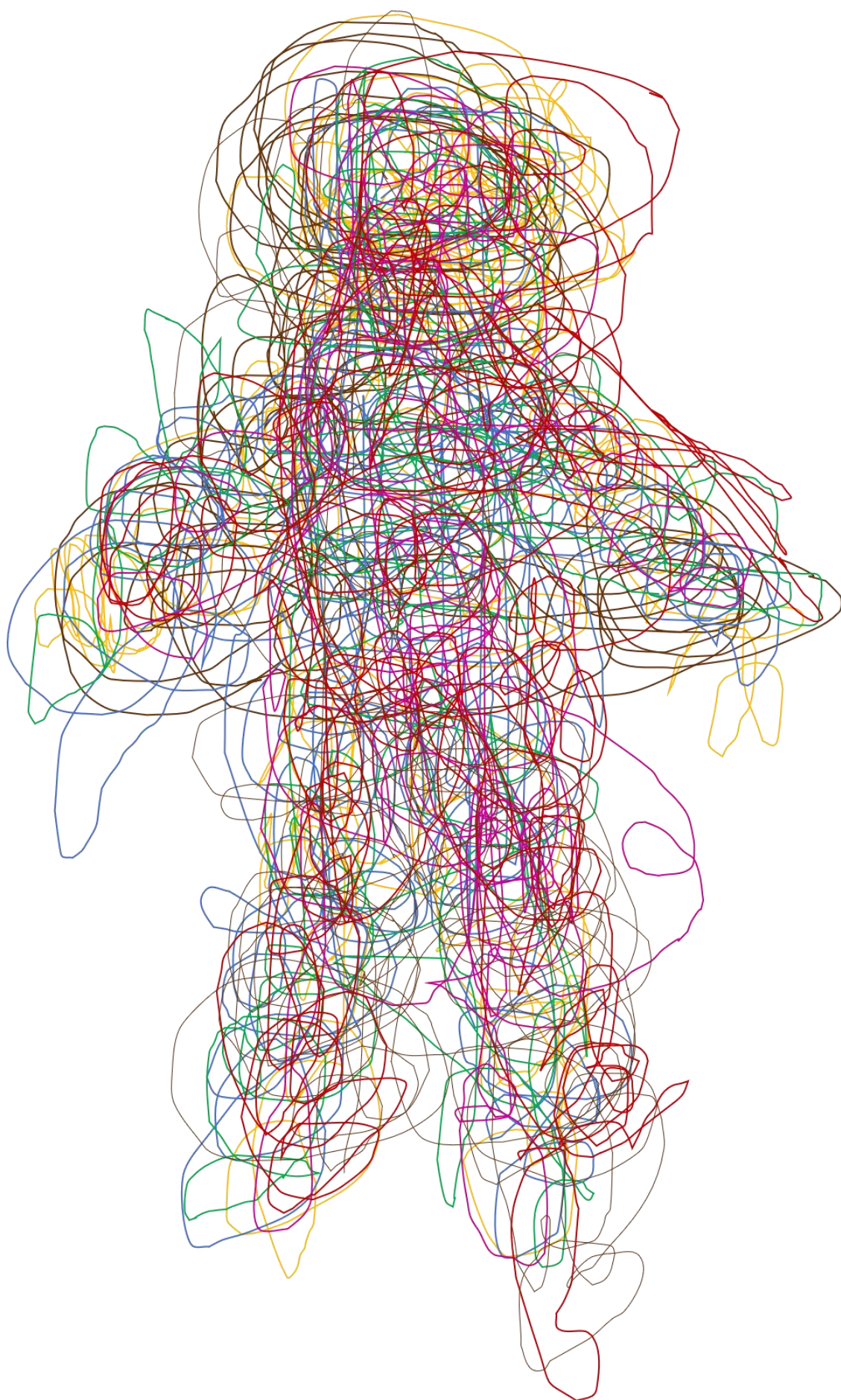
<sup>21</sup> CHISTÉ, 2015, p. 39.

<sup>22</sup> KOHAN, 2004, p. 66.











# ENTRE INFÂNCIAS E INSIGNIFICÂNCIAS

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa  
era a imagem de um visão mole que fazia uma  
volta atrás de casa.



passou um homem depois e disse: Essa volta  
que o rio faz por trás de sua casa se chama  
enseada.

Não era mais a imagem de uma coisa de visão  
que fazia uma volta atrás de casa.

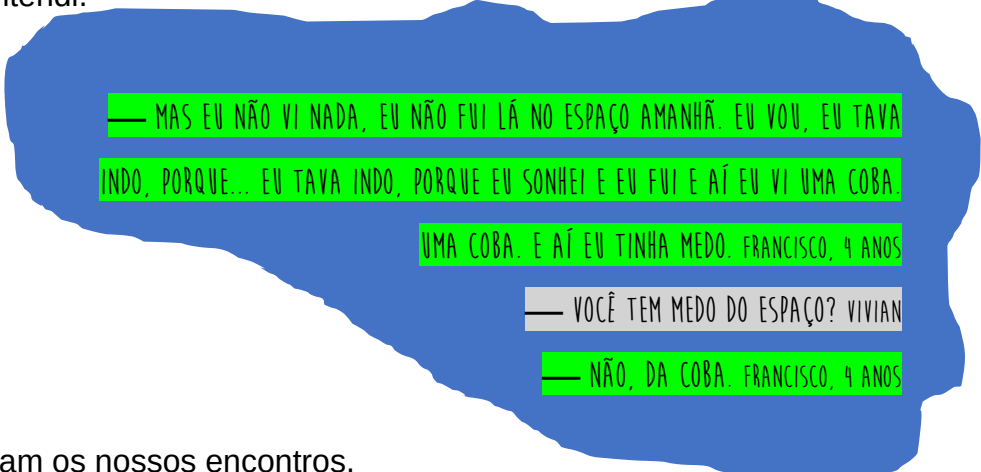
Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Manoel de Barros

Poema de Manoel de Barros do Livro das Ignorâncias<sup>23</sup>, com ilustração minha.

Quando conversei com o Francisco, ele me contou de um sonho que teve no espaço e que lá viu uma cobra e sentiu medo. Eu não entendi quando ele disse sobre a cobra, achei que estivesse com medo do espaço, mas era da cobra. Tudo bem, demorei, mas entendi.



— MAS EU NÃO VI NADA, EU NÃO FUI LÁ NO ESPAÇO AMANHÃ. EU VOU, EU TAVA  
INDO, PORQUE... EU TAVA INDO, PORQUE EU SONHEI E EU FUI E AÍ EU VI UMA COBA.  
UMA COBA. E AÍ EU TINHA MEDO. FRANCISCO, 4 ANOS

— VOCÊ TEM MEDO DO ESPAÇO? VIVIAN

— NÃO, DA COBA. FRANCISCO, 4 ANOS

Assim foram os nossos encontros.

Entre entendimentos e desentendimentos fomos interagindo. Eu e as crianças.

Não foi algo fácil, mas quando compreendi que as minhas ações eram direcionadas às crianças inventadas em meus ensaios de pesquisa, soube que precisaria estar com elas de outras formas. O meu modo de vida adulto não poderia estabelecer impedimentos para esse diálogo, pelo contrário, precisava se adulterar.

A infância está tão cercada pelos nossos falatórios, projetos e idealizações que foi até difícil para eu me aproximar. Trago aqui um pouco dessas confabulações por onde as crianças também passaram deixando seus rastros e suas vozes. Tento falar de enseadas e cobras de vidro, mas confesso que tenho me interessado mais pela segunda.

Quando as atenções se voltam para a infância, na maioria das vezes, são para criar concepções e discursos com o intuito de distanciar as crianças da infância que habitam e criar condições para que elas se tornem as projeções idealizadas por nós adultos. Com isso, as distintas expectativas criadas em torno da infância e da criança, alimentam muitos textos e pesquisas que angustiam por tratarem de múltiplas noções e compreensões diferentes para um mesmo conceito. Talvez tratar a infância por

---

<sup>23</sup> BARROS, 2013, p. 279.



definições, interpretações e conceitos seja importante e necessário, mas omita suas interessantes insignificâncias.

Em cada tempo houve (e ainda há) um conjunto de normas disciplinadoras que prescrevem o que é ser criança, como é o seu brincar, quais seus gostos, como pensa, o que deve saber, pensar e dizer em cada idade; e o que é ter infância. A criança e a infância são capturadas pelas ideias que produzimos sobre elas; criamos formas de aprisioná-las, parecendo que se pode antecipar tudo sobre elas, restando muito pouco para o inesperado e para os encontros.<sup>24</sup>

Sobre essa volta que fazemos em torno da criança e da infância, que me refiro quando digo que elas estão cercadas pelo que nós produzimos sobre elas, percebo que apenas nos distanciam das possibilidades desse encontro. Aqui, não queremos que reste pouco para os encontros e nem para o inesperado. Queremos estar entre infâncias e crianças. Então porque não começar pelo DESESPERO, já que “o desespero é sempre o que não se espera”<sup>25</sup>?

Posso dizer que esse desespero moveu essa pesquisa. E que aqui, exploraremos algumas das potencialidades que uma pesquisa com crianças nos oferece para repensarmos os modos como nos relacionamos e nos referimos a elas e a infância. Assim, vamos também tratar das provocações e efeitos que este trabalho produziu em mim, uma pesquisadora entre os seus desesperos.

Antes disso, vamos falar um pouco mais sobre essa maneira adultocêntrica de tratar a infância, como quando “PASSOU UM HOMEM DEPOIS E DISSSE: ESSA VOLTA QUE O RIO FAZ POR TRÁS DE SUA CASA SE CHAMA ENSEADA”<sup>26</sup>. Esse nome certamente empobreceu a imagem criada pela criança que ainda está construindo seu vocabulário e consegue atribuir funções que movimentam as palavras.

Manoel de Barros  
sempre traz em seus poemas  
– e temos muito para aprender

“Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.  
Poderoso para mim é aquele que descobre  
as insignificâncias (do mundo e as nossas).”  
Manoel de Barros

com eles – um apreço pelas insignificâncias<sup>27</sup>, principalmente pelas que resgata de

<sup>24</sup> CHISTÉ, 2015, p. 54 e 55.

<sup>25</sup> BARROS, 2006.

<sup>26</sup> BARROS, 2013, p. 279.

<sup>27</sup> Referência do poema: BARROS, 2015, p. 125.

sua infância, muitas vezes, tida por nós adultos como uma fase menor, desimportante, sem valor. O poeta rejeita esse comportamento e deixa claro que prefere se manter distante das estruturas e idealizações do adulto.

Na maioria das vezes não compreendemos as crianças, o que elas fazem, o que é dito por elas, que mesmo com suas indescritíveis habilidades de inventar, criar, profanar e fazer de conta, suas vozes não são ouvidas, são consideradas pequenas e incompletas, como alguém que ainda não é, mas que precisa ser preparada para ser.

A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós.<sup>28</sup>

Quando, de forma teimosa e insistente, busca-se por definições e significados que aprisionem a infância, fechando a janela, nos deparamos com um cenário que se apropria de uma nomenclatura para caracterizar a criança ou justificar o modo como devem ser tratadas.

A própria acepção terminológica latina de "infância", vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.<sup>29</sup>

Muitos estudos respondem a esse significado atribuído ao termo infância com a tentativa de dar voz às crianças, muitas vezes, intuindo confrontar esse entendimento do sujeito da infância como aquele que não fala, que é incapaz, que ainda precisa ser educado, ensinado, formado. É uma possibilidade.

Manoel de Barros, por exemplo, sugere outro caminho. A relação da palavra infância com expressões como “sem linguagem”, “sem voz” ou “aquele que não fala”, não impediram que ele enxergasse e trouxesse para suas poesias as potencialidades dessa infância onde as palavras faltam.

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,  
Foi que vi como o adulto é sensato!  
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?  
(Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)  
Pois como não ascender até a ausência da voz -

<sup>28</sup> MIA COUTO, 2009, p. 55.

<sup>29</sup> GALZERANI, 2005, p. 56 e 57.

Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo -  
 ainda sem movimento.  
 Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes -  
 ainda sem penugens.  
 Por que não voltar a apalpar as primeiras formas  
 da pedra. A escutar  
 Os primeiros pios dos pássaros. A ver  
 As primeiras cores do amanhecer.  
 Como não voltar para onde a intenção está virgem?  
 Por que não ascender de volta para o tartamudo!<sup>30</sup>

Com o aceite do convite para prezar o tartamudo, não restam dúvidas ou desconfianças acerca da existência das vozes das crianças da infância, elas não só existem, como estão em toda parte, de várias formas. São barulhentas, silenciosas, divertidas, surpreendentes, inesperadas, gaguejantes... Apenas vamos por aí, nos colocar a escuta, mas a escuta do que tem sido chamado de uma “experiência da linguagem”,

*[...] em que aquilo que se tem experiência é a própria língua. A linguagem não é feita somente do que se fala, mas também de silêncios e ausências. Portanto, uma experiência da in-fância. Infância não como lugar cronológico, mas infância em que as palavras não estão ainda presas aos modelos lógicos abstratos, ou às subjetividades fabricadas, moduladas, consumidas.*<sup>31</sup>

Sendo assim, acreditamos que para falar com a infância e pôr-se a escuta é preciso estar com ela, talvez não com a possibilidade de voltar para ela, mas aproximar-se dela. Uma vez que, as concepções de infância estão relacionadas com o modo que se trata a criança e também que se estabelece uma comunicação com ela.

Lembremo-nos: “a criança não está em um mundo diferente do mundo dos adultos”<sup>32</sup>.

Mas cadê elas?

*Elas quem?*

As crianças! Onde estão as crianças?



<sup>30</sup> BARROS, 2013, p. 380 e 381.

<sup>31</sup> FLORES, 2017, p. 184.

<sup>32</sup> CHISTÉ, 2015.

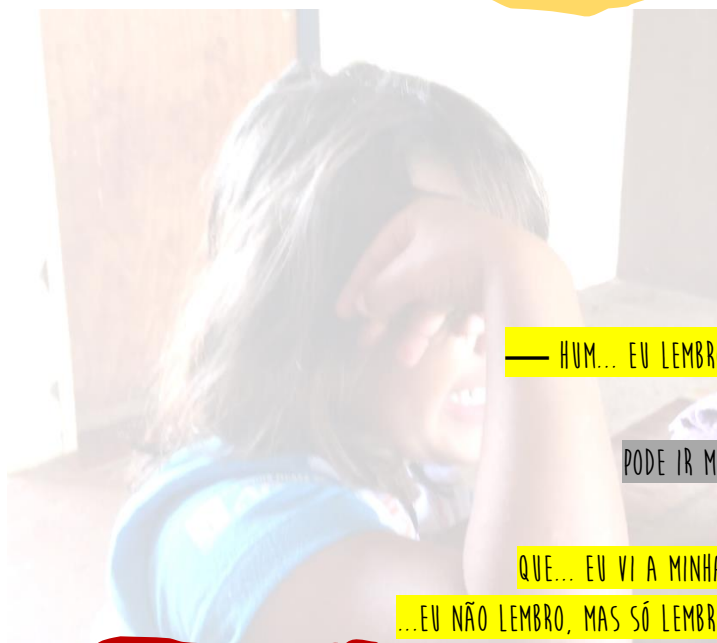
— E VOCÊ SABE ALGUM DOS NÚMEROS ALÉM DO ZERO E DO SETE? VIVIAN

— O SETE, ZERO. SÓ SEI O SETE E O ZERO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— TEM UM ASSIM QUE VOCÊ FEZ PRA MIM, NÉ?

QUE É QUANTO? O DA MÃOZINHA... VIVIAN

— POLEGARES, MILHO, NÃO, MÍNIMO, QUAL QUE É ESSE MESMO? ANTHONYELLE, 4 ANOS.



— HUM... EU LEMBRO, ASSIM, MAIS OU MENOS. MILENA, 5 ANOS

— MAIS OU MENOS?

PODE IR ME FALANDO O QUE VOCÊ LEMBRAR... VIVIAN

— EU LEMBRO... QUE...

QUE... EU VI A MINHA PROFESSORA QUE... ERA MÃE DA... DA...

...EU NÃO LEMBRO, MAS SÓ LEMBRO QUE ERA PROFESSORA. MILENA, 5 ANOS

— SIM, EU ASSISTI ISSO JÁ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— JÁ ASSISTIU? QUE LEGAL. ENTÃO FRANCISCO, VOCÊ SABE QUE ELES MORAM LÁ NO ESPAÇO, NÉ?! VIVIAN.

— ELES NÃO MORAM LÁ NO ESPAÇO, ELES MORAM AQUI NA CASA COM OS HUMANOS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH, NA CASA COM OS HUMANOS! MAS ELES PASSEIAM ÀS VEZES, NÉ? TEM ALGUMAS PESSOAS QUE FICAM LÁ NO ESPAÇO. VIVIAN

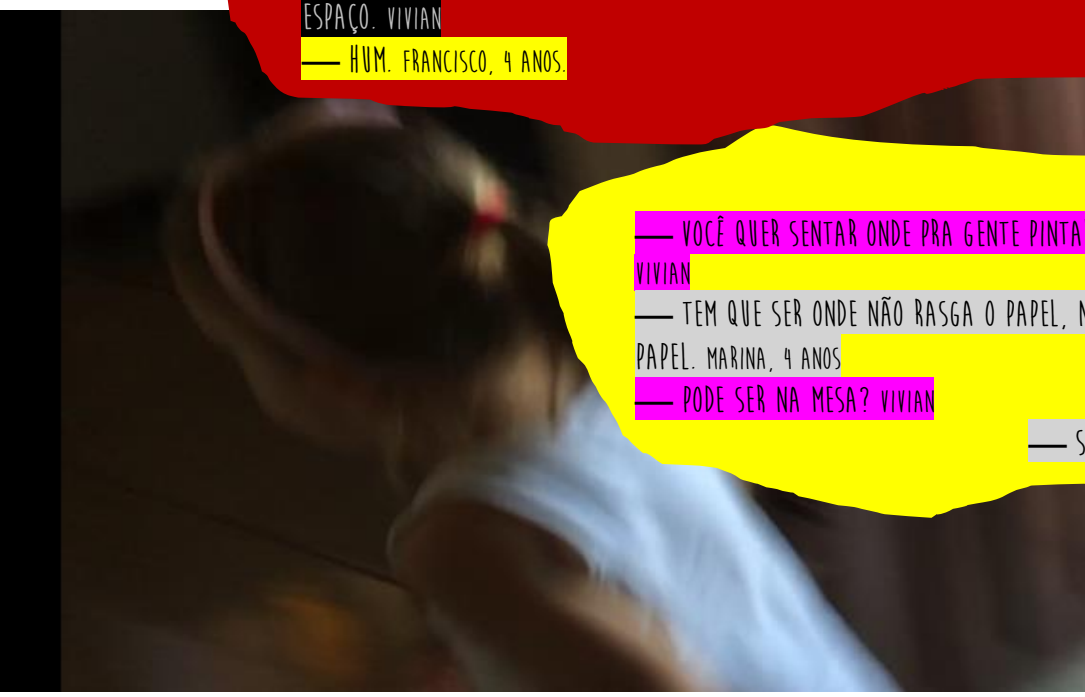
— HUM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ QUER SENTAR ONDE PRA GENTE PINTAR, PODE SER NO SOFÁ MESMO? VIVIAN

— TEM QUE SER ONDE NÃO RASGA O PAPEL, NO SOFÁ RASGA O PAPEL. MARINA, 4 ANOS

— PODE SER NA MESA? VIVIAN

— SIM, NA MESA. MARINA, 4 ANOS



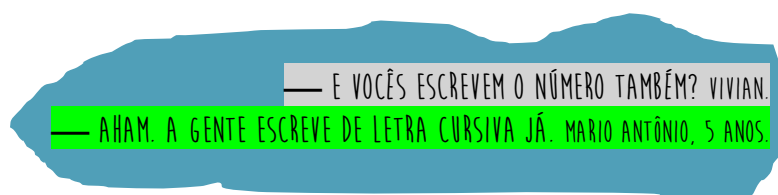
Estar com as crianças é um deslocamento, mas não no sentido de sair daqui e de repente estar com elas em algum outro lugar, mas de ser, de ser com elas outras coisas, não fingindo ou encenando, mas tornando-se outras coisas ao ser afetada por elas, por seus olhares, suas vozes, suas respostas... Tornando-se prof., tia, pesquisadora ou uma estranha.

Estabelecer diálogos com as crianças envolve encontros e desencontros de perguntas e respostas, olhares, interesses... mas são esses exercícios que nos aproximam da infância e que às vezes até nos colocam em nossas infâncias, não de um modo ingênuo, mas infantil, infante, desconstruindo modos de estar no mundo.

Muitos são os preconceitos e subestimações criadas em torno da criança, que acabam alimentando uma falsa ideia de ingenuidade e falta de conhecimento. A criança não é apenas um aprendiz que desconhece coisas, ela também ensina, questiona e desenvolve estratégias o tempo todo para estar com os adultos. Com isso, a criança está preparada e ansiosa para lidar não só com modos acriançados.

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo pode ser dito a favor daqueles velhos textos.<sup>33</sup>

Dentre os aprendizados que ocorreram nesses encontros, um em especial diz respeito a essa subestimação. É importante olhar para as muitas demonstrações que evidenciam a necessidade de repensarmos essa postura.



A aproximação com a infância por muitas vezes foi incômoda pela minha inexperiência para lidar com a desordem. E, além disso, a criança nos diz poucas e boas sobre as nossas fraquezas e limitações.

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, desacomoda-nos de nossas verdades encerradas. O caráter inaugural da infância coloca-nos frente ao

<sup>33</sup> BENJAMIN, 1994, p. 236 e 237.



outro, que pensa diferente, que fala diferente, que com suas perguntas intermináveis nos rouba de nossas próprias certezas, permite-nos experimentar a alteridade, a mobilização de nossas concepções estáticas.<sup>34</sup>

Há muito que se pensar e discutir sobre a criança, mas aqui, temos a intenção de estar com ela, experienciando essa mobilização de nossas concepções estáticas. Antes de definições, perspectivas e conceitos, elas, as crianças, estão por aí, inventando, aprendendo, brincando e espacializando<sup>35</sup> o mundo, das mais diversas maneiras. E sobre isso, há muito mais para se falar. E quando não tem nada para dizer, a criança faz de conta.

Sua vitalidade para fazer as coisas e explorar o espaço não condiz com a pausa reflexiva e com a olhada para trás que fazem com que os lugares pareçam saturados de significância. A imaginação da criança é de um tipo especial. Está presa à atividade. Uma criança cavalga um pau como se estivesse sobre um cavalo de verdade, e defende uma cadeira virada como se fosse um verdadeiro castelo.<sup>36</sup>

Esses dias vi uma imagem que me fez lembrar de como era divertido dirigir na máquina de costura da minha avó. A roda que ficava embaixo da mesa era um volante perfeito e tinha também os pedais para acelerar! “Essa reinvenção pede artifícios que só a infância pode guardar. Uma reaprendizagem tão profunda implica uma perda radical de juízo. Isto é, implica a poesia”<sup>37</sup>.

“Que chamadas são essas que assaltam o nosso lugar de infância e devoram esse tempo divino?” Mia Couto

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo.

O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem pra pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um

<sup>34</sup> ROSA, 2018, p. 57.

<sup>35</sup> Como este espaço vem sendo praticado/vivenciado? TUAN, 1983.

<sup>36</sup> TUAN, 1983, p. 37.

<sup>37</sup> MIA COUTO, 2009.

lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente.<sup>38</sup>

Na infância tudo parece ser mais interessante, novo, encantador/amedrontador, então existe algo diferente nas experiências da criança. De fato! No encontro entre a criança e o adulto, o modo de ver o mundo, ou a “sensibilidade de mundo”<sup>39</sup> não se diferencia apenas pela maturidade ou a falta dela, mas pelos interesses, que divergem.

Elas [as crianças] se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam [...]. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só por elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos.<sup>40</sup>

Quando nos voltamos para as insignificâncias da infância são evidenciadas experiências que os conceitos e definições não dão conta de apresentar. Mas optar por trilhar caminhos desconhecidos dialogando e compondo com crianças, não pode ser complicado e, além disso, arriscado? Talvez! Porém, talvez também seja interessante, desafiador e potente caminhar com o infante e quem sabe também tornar-se aquele

que não fala tudo, não sabe tudo e nem pensa tudo, mas que pensa de novo e faz pensar de novo. É aquele que, na impossibilidade de se expressar, cria significados, recupera ideias, vasculha funcionamentos, e narra o que foi experienciado. Caminhar em direção à infância significa, portanto, re-encontrar nossa própria condição infantil.<sup>41</sup>

Frente aos despropósitos da infância em pesquisa, fazer uma pesquisa infantil é também fazer um esforço muito grande para buscar em meu olhar a infância que o habita. E, nesse sentido, nosso trabalho se propõe a pensar modos de pesquisas com crianças, com a infância, assim como, a construção de fontes narrativas com crianças, o que contribui para um movimento de efetivação de trabalhos com essa essa temática no âmbito do campo científico.

[...] escutar as crianças sobre suas próprias experiências e legitimar suas narrativas como fonte de pesquisa relacionam-se no campo

---

<sup>38</sup> BARROS, 2003.

<sup>39</sup> Esta expressão é utilizada por Mignolo (2017, p. 20) e para mim, amplia as possibilidades de afetos.

<sup>40</sup> BENJAMIN, 1994, p. 237 e 238.

<sup>41</sup> FLORES, 2017, p. 184.

científico a um duplo movimento de ruptura. Por um lado, quanto aos conceitos de criança e de infância, tradicionalmente dominantes. Por outro lado, quanto à validade dessas fontes para a pesquisa educacional.<sup>42</sup>

As crianças das quais nos aproximamos para realizar essa pesquisa nos ofereceram a desapresentação de uma escola da infância, de suas atividades, brincadeiras, gostos e desgostos. E não foi só sobre a escola que elas lançaram seus

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA DE FAZER? VIVIAN

HUMM... DE TOMAR ÁGUA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

olhares e se expressaram, mas também sobre nós, sobre pesquisa, sobre pesquisadores, sobre perguntas, posturas, interesses e

desinteresses.

O encontro entre uma pesquisadora e uma criança não é despretenso, pois não há investigação sem pretensão. Entretanto, existe um empenho em não desenvolver uma pesquisa que se sirva das crianças para vasculhar a infância em busca de vestígios que interessem, mas uma pesquisa que se dê efetivamente com a participação das crianças.

Nesse sentido, acreditamos que esse envolvimento das crianças com a pesquisa, além de permitir a compreensão dos modos como praticam a escola e se relacionam com a matemática,

[...] contribuem para superar uma visão de criança como objeto de pesquisa, [anunciando] possibilidades metodológicas para a efetivação do discurso da criança como sujeito de direitos. Trata-se aqui de pensar a escola **com** as crianças e não **pelos** crianças. (grifo das autoras)<sup>43</sup>

Ao optar por desenvolver um trabalho com crianças nos expomos às consequências do despreparo, das limitações, da improvisação. Exercícios que passam a fazer parte da pesquisa e que também constituem pesquisadores. Existe uma dinâmica, uma linguagem, uma movimentação de corpos para o qual não se prepara, é algo que se constitui naquele momento, com aquela criança.

Para sentar com as crianças é necessária uma primeira aproximação e, na maioria das vezes, essa aproximação aconteceu em encontros que me deram medo, me desestabilizaram.

<sup>42</sup> PASSEGGI E ROCHA, 2012, p. 37.

<sup>43</sup> PASSEGGI ET AL., 2012, p. 6.

A criança não tem interesse algum em suprir as expectativas de uma pesquisa e muito menos de pesquisadores. Talvez ela tenha curiosidade, mas não um compromisso a cumprir. O encontro com uma criança é descompromissado, não por parte dos pesquisadores, mas por parte da criança. É importante que as pesquisas tomem cuidado com essa postura equivocada, que no caso desse trabalho, seria esperar que as crianças resolvessem o nosso problema de pesquisa<sup>44</sup>.

Eu, enquanto pesquisadora, me cerco do compromisso de explicar porque estou ali, como estou ali, o que estou fazendo, como vou usar os materiais produzidos, para a criança e os pais. Cerco-me de explicações de quem eu sou, de onde eu vim, o que pretendo, enquanto a criança não tem esse compromisso. Percebo isso pelos olhares angustiados de quem acompanha as entrevistas em que as crianças se recusam a falar, são sucintas, mudam de assunto. Elas ainda estão livres do compromisso de suprir expectativas, sanar dúvidas. E é por isso que “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”<sup>45</sup>.

As crianças  
apresentaram muitas

— A MATEMÁTICA É BALÉ, É ASSIM QUE FAZ BALÉ. FRANCISCO, 4 ANOS.

possibilidades para o que eu chamava de matemática e escola. Desespero. A matemática agora são muitas coisas, são várias. Com as crianças, palavras criam asas e perdem as asas também, quando se acham muito importantes.

Faço aqui um convite para uma brincadeira, palavras-cruzadas<sup>46</sup>. Sim, inspirada por ditos de crianças e uma intrusa, criei essa brincadeira para testarmos nossa familiaridade com as palavras os significados que atribuímos a elas. Se permita experimentar!

Eu entendo se não puder/quiser fazer isso agora. Eu já recusei um convite desse tipo, voltei atrás, mas foi mais uma das minhas fugas de quando estive com as crianças.

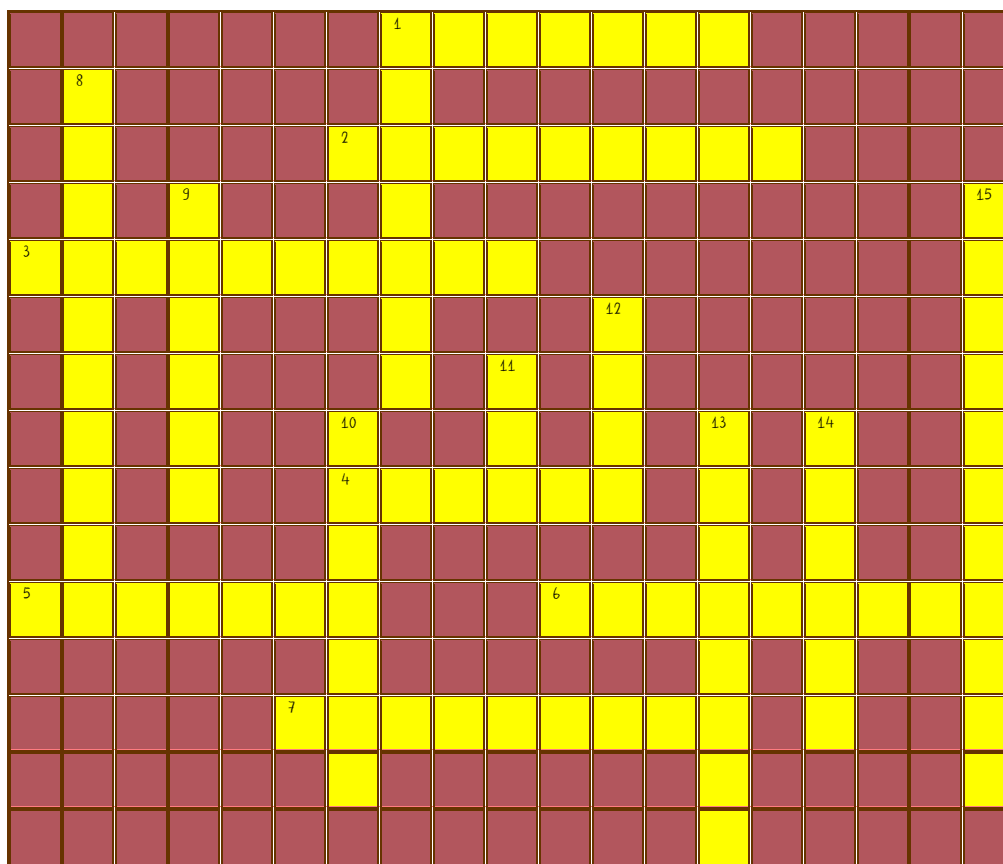
— VAMOS DESENHAR...? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

<sup>44</sup> “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).

<sup>45</sup> BARROS, 2013, p. 276.

<sup>46</sup> Para conferir suas respostas, veja o apêndice.

UMA BRINCADEIRA INSPIRADA EM COISAS PRONUNCIADAS POR CRIANÇAS<sup>47</sup>



HORIZONTAL

1. Casa cheia de mesas e cadeiras chatas - Simón Peláez, 11 anos.
2. É falar com uma pessoa sem gritar com ela - Paulina Uribe, 11 anos.
3. É uma forma de agir antes de falar - Fabián Loaiza, 12 anos.
4. Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela - Andrés Felipe Bedoya, 8 anos.
5. É quando eles dão comida pra gente enquanto a gente é pequenininho - John Alexander Quintero, 10 anos.
6. É onde alguém joga a bola - Jhon Jeiber Osorio, 6 anos.
7. É uma pessoa que não se cansa de copiar - María José García, 8 anos.

VERTICAL

1. Quando nasce é pequenininho e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino - Daniel Jaramillo, 7 anos.
8. É a gente ir na roda e contar notícias - Francisco, 4 anos.
9. É quando a gente trabalha - Francisco, 4 anos.
10. Onde as pombas se escondem - León Alfonso Pava, 11 anos.
11. O que seca a roupa - Diego Alejandro Giraldo, 8 anos.
12. É algo que por exemplo meu amigo tem pirulito e eu não - Alexander Chalarca, 8 anos.
13. Quando minha mamãe sai e não me diz pra onde - Glória María Hidalgo, 10 anos.
14. É uma cor que não pinta - Jonathan de Jesús Ramírez, 11 anos.
15. Uma pessoa que perde tempo buscando respostas fora dela - Vivian, 24 anos.

<sup>47</sup> As expressões que alimentam essa brincadeira, com exceção de 3 delas, foram retiradas do livro *Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças de Javier Naranjo*.



O que achou da brincadeira?

Talvez criá-la possa ter sido mais divertido, apesar da aflição por ter selecionado apenas essas expressões em meio a tantas outras possibilidades de atribuições de significados para palavras já cansadas em nossos vocabulários.

Além das palavras, também restringimos nossos olhares diante de imagens e seus significados e sentidos. Nesse meu diálogo com a Marina, percebo quão desconcertante é para mim o modo como ela atribui perspectivas sobre o seu desenho. Eu me perdi quando a Marina me apresentou uma outra possibilidade.

— VOU FAZER EU. MARINA, 4 ANOS

— ESSA É VOCÊ? VIVIAN

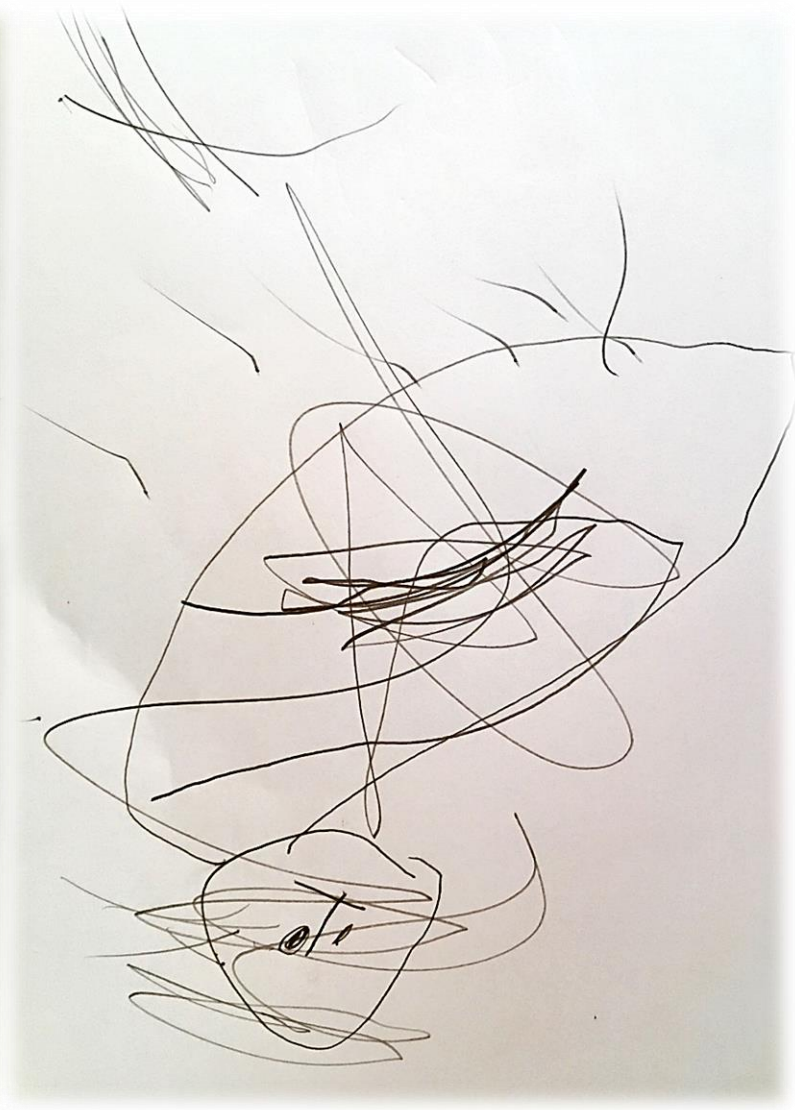
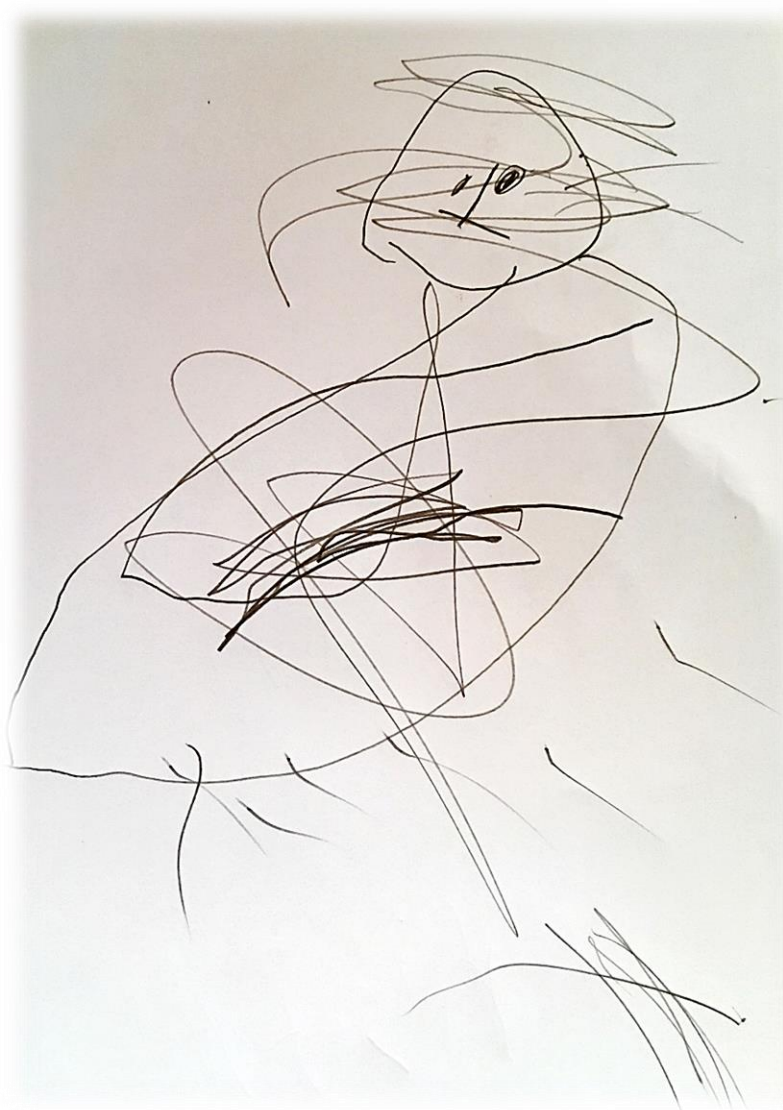
— NÃO, É EU DORMINDO. MARINA, 4 ANOS

— HUM... ENTENDI. POR QUE É VOCÊ DORMINDO? VOCÊ GOSTA DE DORMIR? VIVIAN

— ... MEU, MEU NARIZ, MINHA BOCA, MINHA PÉS E MEU CABELO. MARINA, 4 ANOS

— ISSO AÍ É O QUE? VIVIAN

— EU. MARINA, 4 ANOS



Existem diversas possibilidades e caminhos, dentre eles, o caminho infante, uma vez que, “a infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema”<sup>48</sup>. Uma pesquisa com crianças pode também ser infante, não ingênua, mas infantil, uma vez que a infância é uma condição, um modo de vida, que se expressa das mais variadas formas, na verdade, com os seus próprios modos.

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.<sup>49</sup>

Aqui, buscamos pela construção de um olhar de criança, ou seja, esta pesquisa com crianças se norteia pelo que a criança me oferece para tomar contato com o mundo. Além disso,

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?’.<sup>50</sup>



<sup>48</sup> KOHAN, 2003, p. 239.

<sup>49</sup> MIA COUTO, 2009, p. 55.

<sup>50</sup> COSTA et al., 2015, p. 31.





Elas estão sem "voz"

Estão pequenas

Estão com coisas

pequenas

Fazendo pequenas

coisas

Não estão prontas

Precisam ficar

Precisam crescer

Precisam ser

preparadas

Estão sendo criadas

para isso

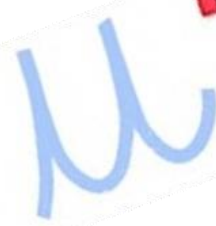
Criadas

Isso cria

Isso cria ansia

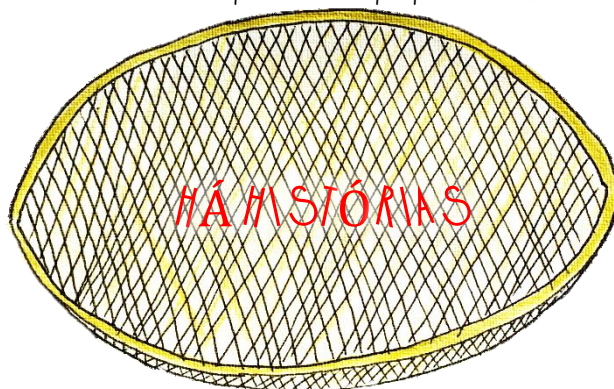
Isso cria ansia

Criança



# ENTRE NARRATIVAS GAGUEJANTES

"Tenho um livro Sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa Sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.  
Falava que os vazios são muito maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
Porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando um ponto no final da frase.  
Foi capaz de modificar uma tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.  
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos." Manoel de Barros



TÃO VERDADEIRAS QUE ÀS  
VEZES PARECE QUE SÃO INVENTADAS



Poemas de Manoel de Barros<sup>51</sup>, com ilustração minha.

Se chegou até aqui, já deve ter tropeçado em algumas narrativas que se mostraram entre títulos, versos, imagens, desenhos, rabiscos, escritas, gestos...

Vamos falar um pouco mais delas, não que seja necessário, mas é.

Elas não foram sempre assim!

Apesar de não ter sido neste trabalho de mestrado o meu primeiro contato com a NARRATIVA, enquanto palavra e teoria, só aqui comecei a me questionar mais sobre ela e, com isso, ela também me questionou. Assim, em meio a produções, exercícios de pesquisa e inquietações, nos aproximamos e dialogamos sobre algumas certezas e fragilidades.



Foram muitas conversas sobre ela, fiquei mais na parte da leitura e escuta! Durante este trabalho aconteceram encontros com a narrativa dos mais diversos modos, em disciplinas, textos, filmes, obra de arte, conversas de corredores e até em oficinas gaguejantes, que me permitiram compor algumas das minhas impressões sobre essas invenções, o que também diz muito sobre o que elas sabem de mim.

Muitas vezes cultivamos palavras que de tanto serem pronunciadas se naturalizam. Manoel de Barros diz que essas são palavras acostumadas<sup>52</sup>. Quando isso acontece com palavras que envolvem teorias, isso também é prejudicial, pois é difícil falar sobre uma palavra acostumada, uma vez que, paramos de refletir e discutir sobre ela, de repensá-la, questioná-la. Aqui trago um pouco dos meus desacontecimentos para desacostumar esta palavra: narrativa.

<sup>51</sup> BARROS, 2013, p. 453 e 454. BARROS, 2013, p. 321.

<sup>52</sup> BARROS, 2013, p. 322.



Pensar a narrativa nesta pesquisa com crianças foi um desafio, para a narrativa. As palavras são outras, se alongam, se repetem, se multiplicam, se calam, se cruzam, de desviam, se inventam, se contradizem, se... desencontram.

— EU CONTO, MAS EU NÃO CONSIGO OS  
...RAIS [PALAVRA NÃO COMPREENDIDA].  
ANTHONYELLE, 4 ANOS.

NUMERAIS

— SABE AQUELE PARQUINHO?  
A GENTE... ESCO...  
A GENTE DESCIA NAQUELES COISINHA,  
ASSIM... MONTANHA... MILENA, 5 ANOS.

— EU... EU TINHA ASSIM AINDA.  
ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— O PROFESSOR ANDRÉIO. MARINA, 4 ANOS. [RISOS]

— A MAMÃE DEIXA VOCÊ LÁ NA  
ESCOLA E DEPOIS? VIVIAN.

— ELA VAI EMBORA TRABALHAR.  
MARINA, 4 ANOS.

— E QUANDO VOCÊ TRAZ TAREFA PRA CASA, HOMEWORK,  
E HOMEWORK É DE MATEMÁTICA, O QUE QUE TEM? MAMÃE.

— TEM QUE FAZER. FRANCISCO, 4 ANOS.

— TEM QUE FAZER, MAS O QUE QUE TEM QUANDO É DE  
MATEMÁTICA? MAMÃE.

— MATEMÁTICA?! A GENTE TEM... QUE... TEM... QUE... FAZER.  
FRANCISCO, 4 ANOS.

Narrativas tartamudeantes!

Narrativas gaguejantes!

Espere um pouco...

Com as minhas narrativas isso também acontece...

Hummm...



Então, talvez pensar em narrativas seja como carregar água na peneira e aqui estamos fazendo peraltagens com todas elas.

O que se tem visto em pesquisas com crianças pequenas, geralmente envolve a observação em sala de aula e/ou a produção de vídeos que registram os modos como as crianças se expressam cotidianamente. Frente à potencialidade do vídeo, a narrativa com crianças, quando entendida equivocadamente como uma produção que se limita ao texto escrito, pode ser subestimada, principalmente pela sua efemeridade, por ser sucinta e por não explorar toda a capacidade de expressão das crianças.

Apesar disso, neste trabalho, optou-se por considerar essa narrativa como uma potente alternativa para a construção de fontes com crianças. Afinal, as manifestações e narrativas das crianças estão em toda parte e, inclusive nós, já estivemos na infância narrando.

O menino ia no mato  
E a onça comeu ele.  
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino  
E ele foi contar para a mãe.  
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que  
o caminhão passou por dentro do seu corpo?  
É que o caminhão só passou renteando meu corpo  
E eu desviei depressa.  
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.  
Eu não preciso de fazer razão.<sup>53</sup>

Mesmo com o nosso interesse, pode ser demorado e difícil trazer a narrativa da criança para o papel em branco, para a pesquisa, para o científico. Ainda assim, estamos em busca de problematizar e tecer compreensões acerca da dinâmica da narrativa infantil que podem trazer a potência de nos sensibilizar com o mundo de novo.

Logo no início do trabalho, em algum dos seus começos, percebemos que narrativa seria uma teoria com a qual deveríamos nos preocupar. Então, começamos a nos questionar:

O que é uma narrativa?

O que pode ser uma narrativa?

A criança narra?

Quem pode narrar?

Fui por aí... primeiro atrás do que pode e do que não pode.

---

<sup>53</sup> BARROS, 2015, p. 126.

Só depois descobri que narrar vai muito além disso, se expõe de diversas maneiras, se arrisca mais do que eu.

Sem muitas dúvidas e sem medo de errar, relacionamos a narrativa com o contar histórias. Entretanto, também podemos pensá-la como algo que seja possível “ler”, que diga alguma coisa ou de alguma coisa, que afete, mova, ou produza algo em nós. Nesse caso, uma frase pode ser uma narrativa, uma imagem, uma performance, uma pintura, uma música...

Todos esses modos de expressão me afetam.

Como aprendiz, com simplicidade e alento, ouvi que não existe uma única maneira de contar histórias. E foi essa frase, de fácil compreensão, que nos colocou em uma direção em busca de ideias e possibilidades outras para a narrativa, para além de uma definição única e limitada – o que certamente silenciaria muitas histórias –, em busca de narrativas outras.

Narrativas outras?

O que pode uma narrativa outra?

Num conto que nunca cheguei a publicar acontece o seguinte: uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

— Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

— Desconhecida? — pergunta ele.

— Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe?

Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

Na nossa infância, todos nós experimentámos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de “caosmologia” a esta relação com

o mundo informe e caótico. Essa relação, meus amigos, é aquilo que faz mover a escrita, qualquer que seja o continente, qualquer que seja a nação, a língua ou o gênero literário.<sup>54</sup>

O idioma do caos me parece um bom exemplo de narrativa e vamos concordar que não é das mais comuns. Perceba o que pôde essa narrativa dentro desta narrativa. Eu não consigo falar muito sobre ela, mas sinto muito com ela, a ponto de precisar trazê-la aqui.

Hoje entendo que a narrativa pode muitas coisas, mas como disse antes, não foi sempre assim por aqui e talvez você também esteja estranhando bastante esses meus devaneios. Então vou tentar situar algumas reflexões de que se nutre este trabalho.

Ao esbarrar com uma narrativa é possível que ocorra certa confusão, porque ora pode ser apresentada como sendo uma coisa e de repente como sendo outra. Mesmo não dando muito espaço para elas, as definições existem. E é por isso que pode ocorrer essa indeterminação, porque a narrativa se expõe de diferentes formas e também por existirem diferentes modos de se pensar e teorizar sobre ela.

Os estudos do Grupo HEMEP, ao qual essa pesquisa se vincula, trabalha entre perspectivas de construção de narrativas e também tem se movimentado a pensar novas possibilidades para isso, assim, passamos a dialogar juntos sobre essa demanda.

Há alguns anos, o HEMEP, assim como o GH OEM<sup>55</sup>, tem discutido acerca da produção intencional de fontes e construído narrativas junto à metodologia História Oral<sup>56</sup>. E apesar dos trabalhos que se utilizam desses pressupostos adotarem alguns princípios historiográficos<sup>57</sup>, acenamos que essa pesquisa envolve uma lógica temporal do presente, uma vez que, “a criança não apenas tem um passado curto, mas seus olhos, mais que os dos adultos, estão no presente e no futuro imediato”<sup>58</sup> e,

---

<sup>54</sup> MIA COUTO, 2009, p. 8.

<sup>55</sup> Grupo de História Oral e Educação Matemática, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<sup>56</sup> Junto a MEIHY, 2002; SILVA e SOUZA, 2007; SOUZA, 2006; dentre outros. Acreditando que “esta, vista como articulação coerente entre procedimentos de pesquisa e fundamentação teórica, transita, ainda que não se restrinja a isso, pela historiografia com o intuito de repensar, continuamente, o processo de criação de fontes por meio da gravação de entrevistas, da estruturação de narrativas. É este um cuidado que marca as pesquisas nesses grupos, ainda que não se tratem de pesquisas inscritas na História da Educação Matemática”. (SOUZA, 2014, p. 262).

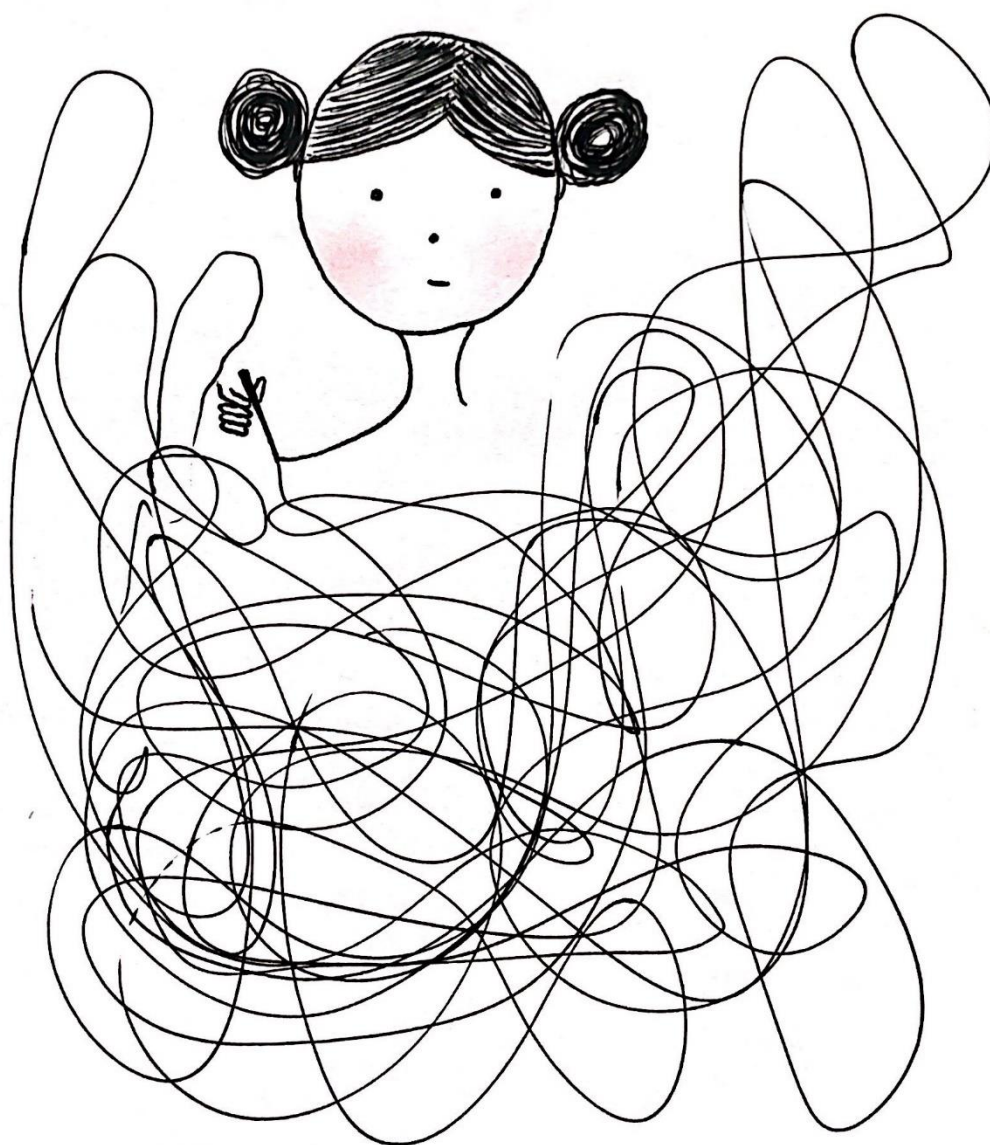
<sup>57</sup> BLOCH, 2001; ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007.

<sup>58</sup> TUAN, 1983, p. 37.

nesse sentido, entendemos que olhar para este presente que nos passa, também é um movimento historiográfico.

Dentro do grupo, já vínhamos pensando em uma direção que destaca a capacidade produtiva da narrativa que constitui os objetos de que fala<sup>59</sup>. Entendendo que as narrativas

são apresentadas como forma de exteriorização de sentimentos, representações necessárias para a percepção de si e, dada essa percepção, para a consideração de possibilidades de mudanças, transformações. Dessa forma, o sujeito constitui-se como ser histórico no momento em que se narra.<sup>60</sup>



---

<sup>59</sup> BOLÍVAR, 2002.

<sup>60</sup> GARNICA E SOUZA, 2012, p. 78.



Hoje, ao ter amadurecido um pouco mais essa ideia e tendo em mente o eco daquela frase – não existe uma única maneira de contar histórias – compreendo que esse sujeito se narra por meio de textos, imagens, arte, músicas, biografias... E assim, em uma ideia um pouco mais recente, temos que

Narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. Esse contar, é importante ressaltar, se dá sempre em direção a alguém. Desse modo, a narração prevê um posicionamento frente ao outro.<sup>61</sup>

Sendo assim, pela nossa proximidade com as narrativas, essa intenção de pensar uma pesquisa que nos coloque frente ao outro, que pode ser nós mesmos, e o interesse em trabalhar com as crianças, nos motivou a pensar nas narrativas neste contexto da infância, entretanto, apesar de dispor de uma metodologia já bastante familiar e teorias bem articuladas, as nossas discussões pareciam não dar conta das narrativas que estavam por surgir dos encontros com as crianças.

Essa angústia fazia sentido.

— TINHA UMA BONECA QUE,

— MAS EU NÃO VI NADA, EU NÃO FUI LÁ NO ESPAÇO AMANHÃ. FRANCISCO, 4 ANOS.

SABE AQUELAS COISAS QUE ELA RODA E FAZ ASSIM COM A MÃO? MILENA, 5 ANOS.



Eu sei de qual boneca a Milena está falando, aquelas que giram os braços, a cabeça, as pernas, mas quando ela mostra os movimentos do braço da boneca

<sup>61</sup> CURY, SOUZA E SILVA, 2014, p. 915.

usando meu próprio corpo, foi assim que ela fez, isso constitui uma narrativa que só as palavras não dão conta. Neste caso, eu estive com a narrativa.

Apesar de todas as adversidades, muitas foram as narrativas produzidas. As crianças narram! Só era ainda difícil sustentar essa afirmação, por causa do costume.

Junto a esses entendimentos que já trazíamos de nossas discussões enquanto grupo de pesquisa, ainda alimentávamos questões acerca das narrativas no contexto da infância. Precisávamos ampliar possibilidades. Para isso, buscamos no âmbito da literatura alargar as nossas compreensões acerca desta temática que tanto nos inquietava e isso aconteceu principalmente com a minha participação na disciplina *Teorias da Narrativa*<sup>62</sup>, que nos aproximou dessas outras possibilidades de se pensar as narrativas.

O encontro com narrativas na literatura envolveu, além de exercícios interessantes de leitura, estudos de diferentes teorias que permeiam esse gênero literário. Quando se está em um ambiente diferente, como o da Educação Matemática, isso pode ser bastante complicado e pouco aclarado. Entretanto, lançamos o olhar para outras experiências no intuito de pensar sobre o que vínhamos tratando por narrativa.

Na prática, essas novas teorias trouxeram mais especificidade para o que eu chamava narrativa. Elas já não eram mais só textos com seus propósitos, tinham, agora, a depender da concepção, mais critérios, detalhes e componentes.

Neste contexto, dentre os traços que indispensavelmente passaram a atravessar as narrativas, está a ficção. Mais uma vez, a apropriação de uma afirmação de Manoel de Barros contribui gentilmente com essa conversa: “Tudo o que não invento é falso”<sup>63</sup>. Quanto a isso, concordamos que “A estrutura de um texto qualquer, ficcional ou não, de valor estético ou não, compõe-se de uma série de planos, dos quais o único real, sensivelmente dado, é o dos sinais tipográficos impressos no papel”<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ministrada pela professora Ângela Maria Guida.

<sup>63</sup> BARROS, 2013, p. 319.

<sup>64</sup> CÂNDIDO, 1995, p. 13.

Dito isso, só nos resta reconhecer que toda narrativa é uma ficção, às vezes voltada para a realidade, às vezes possível de ser real, mas inventada em forma de conto, de novela, de romance, notícia, música, filme, poema ou até para intercambiar experiências<sup>65</sup>. Ainda que se nutra do real, a narrativa é livre de um compromisso com verdades que são construídas, mas não se opõe a elas, uma vez que,

Não há mais como pensar em dois princípios antitéticos do fazer que dividem real e i-rreal, pois ambos, real e ficção, se reúnem no princípio originário de um agir poético (poiesis), de uma ação criadora de mundo. A ficção é poética, pois inaugura e reinaugura a cada vez o mundo, que não se fundamenta na razão, nem se posiciona contrário, como irracionalidade ou subjetividade, mas se funda como sentido.<sup>66</sup>

Em uma certa perspectiva, por exemplo, “A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”<sup>67</sup>. Porém, há os que se distanciam desse pensamento em que narrar envolve um ato natural de contar histórias e adotam critérios que são pré-estabelecidos para caracterizar as narrativas. Essa última ideia se opõe aos nossos estudos, mas resolvemos trazer para o diálogo, assim como esse entendimento mais tradicional a seguir.

Uma das conceitualizações mais clássicas que envolvem as teorias da narrativa e com a qual geralmente nos deparamos em primeiros encontros, se aproxima da definição que entende a narrativa como a “representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, e mais particularmente da linguagem escrita”<sup>68</sup>. Entretanto, essa definição, ao impor condições restritivas, parece buscar por certa pureza, o que limita aspectos importantes que também podem compor uma narrativa.

E as crianças?

Definições dadas para a narrativa, como esta, podem alegrar os que buscam por uma, porém, logo começam a afligir, pois não dão conta de tudo que é narrado, de todos os modos de contar histórias. Nesse sentido, nos atraem direções mais abertas, como esta:

---

<sup>65</sup> BENJAMIN, 1994.

<sup>66</sup> FERRITO, 2014, p. 98.

<sup>67</sup> BENJAMIN, 1994, p. 205.

<sup>68</sup> GENETTE, 1976, p. 255.

O que entendemos pela palavra “narrar” se dispõe hoje em um amplo campo de possibilidades semânticas cujo alcance pode variar seu significado radicalmente, de conceitos simples (o corriqueiro relato de um evento por um indivíduo) a sistemas discursivos complexos e coletivos.<sup>69</sup>

Apesar de já ter nos distanciado da narrativa como algo fiel a uma estrutura restrita e bem delimitada, na literatura, ela geralmente tem elementos próprios que a constituem aos quais geralmente são dados bastante atenção. Em uma classificação tradicional é composta por: personagem (muitas vezes associado ao humano), tempo, espaço (que remete ao lugar/espaço físico no qual se passa a narrativa), enredo (mas pensamos também em desenredo; intrigante ou desintrigante?) e narrador (que pode ser ou é o autor?).

Talvez isso confunda um pouco as coisas, mas vocês se lembram que estamos desacostumando uma palavra? Para isso, temos que brincar bastante com ela.

Ao tomar a narrativa como contar uma história, esta sempre diz sobre alguém ou alguma coisa. Nesse sentido, narrativas e personagens se constituem juntos, se unem por um propósito narrativo. O “[...] personagem é, basicamente, uma composição verbal, uma síntese de palavras, sugerindo certo tipo de realidade”<sup>70</sup>. As ações e conflitos vividos por um personagem constroem a narrativa, assim como, as circunstâncias criadas na narrativa dão vida ao personagem, que se compõe, geralmente, por muitas características descritas, das quais, às vezes temos acesso até aos sentimentos mais íntimos.

As narrativas já criaram personagens memoráveis, invenções com as quais criamos tamanha intimidade que, por mais que não sejam reais, acreditamos que poderiam ter existido e por isso é oportuno

[...] estar preparado para reagir à ênfase da narrativa com respeito ao personagem, colocando a individualidade ou a relação ‘típica’ à frente na medida em que a própria narrativa requer essa prioridade; mas acima de tudo, ele deve impregnar sua análise do personagem de uma versatilidade de reação proporcional à infinita variedade da caracterização narrativa.<sup>71</sup>

E o tempo? O tempo de uma narrativa carrega delírios e enriquecedoras improbabilidades, mas Clarice Lispector nos aconselha ao dizer que: “Esta coisa é a mais difícil de uma pessoa entender. Insista. Não desanime. Parecerá óbvio. Mas é

<sup>69</sup> FERRITO, 2014, p. 169.

<sup>70</sup> CÂNDIDO, 1995, p. 68.

<sup>71</sup> SHOLLES E KELLOGG, 1977, p. 144.

extremamente difícil de se saber dela. Pois envolve o tempo”<sup>72</sup>. O tempo é a condição da narrativa, mas diria aqui, humildemente, apenas que o narrado não tem limites temporais, como no *Desenredo* de Guimarães Rosa, onde “Era infinitamente maio [...]”<sup>73</sup>.

Ainda nessas circunstâncias, uma narrativa também se compõe pelo espaço, que envolve o lugar onde se passam os muitos acontecimentos ou momentos de uma narrativa. Quando se narra, os lugares ganham características e descrições que marcam muitas histórias. Neste texto, nos aproximamos de Bachelard, para quem “o espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação”<sup>74</sup>.

Nessa perspectiva o narrado pode se movimentar por percursos que nos envolvem em uma história. É possível que esse percurso se desenhe de inúmeras formas, traçando caminhos lógicos ou descontruindo caminhos. A narrativa também se compõe por um enredo. Em *Desenredo*, Guimarães Rosa trata da desconstrução de uma narrativa tradicional, tirando da história a intriga. Percebemos a estrutura linear e lógica de uma narrativa, pela ausência dela, em um conto que se modifica, inventa e narra:

Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão. Aliás, casada. Sorriram-se, viram-se. Era infinitamente maio e Jó Joaquim pegou o amor. Enfim, entenderam-se. Voando o mais em ímpeto de nau tangida a vela e vento.<sup>75</sup>

Muitos são os detalhes que permeiam a narrativa nesse cenário literário e, em nossa pesquisa, são os caminhos menos estruturados e lineares, assim como os desenhos mais rabiscados, que nos interessam mais. Com isso, algumas inquietações permanecem. Dos desenhos, dos caminhos, da literatura, ainda interessa-nos pensar sobre a figura do narrador. E então o narrador? Quem é e quem pode ser narrador? E as crianças? Os desenhos? Os riscos? São muitos os anseios que surgem acerca das narrativas que se produzem nos diálogos com crianças que nos propomos realizar nessa pesquisa.

---

<sup>72</sup> LISPECTOR, 1999.

<sup>73</sup> ROSA, 2009.

<sup>74</sup> BACHELARD, 1978, p. 196.

<sup>75</sup> ROSA, 2009, p. 38.



Produzir narrativas resultantes de um encontro entre pesquisadora e criança, cujas falas, gestos, perguntas, respostas, brincadeiras, silêncios e outras expressões, compõem um diálogo que retratará a narrativa de uma criança, dificilmente atenderá padrões e características clássicas da narrativa. Seria essa a narrativa de uma criança? A criança pode ser um narrador?

A proposta de se pensar a produção de narrativas com crianças tende à criação de espaços de diálogos para que a criança comece a narrar, contar sua história, para que suas experiências se tornem passíveis de compreensão ou não. Apesar de defender aspectos de um narrador ideal, dos quais nos distanciamos, Walter Benjamin também defende a arte de narrar nesta direção que estamos propondo.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.<sup>76</sup>

Ainda que seja natural para a criança contar coisas que vivenciam, oferecer disparadores para que ela comece a construir seus discursos narrativos sobre um tema específico vai de encontro com essa preocupação de Benjamin, de que o ato de narrar esteja em vias de extinção. Acredito que a criança possua a mesma capacidade para narrar, que os contadores de causos admirados por Benjamin.

Ainda que as narrativas das crianças se constituam sob certa mediação privilegiada de diversos elementos, com poucas e talvez desconhecidas palavras, a criança narra, conta sobre si e quando nos depararmos com essas histórias seremos tomados por suas experiências infantis. Além disso, “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”<sup>77</sup>.

Inquietar-se em um movimento de pesquisa é importante e necessário e, nesse sentido, ampliar os estudos acerca de narrativa, buscando por novos espaços de discussão, não foi uma busca por um porto seguro ou só uma busca por respostas, pelo contrário, esse exercício inclusive gerou novas perguntas.

Fomos ter mais uma aula sobre isso:

A Aula  
Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro  
e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos  
dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria

<sup>76</sup> BENJAMIN, 1994, p. 197 e 198.

<sup>77</sup> BENJAMIN, 1994, p. 213.

agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! o profe. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! o profe. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.<sup>78</sup>

O que dizer dessa aula? Ou, com essa aula?

A narrativa pode se compor em um caminho no qual, conforme suas necessidades, vai convidando seus personagens, desenhando seu espaço, seu enredo e seu narrador, em um tempo que é só dela. Mas ela também se compõe por palavras. Por palavras que pegam delírios, gaguejadas, inventadas, pronunciadas, apontadas e até palavras do “idioma de larvas incendiadas”, aqui talvez cabe também trazer outras linguagens, porque quando o Profe. sai da sala “meio rindo a chorar”, não há palavras, mas isso também é narrativa.

Então pode gaguejar? Tropeçar nas palavras?

Isso eu entendi que sim, mas como achava que não podia, eu já não sei gaguejar. E agora?

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.

---

<sup>78</sup> BARROS, 2006.

Agora que a narrativa já deu várias cambalhotas por este texto, eu acredito que já não temos mais uma palavra de tanque, ela já é quase uma palavra com asas, pelo menos para mim.

Então, para que ela não pegue mofo de novo, vamos usá-la um pouco mais, falando um pouco da sua relação com essa pesquisa. Afinal, essa palavra deve ter uma função por aqui, porque a gente não sai por aí desacostumando palavras à toa, até poderíamos fazer isso, mas dá um trabalhão.

Quando propomos uma pesquisa com crianças de 4 e 5 anos, a produção de narrativas que envolveriam a produção de registros dos modos como as crianças se expressariam em nossos encontros, não poderíamos deixar de romper com esse entendimento equivocado, que eu mesmo alimentava, da narrativa como uma produção que se limita ao texto escrito.

Diante dessas questões com as quais nos deparamos em nossas inúmeras tentativas de lidar com as narrativas infantis, nos restou colocar em xeque nossas posturas, problematizando e questionando a todo momento as nossas escolhas quanto aos modos como essas narrativas seriam apresentadas.

Por aqui, as narrativas estão aparecendo em vídeos, áudios, desenhos, transcrições, silêncios, gestos, brincadeiras, poemas, imagens, dentre outras formas que expõe algumas experimentações e afetos dessa pesquisa e minhas, uma pesquisadora com seus interlocutores, com as crianças, que narram e deixaram suas marcas, suas palavras, seus gestos e que nos atravessaram com suas 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. A busca foi por artesanias<sup>79</sup>, por

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.<sup>80</sup>

Uma ideia que se encontra com um pesquisar COM as crianças e não SOBRE elas, que foi o ponto de partida deste trabalho. Além disso, “ao propor isso, cremos,

<sup>79</sup> Uma expressão de Manoel de Barros.

<sup>80</sup> FERNANDES, 2014, p. 907.

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”<sup>81</sup>. E assim, também 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”<sup>82</sup>. Talvez isso também seja querer carregar água na peneira, que é o mesmo que catar espinhos na água. Tudo bem, a gente pode tentar fazer isso meio rindo a chorar!

---

<sup>81</sup> FERNANDES, 2014, p. 907.

<sup>82</sup> FERNANDES, 2014, p. 906.



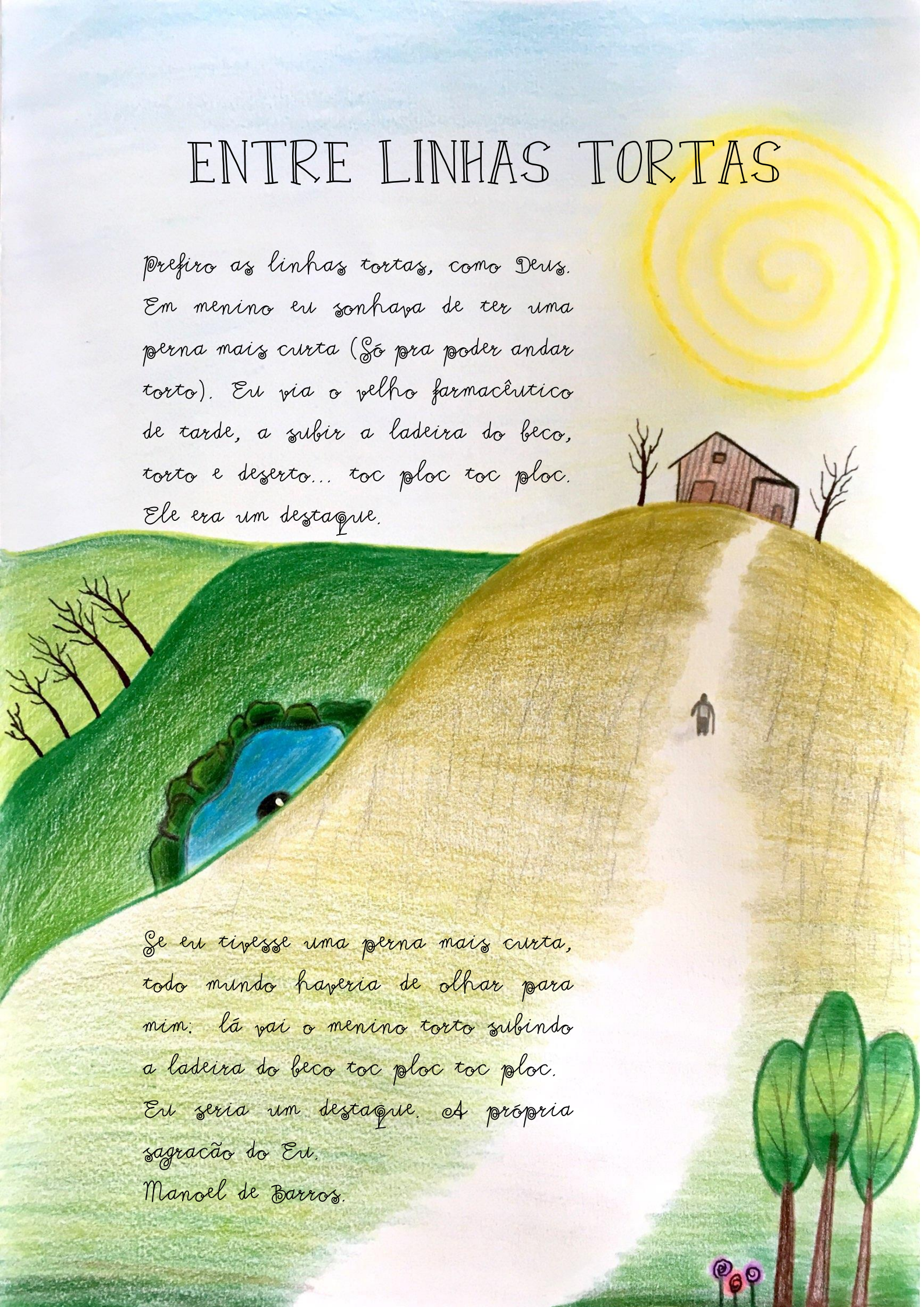
QUAL A CONTRIBUIÇÃO? ENTREVISTA OBJETIVO  
ONDE? ESCOLA COM QUEM?  
*Teoria* DE QUE FORMA? PESQUISA  
MODELO ISSO PODE?  
tema POR QUE? DADOS **QUESTÃO**  
ONDE? ANÁLISE QUANDO? ONDE?  
ESTRATÉGIA COMO? **METODOLOGIA**  
**CIENTÍFICO** MATEMÁTICA  
**ENTREVISTA** ISSO PODE?  
ISSO PODE? Quem disse?  
PESQUISA **OBJETIVO**  
Teoria COM QUEM?  
ESCOLA **MODELO**  
modelo DADOS  
QUESTÃO ANÁLISE  
POR QUE? TEMA  
ONDE? QUESTÃO  
**como? ANÁLISE** Quem? Onde?  
**ISSO PODE?** ONDE? QUESTÃO  
Quem disse? **DADOS** QUANDO?  
DE QUE FORMA? *Matemática*  
**ESCOLA** ENTREVISTA  
ESTRATÉGIA **CIENTÍFICO**  
TEMA METODOLOGIA  
*Teoria* POR QUE? Como?  
OBJETIVO COM QUEM?  
Matemática **ISSO PODE?**  
QUAL A CONTRIBUIÇÃO? DE QUE FORMA?  
PESQUISA Quem disse?  
COMO?  
QUESTÃO  
Quem?  
MODELO  
DADOS  
QUANDO?



# ENTRE LINHAS TORTAS

Prefiro as linhas tortas, como Deus.  
Em menino eu sonhava de ter uma  
perna mais curta (Só pra poder andar  
torto). Eu via o velho farmacêutico  
de tarde, a subir a ladeira do beco,  
torto e deserto... toc ploc toc ploc.  
Ele era um destaque.

Se eu tivesse uma perna mais curta,  
todo mundo haveria de olhar para  
mim: lá vai o menino torto subindo  
a ladeira do beco toc ploc toc ploc.  
Eu seria um destaque. A própria  
sagração do Eu.  
Manoel de Barros.





Poema Desejar Ser de Manoel de Barros<sup>83</sup> em o Livro sobre o Nada, com ilustração minha.

Aqui, eu falo de coisas que eu já falei de um outro jeito, mas que tomada por esse poema do *Manoel de Barros*, abandonei, porque só agora eu entendo o que estou falando. Antes eu me esforcei muito, consegui, mas tive vontade de fazer outra coisa e dei um jeito.

Em um certo momento da pesquisa, me aproximei de algumas discussões acerca da colonialidade<sup>84</sup>. Porém, não foi lendo os textos de Mignolo, Quijano, Silva, Lander ou Spivak que a possibilidade dessa gravura e desse modo de dizer surgiu. Também não foi lendo o livro do Manoel de Barros que referenciei acima, em que este poema está inserido, foi ouvindo este poema musicado por Márcio de Camillo, no cd *Crianças* – aquele que conheci ainda nas primeiras orientações – que essas palavras me tocaram e mais que isso, me chacoalharam, pois uma criança, um menino, me apresentou um outro modo de olhar, que não é o meu.

Eu olho para o poema e sei o que as outras pessoas que estão olhando pensam, porque isso também está em mim. O que eu acho bonito e que me move é o que a criança fala a partir disso, a novidade do seu modo de olhar frente a tudo que eu já sei, que carrego comigo. Isso me tirou do lugar.

Diante da minha postura colonial que se denunciava a cada momento da pesquisa e dessa vontade de desacostumar discursos, ideias e olhares, optei por fazê-lo a partir de uma ladeira. Não há a imposição de um outro modo de ver. Não há

---

<sup>83</sup> BARROS, 2013, p. 313.

<sup>84</sup> Essa perspectiva de colonialidade diz de um movimento em que, ainda que com o fim da colonização territorial, permanecem as estruturas de dominação colonial que dizem respeito principalmente às questões de raça, gênero, etnia e classificações sociais. Como explica Silva (2013): “El ‘colonialismo’ se refiere a la colonización territorial por imperios de Europa occidental con la conquista del ‘Nuevo Mundo’. Por lo tanto, la ‘descolonización’ fue el proceso político realizado para poner fin a esta colonización — posesión— territorial iniciada en 1492 para viabilizar la expansión del capitalismo emergente. Sin embargo, simultáneamente hubo otro tipo de colonización: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. ‘Colonialidad’ es el concepto que traduce este tipo de colonización, que sobrevivió a la colonización territorial y condiciona la geopolítica internacional y las relaciones intrarregionales en el mundo [...]” (p. 479). E ainda sugere como enfrentamento a esse processo da colonialidade a decolonialidade: “Nos remite al momento en que — a partir del criterio de raza— imperios de Europa occidental constituyeron el ‘lado oculto de la modernidad’ —la colonialidad— que articula el poder, el saber, el ser y la naturaleza para neutralizar nuestra voluntad de cambiar el mundo. La ‘decolonialidad’ es, por tanto, el proceso de superación y transcendencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, imprescindible para construir otro mundo relevante.” (p. 476). Esses processos colonização engendraram a diferença no mundo, em diversas sociedades, desumanizando e subalternizando alguns seres humanos.

autoridades. São ideias múltiplas que foram se construindo nessa pesquisa. Um percurso de dizer que se compôs a partir de uma multiplicidade de conversas.

Quando comecei a pesquisa e então a falar, falar, falar, repetidas e necessárias vezes sobre as minhas intenções e também quando me encontrei com as crianças, acreditava que eu, Vivian, era uma pesquisadora que apesar de um pouco amedrontada, sabia o que estava fazendo, mas não, eu não sabia. *Eu não fazia ideia do que estava fazendo* – o que não foi tão ruim assim e talvez tenha salvado este trabalho.

Eu tinha um projeto, um título, muitas perguntas! ?????

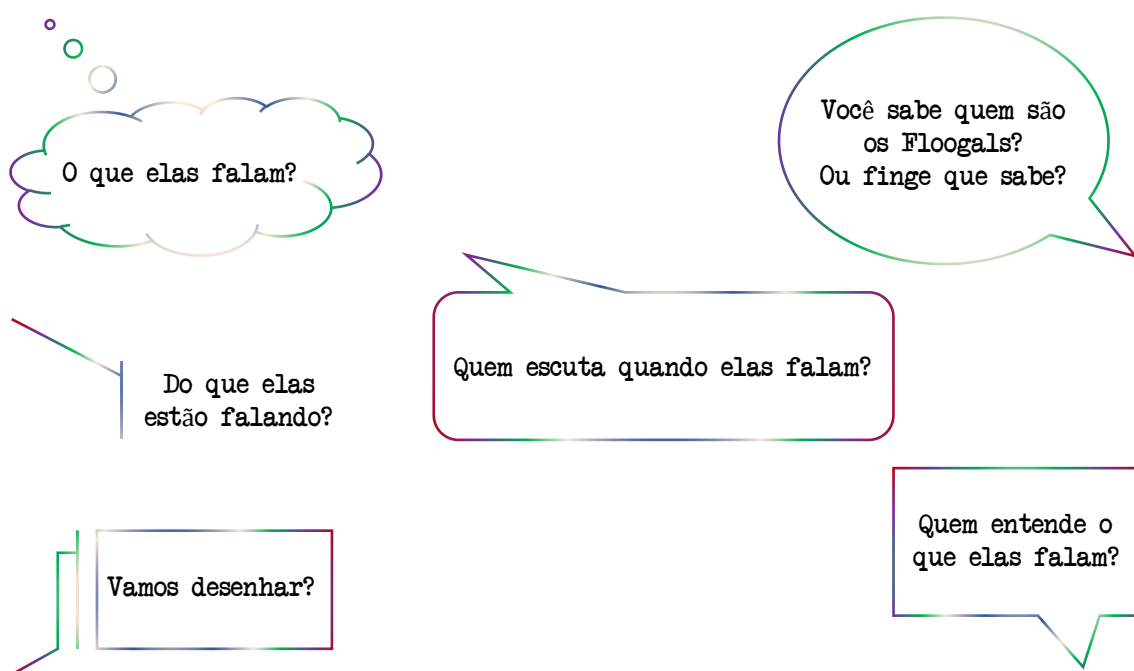
Eu não tinha uma pesquisa.

Eu não tinha uma pesquisa com crianças.

Fui atrás de ter uma.

Quando Manoel diz que prefere *as linhas tortas como Deus*, percebo quão raro é esse afeiçoamento pelo torto, pelo meu estranhamento inicial. Quando disse que fui atrás de ter uma pesquisa, na verdade estava indo em busca de formas, modelos, normas, e mais, a busca era sempre pelos melhores deles, porque sempre há o melhor, o mais adequado, o que pode, o que não pode, o que está dentro das regras. Sim, eu fui em uma direção contrária. Depois eu descobri que deveria ter ido logo atrás das crianças, mas naquele momento seria ousadia demais.

Munida dos mais diversos instrumentos estive com as crianças, pesquisando com elas, que em algum momento me fizeram perceber que tudo aquilo não passava de uma encenação. Me vi entre questionamentos que vinham de fora e de dentro.



A partir daí percebi que na verdade eu estava em um lugar adulto, onde os adultos só pensam e fazem coisas de adulto. Aliás, em um lugar adulto e com uma pesquisa para ser feita. Me descobri presa nesse lugar, onde também habitavam algumas questões invisíveis para mim até então.

O que eu acreditava estar estrategicamente alinhado, começou a *entortar*.

Então, eu me pergunto: o que se faz com as linhas tortas? E também respondo: na maioria das vezes elas são descartadas, mas aqui, almejo que sejam destacadas, afinal, sobre a reta, *Manoel* diz que *é uma curva que não sonha*.

Ah... se atribuíssemos diferentes olhares ao torto, olhares infantes, desejantes, questionantes, simplificantes e preconceituássemos menos os nossos enfoques, como o menino. Hoje, nesse lugar de onde eu falo, os olhares, na maioria das vezes, são violentos, opressores, dominadores e direcionados a todos, inclusive, quem está olhando é também olhado, olhares ocultos, implícitos, mascarados.

*Manoel* já disse:

*É preciso transver o mundo.*

*É preciso transver o mundo – duas vezes para não esquecer.*

Por que todos olhavam para o velho farmacêutico? Por que ele era um destaque, a ponto de despertar interesse em um menino? Nós sabemos as respostas, eu sei a resposta, mas a criança, o menino, vê de um modo tão mais gentil.

Esse olhar do menino para a diferença, nos mostra como não existe um único modo de olhar, de estar e de ser. Infelizmente, isso eu só percebo por cultivar modos singulares e únicos de leitura e por isso, me encantar e estranhar quando me apresentam uma nova possibilidade. Nossos olhares são treinados, como se houvesse uma legenda descrevendo cada cena.

Nossos olhares são disciplinados, não-tortos.

Triste, porém há ainda estranhamentos e isso atenua o incômodo.

Fico pensando que alguns, que não são poucos, estão subindo a ladeira do beco como o velho farmacêutico com sua perna torta e por isso são mais visados – não por causa da ladeira, mas da perna torta – pelos olhares treinados à captura que nem sempre são gentis, olhares que na maioria das vezes veem de algum lugar privilegiado, criado por eles.

Às vezes, nós adultos já subimos essa ladeira, não necessariamente a do beco, mas a nossa, andamos por caminhos tortos, por linhas tortas e entre brincadeiras, enganos, escorregos, gaguejos, fomos sendo silenciados, colonizados.

Talvez aquele menino – digo daquele menino em uma multidão de menin@s – ainda não tenha sido dominado por essa colonização e, por isso, consiga ver tantas outras coisas de modos diferentes. Não sei como devemos habitar a ladeira, mas talvez possamos começar indo por outros caminhos, com outros olhares. As coisas podem ser vistas com possibilidades tão diferentes...

Nossos corpos estão conformados, não queremos ter pernas tortas, gaguejar, nem falar a língua dos pássaros ou das árvores. Conformamos nossos olhares, nossos *medos*, nossas **insensibilidades**, nossas *paixões*, nossa *escrita*...

Precisamos povoar essa ladeira, precisamos habitar outros lugares, o meio, o topo, o buraco, a queda. Experimentar e compor com diferentes olhares, saberes, sensibilidades. Isso talvez nos coloque em um devir que nos faça desaprender<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial.” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

certezas e questionar nossas crenças, nossas histórias, nossas culturas, concepções e esse lugar que habitamos e praticamos. Isto é um convite!

O que nós vemos das coisas são as coisas.  
 Porque veríamos nós uma coisa se houvesse outra?  
 Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos  
 Se ver e ouvir são ver e ouvir?  
 O essencial é saber ver,  
 Saber ver sem estar a pensar,  
 Saber ver quando se vê,  
 E nem pensar quando se vê,  
 Nem ver quando se pensa.  
 Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),  
 Isso exige um estudo profundo,  
 Uma aprendizagem de desaprender  
 E uma sequestração na liberdade daquele convento  
 De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas  
 E as flores as penitentes convictas de um só dia,  
 Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas  
 Nem as flores senão flores,  
 Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.<sup>86</sup>

Além do que vemos e ouvimos, os lugares que habitamos e, não só eles, são também muitas vezes naturalizados, de tal modo que as ruas, as árvores, as casas e também as pessoas ficam invisibilizadas, não nos sensibilizamos com mais quase nada. Perceba como houve um tempo em que tudo era novidade, no meu caso, foi na infância.

Nesse sentido, não importa onde estão a escola, a universidade, a pesquisa, eu, professora de matemática, mestranda e pesquisadora ou as crianças, o que importa é transitar entre e desconhecer esses lugares todos.

Quanto a isso, Manoel é muito claro em seu aconselhamento:

*É preciso desformar o mundo:*

*Tirar da natureza as naturalidades.*

*Fazer cavalo verde, por exemplo [...]*<sup>87</sup>

Cavalo verde?

Desformar?

Tipo, as coisas vão perder suas formas? E então como vai ser?

---

<sup>86</sup> PESSOA, 2006.

<sup>87</sup> BARROS, 2015, p. 83.



E os riscos, as linhas, as margens?



O CABELO TA SENDO ROSA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

Sempre queremos respeitar as margens, não ultrapassar as linhas, não sair fora do risco. Essas normas nos separam, nos isolam, nos impedem de dialogar com o fora, de habitar o fora do risco<sup>88</sup>.

A Marina e a Anthonyelle me disseram isso!

QUANDO EU FAÇO MUITO RABISCADO MINHA MÃE NÃO GOSTA.  
QUANDO EU FAÇO UM POUQUINHO RABISCADO ELA GOSTA.  
ANTHONYELLE, 4 ANOS.

EU RABISQUEI MUITO QUE A MAMÃE NÃO GOSTO.  
E EU JOGUEI FORA.  
VOCÊ GOSTA DE RABISCAR? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

<sup>88</sup> O fora do risco surge de modo inesperado nesta pesquisa, mas contribui com uma importante discussão no âmbito das perspectivas decoloniais. Para enxergar essas posturas colonizadoras/descolonizadoras com mais clareza é preciso se distanciar desses dois lados, sair do centro do lado dominador e do centro do lado dominado e ficar entre eles, na fronteira, e ali, pensar com outras pessoas que tentam evidenciar e amenizar os danos causados. Esse seria um Pensamento de Fronteira, um Pensamento Liminar, um Pensamento Decolonial, em que a descolonialidade mostra-se como uma possibilidade de transformação. "Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço decolonial" (MIGNOLO, 2017, p. 20).



O QUE É ISSO QUE VOCÊ DESENHOU?  
É IGUAL QUE VOCÊS FAZEM NA ESCOLA?  
OU NA ESCOLA É DIFERENTE? VIVIAN.

NA ESCOLA É DIFERENTE. MARINA, 4 ANOS.

POR QUE? VIVIAN.

PORQUE NÃO PODE SAIR FORA DO RISCO. MARINA, 4 ANOS.



— HUM... E VOCÊ JÁ SABE FAZER DO ABC? COMO QUE VOCÊ TEM QUE FAZER? VIVIAN.

— O A TEM QUE FAZER BONITINHO, TODOS TEM QUE FAZER BONITINHO. MARINA, 4 ANOS.

Fora do risco.

Minha mãe disse que quando eu comecei a estudar, meus desenhos eram feios, principalmente as letras, que naquele momento também eram desenhadas. Ela disse que queria pegar na minha mão e me ensinar a fazer certinho, mas a professora pediu para ela não me contar que as minhas atividades eram feias, porque que eu precisava fazer do meu jeito. Eu achei muito sensato, porque eu só tinha 5 ou 6 anos. Ela contou, faz pouco tempo, mas contou. Desobedeceu a professora.

Às vezes, tratamos as crianças como linhas tortas, há algo errado, estranho, que precisa ser mudado. Não andam direito, não comem direito, não falam direito, isso precisa ser melhorado, elas precisam ser preparadas, esticadas. Estica, estiica, estiiica... Pronto! Um adulto. A própria sacração do...

Demorei para entender isso!

Tudo bem, eu entendo que não podemos ficar parados, que é necessário o *toc toc toc* *ploc toc ploc...* Mas não podemos inventar um outro jeito? Não podemos desobedecer só um pouquinho?

Por exemplo, nessa história de não poder desobedecer, eu fico triste pela Marina, porque quando eu cheguei para a nossa conversa, estava tudo acertado para ela ir ver as galinhas, ela estava ansiosa. Entretanto, ela foi obrigada a me escutar perguntando sobre ter matemática e água na sua escola.

— MAS NÃO VAI DÁ TEMPO DE NÓS IR NAS GALINHA TATA. MARINA, 4 ANOS.

Não ter matemática tudo bem, mas vamos supor que na escola da Marina não tivesse água, aí teríamos um problema grave para resolver, mas e as galinhas?

Somos todos ensinados a obedecer, mas parece que às vezes é preciso desobedecer também<sup>89</sup>. Precisamos interrogar o mundo.

Nesta pesquisa, muitas coisas saíram fora do risco e com isso precisei me interrogar por diversos momentos, alguns deles foram desconfortáveis, mas me movimentaram a pensar e estar com as crianças. Existem algumas sutilezas para se pensar uma pesquisa com crianças e não dá para fugir de questões que às vezes

<sup>89</sup> “[...] o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais.” (MIGNOLO E OLIVEIRA, 2017, p. 7).



sobressaem a infância, as crianças. Por isso, questionar-se sobre a presença delas contribui para nos distanciarmos de desimportâncias, uma vez que suas falas também podem povoar toda essa discussão sobre o que é a escola, a matemática, a infância.

Agir e pensar com tal simplicidade é difícil e dar menos espaço para teorias, metodologias e roteiros é uma desobediência sem tamanho, mas não tem outro jeito, todos esses acessórios abafam as crianças.

Por falar em acessórios, em uma pesquisa com crianças também me dei conta que as aspas podem ser só um recurso estilístico, nada mais. Por um tempo elas me desassossegaram.

Existe uma preocupação, que parece já superada por vários estudiosos, que habita as pesquisas com crianças, as suas vozes, pois historicamente estas são tidas como aquelas que não falam. No começo, evidenciava, em meus textos, o distanciamento dos estudos pautados em dar voz às crianças, ou que entendem o sujeito da infância como aquele que não fala. Entretanto, por mais que pareça simples lidar teoricamente com esse dilema no trabalho – afinal bastariam algumas citações e repetições para justificar e demonstrar essa preocupação –, passamos constantemente por avaliações e críticas que vão contribuindo com o nosso processo de formação.

Em um desses momentos de ladeira, mais especificamente, em um parecer, fui orientada a usar aspas na expressão dar voz, pois com isso estaria explicitando o meu cuidado e preocupação com este termo. Passei a fazer isso, pois entendia que era necessário o cuidado com as posturas de silenciamento<sup>90</sup> da infância e que esse silenciamento acontece muitas vezes sem percebermos, pois, na maioria das vezes, a criança não é impedida de falar, mas deixa de ter para quem contar as suas histórias. Porém, logo percebi que só as aspas, esses acessórios, não bastariam para que na prática as minhas posturas não fossem em uma direção de dar voz ou falar por elas.

Não bastam aspas!

É necessário questionar, desconfiar, pois ainda que haja toda essa preocupação e movimentações, “as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela.

---

<sup>90</sup> “A infância, como fase a ser abandonada, foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento bem como dos mais diversos sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade que foi capaz de pensar o homem moderno” (KOHAN, 2003, p. 238).

Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”<sup>91</sup>. Assim, em uma tentativa de não dar voz às crianças, mas de talvez fazê-las ecoar em outros ambientes, é necessário nos questionarmos a todo momento.

O que o meu trabalho faz como enfrentamento às atitudes de “dar voz” às crianças?

Como trato essas vozes?

Como as escuto?

Será que eu estou disposta a ouvi-las, ou ainda, sei como fazê-lo?

Será que consigo ouvir minha própria infância em mim?

Reforçando que tais interrogações e discussões não fazem sentido se na prática as posturas vão em uma outra direção.

FRANCISCO FAZ MUITAS COISAS TODOS OS DIAS E GOSTA DE FAZER MUITAS COISAS.

FRANCISCO, 4 ANOS.

VIVIAN — PESQUISADORA — “TEXTUALIZAÇÃO”.

### Diminutivos

“[...] diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetuosa e precavida de usar a linguagem. Afetuosa porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque

— COMO É SEU NOMINHO MESMO? SÓ PRA FICAR GRAVADO AQUI... VIVIAN.

— ANTHONYELLE. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ANTHONYELLE! E VOCÊ TEM QUANTOS ANINHOS?

[ANTHONYELLE MOSTRA OS CINCO DEDINHOS]

CINCO ANINHOS!

VOCÊ FEZ AGORA CINCO ANINHOS? OU FAZ TEMPO JÁ? VIVIAN.

— EU... EU TINHA ASSIM AINDA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

[ANTHONYELLE MOSTRA OS QUATRO DEDINHOS]

— ELA TEM QUATRO. MAMÃE.

também o usamos para desarmar certas palavras que, na sua forma original, são ameaçadoras demais.”<sup>92</sup>

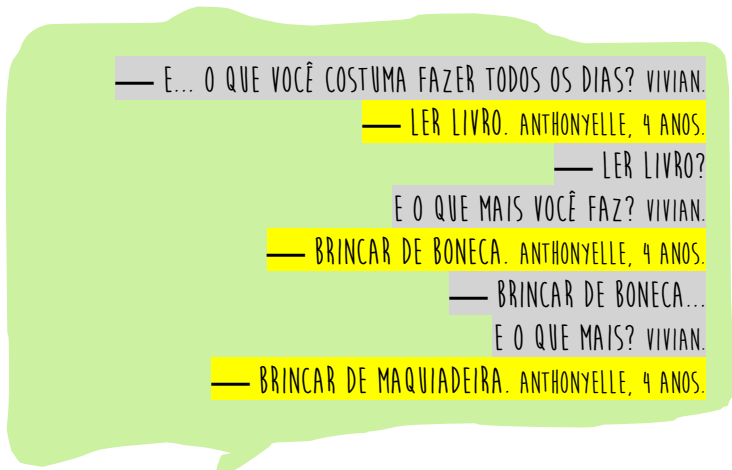
Foram tantos diminutivos, muitos outros além desses, e talvez eu tenha usado tanto de maneira afetuosa ou precavida, quanto, por não saber como começar e me utilizar desse artifício para tentar me aproximar das crianças, por vezes, de um modo colonial.

<sup>91</sup> KOHAN, 2003, p. 240.

<sup>92</sup> VERÍSSIMO, 1994.



Além da mania de diminuir, tem também a mania de repetir.



Repetir repetir — até ficar diferente.  
Repetir é um dom do estilo.<sup>93</sup>

O que precisamos é da “Mania de comparecer aos próprios desencontros”<sup>94</sup> e com o olhar mais atento a essas questões, são muitos os deslizos que percebo em meus encontros com as crianças e que me fizeram repensar os meus modos de estar não só com elas, mas também com outros. Nesse caso, ocultar equívocos não é uma opção, na verdade, percebê-los e reconhecê-los é um movimento importante e demonstra um comprometimento com a infância, com a crianças, com a pesquisa.

Explorar as potencialidades que uma pesquisa com crianças carrega é também pensar sobre as provocações e efeitos que ela produz em mim mesma que, enquanto pesquisadora, tenho minhas ignorâncias, limitações e ingenuidades teóricas ou não.

Talvez eu não tenha entendido nada sobre fazer pesquisas com crianças. Mas existe um modo melhor ou correto de fazer pesquisas com crianças? Existem teorias e metodologias mais potentes para se fazer pesquisas com crianças?<sup>95</sup> Existe um grupo autorizado a dizer como fazer pesquisas com crianças? Não sei, mas eu fiz! Devo confessar que estou mais interessada em linhas tortas e cobras de vidro do que em enseadas.

Precisava falar sobre isso...

... porque a pesquisa...

... ela se faz...

... se refaz...

<sup>93</sup> BARROS, 2013, p. 276.

<sup>94</sup> BARROS, 2013, p. 372.

<sup>95</sup> “[...] a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente” (MIGNOLO, 2008, p. 323).

... se desfaz...  
 ..., mas eu também me fiz, me refiz, me desfiz, um fazimento sem fim, sem  
 começo...  
 ...entre!

*Toc, ploc, toc, ploc*

*Era um caranguejo muito se achante.  
 Ele se achava idôneo para flor.  
 Passava por nossa casa  
 Sem nem olhar de lado.  
 Parece que estava montado num coche  
 de princesa.  
 Ia bem devagar  
 Conforme o protocolo  
 A fim de receber aplausos.  
 Muito achante demais.  
 Nem parou para comer goiaba.  
 (Acho que quem anda de coche não come  
 goiaba).  
 Ia como se fosse tomar posse de deputado.  
 Mas o coche quebrou  
 E o caranguejo voltou a ser idôneo para  
 margue.  
 Manoel de Barros.<sup>96</sup>*

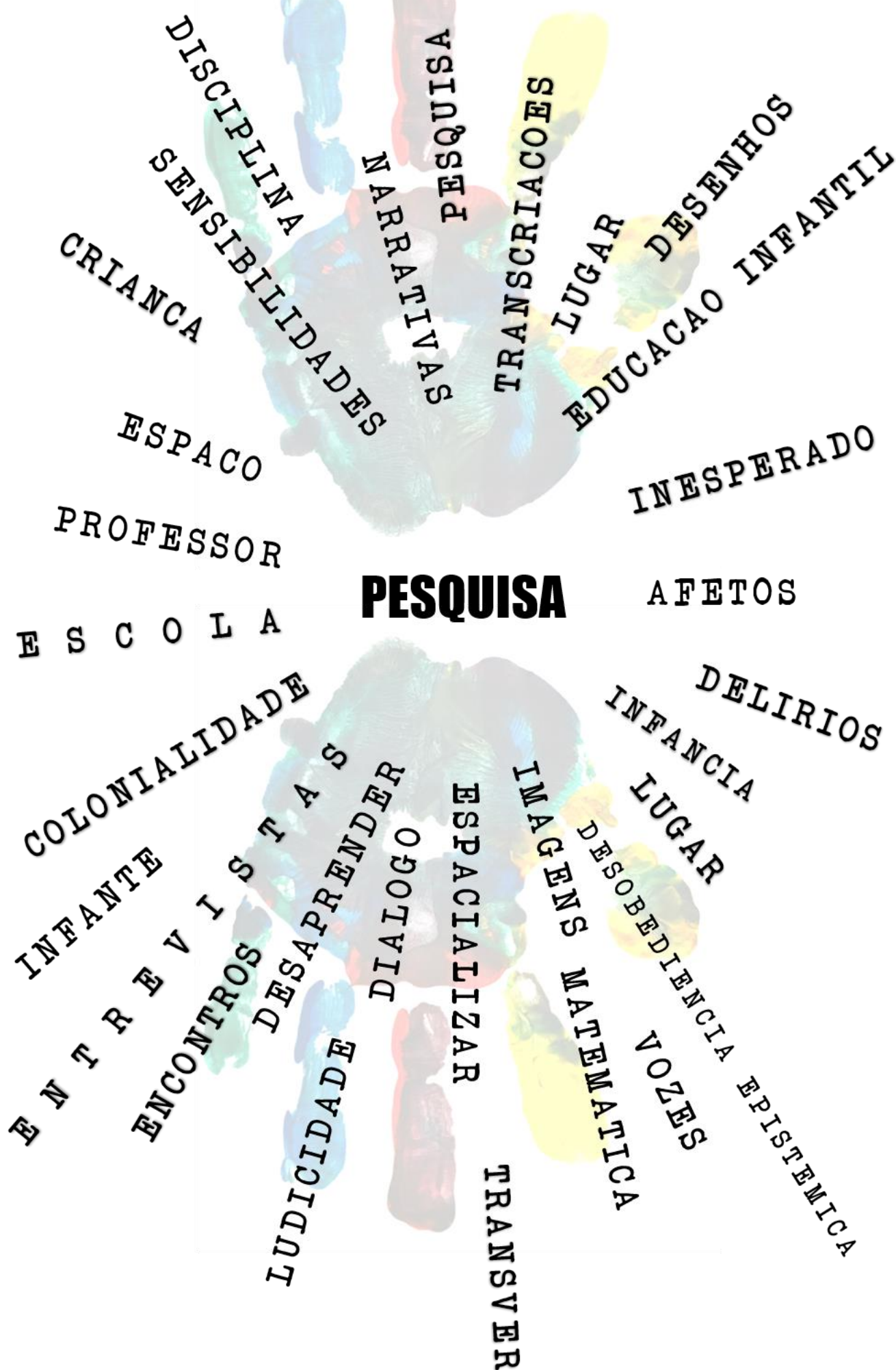
Às vezes, o pesquisador precisa parar para comer goiaba!

---

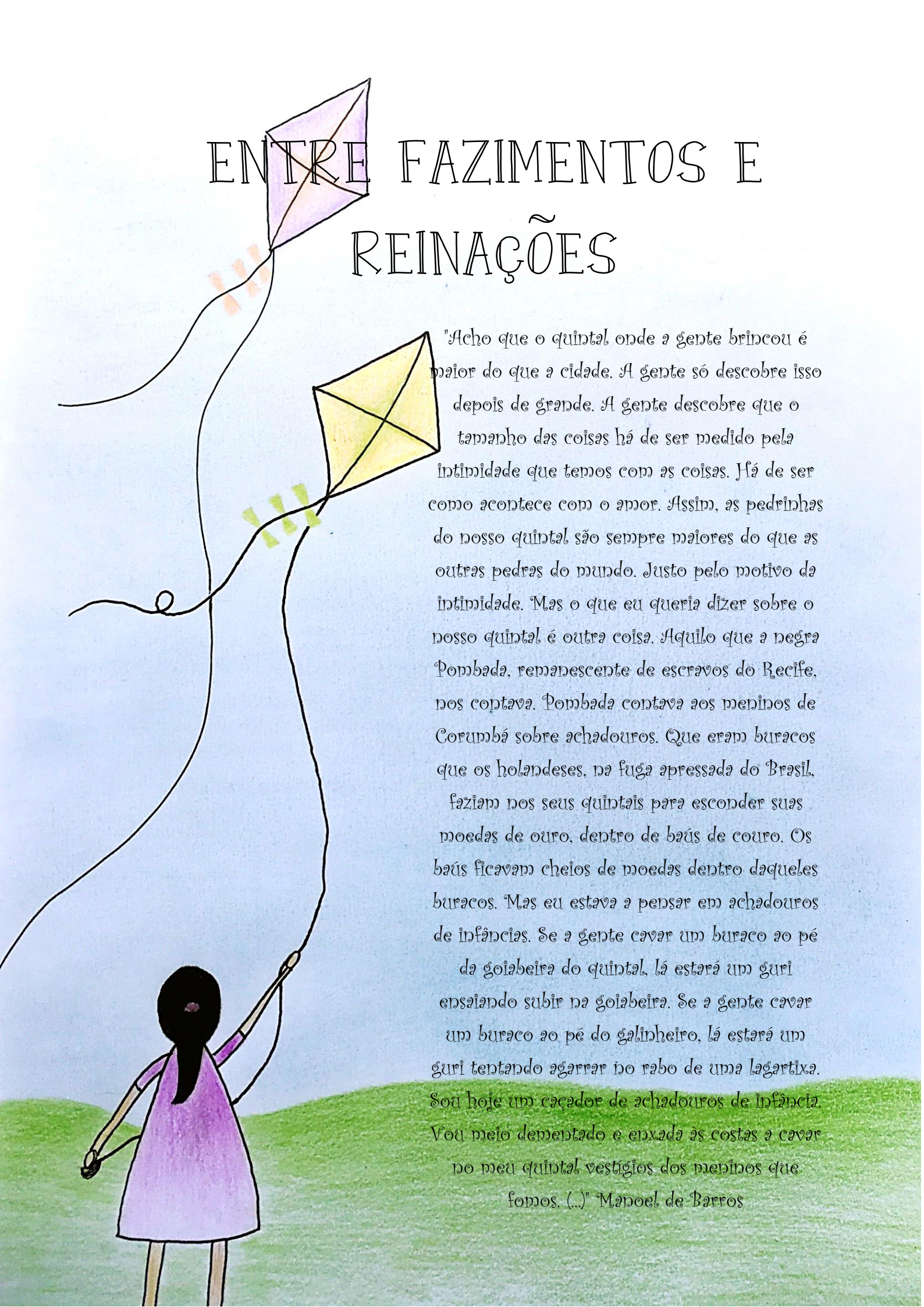
<sup>96</sup> BARROS, 2013, p. 401.

disse?









# ENTRE FAZIMENTOS E REINAÇÕES

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. 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. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (...)" Manoel de Barros



Poema de Manoel de Barros do Livro das Ignorâncias<sup>97</sup> com ilustração minha.

Diferentes e múltiplos podem ser os percursos de uma pesquisa! E quando se pensa na produção de uma pesquisa com crianças, muitas também podem ser as escolhas que faremos quanto aos modos de se praticá-la, a depender, é claro, das nossas intenções.

Eu não sei dizer muito bem quais modos escolhemos, mas posso dizer que fazer essa pesquisa foi uma aventura, que nem consigo adjetivar. Tentarei contar um pouco sobre como as coisas aconteceram e vocês podem tirar suas próprias conclusões, se assim quiserem.

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.  
O que sempre faço, nem seja uma aplicação de estudo.  
É sempre uma descoberta.  
Não é nada procurado. É achado mesmo.<sup>98</sup>

Acredito que pelas discussões trazidas até aqui, ficou um pouco evidente o fracasso das tentativas de estabelecer metodologias, etapas e procedimentos *a priori* neste trabalho, pois muitos foram os desvios, adequações e adaptações que fizemos ao longo da pesquisa, o que de certa forma é comum em processos de investigação, mas que trouxeram desapontamentos e desencontros entre as nossas ideais, práticas e pretensões.

Nesse sentido, trataremos de algumas discussões metodológicas acerca de uma pesquisa que busca se constituir em uma travessia e não com uma trajetória pré-determinada. Para isso, direcionamos nossos olhares e análises para as práticas e posturas que desenvolvemos, afim de criarmos uma *sensibilidade metodológica*<sup>99</sup>.

Frente a esse cenário de frustrações iniciais, ausência de cronogramas e roteiros a serem seguidos, diferentes exercícios foram acontecendo em um esforço de não estabelecer muitas regras, como ensaios que relacionaram teoria e prática, para assim dialogarmos e nos colocarmos em uma busca como as de Manoel de Barros que era “um caçador de achadouros de infância”<sup>100</sup>. Assim, junto aos vestígios de encontros com a infância, fomos sendo interpelados pelas provocações de tais movimentações.

<sup>97</sup> BARROS, 2013, p. 276 e 277.

<sup>98</sup> BARROS, 2006, p. 12.

<sup>99</sup> SOUZA E CURY, 2015.

<sup>100</sup> BARROS, 2015, p. 151.

Em diversos momentos acreditei que não daria conta, pois havia muita estranheza – e um certo drama, que já devem ter identificado – entre fazimentos e reinações.

Eu não sabia o que faria.

Eu não sabia como faria.

Eu não sabia o que poderia fazer.

Então, mesmo sem saber direito, comecei.

Era, e ainda é um pouco, uma mania minha querer antecipar as coisas – minha mãe sempre conta para as pessoas que eu não queria nem esperar a gelatina endurecer, mas aqui não vou dar tanto espaço para a minha ansiedade precoce. Além disso, não sou muito de me arriscar, me lançar em coisas diferentes e desconhecidas.

Ué, mas não foi você e a Endrika que ficaram famosas (exagero) nos corredores do programa pela *performance* do liquidificador?

Ah, é verdade! Nunca me deixam esquecer que no mestrado fui a bateria de uma banda, a asa de um liquidificador, a tampa de um freezer, escrevi um boletim de ocorrência em que a minha pesquisa me acusava de maus tratos e abandono, fiz um roteiro de talk show chamado “*Casos de Pesquisa*”, alguns poemas, desenhei, cantei...

Éh! Até que vendo assim parece que me empolguei um pouquinho e arrisquei algumas reinações em meio a esses fazimentos de pesquisa. Mas não criem muita expectativa com isso, porque as pessoas exageram e só fui para uma aula de teatro por conta da péssima atuação inicial nesta pesquisa. Com todo respeito a mim!

De qualquer forma, mesmo com essas exceções ousadas que vieram a acontecer, no começo eu não estava muito a fim de me arriscar e por isso, estabelecer algumas perguntas e intenções me ajudaram a começar mesmo entendendo que não eram proposições fixas. Então os fazimentos começaram mais comedidos e guiados.

Como a nossa intenção inicial era de compreender como as crianças espacializam a escola na Educação Infantil e olhar para os modos que praticam esse espaço escolar, e nele, significam objetos, pessoas, e também, a matemática, optamos pela produção de narrativas, que se mostravam uma alternativa para a construção de fontes com crianças e com a qual já tínhamos certa familiaridade.

Em algum momento, já trouxemos que ao propormos o exercício de produzir e compor narrativas com as crianças, nos deparamos com a seguinte questão: Narrativas com crianças?! Que vinha de todos os lados, inclusive nós também

alimentávamos esse questionamento. A partir daí começamos um longo trajeto de discussões e reflexões acerca dessa temática que envolveu além de questões teóricas, também os modos como isso estava sendo tratado em nossas práticas de pesquisa.

Uma pesquisa que envolva discussões acerca de narrativas e crianças demanda certos cuidados teóricos, metodológicos e éticos, principalmente quanto aos procedimentos utilizados para a constituição do material que chamamos de narrativa, geralmente envolvendo situações de entrevistas. Nesse sentido, passamos a pensar sobre as possibilidades e potencialidades na constituição de narrativas com crianças, que no início se pretendiam abordar escolas e matemáticas, mas que efetivamente foram narrativas outras, que se construíram e tomaram diferentes formas em diálogos e interações com as crianças.

Ao direcionarmos nosso trabalho à infância e à criança que frequenta a Educação Infantil, não nos colocamos em um experimento, mas em uma pesquisa que nos convidou a caminhar por caminhos que foram sendo criados e inventados com pistas que foram sendo produzidas<sup>101</sup>. Foi por isso que o trabalho não estabeleceu, a princípio, uma trajetória com os passos a serem seguidos, apenas se norteou por algumas intenções que não eram permanentes e imutáveis, mas que nos direcionaram para as primeiras movimentações de pesquisa. Talvez ainda não estávamos em uma travessia como pretendíamos, mas aprendendo a andar.

Para dar início, nos permitimos ensaios e a apropriação de diferentes metodologias e procedimentos que foram se mostrando pertinentes para o trabalho. Nesse sentido, propomos um projeto piloto, que se deu como um primeiro movimento, no qual realizamos uma entrevista nos apropriando de alguns elementos da História Oral, para a construção de narrativas como fontes orais e escritas, buscando repensar possíveis maneiras de construir narrativas com interlocutores nas idades que tínhamos interesse e com o intuito de direcionar o olhar para pensar maneiras de nos lançarmos na pesquisa. Havia muita preocupação e cautela.

Ao utilizarmos alguns elementos da História Oral para construção de narrativas, tomamos alguns procedimentos específicos, como o mapeamento e contato com possíveis depoentes, que no caso seriam crianças entre 4 e 5 anos que frequentassem a Educação Infantil, a construção de um roteiro de entrevista, a

---

<sup>101</sup> LEITE, 2011.

gravação da entrevista, que foi realizada em áudio e vídeo, e a transcrição e textualização das fontes orais. Tínhamos em mente que precisaríamos problematizar esses procedimentos e fazer adaptações voltadas para a infância e, para isso, buscamos contribuições em algumas pesquisas que já trabalharam maneiras de realizar entrevistas com crianças.

Destacamos que o projeto piloto não foi uma busca pela maneira certa e adequada para realizar uma entrevista com crianças, mas uma procura por elementos e vestígios que pudessem compor uma reflexão sobre as narrativas, sobre as intenções da pesquisa, sobre as nossas posturas e também apontando elementos para os quais deveríamos direcionar nosso olhar.

Ao realizarmos essa primeira entrevista, já foram tecidas algumas considerações que trouxeram muitas inquietações, surpresas, percepções quanto à minha postura e apontaram para teorias que deveriam nos acompanhar naqueles primeiros momentos da pesquisa.

Na verdade, essa primeira entrevista, que chamamos de piloto, hoje compõe igualmente este trabalho e talvez por ter sido a primeira, seja também uma das mais importantes. Para mim, o momento da entrevista foi um fracasso, daqueles que ensinam muito, mas que frustram também.

Essa conversa aconteceu com o Francisco, de 4 anos, em sua casa. O roteiro foi pensado, primeiramente, com a exploração de uma história fictícia que incentivasse o contar direcionado a um personagem, que também compunha o cenário da entrevista, junto com algumas questões norteadoras. Essa estratégia foi mobilizada em alguns trabalhos<sup>102</sup> que desenvolveram pesquisas com crianças, entretanto, não se mostrou, da maneira como foi explorada, adequada para o encaminhamento de uma conversa com uma criança de 4 anos. Por isso, depois dessa experiência, passamos a repensar outras maneiras possíveis de instrumentalizar o roteiro. Pensamos em explorar além de histórias e personagens, fotos, imagens, desenhos, de modo que o roteiro tivesse um papel de disparar e nortear a fala da criança, sem restringi-la. Porém, com as reflexões, acabamos abandonando a ideia de levar um roteiro para os encontros.

Uma percepção importante, nessa primeira conversa, foi quanto à necessidade da mediação dos pais no momento da entrevista, que contextualizavam as falas e os

---

<sup>102</sup> DOMINGUES, 2016; FERNANDES, 2015; ROCHA, 2012.

elementos que iam aparecendo na conversa, desconhecidos por mim. Nesse sentido, percebemos que o contato com os pais foi muito significativo para a produção e compreensão das narrativas. Na verdade, neste caso, eu não consegui estabelecer um diálogo com o Francisco e este acabou sendo conduzido pelos seus pais, motivado pela presença de um bonequinho *Alien* para o qual suas falas eram direcionadas.

Na entrevista, foram realizadas a gravação de áudio<sup>103</sup> e vídeo, que se mostraram ambos indispensáveis para a construção da narrativa. A gravação de vídeo foi importante para compreender alguns trechos do áudio da entrevista em que a fala era remetida a gestos e expressões corporais que davam sentido às palavras, assim como, certas entonações durante o diálogo. A percepção dessa necessidade vai ao encontro da seguinte afirmação: “[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”<sup>104</sup>.

Eu sei que há poucos parágrafos disse que tinha um pouco de pressa para que as coisas acontecessem, mas dessa vez, estava indo rápido demais, até para mim. Descrevendo esse momento da entrevista, até parece que foi tudo tranquilo, mas longe disso. Eu estava perdida, desorientada e nervosa. Só em casa eu me dei conta do que tinha acontecido, ri, chorei, me indignei, achei que não adiantava mais... com os encontros que aconteceram depois foi a mesma sensação.

De todo modo, após a gravação da entrevista, em áudio e vídeo, tinha um primeiro material para olhar e formular minhas primeiras impressões quanto ao trabalho que estava iniciando, ainda sem saber por onde começar, mesmo já tendo começado.

Como já comentei, os primeiros movimentos se aproximaram dos procedimentos da História Oral. Nessa perspectiva, pensamos que um próximo movimento seria transcrever a entrevista e pensar em uma textualização.

A transcrição e a textualização foram muito questionadas quanto à maneira de serem produzidas e apresentadas neste contexto da infância. Realizamos a transcrição literal do áudio, tentando trazer elementos do vídeo que caracterizassem

---

<sup>103</sup> A gravação de áudio, foi realizada com alguns cuidados técnicos em que, por exemplo, o gravador foi colocado em um local próximo à criança, mas de modo a não captar muitos ruídos (como corrente de vento) que ofuscam os sons produzidos pelo entrevistado, o que garantiu uma fonte oral que, de forma clara, registrou toda a conversa

<sup>104</sup> BENJAMIN, 1994, p. 220 e 221.



a fala infantil, com os tropeços das palavras, os gaguejos, inclusive com partes não compreendidas, descrevendo também os gestos e explicando algumas situações. Até aí tínhamos a conversa com o Francisco no papel, com alguns incômodos, que hoje vejo como desnecessários, pois havia um anseio pela equivalência entre o áudio e a sua transcrição, que jamais seria atingida.

A textualização, nos trabalhos com a História Oral, já é tida como um processo analítico, em que deveríamos começar a perceber o que a criança fala sobre determinadas questões de interesse da pesquisa, como veem e dão significados a certos objetos, atividades, espaços e conceitos, por exemplo. Mas, quanto a ela, as inquietações foram várias, principalmente quanto à sua forma, em que gostaríamos que estivesse presente a criança e que esta fosse ali reconhecida ao compor a pesquisa.

Lançadas as primeiras ideias eu me vi sem saber por onde ir e o que fazer. Será que produzo um texto da criança em primeira pessoa, limpando algumas questões e trechos de interrupções externas no momento da entrevista? Uma história em quadrinhos? Será que existe opção melhor que manter o formato da transcrição? Nada parecia agradar, todas as tentativas não iam até o final, cada vez mais as falas eram descaracterizadas e cada vez menos remetia a uma narrativa infantil.

No primeiro exercício de textualização foi que desconfiarmos de uma atitude que hoje eu diria: mais colonial, impossível! Frente à impossibilidade de preservar a fala infantil em um texto escrito, eu resolvi falar pela criança, narrando a história do Francisco. Foi, então, que me percebi em uma atitude que me colocou novamente diante de uma questão que já me inquietava: o que meu trabalho faz como enfrentamento às atitudes de dar voz às crianças?

O FRANCISCO É UM MENINO DE 4 ANOS QUE MORA COM A SUA MAMÃE E SEU PAPAI. ELE TEM MUITOS BRINQUEDOS, GOSTA DE BALANÇAR, ASSISTIR OS FLOOGALS E DE BRINCAR COM ASTRONAUTAS [...].

FRANCISCO, 4 ANOS.

VIVIAN — PESQUISADORA — "TEXTUALIZAÇÃO".

FRANCISCO FAZ MUITAS COISAS TODOS OS DIAS E GOSTA DE FAZER MUITAS COISAS.

FRANCISCO, 4 ANOS.

VIVIAN — PESQUISADORA — "TEXTUALIZAÇÃO".

O QUE VOCÊ FAZ TODOS OS DIAS? VIVIAN.

EU FAÇO COISAS, MUITA, COISAS. FRANCISCO, 4 ANOS  
(ENQUANTO FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO.)

O QUE QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER? MAMÃE.

EU GOSTO DE FAZER MUITAS COISAS. FRANCISCO, 4 ANOS

A ESCOLINHA É GRANDE E ELE ESTUDA EM UMA SALA NO PISO DE CIMA, POR ISSO ELE USA ESCADA PARA SUBIR.

FRANCISCO, 4 ANOS.

VIVIAN — PESQUISADORA — "TEXTUALIZAÇÃO".



VOCÊ ESTUDA LÁ? A ESCOLA É PEQUENA OU É GRANDE? MAMÃE.

(FRANCISCO FAZ UM GESTO COM A MÃO COMO SE ESTIVESSE MOSTRANDO UMA ALTURA, PRÓXIMA A SUA CABEÇA.)

NÃO, VOCÊ TEM QUE FALAR, PORQUE ELE TÁ GRAVANDO. MAMÃE.

GRANDE. FRANCISCO, 4 ANOS

É GRANDE? MAMÃE.

GRANDE! VIVIAN.

E ONDE É A SUA SALA? MAMÃE.

(FRANCISCO FAZ UM GESTO COM AS MÃOS APONTANDO O DEDO PARA CIMA.)

NO PISO DE CIMA? É?! MAMÃE.

(FRANCISCO BALANÇA A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO.)

COMO É QUE VOCÊ SOBE ATÉ A SALA DE AULA? MAMÃE.

NA ESCADA. FRANCISCO, 4 ANOS

Por um tempo, essas questões ficaram guardadas como “erros” e só foram retomadas e enxergadas com uma postura mais crítica depois de conhecer as discussões acerca da colonialidade. Essas são marcas da pesquisa, fazem parte dos movimentos que a compuseram.

É possível perceber uma violenta e ingênua manipulação das vozes da criança ou, mais amplamente, da linguagem da criança, uma vez que seu corpo muito nos falava. Foi um primeiro exercício, um primeiro passo, que nos fez perceber o que não queríamos fazer em nossa pesquisa. Uma percepção que considero muito significativa e que nos fez repensar os interesses dessa investigação e as práticas que estavam sendo desenvolvidas.

Teoricamente eu sabia que as crianças possuem vozes, as mais diversas. E que estas se compõem por palavras, gestos, expressões faciais, silêncios.... Mas isso não impediu que do momento da gravação da entrevista até sua textualização, muitas dessas vozes fossem por mim sendo apagadas, silenciadas. Então quando fui alertada e percebi o que estava fazendo, foi desesperador. Eu não queria e, não fazia o menor sentido, falar pelas crianças. A intenção do trabalho, que talvez eu ainda não tinha entendido, era falar com a criança, ou seja, precisei repensar em como trataria essas vozes e como faria a leitura delas.

A partir disso, comecei a ir por outra direção perigosa, investindo em tentativas de pensar uma transcrição e uma textualização que se aproximassem das discussões e preocupações desse trabalho, em uma busca insana de preservar o quanto fosse possível da fala infantil e é claro que nada daria conta disso. Me preocupei muito com essa questão antes de perceber essa impossibilidade.

Pensamos que talvez um caminho seria o da transcrição. Transcrição ou textualização? Nem uma coisa e nem outra.... Tomamos a ideia de transcrição como composições entre os materiais que tínhamos produzido nesses encontros, criações a partir de desenhos, falas, imagens e gestos. Essa expressão já aparece em algumas discussões relacionadas com a História Oral, trazendo que “há ainda a possibilidade de que um dos momentos de textualização envolva uma ‘transcrição’, isto é, uma composição teatralizada, ficcionalizada, construída a partir dos depoimentos”<sup>105</sup>. Mas

---

<sup>105</sup> GARNICA, 2011, p. 7.

esse também era um movimento ainda não desprendido daquela intenção de preservar literalmente a fala infantil.

Nesse movimento de pesquisa é habitual seguir modelos, exemplos e normas. Recebemos estruturas prontas para encaixar nossos trabalhos e, com isso, fica fácil cair em armadilhas. No meu caso, cai em várias delas.

Foi assim.

Foi um longo jogo de pode ou não pode, tentativas e erros, até que eu entendi que todas essas questões que eu alimentava, me tomavam muito tempo, muita energia, muito fôlego e que isso não deixava eu ver, ouvir e estar com as crianças.

Tudo sinalizava para uma direção em que seria necessário subverter esses caminhos que eu insistia em traçar e também esses métodos e procedimentos. Pois, ainda que eu demonstrasse o interesse de experienciar uma travessia, estava buscando por caminhos seguros a serem percorridos. Isso diz sobre não querer correr riscos, ou talvez, evitá-los.

Nesse momento, nos aproximamos de algumas perspectivas acerca de movimentos de insubordinações criativas em pesquisas. Percebíamos que o diálogo com esses modos de se colocar na pesquisa poderiam nos ajudar e, além disso, o Francisco já havia lançado o desafio de nos insubordinarmos criativamente.

Ao pensarmos sobre as manifestações de insubordinações criativas dos pesquisadores, verificamos que elas têm se constituído pelos questionamentos feitos: posicionamentos metodológicos rígidos; perspectiva avaliativa da produção do outro; incoerências entre práticas e relatos de pesquisas; ação política contraditória ao discurso; critérios aleatórios utilizados para avaliar a qualidade da produção científica; distribuição de verbas para produção científica; avaliação quantitativa das publicações; posição do pesquisador como intelectual (dono do saber) nos relacionamentos entre professor e aluno e pesquisador e sujeito.<sup>106</sup>

Eu precisava me questionar.

Esse estudo de teorias e o olhar para as metodologias produzidas em pesquisas com crianças contribuíram para a criação de uma potência de olhar importante nesse processo, mas o que acontecia efetivamente era: o Francisco

---

<sup>106</sup> D'AMBRÓSIO e LOPES, 2015, p. 4.

brincando de um lado e eu, no papel de uma pesquisadora, com um roteiro na mão não conseguindo estabelecer um diálogo com a criança, em sua casa.

Eu precisava pensar em formas de insubordinar a mim mesma, as minhas crenças, as minhas estratégias, as minhas posturas e isso tinha que ter acontecido ali, no encontro, mas foi tudo muito desconcertante para conseguir tomar tais providências. Não sei ao certo se isso de fato era um convite a insubordinação ou um movimento próprio dessa minha formação pela pesquisa. O que eu sabia era que algo precisava ser feito.

Eu precisava soltar o roteiro, soltar as perguntas, soltar os modelos, soltar a mão, soltar o corpo. Desarmar-me.

Desobedecer.

Desaprender.

Mesmo com a minha resistência, elas, as crianças, me desarmaram, tiraram tudo da minha mão e a pesquisa foi se constituindo diferente, produzindo seus próprios movimentos teóricos, estéticos e éticos. A própria infância estava me oferecendo essa possibilidade de mudança de perspectivas, ilustrando com suas vozes, gestos e interesses essa pesquisa que se dizia com crianças, mas estava indo em uma outra direção.

Vou contar um pouco também de como foram os outros encontros, algumas coisas que aconteceram nesse contínuo processo de descobertas e aprendizados.

Após esse primeiro contato com a produção de narrativas com crianças muitas foram as angústias, na verdade, eu sempre uso essa palavra, mas não sei se era esse sentimento exatamente ou se é aquela dificuldade adulta de colocar os sentimentos e sensações em palavras. Mas percebi, com essa aproximação, que lidar com as narrativas seria assim mesmo, pois queríamos romper com alguns obstáculos, optamos por fazer exercícios de pesquisa diferentes dos habituais, muitas foram as desconstruções e isso certamente seria desafiador.

Outros encontros foram acontecendo com uma pesquisadora ainda insegura e questões diferentes foram surgindo, mas já não eram tão alimentadas.

Vou tentar contar um pouco mais sobre elas...

O que você sente quando digo de tudo isso?



## Com o Francisco...

03 de junho de 2017

Com o Francisco foi uma desconstrução! A entrevista se deu em dois momentos: primeiro o Francisco conheceu o boneco alienígena e saiu correndo para buscar seu astronauta também. O que fazia todo sentido. Começamos a conversa e no início até se mostrou interessado em contar um pouco do seu modo de vida para o alienígena, mas logo se desinteressou por um roteiro que visivelmente existia e não pensou duas vezes antes de ir brincar em um outro espaço. Só mais tarde retomamos a conversa!

Francisco, já no início, desestabilizou essa pesquisa!

FRANCISCO

TEM

4 ANOS



Astronauta.



Por que esse têm três olhinhos?



Textualização.

EU GOSTO DE CONTAR NOTÍCIA.

E A GENTE CONTA COMO QUE A LUNA VAI PARA O ESPAÇO

ASSIM PERL PERL PERL FRANCISCO, 4 ANOS.



Vai na minha escola.



Perl, Perl, Perl...



A Luna.

— ELE VAI SUMIR? FRANCISCO, 4 ANOS.

— NÃO SEI... VOCÊ QUER DAR TCHAU PRA ELE? MAMÃE.

— EU QUERO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— CONVIDA ELE PRA IR NA SUA ESCOLA. MAMÃE.

— VOCÊ PODE IR NA MINHA ESCOLA? FRANCISCO, 4 ANOS.

— VAI NA MINHA ESCOLA, VOCÊ VAI ADORAR UM MONTE DE

COISAS!!! FRANCISCO, 4 ANOS.

## Com as três...

M  
A  
R  
I  
N  
A  
  
T  
E  
M  
  
4  
A  
N  
O  
S

— VOCÊS LEMBRAM DE ALGUMA OUTRA TAREFA, ALÉM DAQUELAS QUE VOCÊS FALARAM? VIVIAN.

— EU NÃO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

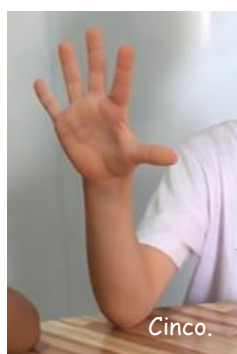
— EU NÃO. MARINA, 4 ANOS.

— EU NÃO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— NÃO? VIVIAN.



E você?



Cinco.



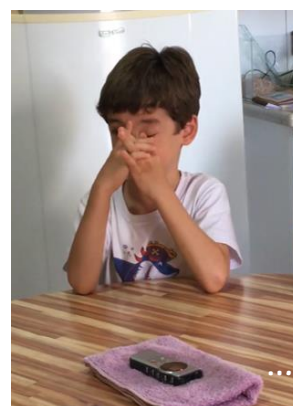
Marina?

Com eles optei por fazer apenas um diálogo, conduzindo uma conversa sobre a escola deles, com questionamentos que eu ia direcionando ou redirecionando conforme suas respostas. Com isso, compusemos juntos, falas de uma escola sob três pontos de vistas. Na verdade, quatro, porque tinha a minha escola que eu buscava na deles.

M  
Á  
R  
I  
O  
  
A  
N  
T  
Ô  
N  
I  
O  
  
T  
E  
M  
  
5  
A  
N  
O  
S

26 de janeiro de 2018.

A segunda entrevista seria com a Marina, que frequenta uma escola particular. No dia da entrevista, ela estava na casa de seu primo e sua mãe sugeriu que eu aproveitasse e conversasse com os dois. Chegando na casa do Mário Antônio, brincava com eles também a sua vizinha, Maria Clara, que assim como ele, também frequenta a mesma escola da Marina. Conversamos os quatro, eu e as três crianças.



M  
A  
R  
I  
A  
  
C  
L  
A  
R  
A  
  
T  
E  
M  
  
6  
A  
N  
O  
S



Antes tem que lavar o pé.

## Com a Marina...

Eu estive em um segundo momento com a Marina, que participou da entrevista em grupo. Desenhamos, pintamos e conversamos com mais calma sobre a sua escola, na verdade, eu sobre escola e ela sobre várias outras coisas. Também estive com Mário Antônio para uma outra conversa, mas ele não estava muito disposto e foi um encontro sem entrevista.

A Marina me fez perceber muitos despropósitos na minha busca por falas sobre a escola e me desestabilizou em diversos aspectos, o que também fez com esta pesquisa.

Marina gosta de desvios.

16 de fevereiro de 2018.



MARINA

TEM

4 ANOS



## Com a Anthonyelle

ANTHONYELLE TEM 4 ANOS MAS AFIRMA-SE COM 5



Tira foto com a motoca.

15 de fevereiro de 2018.



Chão.

Com a Anthonyelle foi um encontro muito divertido, ela é bem animada e gosta de conversar, mas não de ser “entrevistada”, por isso ficou mais contida ao sentir que estava sendo interrogada. Ela frequenta uma escola particular e além de conversar, gosta contar histórias e brincar. Eu fiquei impressionada com a sua relação com a literatura, ela falou bastante sobre histórias, livros, biblioteca e isso talvez me impressiona porque não tive tanto contato com a leitura quando era pequena.

Foi uma conversa agitada, porém tranquila em relação aos meus medos e inseguranças. Tiramos fotos, brincamos e, mais uma vez, falamos de escola...

Na verdade, não foi só isso!

Levei uma bronca! E tivemos outro encontro...

— QUAL DESENHO VOCÊ GOSTA? ANTHONYELLE, 4 ANOS

— NÃO SEI, EU GOSTO DE DESENHAR CASA, ÁRVORE... VIVIAN

— ENTÃO VAMOS DESENHAR... ANTHONYELLE, 4 ANOS

— AI! AGORA EU NÃO TENHO NADA PRA DESENHAR. VIVIAN

— EU TENHO UM ESTOJO, CANETINHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS

— MAS DAÍ EU VENHO UM DIA SÓ PRA GENTE DESENHAR. PODE SER? VIVIAN



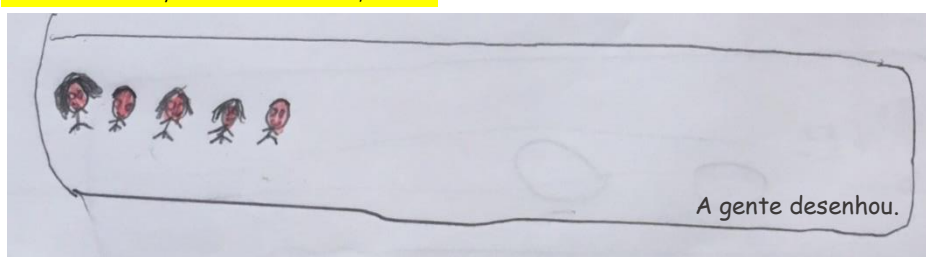
Carro amarelo.



Sol azul.

Vivian!!!! Eu não acredito que vc não desenhou!!!  
Trate de voltar lá, antes da qualificação, para desenhar.

ELE TÁ SORRINDO, O SOL. ANTHONYELLE, 4 ANOS.



A gente desenhou.

## Com a Milena...

21 de fevereiro de 2018.

Com a Milena, que frequenta uma escola pública, foi uma conversa tranquila e tímida, me identifiquei muito com ela nesse aspecto. Nesse encontro, os formatos de diálogos utilizados nas entrevistas anteriores não dispararam muitas falas sobre a escola, e me colocaram em uma situação de inquietude que acabou inibindo a continuação do diálogo. A narrativa dela é muito gestual e descritiva e, apesar da minha insistência em querer saber sobre a escola, ela trouxe alguns detalhes que tiraram aquele protagonismo das questões pelas quais eu estava interessada.

M  
I  
L  
E  
N  
A

T  
E  
M



— E ONTEM O LANCHE FOI BOLO COM FUBÃ, AQUELE  
NEGOCINHO QUE DERRETE... E COLOCA EM CIMA, QUE EU NÃO  
LEMBRO O NOME. MILENA, 5 ANOS



— É DOCE DE GOIABA. MILENA, 5 ANOS



Tendo realizado essas outras entrevistas, adquirimos uma maior afinidade para compor com as crianças. Apropriamo-nos de certas estratégias e também nos distanciamos de algumas. Com áudios, vídeos, fotos e desenhos em mãos aquelas questões voltaram a incomodar. Cada criança tem sua particularidade, seu modo de falar, de se expressar e a sensação era que muitas das características da linguagem das crianças estavam se perdendo nas tentativas de levá-las para o papel. E, além disso, eu precisava compor um trabalho com essas narrativas.

Assumimos que a narrativa com as crianças tem suas limitações, como os obstáculos tratados anteriormente, assim como, reconhecemos que muita coisa se perde nesses exercícios em que constituímos narrativas com crianças e não só com elas, mas também percebemos que existem diversas potencialidades a serem exploradas.

Naturalmente, perder e abandonar traços dessas narrativas infantis me angustiará. É uma exigência de desapego inevitável que nos coloca frente ao sensível. Com isso e apesar disso, fizemos todo esforço possível para retratar esse movimento infante em nossa pesquisa. Com a tranquilidade que nos traz a crença na inexistência de uma representação nos moldes clássicos, de uma crença de que aqui tratamos de uma re-presença.

Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma “realidade real”, mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la.<sup>107</sup>

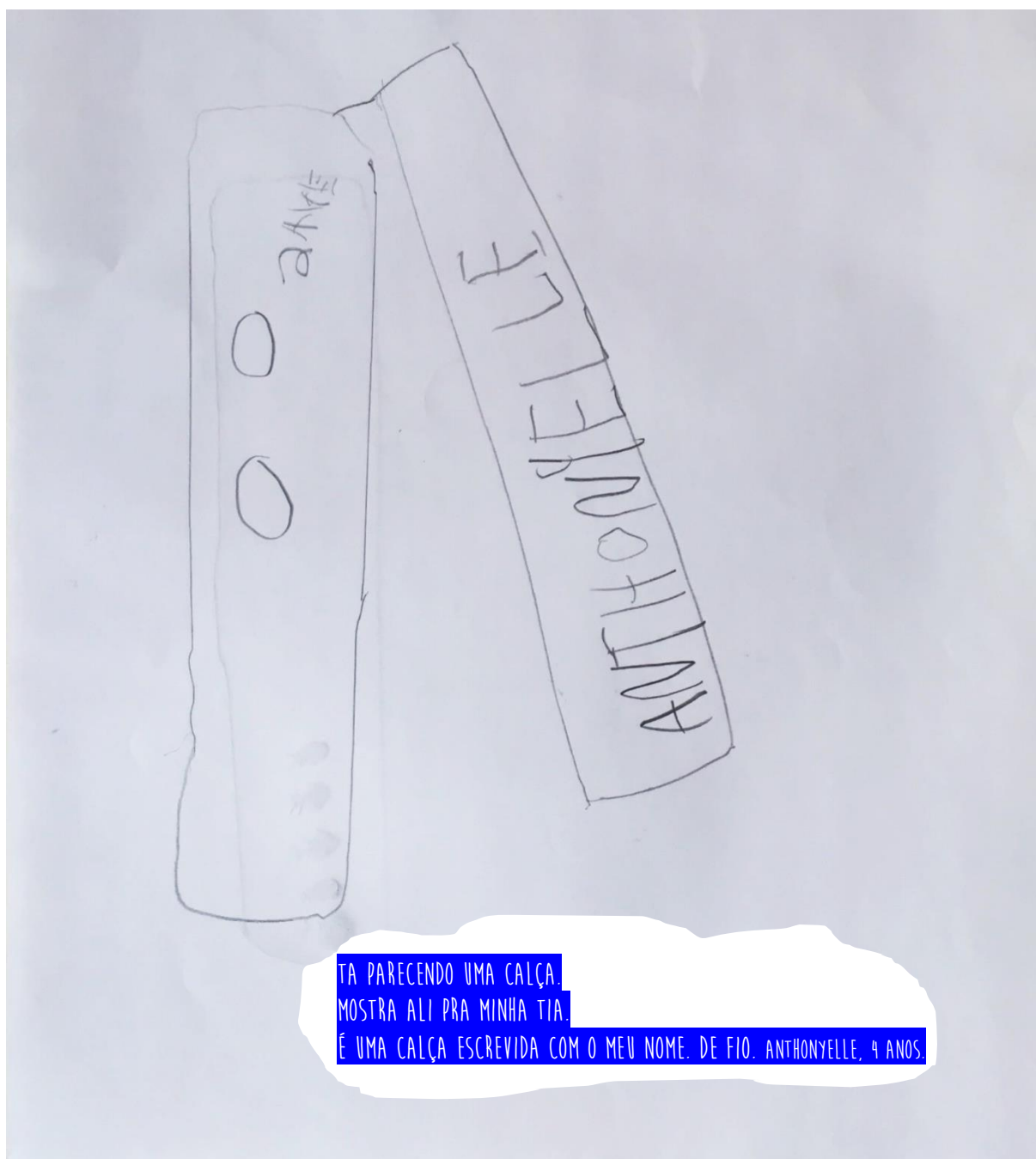
Colocamo-nos a escuta e as crianças foram trazendo relatos, brincadeiras, atividades, perguntas, desordem, inquietação e preocupação, em exercícios que nos fizeram repensar pesquisas, metodologias, teorias, posturas. A questão de pesquisa desse trabalho não era de interesse dos nossos interlocutores e nem deveria ser porque sequer foi apresentada a eles. O que fizemos foi um compor juntos, apesar dos distintos interesses.

E então o que produzimos? Muitas foram as ideias, tentativas, equívocos e confusões ao tratarmos com as narrativas das crianças, mas escolhemos experimentar exercícios e movimentos novos para produzir com elas. Apesar das

---

<sup>107</sup> VEIGA-NETO, 2002, p. 6.

limitações e dificuldades que ainda enfrentamos, escolhemos trazer excertos das entrevistas que nos colocam frente a narrativas de crianças, narrativas imagens, narrativas frases, narrativas textos, narrativas áudios. Para isso, nos colocamos também em um diálogo com as poesias de Manoel de Barros que nos assossega diante dos mais diversos e inesperados delírios em narrativa. E assim, começaram também a surgir as minhas narrativas, como uma pesquisadora em formação tomada pelos encontros com a infância.



Os nossos olhares para a infância estão em constante mudança, pois ainda que longe de um conforto, a cada encontro, cada diálogo, nos familiarizamos mais com as crianças e seus modos de interagirem com a pesquisa, ou ainda, como os modos dessa pesquisa se relacionar com elas. Estamos aos poucos aprendendo a desaprender os roteiros, as perguntas, as respostas prontas e esperadas, as nossas posturas, as regras que silenciam a espontaneidade, as afirmações dominadoras, a insegurança de olhar para os delírios e as insignificâncias. Estamos olhando para a infância com a infância.

VOCÊ NÃO VAI FAZER AS PESSOAS? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

EU FIZ UMAS PESSOAS, MAS EU NÃO SOU MUITO BOA DE FAZER PESSOAS. VIVIAN

DEIXA EU VER AS PESSÓINHAS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

ÔH! VIVIAN

ESSA? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

É. VIVIAN

QUE BONITINHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

E ESSE TAMBÉM É BONITINHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

É?... VIVIAN



QUEM TERMINOU PODE VIRAR, TÁ?! ASSIM... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

Uma outra movimentação necessária a este trabalho envolve o modo como essas narrativas estão retornando aos seus narradores, às crianças e aos pais, para que sejam autorizadas suas publicações. Buscando nos ater aos princípios éticos que se aproximam das opções teóricas adotadas neste trabalho e dos cuidados que atualmente as pesquisas com essa temática assumem e com isso, considerando os aspectos particulares da realização de uma pesquisa com crianças, retornamos aos pais o material transcrito para que, quando de acordo, assinassem uma carta de autorização. Nesse momento também pedimos autorização para a utilização dos nomes das crianças, seus desenhos e imagens e todos os pais consentiram.

Nesse mesmo sentido, podemos refletir sobre o papel do pesquisador que também busca uma produção científica ética e comprometida com a qualidade de vida humana e que, portanto, assumirá um modo de investigar em que considere o respeito aos participantes da pesquisa e/ou aos documentos utilizados na investigação; perceba as delimitações da pesquisa realizada, sabendo que ela não se constitui em uma verdade única; e tenha sensibilidade e responsabilidade na utilização do saber produzido pelo outro.<sup>108</sup>

Eu acredito que uma outra parte importante do trabalho foram os fazimentos desta escrita, destes textos, comigo dentro. Foi um mover-se também necessário para a pesquisa, ela precisa ganhar seu corpo, suas cores, suas vozes.

Cheguei em um certo ponto em que tinha alguns materiais, mas não sabia o que fazer com todos aqueles textos lidos, textos escritos, transcrições, imagens, filmagens, desenhos...

E precisei soltar a mão de algumas coisas, buscando outras também e com isso fui conciliando a pesquisa com algumas vontades de fazer.

O que fazer?

O que fazer com isso?

O que fazer agora?

Depois de crescida

Fiz aula de escrita.

Fiz aula de desenho.

Fora da escola.

---

<sup>108</sup> D'AMBRÓSIO e LOPES, 2015, p. 4.

Experimentei algumas coisas, ou melhor, tentei.

Tudo isso de mim, para mim.

Foi quando me vi tentando e tentando sem saber o que.

Essa bagunça, as angústias foram necessárias para me mover.

Eu tropecei tanto!

É importante cair.

Eu sempre queria levantar o mais rápido possível e isso me derrubava de novo.

Descobri que é importante ficar um pouco no chão.

Às vezes é isso!

Em alguns momentos eu fui tendo *insights*, como sopros. Foi assim com muitos títulos, com muitas frases diluídas em meus textos, em algumas ilustrações, mas isso só veio depois.

Nos encontros com as crianças podia vir o vento que fosse, eu estaria ali ilesa.

Os afetos estavam em toda parte, mas demorei para ser atingida por eles.

Em meio à pesquisa tem a nossa vida, teve as minhas aflições, teve o meu desespero, a minha ansiedade, os meus empolamentos. Isso se relaciona também com o trabalho, com os meus fazimentos. E de certa forma, “[...] Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer”<sup>109</sup>.

Foi quando eu comecei a demonstrar os meus incômodos, evidenciar os meus deslizes, minhas vulnerabilidades e me aliei a tudo isso, que comecei a enxergar a minha pesquisa acontecendo.

A angústia era porque as coisas precisavam acontecer, a pesquisa precisava produzir conteúdo, criar formas, eu precisava escrever, entender, transcrever, criar e eu não sabia como lidar com tudo isso.

Não acho que houve mergulhos ou voos, metáforas que geralmente se relacionam a esses processos com um grande envolvimento. O que aconteceu foi uma

---

<sup>109</sup> D'AMBRÓSIO e LOPES, 2015, p. 4.



diversidade de movimentos, um mover-se, às vezes inerte – também existiu muita procrastinação.

É difícil encontrar uma escrita que dê conta de tudo isso que está na minha cabeça, nas minhas anotações e nos meus rascunhos... Por isso esses modos de escrita.

Sei que este foi um texto embaraçoso, pela bagunça, pela falta, pela presença, mas os fazimentos foram assim, podem ter sido mais fazimentos do que reinações, mas para mim foram mais reinações do que eu acreditava que poderia praticar. Que aventura!

Nesta travessia, que foi a minha pesquisa, eu acabei internalizando um modo de fazer pesquisa com crianças, o não-modo, que também é um modo. No fim estava novamente naturalizando enfrentamentos e afetos. Recomecei por diversas vezes. Voltei. Busquei as crianças. Abandonei textos. Senti vergonha alheia de mim mesma. Tentei. Criei. Inventei. Desenhei. Desabafei. Produzi com as crianças. Produzi comigo. Fiz um pouco de cada coisa, dessas coisas. Foi legal!

Talvez eu deveria dizer para ninguém tentar isto em casa, mas como destaquei e assumi os riscos, prefiro não dizer nada. Já disse muito.

Escutei também.

Por último um conselho , não meu<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> MIA COUTO, PENSATEMPOS.



O único conselho é este: escutar. Tornarmo-nos atentos a vozes que fomos encorajados a deixar de ouvir. Tornemos essas vozes visíveis. E mantenhamos viva essa capacidade que já tivemos na nossa infância de nos deslumbrarmos. Por coisas simples, que se localizam na margem dos grandes feitos. Um contínuo da escola, um servente que presta apoio às aulas laboratoriais, pode ser mais sugestivo do que o mais prestigiado académico. O que importa do ponto de vista do escritor é a capacidade que essa personagem tem de suscitar história e de nos revelar facetas da nossa própria humanidade.

Mia Couto



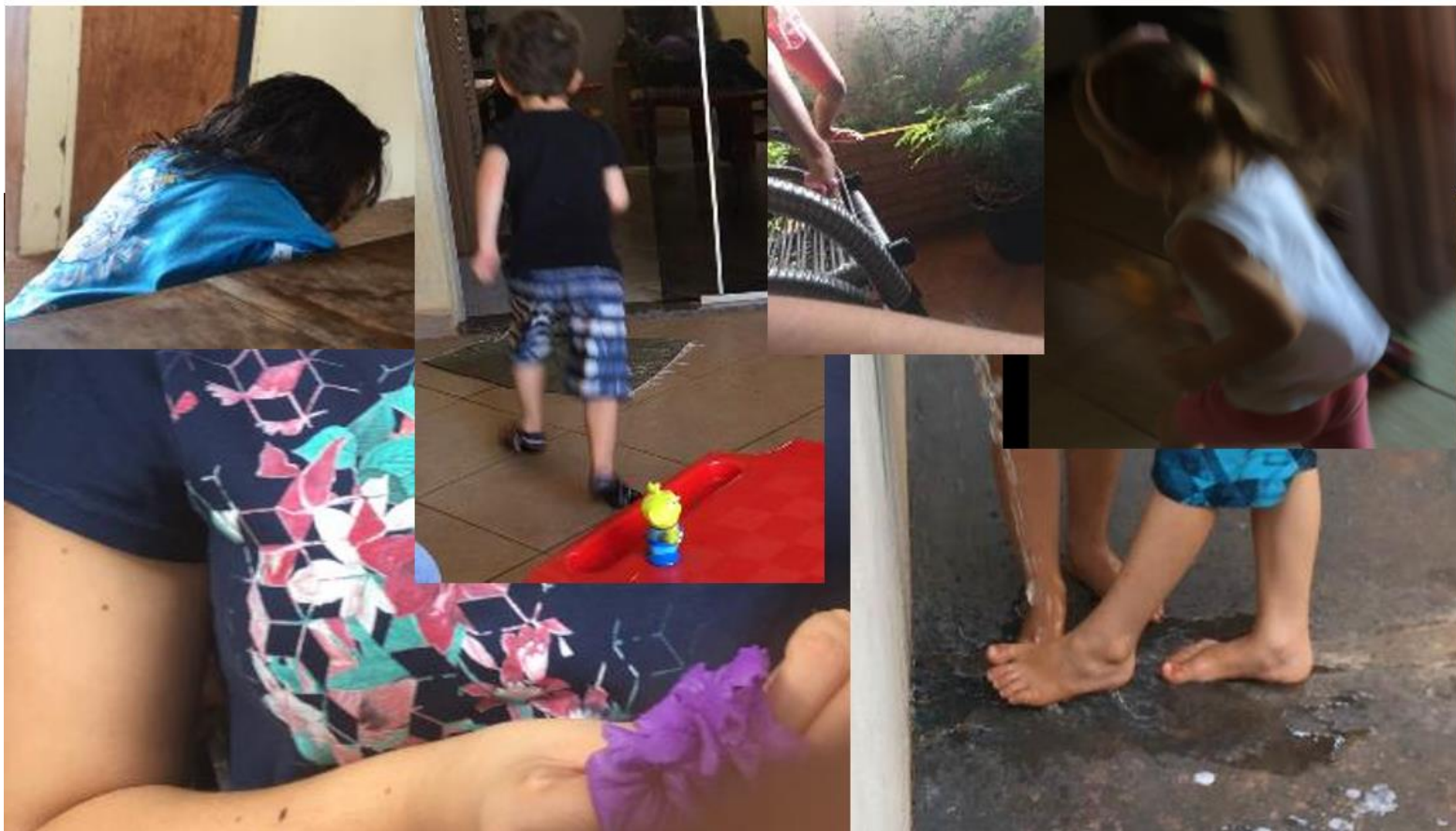




W O \_ A V

"Há quem se engane e pense que as crianças falam  
"errado" por não conhecerem ainda as palavras  
"certas". Não. Elas chegam às palavras exatas e  
depois nós as encaixotamos com a uniformidade do  
dicionário, "corrigindo-as". Alguém pode se  
confundir e achar que Catarina queria dizer  
"escritora" e não "escrevista", como disse. Nada.  
Escrivista era a palavra exata. Aquela pessoa que  
escreve não para ser lida, mas para ler, como  
Catarina mesmo esclareceu. Ler a si mesma. Uma  
vista de si." ELIANE BRUM

H A T L M A A A I



# NO DESCOMEÇO...

No descomeço era o verbo.

Logo depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.



A criança não sabe que o verbo  
escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a  
função de um verbo, ele  
delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que  
é a voz de fazer  
nascimentos —

O verbo tem que pegar delírio.



Poema de Manoel de Barros do Livro das Ignorâncias<sup>111</sup>, com ilustração minha.

Dentre os muitos poemas de Manoel de Barros, um em especial diz muito sobre essa pesquisa. **No descomeço era o verbo**, era a criança, a escola, a matemática, a narrativa, a pesquisa, a pesquisadora. A pesquisa ainda não tinha forma, não tinha um referencial e nem um caminho, mas começou a ter encontros com as crianças, conversas angustiadas, travadas, carregadas de perguntas, objetivos e, emprestando novamente a expressão de Manoel, de palavras acostumadas. **Só depois é que veio o delírio do verbo**, o delírio da criança, o delírio da escola, o delírio da matemática, da narrativa, da pesquisa, da pesquisadora. Só então veio o balé, o escorrega, a boneca, o desenho, a historinha, a boia, o sapato... **O delírio do verbo estava no começo, lá onde a** pesquisadora se via perdida, em que sentia um certo despreparo para lidar com o descontrole, que na verdade era como via aquela situação em que nem tudo o que esperava acontecia, lá onde a **Criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos**.

De repente percebemos que não estávamos escutando a criança falar sobre a cor dos passarinhos, foi então que tudo descomeçou. Escuta o que a criança está dizendo: eu escuto a cor dos passarinhos! Escola? Sala de aula? Matemática? Tarefa? Professor? E a cor dos passarinhos? Você sabia que já sei nadar sem boia?

**A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som**, assim como ela não sabia o porquê eu só queria falar de escola, de sala de aula, de rotina, de tarefa, de professor, de matemática e, além disso, o que eu queria saber sobre essas coisas... **Então se a criança muda a função de um verbo, ele Delira**. Se a criança não sabe para que funciona a escola, a matemática e essas coisas outras, ou isso não trate dos passarinhos que lhes interessam, ela muda sua função, inventa, cria.

**E pois.**

**Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –**

**O verbo tem que pegar delírio.**<sup>112</sup>

<sup>111</sup> BARROS, 2015, p. 83.

<sup>112</sup> BARROS, 2015, p. 83.

Nessa pesquisa as crianças também fizeram nascimentos, fizeram verbos pegar delírio. Elas nos ajudaram a construir um olhar de criança para a escola, a matemática e a pesquisa. Esses encontros, essas falas e todas as entrevistas nos ajudaram a compor um outro olhar para o mundo, nos alterando.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.<sup>113</sup>

Nos primeiros movimentos dessa pesquisa era evidente o meu distanciamento com a infância, com a minha própria infância, porque as palavras já não me afetavam, já não incomodavam, não conseguia falar de outra maneira, com outros sons, falo pouco com as mãos, com os olhos, não gaguejo mais... não consigo dizer e reconhecer coisas diferentes de escola, talvez só saiba descrevê-la, da matemática não consigo dizer quase que coisa alguma, da narrativa um pouco mais agora...

Quando pensávamos na realização de entrevistas com as crianças, não tínhamos uma percepção de como isso aconteceria. Na verdade, existiam algumas questões que a pesquisa pretendia responder, então esperava-se algo, talvez algumas respostas. O que não sabíamos ao certo era como elas viriam.

Nos diálogos, as respostas vieram, das mais diferentes formas, na direção de algumas questões, em direções outras, em forma de outras perguntas, algumas até pegaram delírio! Por mais que não soubéssemos o que esperar e, com isso, já subentender que contávamos com o inesperado, ainda fomos surpreendidas pelas vozes da infância que nos atropelaram com suas despretensiosas maneiras de ver o mundo, de narrar.

Nesse início, a curiosidade moveu os primeiros ensaios para produzir narrativas com crianças de 4 e 5 anos que estivessem frequentando a Educação Infantil, na creche ou pré-escola. Queríamos saber o que elas fariam sobre essas coisas, mas como vieram os delírios, passamos a nos preocupar em entender como e o que elas falam a partir de como eu pergunto sobre escola, matemática e sala de aula. Além disso, de como as suas falas e respostas têm dado conta de alterar o que eu penso e percebo da minha profissão, das minhas posturas, das minhas crenças, das minhas visões de mundo, da minha infância.

O diálogo com uma criança, na busca por compor uma narrativa com suas falas, sendo elas respostas às minhas perguntas ou frases espontâneas, gestos e/ou

---

<sup>113</sup> BARRO, 2013, p. 275.

expressões é como a tomada de um filme sem ensaio e sem roteiro. Não se sabe se vai ser bom ou ruim, frente à expectativa, muitas vezes involuntária, que se cria na pesquisa, mas a narrativa sempre está ali. Sempre há uma frase que chama a atenção e que foge das perguntas ingênuas e às vezes desinteressantes da inexperiente pesquisadora (teimo em crer que de nada adiantaria aqui qualquer experiência em investigação). Essa é a narrativa da criança, que humildemente explica sobre o que fala, mostra com as mãos, desenha no ar, encena se for preciso, mas se faz simplesmente clara, sem complicações. Essa narrativa por vezes se mostra paciente, como quem, por pena, tenta fazer-se entender a um adulto que parece não saber muito do (seu) mundo. Outras vezes, parece ser tão grande o desentendimento que a paciência acaba e se anuncia pela saída do assunto ou mesmo do ambiente. Acho que muito do que faziam era por tolerância, como a Nhinhinha, que também tem olhos grande e gosta de pamonha.

E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.<sup>114</sup>

— "Ninguém entende muita coisa que ela fala..." dizia o pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: — "Ele xurugou?" — e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia.<sup>115</sup>

Nada a intimidava. Ouvia o pai querendo que a mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: — "Menino pidão... Menino pidão..." Costumava também dirigir-se à mãe desse jeito: — "Menina grande...Menina grande..." Com isso pai e mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: — "Deixa... Deixa..." — sua sibilissínia, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo.

Mas, o respeito que tinha por mãe e pai parecia mais uma engraçada espécie de tolerância.<sup>116</sup>

A criança não entrega suas narrativas sem pedir nada em troca, não se trata de doação (por parte da criança) ou de coleta (por parte da pesquisadora) de dados, mas de diálogo, de um contar-se frente (e junto!) ao outro. Suas narrativas não precisam ser por elas revisadas e se for necessária a correção, já é outra narrativa.

---

<sup>114</sup> ROSA, 2001, p. 40.

<sup>115</sup> ROSA, 2001, p. 40.

<sup>116</sup> ROSA, 2001, p. 40 e 41.

Ela pode mudar de ideia de uma frase para outra. Ela usa as palavras que quiser, sem frescura, sem preocupação gramatical ou ontológica. As palavras lhe servem na expressão, mas quando estas não dão conta (e não dão) outras linguagens são incorporadas e outras palavras são criadas. Não há limite de significação, há usos, mudanças de função e, assim, como entender a insanidade de um dicionário?

Nos encontros com o Francisco, 4 anos, com a Marina, 4 anos, com o Mario Antônio, 5 anos, com a Maria Clara, 6 anos, com a Anthonyelle, 4 anos e com a Milena, 5 anos, muitos foram os aprendizados e as descobertas de um trabalho que se esforçou para desaprender significados de escola, matemática, pesquisa, infância e perceber em suas fissuras, narrativas da infância, traços achados, traços de criança, traços de narrativas, traços de narrador.

E TEM MAIS ALGUMA COISA DA SUA ESCOLA QUE VOCÊ LEMBRA PRA FALAR? ELA É GRANDE, PEQUENA? VIVIAN.

— TEM FLORES... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— TEM FLORES!

AH, ISSO É LEGAL, NÉ?

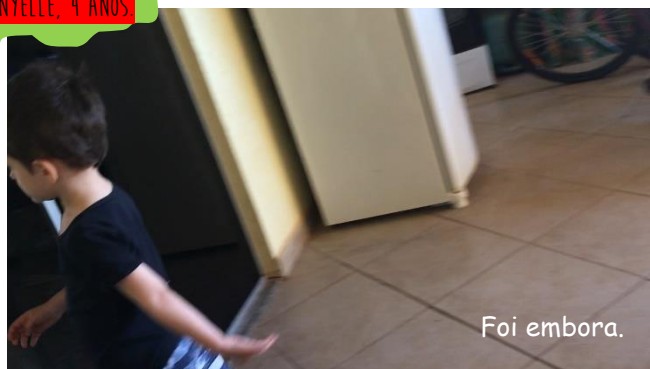
NA SUA ESCOLA ANTIGA TINHA FLORES? VIVIAN.

— OLHA ALI, ÔH, AQUELA ROXA É DE... É DE... DE ABELHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.



— TA DEMORANDO VOCÊ COM ESSA CONVERSA... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— SERÁ QUE ELE VOLTA? VIVIAN



## ... COM ELAS

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.

Sentia mais prazer de brincar com as palavras  
do que de pensar com elas.  
Dispensava pensar.

Quando ia em progresso para árvore queria florear.  
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do  
que de fazer ideias com elas.

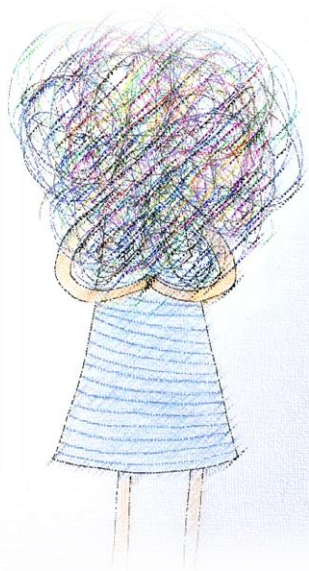
Aprendera com Circo, há idos, que a palavra tem  
que chegar ao grau de brinquedo  
Para ser séria de rir.

Contou para a turma da roda que certa rã saltara  
sobre uma frase dele  
E que a frase nem arriou.

Decerto não arriou porque não tinha nenhuma  
palavra podre nela.

Nisso que o menino contava a estória da rã na frase  
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.  
A Dona usava bengala e salto alto.

De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:  
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança  
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,  
nem consistência de corda para aguentar uma rã  
em cima dela



Isso é língua de Raiz – continuou  
É Língua de Faz-de-conta  
É Língua de brincar!

Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave  
extraviada  
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom  
senso.

E jogava pedrinhas:  
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada  
sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado  
na telha.

Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:  
Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e  
ademaís a lata não tem espaço para caber uma  
Tarde nela!  
Isso é Língua de brincar  
É coisa-nada.

O menino sentenciou:  
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.  
E se internou na própria casca ao jeito que o  
jabuti se interna.

Manoel de Barros



Poema de Manoel de Barros em Poeminha em língua de brincar dos Livros Infantis<sup>117</sup>, com ilustração minha.

Essa Dona Lógica da Razão parece sempre cheia de boas intenções, mas, na verdade, ela ainda não aprendeu a desaprender. Ela não sabia que a língua de criança, a língua de brincar e o delírio do verbo podiam fazer nascimentos. Nessa pesquisa, ela acompanhou todos os encontros e quando se lia e se observava, foi ficando envergonhada. Até poderiam sugerir que ela descesse do salto e se internasse na própria casca, como o menino, ao jeito que o jabuti se interna, mas nem precisou, pois com elas, as crianças, foi desaprendendo aos poucos.

Os encontros aconteceram dentro das minhas possibilidades, envolta de tensões de uma pesquisa. Me percebi por diversas vezes agindo como a Dona Lógica da Razão nos diálogos com as crianças, não só questionava sobre o que eu queria saber como também questionava suas respostas ou deixava de aprofundá-las quando necessário. Eu usei a expressão “Entendi!” por inúmeras vezes e, na maioria delas, sem entender.

Está tudo por aqui...

Tudo que consegui colocar em palavras ou imagens ou desenhos.

Algumas coisas ficaram por um tempo guardadas, envergonhadas, esperando um modo de aparecer... nem sempre ficamos à vontade para mostrar os despropósitos.

Pode filmar? Sim, claro.

Pode desfilmar?

TATA, AGORA PODE DESFILMAR. MARINA, 4 ANOS

Frente ao que se espera de um registro tudo parecia estranho, o ambiente, os barulhos, as intervenções, as movimentações, as rotinas das famílias, as minhas confusões. Parece que tudo que é corriqueiro não queremos trazer para o papel, há um crivo para a exposição em que se preza minimamente pelo conforto.

— PSIU.  
PARA LORO.  
ELE TINHA QUE CHAMAR TÓO DOIDO. MARINA, 4 ANOS

OLHA O DEDO NO NARIZ!

<sup>117</sup> BARROS, 2013, p. 467 e 468.

Mesmo assim, em meio a tantos filtros, questionamentos e incertezas, a pesquisa foi se fazendo com encontros cheios de sensibilidades, de manifestações e movimentos, das crianças, meus, de textos e poesias. Com elas, com escolas, com matemáticas, com atividades, com despropósitos e outras narrativas.

Eu sempre saía diferente de cada encontro, às vezes animada, às vezes tensa, outras chorando. Como pode?! Era algo muito simples para ser tão intenso e muito intenso para ser tão simples.



SUA MÃO TÁ QUINTINHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

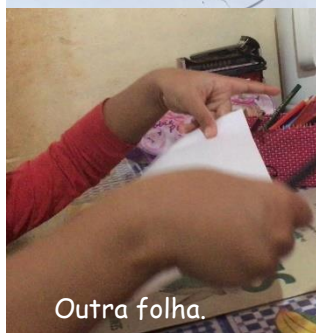
Em muitos momentos me questioneei sobre o que estava fazendo, sobre estar certo ou errado. Será que deveria começar de novo? Refazer as entrevistas? Eu achava que poderia melhorá-las, produzi-las mais cuidadosamente e que assim teria um material mais adequado para a pesquisa, mas entendi que só seria diferente, porque não bastavam roteiros, preparações, ensaios, ou qualquer coisa que me ajudasse a produzir uma entrevista que eu pudesse chamar de melhor, porque na verdade, seria uma tentativa de normatizar esses encontros, quando o que estava faltando era descobrir “como pegar na voz de um peixe”<sup>118</sup>, que está entre as coisas que Manoel diz que precisamos saber para, nas palavras dele, apalpar as intimidades do mundo.

Às vezes os desenhos não saem como gostaríamos.

<sup>118</sup> BARROS, 2013, p. 275.



VAMOS FAZER OUTRO? ESSE FICOU FEIO NÉ?! ANTHONYELLE, 4 ANOS.



A Dona Lógica da Razão aprendeu a demonstrar, provar, interpretar, mas isto não ajuda em todos os problemas. Só resolvem alguns, em outros a ação, o verbo, precisa ser criança.

As crianças questionam o mundo, nos questionam, me questionaram. Muitas das questões eu não soube responder, estavam também no inesperado. Para responder algumas eu descrevia, explicava e até fugia, sendo menos generosa que elas, porque foi como achei que deveria fazer. As minhas fragilidades frente a essas crianças me mostraram o quanto me faz falta o infante. Elas foram muito questionadas, mas me sugeriram um outro modo de questionar o mundo.

— QUANDO NÓS ACABA VAI... VAI FALA TUDO QUE... AQUI O QUE NÓS FALAMO? MARINA, 4 ANOS.

— QUAL DESENHO VOCÊ GOSTA? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— VOCÊ BRINCA? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— COMO É QUE LAMBRECA? MARINA, 4 ANOS.

Outra vez insisto em falar que “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”<sup>119</sup>. As crianças lidam melhor com as definições, porque não se apegam a elas, como não se apegam as perguntas, preferem surpreender, movimentar as palavras, simplificar seus usos, não se preocupam em dar explicações. Com elas e como elas “é preciso transver e desformar o mundo”<sup>120</sup>.

— ENTÃO CONTA PRA ELE O QUE É UMA ESCOLA... MAMÃE.

— A ESCOLA É QUANDO QUE A GENTE TRABALHA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— A GENTE TRABALHA?! É?! MAMÃE.

— É. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E DO QUE QUE VOCÊ TRABALHA NA ESCOLA? MAMÃE.

— EU TRABALHO NA ESCOLA... HMM... UM MONTE. FRANCISCO, 4 ANOS.

<sup>119</sup> BARROS, 2013, p. 276.

<sup>120</sup> BARROS, 2013.



As crianças são desapegadas, eu não! Insistia em fazer e refazer as minhas perguntas e quanto mais as perguntas eram refeitas, mais pegavam delírio.

Um desenho pode pegar delírio?





- DESENHA!
- TO FAZENDO MEU PARQUINHO.
- EU TO FAZENDO PRIMEIRO A CASINHA DO ESCORREGA...
- ESSE É O ESCORREGA...
- AGORA EU VOU FAZER A TERRA.
- TO FAZENDO AQUI A TERRA.
- TUDO EM VOLTA DO PARQUINHO TEM A TERRA.
- VOCÊ NÃO VAI DESENHAR? MARINA, 4 ANOS.
- AH É, EU TENHO QUE DESENHAR. EU ESQUEÇO! VIVIAN.
- EU TO PINTANDO AQUI DE MARROM, QUE DAÍ ELE VAI E...
- DEPOIS EU VOU DESENHAR A ESCADA, BEM AQUI...
- NA VERDADE É UMA ESCADA QUE ESCALA.
- O QUE QUE CÊ TÁ FAZENDO? MARINA, 4 ANOS.
- FIZ UMA ÁRVORE AQUI SÓ. VIVIAN.
- FAZ UMAS MAÇÃ. MARINA, 4 ANOS.
- TÁ, VOU FAZER. VIVIAN.
- UMAS BOLINHA. MARINA, 4 ANOS.
- VOU TER QUE TIRAR MINHA TIARA.
- É PORQUE EU TENHO MUITA FRANJA.
- PORQUE EU NÃO POSSO FICAR SEM TIARA. MARINA, 4 ANOS.
- AGORA VOCÊ VAI FAZER O QUE? VIVIAN.
- DESENHA! MARINA, 4 ANOS.
- AH... EU ESQUEÇO. VIVIAN.
- AQUI EU VOU... AQUI É... A GANGORRA.
- NÃO, AQUI É UMA ÁRVORE. É UMA ÁRVORE.
- AQUI... O RIO É UM... MARINA, 4 ANOS.
- E TEM RIO LÁ NA SUA ESCOLINHA? VIVIAN.
- (MARINA ACENA COM A CABEÇA FAZENDO UM SINAL NEGATIVO)
- E O RIO É O QUE? FICA DO LADO DO ESCORREGA?
- O RIO FICA DO LADO DO ESCORREGA?
- E A GANGORRA? VIVIAN.
- DESENHA! MARINA, 4 ANOS.
- AH É! E A GANGORRA QUE VOCÊ IA DESENHAR? VIVIAN.
- É QUE EU AINDA TO PINTANDO O PARQUINHO... O ESCORREGA. MARINA, 4 ANOS.
- AH! A GANGORRA FICA NO PARQUINHO TAMBÉM? VIVIAN.
- FICA. MARINA, 4 ANOS.
- E QUANTAS... QUANTOS BRINCAM NA GANGORRA? VIVIAN.
- DOIS! MARINA, 4 ANOS.
- ESSE LARANJADO É O QUE? VIVIAN.
- LARANJA UÊ. MARINA, 4 ANOS.
- MAS É O ESCORREGADOR AINDA? VIVIAN.
- AHAM.
- TO PINTANDO ELE. O ESCO... MEU ESCORREGADOR É LALANJA. MARINA, 4 ANOS.
- HUM... O LÁ DA ESCOLA É LARANJA TAMBÉM?
- QUANDO QUE VOCÊS VÃO NO PARQUINHO? VIVIAN.
- QUANDO NÃO CHOVE E QUANDO É DIA DE IR NO PARQUINHO.
- EU TAMBÉM VOU NA AREIA, VOU FAZER A AREIA BEM AQUI.
- TERMINEI O PARQUINHO. MARINA, 4 ANOS.
- TERMINOU O PARQUINHO? VOCÊ VAI FAZER O QUE AGORA? VIVIAN.
- VOU FAZER O SOL. MARINA, 4 ANOS.
- É O SOL? VIVIAN.
- A GANGORRA. MARINA, 4 ANOS.

Questionei a Marina sobre ter rio na sua escolinha.

Ela fez um sinal negativo com a cabeça.

Vieram outras perguntas: Não?! E o rio é o que? Fica do lado do escorega? O rio fica do lado do escorega? E a gangorra?

DESENHA! MARINA, 4 ANOS

Ela, do seu modo, estava me dizendo para ter menos preocupações e angústias e mais desenhos. Dizia para eu viver aquele presente momento efetivamente JUNTO COM ELA. Eu devia ter percebido isso naquele momento, ter feito essa leitura, mas só agora essa frase de uma palavra me toca.

As crianças resistiram à minha busca insana por respostas para essa pesquisa, o que claramente ia contra ao meu discurso teórico. Ao olhar para as nossas conversas e para as minhas intervenções, não só ficam destacadas as falas que surgem das crianças, mas também está em xeque a minha postura como pesquisadora e o modo como conduzi o encontro. Em alguns momentos a vontade de fazer como a Marina e pedir para desfilmar é muito grande, as crianças realmente são tolerantes, às vezes.

E VOCÊ PINTA POR FAVOR. MARINA, 4 ANOS.

HUMM... E VOCÊ VAI FAZER O QUE? VIVIAN.

UÉ, VOU PINTAR UMA COISA. MARINA, 4 ANOS.

E A SUA SALA DE AULA? PODIA PINTAR ELA, NÉ?! VIVIAN.

VOU PINTAR... VOU FAZER UM PIRIQUITO. MARINA, 4 ANOS.

UM PIRIQUITO? E TEM PIRIQUITO LÁ NA ESCOLA? VIVIAN.

TSC TSC... MARINA, 4 ANOS.

NÃO? VIVIAN.

PINTA MINHA CASA...

...ENQUANTO EU BEBO UM POUCO DE ÁGUA. MARINA, 4 ANOS.

AH, VOCÊ VAI BEBER UM POUCO DE ÁGUA. QUER AJUDA?

LÁ NA ESCOLA VOCÊS BEBEM ÁGUA TAMBÉM? VIVIAN.

...

MAS VOCÊ TEM A GARRAFINHA OU TEM ÁGUA LÁ NA ESCOLA? VIVIAN.

...

PINTA DE COLORIDO. MARINA, 4 ANOS.

Percebi, entre esses despropósitos, que as narrativas estão presentes em nossas vidas e também nas das crianças, pois estamos sempre cercados de histórias, em desenhos, filmes ou livros infantis, principalmente os contos de fadas, que são “ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade,

e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas”<sup>121</sup>.

Eu sempre tive pouco contato com a literatura na infância. Acho que consigo contar nos dedos os livros que me lembro de ter lido quando criança. Na verdade, só lembro do livro do ônibus sanfonado. Por isso, me atraem muito as falas das crianças sobre suas experiências com os livros, histórias e também os meus encontros aqui com a poesia, com contos, narrativas e essas várias histórias que me fizeram companhia.



— E QUANDO VOCÊS NÃO ESTÃO NA SALA DE AULA? O QUE MAIS TEM LÁ NA ESCOLA? VIVIAN.

— EU NÃO SEI MAIS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— NADA? VIVIAN.

— TEM A BIBLIOTECA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— HUM... E VOCÊS VÃO NA BIBLIOTECA? VIVIAN.

— NUM VAMO MAIS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, ENTENDI! VIVIAN.

— AMANHÃ EU VOU LÁ FALAR PRA PROF.. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— QUE VOCÊ QUER IR NA BIBLIOTECA? É?! VIVIAN.

— QUE A GENTE NUNCA VAI NA BIBLIOTECA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— CONTA UMA HISTORINHA PRO PAPAÍ QUE VOCÊ CONTA LÁ NA ESCOLA. PAPAÍ.

— MAS PRA ISSO EU PRECISO DO LIVRO DA ESCOLA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— NÃO! MAS CONTA ALGUMA QUE VOCÊ LEMBRA. MAMÃE.

— QUE VOCÊ LEMBRA ASSIM. PAPAÍ.

— EU LEMBRO DO... DO... DAQUELE CAT, PIC CO CAT. PIT CO CAT TEM UM MONTE DE LIVROS E A GENTE ESCOLHEU UM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HMM... ISSO É VERDADE. É PETE THE CAT, NÉ?! MAMÃE.

— É, PETE... FRANCISCO, 4 ANOS.

— A COLEÇÃO DO PETE THE CAT. MAMÃE.

— É PETE-THE-CAT. FRANCISCO, 4 ANOS.

— CAT! ISSO MESMO. VOCÊ GOSTA DESSA COLEÇÃO? MAMÃE.

— SIM, PORQUE EU FIZ. FRANCISCO, 4 ANOS.

<sup>121</sup> BENJAMIN, 1994, p. 215.

— TEM ALGUMA HISTORINHA QUE VOCÊ QUEIRA CONTAR? VIVIAN.

— TEM HISTÓRIA LÁ...TEM HISTÓRIA LÁ NA BIBLIOTECA, MAS NUM, EU NUM SEI ONDE TÁ. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— CONTA UMA HISTÓRINHA QUE VOCÊ SABE ANTHONYELLE. MAMÃE.

— EU SÓ SEI DO... DA MONTANHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— COMO QUE É DA MONTANHA? VIVIAN.

— A MONTA... A MONTANHA TAVA ASSIM... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AHAM... VIVIAN.

— ELA É BEM GIGANTE E A PRINCESA TAVA, TAVA LÁ NA TORRE. É DA RAPUNZEL. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, EU SEI. VIVIAN.

— E A BRUXA PEGOU O BEBE DA MENI... DA MAMA... DA MÃE DELA... DA... DA MÃE... DA MENI... DA MUIEI E... E... E POE NA TERRA, NA TORRE DELA, NUNCA DEIXOU A RAPUNZEL DESC... SAIR DA MONTANHA, A BRUXA MÃ. E, E... E... E ELA TINHA O PASCAL, E... E ELA... E ELA... ELA TAVA PRESA LÁ SOZINHA E O REI CHEGOU NA TERRA. AMANHÃ ELE FOI LÁ DE NOVO, FOI LÁ DE NOVO, FOI LÁ DE NOVO E... E... E... E A BRUXA CORTOU O CABELO DELA, METADE, ELA TINHA O CABELO BEM GRANDE, ELA, E... ELA... E CORTOU E FICOU BEM PEQUENINHO E...E... E ELA FOI EMBORA E... E O REI FOI PROCURAR A MENINA, A RAPUNZEL E... E... NÃO... A RAPUNZEL QUE QUERIA ENCONTRAR O...O REI ESCUTOU UMAS VOZ DE MÚSICA LÁ... É... LÁ... LÁ NA FLORESTA E MANDOU A RAPUNZEL IR PRO DESERTO, PRO DESERTO E... E... E... E O REI ESCUTOU UMA VOZ, ASSIM, DE MÚSICA ASSIM: LÁLÁLÁLÁLÁLÁLÁLÁ. E ELA CANTOU, ELA RAPUNZEL. E PRONTO É FIM.

ANTHONYELLE, 4 ANOS.



Eu gosto de todas elas.

— [...] TEM QUE LEVAR O LIVRO.

— E MAMÃE, EU ESCOLHI UM LIVRO SUPER LEGAL. FRANCISCO, 4 ANOS.

— EU VI QUE O SEU LIVRO É MUITO LEGAL MESMO. É A BELA E A FERA, NÉ?! NESSE FIM DE SEMANA QUE A GENTE VAI LER. MAMÃE.

— SIM, A BELA E A FERA, PAPAI. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E LÁ NA ESCOLA, O QUE MAIS QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER, MARINA? VOCÊS CONTAM HISTORINHAS TAMBÉM? VOCÊ GOSTA? VIVIAN.

— TEMO O LIVRINHO. MARINA, 4 ANOS

— AH, TEM OS LIVRINHOS. E TEM ALGUMA HISTORINHA QUE VOCÊ GOSTA MAIS? VIVIAN.

— DO JOÃO E MARIA. MARINA, 4 ANOS

— DO JOÃO E MARIA.

E COMO QUE É? VOCÊS ESCOLHEM O LIVRO E A PROFESSORA QUE CONTA? VIVIAN.

— NÃO! A GENTE LÊ SOZINHO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOCÊS LEEM SOZINHOS. ENTENDI. VIVIAN.

— ÀS VEZES ALGUM COLEGA TRAZ O LIVRO, DAÍ A PROF. LÊ. DAÍ, ÀS VEZES, OUTRO TRAZ O LIVRO E CONTA SOZINHO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... E ISSO TUDO É NA SALA DE AULA? VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... ENTENDI. ENTÃO VOCÊS FAZEM TAREFAS E LEEM HISTORINHA NA SALA DE AULA? VIVIAN.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E O QUE MAIS VOCÊS FAZEM NA SALA DE AULA? VIVIAN.

SILÊNCIO! CRI, CRI, CRI...

— VIXI. VIVIAN.

— NÃO LEMBRO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— AGORA TA COMPLICADO O NEGÓCIO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

[RISOS]

— VIXI MARIA. MARINA, 4 ANOS



Escola?

Passamos tanto tempo nesse lugar!

Que espaço é esse?

Que lugar é esse?

Como é espacializado?



Eu digo que não sei, não assim no singular, mas me contaram sobre algumas escolas, então falarei de escolas, escolas que passaram por aqui, por mim.

O que vimos/vemos/veem nessas escolas? Talvez lá até tinham borboletas e eu nunca tenha reparado. Abelhas eu sei que tem, porque no estágio teve um dia que os bombeiros foram retirar umas abelhas que estavam em uma árvore da escola e isso faz pouco tempo. Lembrei agora que uma vez, em uma feira de ciências, tinham alguns pintinhos e eu ganhei um, levei para fazenda e ele piou a noite inteira dentro de casa, fui para a escola no outro dia e esqueceram de cuidar o cachorro, quando voltei, a caixinha dele estava vazia, mas teve pintinho na escola. Não sei porque estranhei quando a Marina desenhou um periquito na sua! Também teve o clássico feijão plantado no algodão, esse é um ótimo exercício de observação. Teve tantas coisas para ver.

As escolas sempre são grandes, descobrimos mais tarde que não são tão grande como víamos, mas isso é só depois. As escolas são bem grandes e às vezes têm até dois andares. Lá também tem historinha, livros, balé, judô, areia, parquinho, sala de aula às vezes, mesinhas, profs., armário, amiguinhos, criança grande, criança pequena, boneca, Barbie, lanche, quadra, tarefa, brincadeiras, massinhas, mamães, notícias, o ABC, tem matemática, tem ciências, muitas coisas, um monte de coisas.

Me lembro que às vezes passava no quadro para a professora, eu canhota me atrapalhava toda, mas era muito legal usar o giz e depois levar os toquinhos para brincar de escolinha nas férias com as minhas primas. A gente também tocava uns nos outros brincando de pega-pega, naquele piso escorregadio que sempre resbalava quando a gente ia correr de rasteirinha. As crianças me disseram que ainda brincam de pega-pega e também de esconde-esconde, no escorrega, com astronautas e bonecas.

Nas escolas nós ouvimos tantas coisas! Tantas! Cantamos, contamos, repetimos inúmeras vezes o alfabeto, os sons das letras, as sílabas separadas. Ouvimos que não pode sair fora do risco, que temos que fazer bonitinho, ouvimos historinhas e até algumas absurdezias.

E o cheiro? Será que as escolas ainda têm cheiro? Porque eu não consigo pensar na minha escola sem lembrar do cheiro de álcool das folhas que saiam do mimeógrafo e o melhor era ser ajudante da professora e poder espalhar aquelas folhas com atividades para secar. Acho que a escola da minha mãe também tinha cheiro, de cana e melado, porque ela me conta que saia correndo da moagem de cana direto para a escola para não perder a aula. O meu pai nem teve escola. Não sei dizer se a escola ainda tem cheiro!

Fiquei também pensando sobre o gosto que a escola tem. Sabia que foi na escola que eu provei kiwi pela primeira vez? Foi também em uma feira de ciências, em que tínhamos que tentar acertar o que estávamos comendo de olhos vendados, para mim deram logo essa fruta que eu nem sabia que existia, acho que falei que era mamão, porque mamão eu conhecia. Esse é um detalhe da lembrança, mas do lanche todo mundo lembra! Por que a gente gosta tanto do lanche da/na escola?

As escolas têm também os seus fazimentos. Do meu começo eu lembro mais das bolinhas de papel crepom que eu enrolava muito, fazendo elas bem pequenininhas. Depois disso, eles ensinam a gente a escrever e não paramos mais de copiar.

Eu tinha muito medo de ir para a quinta série (agora 6º ano), porque as crianças mais velhas diziam que lá os professores não esperavam a gente terminar de copiar e que tínhamos que ser rápidos porque eles apagavam mesmo. Sempre isso, os veteranos nos apavorando.

Eu não fiz a 7ª série que eu tanto esperei. Na época que terminei a 6ª série, a 7ª virou 8º ano, eu sei que só mudou o nome, mas sinto que existe essa lacuna na minha vida. O Ensino Médio foi daquele jeito, que quando perguntam a gente fica enrolando para responder, ou você só estudou ou passou vergonha.

Enfim, eu acho que se me perguntassem o que eu fazia na escola, responderia como o Francisco – muitas coisas – para não correr risco de deixar nada de fora e eram mesmo muitas coisas.

Me chamou a atenção o rio da escola desenhada pela Marina, questionei sobre a existência dele, mas ela e as crianças me fazem questionar as nossas regras enquanto escola, enquanto pesquisa, que limita possibilidades de produção, de aprendizado, de delírios. Na escola, parece não ser possível escutar a cor dos passarinhos, na escola-pesquisa também.

— E A SUA ESCOLA É GRANDE, PEQUENA? ... VIVIAN.

— GRANDE! NÃO CHEGA DO TAMANHO DESSA ESCOLA. MILENA, 5 ANOS.



— O QUE VOCÊS FAZEM LÁ NA ESCOLA?... VIVIAN.

— TEMM... TINTA, TEM BRINQUEDOS, TEM LANCHEIRINHA PRA GENTE COLOCAR AS COISAS E BRINCAR. E SÓ. MILENA, 5 ANOS.

E COMO QUE É LÁ NA SUA ESCOLINHA? O QUE VOCÊ LEMBRA PRA ME CONTAR? VIVIAN.

— SÓ LEMBRO DA... DA... DA MINHA SALA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— HUM... E COMO É? VIVIAN.

— TEM UM QUADRO, HISTÓRIA, O ARMÁRIO, MEUS AMIGUINHOS E... ÉEEEEEE... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— O QUE MAIS? TEM PROF.? VOCÊ TEM... VIVIAN.

— A PROF. ÉVELEN E A PROF. ELIS. (NICE). ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, ENTÃO, VOCÊ TEM QUANTAS PROFS.? VIVIAN.

— DUAS SÓ. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— DUAS PROFS.! ENTENDI! VIVIAN.

— MAS A PROF. ÉVELEN NÃO QUER... NÃO ESTUDA MAIS... ELA... ELA NÃO ESTUDA MAIS NA MINHA SALA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— HUM... ENTENDI! VIVIAN.

— MAS ELA DE VEZ EM QUANDO ELA ESTUDA SÓ UM POUQUINHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— E QUE QUE TEM NA SUA SALA? ACHO QUE VOCÊ PODIA DIZER ISSO PRA ELE. MAMÃE.

— BRINQUEDOS... FRANCISCO, 4 ANOS.

— BRINQUEDOS?! MAMÃE.

— CIRCLE... LANCHE... PLAY... MAMÃE... FRANCISCO, 4 ANOS.

— MAMÃE NÃO TEM NA ESCOLA! MAMÃE.

[RISOS]

— COMO É A ESCOLA DE VOCÊS? EU NÃO CONHEÇO, NUNCA FUI LÁ... É GRAN... VIVIAN.

— É GRANDE... MUITO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— É GRANDE? VIVIAN.

— MUITO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— MUITO GRANDE. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— MUITO GRANDE? E O QUE MAIS QUE TEM LÁ? VIVIAN.

— TEM UM PARQUINHO, AREIA. MARINA, 4 ANOS.

— UM PARQUINHO COM AREIA. VIVIAN.

— TEM DOIS PARQUINHOS, UM DE MADEIRA, OUTRO DE PLÁSTICO E DOIS CAMPOS DE AREIA, AREIA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM, DOIS CAMPOS DE AREIA. E TODO MUNDO BRINCA? VIVIAN.

— E UMA QUADRA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E O QUE MAIS TEM NA ESCOLA? VOCÊS FALARAM QUE ELA É MUITO GRANDE, NÉ?! QUE ELA É BEM GRANDONA. VIVIAN.

— TEM DOIS ANDAR. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— TEM DOIS ANDARES? E VOCÊS ESTUDAM EM QUAL ANDAR? VIVIAN.

— EMBAIXO. AGORA A GENTE VAI PRA CIMA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOCÊS ESTUDAM JUNTOS? VIVIAN.

— E TEM DOIS... E TEM DOIS BANHEIROS. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— ELA TÁ NO NÍVEL 2, EU TO NO NÍVEL 4, ELA TÁ NO NÍVEL 4. NÓS DOIS, A GENTE VAI PRO PRIMEIRO ANO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... QUE LEGAL! E O QUE VOCÊS COSTUMAM FAZER LÁ NA ESCOLA? VOCÊS FICAM LÁ O DIA TODO? VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— A GENTE VOLTA TARDE. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOLTA TARDE. VIVIAN.

— É. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E O QUE VOCÊS FAZEM LÁ? VIVIAN.

— BRINCAMO DE MASSINHA, BRINCAMO NA AREIA, BRINCAMO NO PARQUINHO. SÓ UMA... MARINA, 4 ANOS.

— FAZEMOS TAREFAS... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— ... SE UMA TURMA TÁ BRINCANDO NAS DUAS AREIAS, NÓS VAMOS NO PARQUINHO, QUANDO UMA CRIANÇA GRANDE TÁ NO PARQUINHO, NÓS VAMOS NA AREIA. MARINA, 4 ANOS.

— HUM. QUE LEGAL. VIVIAN.

— E QUANDO TÁ CHOVENDO NÓS VAMOS BRINCAR DE MASSINHA OU... OU DE PECINHA. MARINA, 4 ANOS.

— E VOCÊS GOSTAM DE BRINCAR DE PECINHA, DE MASSINHA? VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— EU GOSTO MAIS DE BRINCAR NA AREIA. MARINA, 4 ANOS.

— HUM. É O MAIS LEGAL, NÉ?!

— E VOCÊ MARIO ANTÔNIO, QUAL QUE VOCÊ GOSTA MAIS? VIVIAN.

— TODOS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E LÁ FORA, NA ESCOLA? VIVIAN.

— A GENTE BRINCA DE PECINHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— PECINHA?

VOCÊ GOSTA DE BRINCAR DE PECINHA?

É?! VIVIAN.

— DE VEZ EM QUANDO. EU NÃO GOSTO MUITO, SÓ GOSTO UM POQUINHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ENTENDI!

E TEM PARQUINHO LÁ NA ESCOLA? VIVIAN.

— TEM. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— E VOCÊS VÃO? VIVIAN.

— MONTOU EM OUTRO LUGAR.. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH... VIVIAN.

— ... ERA LÁ PERTO DO BANHEIRO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— E AGORA? VIVIAN.

— MONTOU LÁ... LÁ LONGE, MAS NÃO É TÃO LONGE. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— HUM... ENTENDI!

E... VOCÊS BRINCAM LÁ NA ESCOLA, ENTÃO? VIVIAN.

— A GENTE... A GENTE JÁ BRINCOU OUTRO DIA LÁ, LÁ NO PARQUINHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— SÓ NO PARQUINHO QUE VOCÊS BRINCAM QUANDO É DE BRINCAR? OU TEM OUTROS LUGARES? VIVIAN.

— SÓ TEM... SÓ TEM DOIS, O OUTRO GRANDE, ASSIM ÕH, ASSIM DE PASSAR POR CIMA DO OUTRO, É DE... É DE... MENINOS GRANDES E MENINAS GRANDE E AQUELE COLORIDO É DE PEQUENOS. EU FUI NESSE, NESSE. EU FUI NO COLORIDO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, QUE É O DE PEQUENOS?

HUM, ENTENDI!

E É A PROF. QUE LEVA? É?

E OS SEUS COLEGUINHAS? VIVIAN.

— VAI TAMBÉM. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— VOCÊ TEM BASTANTE COLEGUINHAS? É? VIVIAN.

— ÔH, VOCÊ FAZ O... O ANDAR DE CIMA, QUE NA MINHA ESCOLA TEM O ANDAR DE CIMA. MARINA, 4 ANOS

— HUM, QUE LEGAL... E O QUE QUE TEM NO ANDAR DE CIMA, PRA DESENHAR? VIVIAN

— TEM UNS ALUNOS! MARINA, 4 ANOS

— HUM...

SÓ ALUNOS? VIVIAN

— AHAM.

CAIU MEU LÁPIS. MARINA, 4 ANOS

— E DENTRO DA ESCOLA, QUE QUE TEM PRA EU DESENHAR? VIVIAN

NADA. MARINA, 4 ANOS

— É VAZIO? VIVIAN

— UHUM. MARINA, 4 ANOS



— E COMO É A SUA SALA DE AULA? TEM CADEIRINHAS, OU VOCÊS PINTAM NO CHÃO, OU NA MESINHA... VIVIAN.

— NA MESINHA... MILENA, 5 ANOS.

— HUM... E VOCÊS SENTAM TODOS JUNTOS OU CADA UM NA SUA MESINHA? VIVIAN.

— ONTEM OS MENINOS SENTARAM NO CHÃO PRA BRINCAR DE CAMINHÃO E AS MENINAS SENTAVA NA MESA PRA BRINCAR DE BARBIE. E TEM COROA LÁ... PRA COLOCAR NA BONECA. MILENA, 5 ANOS.

— AH... QUE LEGAL. VIVIAN.

— NÃO DA BONECA, DA BARBIE. MILENA, 5 ANOS.

— HUM. E VOCÊS BRINCAM DE BONECA TAMBÉM? VIVIAN.

— AHAM. MILENA, 5 ANOS.

— E DO QUE MAIS VOCÊS BRINCAM? VIVIAN.

— A GENTE BRINCA...

— E AS PROFS. FICAM O TEMPO TODO AJUDANDO VOCÊS A BRINCAREM? VIVIAN.

— NÃO, SÓ A GENTE QUE BRINCA MESMO. MILENA, 5 ANOS.

...SÓ. MILENA, 5 ANOS.

— E FRAN, QUANDO VOCÊ NA ESCOLA, DESCREVE PRA MAMÃE COMO SÃO OS LUGARES, A GENTE CHEGA ENTRA PELA... A HORA QUE A GENTE CHEGA NA ESCOLA, COMO É QUE É? MAMÃE.

— A GENTE CHEGA NA ESCOLA E CHAMA UM AMI... UMA PROFESSORA PRA LEVAR NA ESCADA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— MUITO BEM! E DEPOIS? MAMÃE.

— DEPOIS A GENTE VAI... VAI FAZER BRINCAR E DEPOIS A GENTE VAI LANCHAR E DEPOIS A GENTE VAI NA RODA E DEPOIS QUE A GENTE IR NA RODA A GENTE VAI NO PLAY E DEPOIS A GENTE FAZ A... A ROTINA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ROTINA?! É?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— O QUE QUE É ROTINA? MAMÃE.

— O QUE É QUE QUANDO VOCÊ FALA O NÚMERO QUE É PRIMEIRO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH!!! ROTINA É FALAR O NÚMERO DO QUE VEM PRIMEIRO... MAMÃE.

— SIM... FRANCISCO, 4 ANOS.

— ...E AÍ A PROFESSORA DIZ O QUE QUE VAI VIM? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HMM. ENTENDI! E VOCÊ GOSTA DA ROTINA? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E QUANDO VOCÊS NÃO ESTÃO BRINCANDO? VIVIAN.  
 — É... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.  
 — A GENTE FAZ TAREFA. MARIA CLARA, 6 ANOS.  
 — HUM. VIVIAN.  
 — A GENTE FAZ TAREFAS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.  
 — TEM TAREFAS? VIVIAN.  
 — A GENTE... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.  
 — TEM, MAS... MARINA, 4 ANOS.  
 — A GENTE FICA O DIA TODO FAZENDO TAREFAS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.  
 — MAS TAMBÉM TEM MATÉRIA PRA LEVAR PRA CASA. MARINA, 4 ANOS.  
 — TEM TAREFA, TAMBÉM, PRA CASA? HUM...  
 E O QUE TEM NESSAS TAREFAS QUE VOCÊS FAZEM? VIVIAN.  
 — É... TEM UMA DO ABC... MARINA, 4 ANOS.  
 — NÚMERO... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.  
 — DO ABC... MARINA, 4 ANOS.  
 — ... MATEMÁTICA. MARIA CLARA, 6 ANOS.  
 — DO ABC, DO COELHINHO... MARINA, 4 ANOS.  
 — COMO QUE É? ME DÁ UM EXEMPLO DE UMA TAREFA QUE VOCÊ FEZ E GOSTOU MARINA.  
 VIVIAN.  
 — DO ABC. MARINA, 4 ANOS.

— E O QUE QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA? MAMÃE.  
 — EU BRINCO, EU FAÇO CIRCLE, E... FRANCISCO, 4 ANOS.  
 — CIRCLE?! E O QUE QUE É CIRCLE? MAMÃE.  
 — CIRCLE É QUE QUANDO É A RODA. FRANCISCO, 4 ANOS.  
 — É RODA?! MAMÃE.  
 — E O HELPER... FRANCISCO, 4 ANOS.  
 — E TEM UM HELPER, QUE É QUEM AJUDA A PROFESSORA? MAMÃE.  
 — SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.  
 — HUM. MAMÃE.  
 — LANCHE, O PLAY... FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUM... E QUANDO VOCÊS TRAZEM TAREFA PRA CASA, GERALMENTE O QUE PRA FAZER? VIVIAN.

— HUM... ÀS VEZES É O ABC, ÀS VEZES A GENTE VAI SOMANDO ALGUMA COISA... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— ÀS VEZES É DO AEIOU, ÀS VEZES É DO ABC, DOS NÚMEROS. MARINA, 4 ANOS.

— ...ÀS VEZES A GENTE PINTA ALGUMA COISA. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... ENTENDI!

E VOCÊ GOSTA DE FAZER TAREFA MARINA? SÓ UM POUQUINHO OU BASTANTE? VIVIAN.

— BASTANTE. MARINA, 4 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— UM DIA EU JÁ TIVE UM MONTE DE TAREFA... MARINA, 4 ANOS.

— HUM... MUITA TAREFA?! VIVIAN.

— E EU FIZ UM MONTE DE UMA VEZ. MARINA, 4 ANOS.

— E O QUE QUE VOCÊ TINHA QUE FAZER? VIVIAN.

— NÃO LEMBRO. MARINA, 4 ANOS.

— NÃO LEMBRA... VIVIAN.

— A GENTE... UM DIA A PROF MANDA... QUANDO A GENTE TÁ DE FÉRIAS, ELA MANDA UM MONTE DE TAREFA, A GENTE FAZ DUAS EM DO... EM UM DIA, DUAS EM OUTRO DIA, DAÍ VAI INDO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... ENTENDI! VIVIAN.

— ENTÃO VOCÊS GOSTAM MAIS DE BRINCAR OU MAIS DE FAZER TAREFA? VIVIAN.

— TAREFA E BRINCAR. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— BRINCAR. MARINA, 4 ANOS.

— TAREFA E BRINCAR. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— BRINCAR. MARINA, 4 ANOS.

— BRINCAR!

E... DO QUE QUE VOCÊS BRINCAM, ALÉM DE IR NA AREIA E NA QUADRA?

AH... TEM MASSINHA TAMBÉM, NÉ?! VIVIAN.

— É. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— AHAM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— TEM OUTRAS BRINCADEIRAS QUE VOCÊS FAZEM LÁ? VIVIAN.

— A GENTE TEM EDUCAÇÃO FÍSICA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... ENTENDI! ENTÃO VOCÊS PRATICAM ESPORTES? VIVIAN.

— ÀS VEZES É NA QUADRA, ÀS VEZES É NA GRAMA, ÀS VEZES É... ÀS VEZES É... MARINA, 4 ANOS.

— ÀS VEZES É NA AREIA... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

VOCÊ GOSTA DE FAZER TAREFA OU NÃO MUITO? VIVIAN.

— NÃO MUITO, EU SÓ GOSTO UM POUQUINHO. DE VEZ EM QUANDO EU CANSO A MINHA MÃO QUANDO EU FAÇO TAREFA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, ENTENDI! PORQUE É MUITA TAREFA, NÉ?! ENTENDI! VIVIAN.

— ANTES EU TINHA, É, É, UMA TAREFA DE MUITO DO CADERNO E ATÉ DA APOSTILA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.



— E VOCÊ GOSTA MAIS DE FICAR NA SALA OU DE FICAR NO PARQUINHO? VIVIAN.

— NA SALA. MILENA, 5 ANOS.

— É?!

POR QUE VOCÊS FICAM FAZENDO ATIVIDADE? VIVIAN.

— EU GOSTO DE PINTA. MILENA, 5 ANOS.

— AH... DE PINTA. MAS COM LÁPIS DE COR OU COM TINTA? VIVIAN.

— COM LÁPIS DE COR. MILENA, 5 ANOS.

— E A PROFESSORA DA O DESENHO PRONTO PRA VOCÊS PINTAREM OU VOCÊS QUE DESENHAM? VIVIAN.

— A GENTE QUE DESENHA. MILENA, 5 ANOS.

— HUM... O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE DESENHAR? VIVIAN.

— EU GOSTO DE DESENHAR COM TINTA, COM GIZ DE CERA... MILENA, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— E NO QUADRO. MILENA, 5 ANOS.

— AH, ISSO É LEGAL NÉ?! E SEUS COLEGUINHAS TAMBÉM... VIVIAN.

— E LA NA... NA ESCOLA, TEM UM QUADRO DESSE TAMANHO. MILENA, 5 ANOS.

— HUM... BEM GRANDE. E VOCÊS PODEM DESENHAR NO QUADRO?... VIVIAN.

— AHAM. MILENA, 5 ANOS.



— CADÊ A TINTA?

CADÊ A TINTA?

PINTA ASSIM E DEPOIS CARIMBA. MARINA, 4 ANOS

— NO PAPEL? VIVIAN

— AHAM. MARINA, 4 ANOS

TEM ALGUMA COISA LÁ NA SUA ESCOLA QUE VOCÊ NÃO GOSTA? OU VOCÊ GOSTA DE TUDO? VIVIAN.

— GOSTO... EU NÃO GOSTO DE BRINCAR DE PECINHA. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— VOCÊ NÃO GOSTA? VIVIAN.

— NÃO, EU SÓ GOSTO DE BONECA E... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH... VIVIAN.

— ... E LER LIVRO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— E O QUE VOCÊS FAZEM LÁ NA SALA? VIVIAN.

— EU LEIO LIVRO, FAZ... EU FAÇO ATIVIDADE... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AHH... VIVIAN.

— EEE... EU BRINCO DE MASSINHA... E... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— QUAL LIVRO QUE VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊS QUE LEEM OU A PROF. QUE LÊ PRA VOCÊS? VIVIAN.

— DA RAPUNZEL, DA... DA FROZEN, E DA BELA ADORMECIDA, DA BELA E A FERA, DA BRANCA DE NEVE, DO TODOS OS LIVROS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— TUDO ISSO?! E TODOS VOCÊ GOSTA?

É?!

E AS ATIVIDADES? VIVIAN.

— AS ATIVIDADES EU FIZ DO PATINHO, DE FAZER LETRA, PROCURAR LETRA QUE NÃO TEM NO DO PATINHO E... E PRA FAZER LETRINHAS... A... QUAL QUE VEM DO OUTRO? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— VOCÊ SABE ANTHONYELLE, É DE BOLA... IRMÃO.

— B... VIVIAN.

— B...

E, I, U... U... ASSIM, ÔH, ASSIM! ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, ASSIM. E VOCÊ GOSTA DAS VOGAIS? ESSAS SÃO AS VOGAIS... VIVIAN.

— AH... O V É ASSIM... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— O V? VIVIAN.

— E O V É ASSIM ÔH. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH TÁ. VIVIAN.

— E O U É ASSIM. ASSIM... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ENTENDI. VIVIAN.

— É ASSIM. ANTHONYELLE, 4 ANOS.



— E VOCÊS BRINCAM?! VIVIAN.

— AHAM.

SABE AQUELE PARQUINHO? MILENA, 5 ANOS.

— AHAM. VIVIAN.

— A GENTE... ESCO... MILENA, 5 ANOS.

— QUE TEM DENTRO DA ESCOLINHA?? VIVIAN.

— A GENTE DESCIA NAQUELES COISINHA, ASSIM... MONTANHA... MILENA, 5 ANOS.

— AH... NO ESCORREGADOR? VIVIAN.

— NÃO. MILENA, 5 ANOS.

— É OUTRO? VIVIAN.

— É. MILENA, 5 ANOS.

— AH. ENTENDI! E O QUE MAIS QUE... VIVIAN.

— DE GRAMA. MILENA, 5 ANOS.

— AH SIM! ENTENDI. E O QUE MAIS TEM NO PARQUINHO? VIVIAN.

— E O PARQUINHO PERTO DA NOSSA ESCOLA... É SÓ VÊ NA PORTA QUE TEM. MILENA, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— NA NOSSA SALA. MILENA, 5 ANOS.



— VOCÊ FALOU QUE TEM O PLAY, O QUE É O PLAY? MAMÃE.

— PLAY É BRINCAR! FRANCISCO, 4 ANOS.

— É BRINCAR?! ONDE FICA O PLAY DENTRO DA SALA DE AULA? MAMÃE.

— NÃO, LÁ FORA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— LÁ FORA?! É?! E QUE BRINQUEDOS QUE TEM NO PLAY?... QUE BRINQUEDOS TEM NO PLAY? MAMÃE.

— HUM... TEM BALANÇO, TEM CARRINHOS, TEM... TEM... TEM... ACHO QUE TEM... ACHO QUE TEM... FRANCISCO, 4 ANOS.

— E VOCÊ GOSTA DE... QUANDO VOCÊS VÃO... VIVIAN.

— ... MERCADOS... COISA DE SUPERMERCADOS... FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOU FAZER...  
 — QUERO QUE VOCÊ FAZ UMA... UMA CASA... UMA ESCOLA COM UMA CASA.  
 — EU VOU PINTAR AQUI A TUA CASA TÁ?  
 — ESSE DAQUI... EU VOU PINTAR DESSA. MARINA, 4 ANOS.  
 — SUA ESCOLA É BEM GRANDE ASSIM? VIVIAN.  
 — NÃO. MAIS MAIOR. MARINA, 4 ANOS.  
 — E O QUE TEM DENTRO DA ESCOLA? O PARQUINHO FICA FORA, NÉ?! VIVIAN.  
 — DENTRO. MARINA, 4 ANOS.  
 — DENTRO? MAS VOCÊ FALOU QUE VOCÊ NÃO VAI QUANDO TÁ CHOVENDO. VIVIAN.  
 — MAS ELE NÃO MOLHA. MARINA, 4 ANOS.  
 — E O QUE MAIS QUE TEM DENTRO DA ESCOLA? VIVIAN.  
 — NADA. MARINA, 4 ANOS.  
 — E NÃO TEM SALA DE AULA? NA MINHA TEM SALA DE AULA, NA SUA NÃO TEM? VIVIAN.  
 — QUE QUE TEM ISSO? MARINA, 4 ANOS.  
 — É UMA BORRACHA. VIVIAN.  
 — NA MINHA TEM SALA DE AULA, NA SUA NÃO TEM SALA DE AULA? VIVIAN.  
 — NÃO.  
 — VAI, DESENHA A CASA. MARINA, 4 ANOS.  
 — VOU DESENHAR A SUA CASA. VIVIAN.  
 — DEIXA EU FAZER AQUI UMA COISA. MARINA, 4 ANOS.  
 — QUE QUE VOCÊ VAI FAZER? VIVIAN.  
 — UMA PONTE. AQUI É AS NUVEM, AQUI EU TO FAZENDO UM CÉU. MARINA, 4 ANOS.

— TÁ.  
 — VOCÊ VAI PRA ESCOLA TODO DIA MARINA? VIVIAN.  
 — AGORA DEIXA EU FAZER AQUI NO SEU. MARINA, 4 ANOS.  
 — FAZ.  
 — QUE QUE É ISSO? FIQUEI CURIOSA.  
 — É A SALA DE AULA? VIVIAN.  
 — VOU FAZER AGORA UM SOL. MARINA, 4 ANOS.  
 — TÁ. VIVIAN.  
 — TO FAZENDO UM CARA... UMA COBRA... MARINA, 4 ANOS.  
 — E A SUA SALA DE AULA?  
 — TEM UM MONTE DE CADEIRINHAS E MESINHAS?  
 — ISSO AQUI É O QUE? VIVIAN.  
 — A TORNEIRA DE ÁGUA. MARINA, 4 ANOS.  
 — HUM, ENTENDI!  
 — EU FIZ A CASA. PARECE COM A SUA ESCOLA? VIVIAN.  
 — SIM. SÓ QUE EU QUERO QUE VOCÊ DESENHA UMAS NUVEM, UMA CHUVA E O PARQUINHO. MARINA, 4 ANOS.  
 — AH, TÁ BOM. VIVIAN.  
 — O MEU PARQUINHO TEM UMA GANGORRA, UM... UM ESCORREGA, UM GIRA-GIRA, UMA GANGO... UM... DOIS BALANÇO E PRONTO. MARINA, 4 ANOS.  
 — HUM, TÁ. E QUE MAIS VOCÊ QUER QUE EU DESENHE?...  
 — VIVIAN.  
 — E UMA ÁRVORE. MARINA, 4 ANOS.  
 — AH, VOU DESENHAR UMA ÁRVORE.  
 — QUE MAIS QUE TEM? VIVIAN.  
 — SÓ. MARINA, 4 ANOS.  
 — SÓ? VIVIAN.

— AÍ A MAMÃE LEVA VOCÊ NA ESCOLA E QUANDO CHEGA LÁ VOCÊ JÁ VAI PARA SALA DE AULA COM A PROFESSORA? VIVIAN.

— NÃO. EU ESPERO NO BANCO, AÍ QUANDO A PROFESSORA CHEGAR A GENTE JÁ VAI. MILENA, 5 ANOS.

— QUANDO A PROFESSORA CHEGA E VOCÊS VÃO PARA SALA DE AULA... VOCÊS FAZEM O QUE? VIVIAN.

— A GENTE FAZ ATIVIDADE, TEM VEZ, ASSIM, QUE NÃO FAZ. MILENA, 5 ANOS.

— QUAL A PRIMEIRA COISA QUE VOCÊS FAZEM? VIVIAN.

— FAZER XIXI, FAZER TAREFA, IR NO LANCHE, ESCOVA O DENTE, IR EMBORA E PRONTO. MARINA, 4 ANOS.

— E VOCÊS TEM MUSIQUINHA LÁ TAMBÉM? VIVIAN.

— TEM. MILENA, 5 ANOS.

— E VOCÊS CANTAM OU SÓ ESCUTAM MUSIQUINHA? VIVIAN.

— A GENTE CANTA TAMBÉM. MILENA, 5 ANOS.

— E VOCÊ TRAZ ATIVIDADE PARA CASA, OU NÃO, SÓ LÁ NA ESCOLA MESMO QUE TEM TAREFA? VIVIAN.

— A PROF. DISSE QUE TRAZ PRA MÃE VÊ, MAS TEM QUE FAZER MAIS ATIVIDADE. MILENA, 5 ANOS.

— TIPO ASSIM ÔH... QUANDO EU CHEGO, EU VOU LÁ NO PARQUINHO, BRINCO, AÍ QUANDO A MINHA PROF. CHEGA EU VOU LÁ CORRENDO. MARINA, 4 ANOS.

— E QUE MAIS QUE A PROFESSORA PEDE PRA VOCÊS FAZEREM DE ATIVIDADE? MAMÃE.

— ELA FAZ... MUITAS COISAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— POR EXEMPLO? MAMÃE.

— POR EXEMPLO... FAZ CHAMAR AS CRIANÇAS PRA FAZER OUTRA ATIVIDADE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUE ATIVIDADE? MAMÃE.

— ATIVIDADE... DE ESCOLHER, DE BRINCAR, DE FAZER MASSINHA E DE DESENHA... FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTENDI. QUAL ATIVIDADE... QUAL TIPO DE ATIVIDADE QUE VOCÊ MAIS GOSTA? MAMÃE.

— TODAS! FRANCISCO, 4 ANOS.

— TODAS?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH QUE LEGAL. MAMÃE.

— E QUEM QUE TEM LÁ NA ESCOLA? TEM AMIGUINHOS? VIVIAN.

— TEM UM MONTE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E QUEM QUE FICA COM VOCÊS LÁ? CUIDANDO DE VOCÊS... VIVIAN.

— HMM... MEUS AMIGOS! FRANCISCO, 4 ANOS.

— OS AMIGOS? VIVIAN.

— SIM, AS MINHAS PROFESSORAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AS PROFESSORAS... VOCÊ TEM VÁRIAS PROFESSORAS OU É... VIVIAN.

(FRANCISCO FAZ UM GESTO COM AS MÃOS, MOSTRANDO OS CINCO DEDINHOS. ELE ESTÁ BRINCANDO COM O BALANÇO.)

— EU TENHO ASSIM! FRANCISCO, 4 ANOS.

— CINCO PROFESSORAS? E VOCÊ GOSTA DAS SUAS PROFESSORAS? VIVIAN.

— ESSAS PROFESSORAS EU ADORO.

MAS ÔH QUE O MEU BALANÇO... ELE VAI BEM ALTO.

MAMÃE MOSTRA PRA ELAS! FRANCISCO, 4 ANOS.



— E VOCÊ PREFERE BRINCAR OU FAZER AS ATIVIDADES? VIVIAN.

— PREFIRO FAZER AS ATIVIDADES. MILENA, 5 ANOS.

— HMM... EU GOSTO DE BRINCAR COM QUALQUER COISA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUALQUER COISA! TÁ CERTO. E NOS DIAS QUE VOCÊ NÃO FICA EM CASA ATÉ A HORA DO ALMOÇO, PRA ONDE VOCÊ VAI? MAMÃE.

— HMM... PRA OUTROS LUGARES. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUAL OUTRO LUGAR? MAMÃE.

— HMM... UM MONTE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— A GENTE PÕE O UNIFORME DE MANHÃ E VAI PRA ONDE? MAMÃE.

(FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO COM AS CADEIRAS.)

— HMM... FRANCISCO, 4 ANOS.

— PRA ONDE QUE A GENTE VAI... ENCONTRAR OS AMIGOS, TODO DIA? MAMÃE.

— HMM... PRA PRAIA. FRANCISCO, 4 ANOS.

[CRISOS]

— PRA ESCOLINHA! FRANCISCO, 4 ANOS.

— EEEE... O QUE MAIS QUE VOCÊ QUER CONTAR PRA ELE DA SUA ESCOLINHA, QUE VOCÊ ACHA LEGAL ELE SABER? MAMÃE.

— SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR DA SUA ESCOLINHA, PRA UM COLEGA... PRO GAELE. PAPAI.

— MAS... MAS O GAELE NÃO ESTÁ NA MINHA ESCOLINHA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTÃO, AGORA SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR A SUA ESCOLINHA PRA ELE, QUE QUE VOCÊ IA FALAR PRA ELE? SE ELE TE PERGUNTAR DA ESCOLINHA DELE? PAPAI.

— MAS O GAELE I... VAI LÁ... EU PRECISO IR NA MINHA ESCOLINHA... FRANCISCO, 4 ANOS.

— TA, TUDO BEM. PAPAI.

— ...PRA EU MOSTRAR PRA ELE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— TA! MAS O QUE QUE VOCÊ MOSTRARIA PRA ELE? PAPAI.

— HMM... EU MOSTRARIA... FRANCISCO, 4 ANOS.

(FRANCISCO FALA BRINCANDO COM O ALIEN, ELE FAZ UMA PERGUNTA E IMITA UMA POSSÍVEL RESPOSTA.)

— O VOCÊ QUER?... "EU NÃO SEI". FRANCISCO, 4 ANOS.

— TA, MAS SE VOCÊ TIVESSE QUE MOSTRAR SUA ESCOLINHA PRO GAELE, QUAL... QUAL PARTE QUE VOCÊ MOSTRARIA? PAPAI.

— HMM... MAS O GAELE IR... EU PRECISO BUSCAR O GAELE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— TUDO BEM, MAS SE VOCÊ TIVESSE COM ELE, QUE QUE VOCÊ MOSTRARIA PRA ELE? PAPAI.

— UM MONTE DE COISA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUAIS? PAPAI.

(FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO COM SEUS CARRINHOS.)

— TIPO DE FAZER ATIVIDADE, TIPO DE IR NO CIRCLE, E ATÉ TIPO DE IR LANCHAR, E ATÉ NO PLAY, E ATÉ ESPERAR AS MAMÃES VIM E ATÉ... E ATÉ IR EMBORA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTENDI! EU ENTENDI! OH FRAN, O QUE QUE VOCÊS FAZEM NO CIRCLE? MAMÃE.

— UM MONTE DE COISAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH, VOCÊ PODIA DESENHAR OS SEUS COLEGUINHAS. VIVIAN

— EU NÃO QUERO. MARINA, 4 ANOS

— NÃO? VIVIAN

— AÍ, AGORA É DE MANHÃ, EU NÃO ESTUDO DE MANHÃ. MARINA, 4 ANOS

— HUM, ENTENDI! VOCÊ ESTUDA A TARDE? É? VIVIAN

— É, E MEUS COLEGAS TAMBÉM. MARINA, 4 ANOS



— QUAL NOTÍCIA QUE VOCÊ GOSTOU... QUAL NOTÍCIA QUE VOCÊ GOSTOU NA RODA DE CONVERSAS ASSIM, QUE VOCÊ ACHA QUE FOI MUITO LEGAL? MAMÃE.

— QUE QUE VOCÊ ACHA LEGAL? PAPAI.

— VOCÊ LEMBRA DE UMA NOTÍCIA QUE TENHAM CONTADO QUE FOI MUITO LEGAL? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUAL NOTÍCIA QUE VOCÊ GOSTOU DA RODA? MAMÃE.

— A VERDADEIRA COR DO DINOSSAURO. FRANCISCO, 4 ANOS.

[RISOS]

— MUITO BEM! VOCÊ GOSTOU DA NOTÍCIA QUE VOCÊ LEVOU? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E COMO É QUE ERA A NOTÍCIA DOS DINOSSAUROS? PAPAI.

— ÉH... CORES. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUEM QUE TINHA DESCOBERTO? MAMÃE.

— OS DINOSSAUROS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ISSO, MAS QUEM DESCOBRIU A VERDADEIRA COR DOS DINOSSAUROS? OS... MAMÃE.

— OS... FRANCISCO, 4 ANOS.

— CI... MAMÃE.

— CIENTISTAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— OS CIENTISTAS. MAMÃE.

— A VERDADEIRA COR DOS DINOSSAUROS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ISSO MESMO. ISSO É MUITO LEGAL. MAMÃE.

— ESSA FOI A SUA NOTÍCIA? PAPAI.

— SIM, ESSA MI... FOI A MINHA NOTÍCIA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUM...

E VOCÊS FAZEM MAIS COISAS JUNTOS, TODO MUNDO JUNTO, EM GRUPO, OU MAIS SEPARADOS? VIVIAN.

— SEPARADOS. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— UM POUCO SEPARADOS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

E O QUE QUE VOCÊS FAZEM NA ESCOLA? A ESCOLA É PRA QUE? SE A GENTE TIVESSE UM AMIGUINHO QUE NUNCA TIVESSE IDO NA ESCOLA, O QUE QUE A GENTE FALARIA PRA ELE? PRA QUE QUE É A ESCOLA? VIVIAN.

— PRA IR NA ESCOLA.

PRA FAZER TAREFA, BRINCAR, UM MONTE DE COISA... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... E VOCÊ MARINA, O QUE QUE VOCÊ ACHA DA ESCOLA? VIVIAN.

— NÃO SEI. MARINA, 4 ANOS.

— NÃO SABE?! VOCÊ ACHA QUE É CHATA? VIVIAN.

— BOA. MARINA, 4 ANOS.

— BOA?! HUM... VIVIAN.

— EU NÃO! EU NÃO ACHO QUE É CHATA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— NÃO ACHA QUE É CHATA? VIVIAN.

— UHUM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— ACHA QUE É O QUE? VIVIAN.

— BEM LEGAL. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— BEM LEGAL... E VOCÊ MARIA CLARA? VIVIAN.

— EU ACHO QUE ELA É LEGAL TAMBÉM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— LEGAL TAMBÉM?

HUM... ISSO É A ESCOLA? VIVIAN.

— UHUM... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM. E VOCÊS TEM MUITOS AMIGUINHOS LÁ? VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— TEM TAMBÉM MARINA? VIVIAN.

— EU TENHO UM... EU TENHO DOIS DO TERCEIRO ANO... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM...

E SEUS AMIGUINHOS MARINA, SÃO BASTANTE? VIVIAN.

— EU TENHO DEZ. MARINA, 4 ANOS.

— DEZ? TUDO ISSO? VIVIAN.

— E DO MARIO ANTÔNIO É CEM, NÉ?! MARINA, 4 ANOS.

— QUE? MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— O SEU É CEM AMIGUINHOS? MARINA, 4 ANOS.

— NÃO! MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— EITA. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— A MINHA SALA É PEQUENA DEMAIS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOCÊS LEMBRAM QUANTOS PROFS. VOCÊS TÊM? VIVIAN.

— 100. MARINA, 4 ANOS.

— NÃO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— 100? VIVIAN.

— NÃO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— NÃO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— NÃO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— 10 OU 5. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— A GENTE TEM... UMA... DUAS... TRÊS... QUATRO... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— 3, 4, 5, 6, 7, 8... MARINA, 4 ANOS.

— EU TENHO 4. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOCÊ LEMBRA QUANTAS PROFS. VOCÊS TÊM? VIVIAN.

— QUA... CIN... DEZ! MARINA, 4 ANOS.

— 10 PROFS.... VIVIAN.

— EU TAMBÉM TENHO 4. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— VOCÊ TAMBÉM TEM 4. VIVIAN.

E VOCÊS GOSTAM DOS PROFS.?

— NÃO. MARINA, 4 ANOS.

— NÃO? VIVIAN.

— AH... NA VERDADE 5. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— AH TÁ. VIVIAN.

— EU NÃO VOU MAIS ESTUDAR COM ELE PORQUE ELE É DE... ELE É CIENTISTA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUMM... CIENTISTA! E VOCÊS... ENTÃO VOCÊS FAZEM... VIVIAN.

— ELE É PROFESSOR. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— ENTÃO VOCÊS FAZEM COISAS DE CIÊNCIAS TAMBÉM? VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— O QUE QUE VOCÊS FAZEM DE CIÊNCIAS? VIVIAN.

— A GENTE VÊ UM MONTE DE BACTÉRIAS E A GENTE VÊ RAIZ DE PLANTA, UM MONTE DE COISA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— VOCÊS GOSTAM TAMBÉM? VIVIAN.

— AHAM... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER? NA ESCOLA... PAPAI.  
(O FRANCISCO DEIXA SEU CARRINHO CAIR E INTERROMPE SUA FALA.)

— EU GOSTO DE LAN... EPAA! FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ GOSTA DO QUE? PAPAI.

— DE LANCH... FRANCISCO, 4 ANOS.

— DE LANCH? PAPAI.

— EU GOSTO DE IR NO CIRCLE... O QUE QUE EU GOSTO DE... DE ESPERAR AS MAMÃES E DE MASSINHAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

NÃO VAI FAZER O SEU? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

O QUE MAIS VOCÊ GOSTA DE FAZER? VIVIAN

BRINCAR DE BONECA E DE LER LIVRINHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

VOCÊ LÊ MUITO? VIVIAN

EU NÃO CONSIGO LER. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— É E AQUI... AQUI VOCÊ PINTA TODAS AS CORES QUE QUISER PINTAR... NÃO... AQUI VOCÊ PINTA DA COR QUE VOCÊ QUISER. MARINA, 4 ANOS

— PINTA ISSO. MARINA, 4 ANOS

— TÁ.

DE QUE COR? VIVIAN

— QUE COR QUE VOCÊ QUISER. MARINA, 4 ANOS

— TÁ.

VOU PINTAR DE... VIVIAN

— COLORIDO, EU QUERO COLORIDO. MARINA, 4 ANOS

— TÁ. VIVIAN

— EU QUERO CADA COR, UM POUCO. MARINA, 4 ANOS

Por que todo mundo foge da matemática?

Tá bom, todo mundo é muita coisa e matemática também, mas acho que deu para entender. Com elas, entre escolas, estratégias, atividades, águas, e fugas, algumas matemáticas apareceram na conversa. Sei que tudo foi inesperado, mas as fugas das crianças me mostraram suas reais preocupações e interesses. Suas matemáticas e suas não-matemáticas.

Vocês se lembram de quando conheceram a palavra matemática?

Porque eu não lembro de quase nada dessa etapa do treinamento!

— LÁ NA ESCOLA DE VOCÊS, O QUE É MATEMÁTICA?

O QUE É MATEMÁTICA MARINA? TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊ CHAMA DE MATEMÁTICA LÁ?

NÃO?

E... MAS VOCÊS CONTAM COISAS, NÉ?! VIVIAN.

— SIM. MARINA, 4 ANOS.

— E VOCÊ SABE OS NÚMEROS ATÉ DEZ?! E O QUE MAIS QUE VOCÊ FAZ COM OS NÚMEROS? VIVIAN.

— CONTA, CONTA A QUANTIDADE QUE TEM. MARINA, 4 ANOS.

— QUANTIDADE QUE TEM?! DO QUE? O QUE VOCÊS COSTUMAM CONTAR?

VOCÊ LEMBRA? COISINHAS, FRUTAS... VIVIAN.

— FRUTA, ABELHA, ANIMAL... MARINA, 4 ANOS.

— ABELHA, ANIMAL... E O QUE MAIS? VIVIAN.

— O MARIO ANTÔNIO SAIU DAQUI. MARINA, 4 ANOS.





— E VOCÊS, NAS ATIVIDADES QUE VOCÊS FAZEM, VOCÊS TÊM SÓ LETRAS OU TEM NÚMEROS TAMBÉM? VIVIAN.

— NÚMEROS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— TEM TAMBÉM? VIVIAN.

— LETRA, LETRA... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH TÁ! E DOS NÚMEROS NÃO TEM MUITA COISA? OU VOCÊ CONTA TAMBÉM? VIVIAN.

— EU CONTO, MAS EU NÃO CONSIGO OS ... RAIS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, VOCÊ NÃO CONSEGUE...? OS NÚMEROS? VIVIAN.

— É. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— POR QUE? VIVIAN.

— PORQUE OS ... RAIS EU NÃO CONSIGO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— HUM... ENTENDI! VIVIAN.

— SÓ SEI O ZERO E O SETE. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH ENTENDI! MAS ESCREVER OU CONTAR? VIVIAN.

— ESCREVER. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH TÁ! E VOCÊS CONTAM COISAS? LA NA ESCOLA, O QUE VOCÊS CONTAM? VIVIAN.

— AS VOGAIS. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AH, ENTENDI!

— E VOCÊ SABE ALGUM DOS NÚMEROS ALÉM DO ZERO E DO SETE? VIVIAN.

— O SETE, ZERO. SÓ SEI O SETE E O ZERO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— TEM UM ASSIM QUE VOCÊ FEZ PRA MIM, NÉ?! QUE É QUANTO? O DA MÃOZINHA... VIVIAN.

— POLEGARES, MILHO, NÃO, MÍNIMO, QUAL QUE É ESSE MESMO? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— AÍ, NÃO SEI. FALA OUTRO QUE VOCÊ SABE... VIVIAN.

— POLEGARES, POLEGARES E ESSE? HÃ? HÃ? HÃ MÃE? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— PODE PERGUNTAR PRA MÃE. VIVIAN.

— PRÉDIO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— MÉDIO. MAMÃE.

— MÉDIO. VIVIAN.

— MÉDIO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— E O OUTRO? VIVIAN.

— MÍNIMO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ACHO QUE É O PEQUENININHO, NÉ?! VIVIAN.

— É... ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— POLEGAR. MAMÃE.

— POLEGAR. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— INDICADOR. MAMÃE.

— HÃ? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— INDICADOR. MAMÃE.

— INDICADOI. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— MÉDIO. MAMÃE.

— MÉDIO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ANELAR. MAMÃE.

— A... HÃ? ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— ANELAR. MAMÃE.

— ANELAR. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— MÍNIMO. MAMÃE.

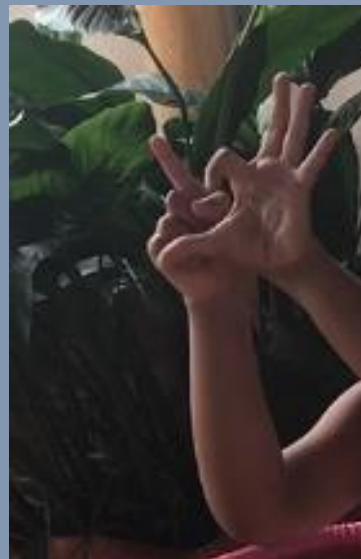
— MILHO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— MÍNIMO. MAMÃE.

— MÍNIMO. ANTHONYELLE, 4 ANOS.

— É O PEQUENININHO. VIVIAN.

(RISOS)



— E VOCÊS? QUAL É A TAREFA QUE VOCÊS MAIS GOSTARAM DE FAZER? VIVIAN.

— EU GOSTEI DA DE MATE... DE MATEMÁTICA. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... DA DE MATEMÁTICA. E COMO QUE É A TAREFA DE MATEMÁTICA? VIVIAN.

— É... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— COMO QUE VOCÊ TINHA QUE FAZER? VIVIAN.

— EU NÃO LEMBRO MUITO BEM, MAS... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— EU SEI! MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— PODE FALAR, VOCÊS ESTUDAVAM JUNTOS, NÉ?! VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— MAS EU ACHO QUE É DO... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— 2 MAIS 2 É 4. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— É, ISSO QUE EU IA FALAR. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— 5 MAIS 5 É 10. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... ENTÃO VOCÊS FAZEM CONTINHAS. VIVIAN.

— E 4 MAIS 4 É 8. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— AH, QUE LEGAL! E O QUE MAIS COM NÚMEROS QUE VOCÊS FAZEM? VOCÊS CONTAM COISAS?  
VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— SIM. MARINA, 4 ANOS.

— E ATÉ QUANTO VOCÊS CONTAM? VIVIAN.

— 10. MARINA, 4 ANOS.

— EU CONTO ATÉ 100. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— EU CONTO ATÉ 100. 101, 102, 103, 104, 105... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— MAIS DE 100! MARIA CLARA, 6 ANOS.

— É, MAIS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— EU TAMBÉM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— EU CONTO ATÉ 10. MARINA, 4 ANOS.

— EU, MAIS DE 100. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— MAIS DE 100?! VIVIAN.

— CADÊ A TATA? MARINA, 4 ANOS.

— A TATA JÁ VOLTA. ACHO QUE ELA ESTÁ ALI ESPERANDO PRA TE LEVAR PRA NATACÃO DEPOIS,  
NÉ?!

— E VOCÊ GOSTA TAMBÉM DE MATEMÁTICA, MARINA?! OU... VIVIAN.

— EU SEI NADA SEM BOIA. MARINA, 4 ANOS.

— E VOCÊ FAZ NATACÃO TAMBÉM. VIVIAN.

— EU SEI NADAR SEM BOIA, COM MA-CAR-RÃO SO-ZI-NHA. MARINA, 4 ANOS.

— SOZINHA?! VIVIAN.

E VOCÊ MARIO ANTÔNIO? O QUE VOCÊ ACHA... QUE É MATEMÁTICA... O QUE É MATEMÁTICA LÁ NA SUA ESCOLA? TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊS CHAMAM DE MATEMÁTICA LÁ? VIVIAN.

— EU SEI! MARIA CLARA, 6 ANOS.

— VOCÊ QUER QUE A MARIA CLARA TE AJUDE? VIVIAN.

— NÃO SEI... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— NÃO?

PODE FALAR QUE VOCÊ ACHA QUE É MATEMÁTICA. VIVIAN.

— EU ACHO QUE MATEMÁTICA É CONTAR OS NÚMEROS, O ABC... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... E O QUE MAIS? VIVIAN.

— O AEIOU. MARINA, 4 ANOS.

— É. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— TODOS ESSES? VIVIAN.

— É... AHAM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— E VOCÊ TAMBÉM... VOCÊS TAMBÉM CONTAM AS COISINHAS? IGUAL A MARINA? VIVIAN.

— AHAM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— CONTAM COISAS... VIVIAN.

— AHAM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— O QUE VOCÊS CONTAM LÁ NA ESCOLA? VIVIAN.

— A GENTE CONTA NÚMERO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— LETRA. MARINA, 4 ANOS.

— LETRA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— COMO QUE VOCÊS CONTAM LETRA? VIVIAN.

— O ALFABETO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— AH TÁ. VIVIAN.

— A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z. MARINA, 4 ANOS.

— AH, QUE LEGAL!

E AS... E FRU... VOCÊS TAMBÉM CONTAM FRUTAS, COISAS, ESSAS COISAS? IGUAL... VIVIAN.

— 1, 2... 1... MARINA, 4 ANOS.

— MAS VOCÊS SÓ CONTAM NO PAPEL OU A PROFESSORA LEVA COISAS PRA VOCÊS CONTAREM. VIVIAN.

— ÀS VEZES... ÀS VEZES ELA LEVA COISAS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... E O QUE QUE ELA JÁ LEVOU, VOCÊS LEMBRAM DE ALGUMA COISA? VIVIAN.

— ELA LEVA TAMPINHA, LEVA MASSINHA, UM MONTE DE COISA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— AÍ VOCÊS FICAM CONTANDO? VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E VOCÊS ESCRIVEM O NÚMERO TAMBÉM? VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— JÁ ESCRIVEM? VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... QUE LEGAL. VIVIAN.

— 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. MARINA, 4 ANOS.

— A GENTE... A GENTE... A GENTE ESCRIVE DE LETRA CURSIVA JÁ. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E AS CONTINHAS... COMO QUE VOCÊS FAZEM AQUELAS CONTINHAS QUE O MARIO ANTÔNIO FALOU QUE VOCÊS FAZEM? VIVIAN.

— A GENTE FAZ NO PAPEL, A GENTE VAI FAZENDO AS CONTINHAS NO PAPEL. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUMM... VIVIAN.

— A PROF FAZ NO QUADRO, DEPOIS A GENTE COPIA TUDO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— É! MARIA CLARA, 6 ANOS.

— AH! ENTENDI! VIVIAN.

— DAÍ... DAÍ... DAÍ... A GENTE RESPONDE DEPOIS. ÀS VEZES A GENTE FAZ, DEPOIS A GENTE LEVA PRA CASA, DEPOIS A GENTE RESPONDE. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... E TAMBÉM TEM COISAS PRA VOCÊS CONTAREM, VOCÊS CONTAM NO DEDO, COMO QUE VOCÊS FAZEM? VIVIAN.

— ÀS VEZES A GENTE CONTA NO DEDO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... TÁ! VIVIAN.

— AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— TEM ALGUM EXEMPLO DO QUE VOCÊS TÊM QUE CONTAR NO DEDO? PORQUE O MARIO ANTÔNIO SABE  $5+5$ ,  $4+4$ ,  $2+2$ , NÉ?! VIVIAN.

—  $10+10$  É 19? MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— N...QUASE. VIVIAN.

— 18? MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— NÃO. VIVIAN.

— 29? MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— NÃO. ÓH... 10... VIVIAN.

— 20! MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— ISSO. 20. VIVIAN.

— EU SEMPRE ACHO QUE É 19. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— MAS COMO QUE VOCÊ FAZ? TUDO NA CABEÇA? VIVIAN.

— EU PENSO NA CABEÇA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... AÍ VOCÊ PENSA OS NÚMEROS? MAS LÁ NA ESCOLA VOCÊS TAMBÉM FAZEM SÓ DE CABEÇA OU VOCÊS TAMBÉM CONTAM AS COISAS PRA SOMAR, PRA JUNTAR? VIVIAN.

— É, A GENTE FAZ ISSO... ÀS VEZES. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

- HUM... VOCÊS JUNTAM AS COISAS?! VIVIAN.
- AHAM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- VOCÊS LEMBRAM DE ALGUM EXEMPLO QUE VOCÊS JUNTARAM? VIVIAN.
- AHAM. MARIA CLARA, 6 ANOS.
- EU LEMBRO COISA PASSADA... UM MONTE DE COISAS. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- VOCÊ LEMBRA ALGUM PRA FALAR? VIVIAN.
- É... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- NÃO LEMBRO. MARINA, 4 ANOS.
- VOCÊ NÃO LEMBRA?! VIVIAN.
- NEM EU. MARIA CLARA, 6 ANOS.
- EU LEMBRO DE... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- POR EXEMPLO, COM AS TAMPINHAS COMO QUE VOCÊS FAZEM? VIVIAN.
- A GENTE PEGA AS TAMPINHAS... MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- E VAI CONTANDO... MARIA CLARA, 6 ANOS.
- ... A PROF DÁ UMA QUANTIDADE E A GENTE CONTA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- HUM... ENTENDI! E VOCÊS GOSTAM DE CONVERSAR COM OS COLEGUINHAS TAMBÉM? VIVIAN.
- SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.
- SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.
- E VOCÊS FAZEM AS TAREFAS JUNTOS OU NÃO? VIVIAN.
- ÀS VEZES. MARIA CLARA, 6 ANOS.



— E TEM ALGUMA COISA QUE CHAMA MATEMÁTICA LÁ NA SUA ESCOLA? MAMÃE.

(FRANCISCO BALANÇA A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO.)

— TEM?! E É LEGAL? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— SIM?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E O QUE QUE TEM? O QUE QUE É MATEMÁTICA? MAMÃE.

(FRANCISCO PERGUNTA SOBRE O BONEQUINHO DO ALIEN.)

— MÃE, ELE VAI SUMIR? FRANCISCO, 4 ANOS.

— ELE QUER SABER O QUE QUE É MATEMÁTICA, O QUE QUE CHAMA DE MATEMÁTICA. MAMÃE.

— A MATEMÁTICA É BALÉ, É ASSIM QUE FAZ BALÉ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— NO BALÉ TEM MATEMÁTICA? MAMÃE.

— SIM. NAS MENINAS. E MAMÃE, SABE QUE A MARIA LUÍZA FOI NO JUDÔ! FRANCISCO, 4 ANOS.

— MAS E... E MATEMÁTICA O QUE QUE... QUE QUE CHAMA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA? MAMÃE.

— A... FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUANDO TEM ATIVIDADE DE MATEMÁTICA, O QUE QUE TEM? MAMÃE.

— TEM QUE ESCOLHER, TEM QUE FAZER LEVAR O CADERNO, TEM QUE LEVAR O LIVRO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— O LIVRO NA SEXTA-FEIRA, NÉ?! O PROJETO... MAMÃE.

— E MAMÃE, EU ESCOLHI UM LIVRO SUPER LEGAL. FRANCISCO, 4 ANOS.

— EU VI QUE O SEU LIVRO É MUITO LEGAL MESMO. É A BELA E A FERA, NÉ?! NESSE FIM DE SEMANA QUE A GENTE VAI LER. MAMÃE.

— SIM, A BELA E A FERA, PAPAI. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E QUANDO VOCÊ TRAZ TAREFA PRA CASA, HOMEWORK, E HOMEWORK É DE MATEMÁTICA, O QUE QUE TEM? MAMÃE.

— TEM QUE FAZER. FRANCISCO, 4 ANOS.

— TEM QUE FAZER, MAS O QUE QUE TEM QUANDO É DE MATEMÁTICA? MAMÃE.

— MATEMÁTICA?! A GENTE TEM... QUE TEM... QUE... FAZER. FRANCISCO, 4 ANOS.

— MAS O QUE QUE APARECE NO HOMEWORK QUANDO O HOMEWORK É DE MATEMÁTICA? MAMÃE.

(FRANCISCO PERGUNTA SOBRE O BONEQUINHO DO ALIEN. FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO)

— MATEMÁTICA? MAMÃE, ESSE VAI... ESSE VAI SUMIR AQUI? FRANCISCO, 4 ANOS.

[RISOS]

— E É... E A MATEMÁTICA É A GENTE IR NA RODA E CONTAR NOTÍCIAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— CONTAR NOTÍCIAS?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— É?! ISSO É MUITO LEGAL! VOCÊ GOSTA DE FAZER ISSO? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— SIM? O QUE QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA? MAMÃE.

— EU GOSTO DE FAZER QUALQUER COISA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— MUITA COISA?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— COMO EXEMPLO? MAMÃE.

— HMM... LANCHE, RODA, PLAY E ATÉ A RODA DE NOTÍCIA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E ATÉ A RODA DE NOTÍCIAS, ENTENDI! MAMÃE.

— OUTRO DIA VOCÊ TROUXE UMA... OH FILHO... OUTRO DIA VOCÊ TROUXE UMA TAREFA PRO PAPAI... PAPAI.

— HMM... FRANCISCO, 4 ANOS.

— ... QUE A GENTE TINHA QUE JUNTAR AS COISAS, LEMBRA? PAPAI.

— ... JUNTA? FRANCISCO, 4 ANOS.

— É. PAPAI.

— É... FRANCISCO, 4 ANOS.

— CONTA PRO PAPAI. PAPAI.

— CADÊ A TAREFA? FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ LEMBRA DE ALGUMA TAREFA QUE VOCÊ TROUXE, QUE VOCÊ FEZ? QUE VOCÊ ACHOU MUITO LEGAL...

MAMÃE.

— AHAM, A TAREFA COM... COM AQUELES QUE EU FIZ AMANHÃ NA ESCOLA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— OUTRO DIA. MAMÃE.

— OUTRO DIA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— É. MAMÃE.

— COM OS CIRCLES E COM OS QUADRADOS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— DOS CÍRCULOS E DOS QUADRADOS? E COMO É QUE ERA? PAPAI.

— HMM. RED E BLUE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— OK. PAPAI.

— RED E BLUE? MAMÃE.

— YES. FRANCISCO, 4 ANOS.

— TINHA QUE PINTAR O QUADRADO DE RED E O CÍRCULO DE BLUE? MAMÃE.

— SIM, AÍ EU FIZ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E VOCÊ GOSTOU? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E COMO É QUE VOCÊ FAZIA? VOCÊ LIGAVA? PAPAI.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— COMO QUE ERA? MOSTRA PRO PAPAI. PAPAI.

— EU DESENHEI. FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ DESENHOU O QUE? PAPAI.

— HMM... ALI, NA MINHA TAREFA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— NA SUA TAREFA?! PAPAI.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— O QUE QUE VOCÊ DESENHOU? PAPAI.

— EU DESENHEI... OS CIRCLES E OS QUADRADOS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH É?! E AÍ VOCÊ PINTOU O QUE? PAPAI.

— EU PINTEI... NÃO SEI... FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ TINHA QUE PINTAR OS CÍRCULOS E OS QUADRADOS? PAPAI.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— COMO QUE VOCÊ PINTOU?

(FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO.)

— COMO? PAPAI.

— PAPAI, VOCÊ PODE CONSERTAR ESSE, PORQUE... FRANCISCO, 4 ANOS.

— POSSO CONSERTAR, MAS COMO É QUE VOCÊ PINTOU? PAPAI.

— EU PINTEI DE LÁPIS DE COR. FRANCISCO, 4 ANOS.

— DE LÁPIS DE COR?! AH É?! E VOCÊ PINTOU O QUE DE LÁPIS DE COR? PAPAI.

— HMM... QUADRADOS E CIRC... E CIRCLES. FRANCISCO, 4 ANOS.

— CIRCLES! OK! MAMÃE.

— E CIRCLES! HMM. MUITO LEGAL! PAPAI.

— E VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA CONTINHA? PAPAI.

(FRANCISCO BALANÇA A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO.)

— QUE CONTA QUE A GENTE FEZ? MAMÃE.

— QUE CONTA? COMO É QUE... CONTA PRO PAPAI. PAPAI.

— EU FIZ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTÃO, QUAL? PAPAI.

— AGORA FAZ DE OUTRA... DE OUTRA TAREFA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— OUTRA TAREFA? PAPAI.

— ÉH VERDADE. MAMÃE.

— COMO É QUE FOI? PAPAI.

— HMM... AMANHÃ EU ESQUECI DA MINHA TAREFA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— OUTRO DIA A GENTE ESQUECEU... MAMÃE.

— OUTRO DIA A GENTE ESQUECE E AÍ A NATÁLIA ME DEU OUTRA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTENDI! MAMÃE.

— A NATÁLIA TE DEU OUTRA? PAPAI.

(FRANCISCO FAZ UM SINAL COM A MÃO, COMO SE ESTIVESSE LIGANDO DUAS COISAS NO AR.)

— SIM. AÍ EU FIZ, SEM FAZER ASSIM, PORQUE EU ESQUECI. FRANCISCO, 4 ANOS.

— ENTENDI. MAMÃE.

— E ASSIM COMO QUE É? VOCÊ LIGOU... QUE QUE VOCÊ FEZ ASSIM? PAPAI.

(FRANCISCO CONTINUA FAZENDO SINAIS COM A MÃO, COMO SE ESTIVESSE LIGANDO COISAS NO AR. ELE TAMBÉM FAZ SONS COM A BOCA.)

— PORQUE EU FIZ... FAZER ASSIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

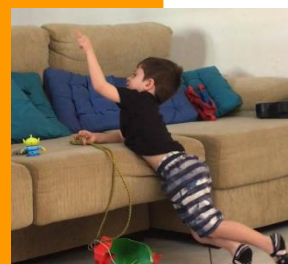
— HMM! E O QUE QUE TINHA AQUI E O QUE QUE TINHA AQUI? PAPAI.

— O QUE QUE VOCÊ TAVA LIGANDO? MAMÃE.

— O CONTROLE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— O CONTROLE?... CONTROLE?! NÃO LEMBRO DESSA TAREFA! MAMÃE.

— HMM... FRANCISCO, 4 ANOS.



— E AQUELA TAREFA. NÃO TINHA UMA TAREFA DA QUAN... DA QUANTIDADE DE FRUTAS? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUE ALGUÉM TINHA COMIDO TANTAS FRUTAS, NÃO TINHA? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— COMO QUE ERA? VOCÊ LEMBRA? NÃO TO LEMBRANDO DIREITO... MAMÃE.

(FRANCISCO MOSTRA SETE DEDINHOS.)

— SIM. E... E EU FIZ ASSIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E FOI SETE? MAMÃE.

— AH É?! E COMO É QUE É ISSO AÍ? PAPAI.

(FRANCISCO CONTA OS DEDINHOS E VAI FALANDO.)

— UMA, DUAS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E O QUE QUE ISSO SIGNIFICA? PAPAI.

(FALA DIFÍCIL DE COMPREENDER!)

— SIGNIFICA, PORQUE ELA NÃO TEM SETE NÚMEROS. PORQUE SETE. É PORQUE QUE NEM ESSES. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUM... ENTÃO VOCÊ TINHA QUANTO MAIS QUANTO? PAPAI.

— HUM... FRANCISCO, 4 ANOS.

— MOSTRA PRO PAPAI. PAPAI.

— QUANTAS FRUTAS A BRUXA TINHA COMIDO? MAMÃE.

— CIN... QUATRO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUATRO?! E A MOCINHA? MAMÃE.

— CINCO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— CINCO! PAPAI.

— E A MOCINHA, QUANTAS TINHA COMIDO? MAMÃE.

— DUAS. FRANCISCO, 4 ANOS.

— DUAS?! MAMÃE.

— NÃO, A MACACA SOFIA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AH É! A MACACA SOFIA. EU ESQUECI. MAMÃE.

— A MACACA SOFIA. PAPAI.

(FRANCISCO BALANÇA A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO.)

— A MACACA SOFIA COMEU DUAS FRUTAS? E A BRUXA COMEU CINCO? E O QUE QUE A PROFESSORA PERGUNTOU PRA VOCÊ? MAMÃE.

— ELA PERGUNTOU PRA MIM QUE É PRA FAZER E EU FIZ DIREITINHO. FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ FEZ DIREITINHO. MAMÃE.

— COMO?! COMO QUE VOCÊ FEZ DIREITINHO? PAPAI.

— ELA PERGUNTOU... MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— QUANTAS FRUTAS ELES COMERAM? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E COMO É QUE FOI? PAPAI.

— E COMO É QUE VOCÊ FEZ PRA SABER? SE A BRUXA TINHA COMIDO CINCO E A MACACA SOFIA TINHA COMIDO DOIS, COMO É QUE VOCÊ CONSEGUIU DESCOBRIR QUAN... QUANTAS ELAS TINHAM COMIDO JUNTO? MAMÃE.

— PORQUE EU FIZ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— MOSTRA PRA MIM COMO QUE VOCÊ FEZ. MAMÃE.

— EU FIZ ASSIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— DEIXA EU VER. MAMÃE.

[RISOS]

(FRANCISCO FAZ UM GESTO COM A MÃO DESENHANDO ALGO NO AR E DEPOIS COMEÇA A CONTAR APONTANDO COISAS NO AR.)

— ONE... ZERO, UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE. FRANCISCO, 4 ANOS.

(FRANCISCO BALANÇA A CABEÇA EM SINAL AFIRMATIVO.)

— SETE FRUTAS? ÉH?! MAMÃE.

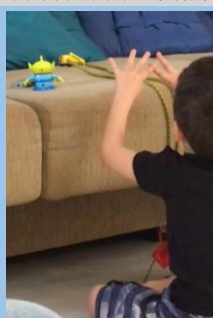
(FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO COM SEUS CARRINHOS.)

— MOSTRA NA MÃO PRO PAPAI. FILHO! MOSTRA NA MÃO PRO PAPAI. PAPAI.

(FRANCISCO MOSTRA SETE DEDINHOS E CONTA APONTANDO PARA OS DEDINHOS.)

— UMA, DUAS, TRÊS... TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUM. MUITO BEM! MAMÃE.





— ENTENDI! E DE CONTA, VOCÊS CONTAM MUITO? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— O QUE QUE VOCÊS CONTAM NA ESCOLA? MAMÃE.

— A GENTE CONTA NO HELPER, A GENTE CONTA QUEM É O HELPER... FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUMM. MAMÃE.

(FRANCISCO PEGA O BONEQUINHO DA LUNA PARA BRINCAR E FAZ SONS DE COMO SE ELA ESTIVESSE PULANDO.)

— E A GENTE CONTA COMO QUE A LUNA VAI PRO ESPAÇO ASSIM PERL PERL PERL E ATÉ ESSE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AGORA DEIXA EU TE PERGUNTAR DE UM OUTRO CONTAR QUE NÃO É ESSE CONTAR QUE VOCÊ TÁ FALANDO. VOCÊS CONTAM NÚMEROS? CONTAM COISAS? MAMÃE.

— SIM, ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE, TEN! FRANCISCO, 4 ANOS.

— ÉH?! E O QUE VOCÊS CONTAM? MAMÃE.

— TEN.

ONE, TWO, TEN.

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE.

TEN, NINE.

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE.

EIGHT.

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT.

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT.

SIX. HUMM...

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX.

HUMM FRANCISCO, 4 ANOS.

— EU ENTENDI. MAMÃE.

— ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE, TEN! FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ FAZ ENTÃO ISSO AÍ... VOCÊ FAZ CONTAGEM REGRESSIVA, É ISSO QUE VOCÊ TAVA TENTANDO FAZER? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— É? ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE, TEN! AÍ VOCÊ CONTOU DE NOVO PRA VER QUE QUEM VEM ANTES DO TEN É O NINE? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— AI VOCÊ CONTOU DE NOVO PRA VER QUEM VEM ANTES DO NINE QUE É O EIGHT? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— É?! MUITO LEGAL. NÃO SABIA QUE VOCÊ FAZIA ISSO. MAMÃE.

— E VOCÊS CONTAM OBJETOS FRAN?... VOCÊ CONTA EM PORTUGUÊS TAMBÉM?... VOCÊS CONTAM CARRINHOS? MAMÃE.

(FRANCISCO ESTÁ BRINCANDO E NÃO RESPONDE ÀS PERGUNTAS.)

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— SIM?! MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— VOCÊ CONTA TAMBÉM EM PORTUGUÊS? MAMÃE.

— SIM, EM PORTUGUÊS, QUE NEM A MINHA PROFESSORA. FRANCISCO, 4 ANOS.

— HUMM... E VOCÊ CONTA UM, DOIS, TRÊS, ASSIM, EM PORTUGUÊS? MAMÃE.

— SIM, ASSIM, ONE, TWO, THREE. FRANCISCO, 4 ANOS.

— MAS ONE, TWO, THREE... É EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS? MAMÃE.

— UM... MAMÃE.

— UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE, OITO, NOVE, DEZ. FRANCISCO, 4 ANOS.

— E O QUE VEM DEPOIS DO DEZ? MAMÃE.

— ONZE, DOZE, TREZE, QUATORZE, QUINZE, DEZESSEIS, DEZESSETE, DEZOITO, DEZENOVE, VINTE... VINTE E UM, VINTE E DOIS, VINTE E TRÊS, VINTE E QUATRO, VINTE E CINCO, VINTE E SEIS, VINTE E SETE, VINTE E OITO, VINTE E NOVE, VINTE, TRINTA E UM, TRINTA E DOIS, TRINTA E TRÊS, TRINTA E QUATRO, TRINTA E CINCO, TRINTA E SEIS, TRINTA E SETE, TRINTA E OITO, TRINTA E NOVE, TRINTA. FRANCISCO, 4 ANOS.

[RISOS]

— OK! E VOCÊ TAMBÉM FAZ CONTAGEM REGRESSIVA EM PORTUGUÊS? MAMÃE.

— SIM. FRANCISCO, 4 ANOS.

— COMO QUE FICA? DEZ... MAMÃE.

(FRANCISCO TERMINA DE CONTAR, DEITA NO SOFÁ E APONTA PARA O TETO.)

— MAMÃE, A LUZ NÃO É PRA LÁ, É PRA FICAR NO MEIO. FRANCISCO, 4 ANOS.

A lembrança da criança parece não se atrair pela rotina, mas pela exceção, pelo insignificante, pelas poderosas insignificâncias do mundo<sup>122</sup>. Em quase todas as conversas, os fatos inusitados e que diferem do corriqueiro sempre aparecem. Acho que o “às vezes” tem mais importância que o “sempre”. Como a prof. da Anthonyelle que não estuda mais na sala dela, mas de vez em quando estuda só um pouquinho.

Falando nisso, será *pesquisar com* crianças pode ser também assim, como o professor que *estuda com* a criança, será que o professor sabe que faz isso? E o pesquisador? Acho que quem sabe mais sobre isso são as crianças.

Voltando ao “às vezes” ...

— E MAMÃE, SABE QUE A MARIA LUÍZA FOI NO JUDÔ! FRANCISCO, 4 ANOS.

— TEM GENTE QUE NÃO VAI NA ESCOLA PORQUE TÁ DOENTE, ALGUMAS VEZES VAI TODO MUNDO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— ALGUMA VEZ... ALGUMA VEZ TRAZ UM CHINELO, PORQUE TÁ COM O PÉ MACHUCADO. MARINA, 4 ANOS.

— MACHUCADO. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM...

— UM DIA EU JÁ FUI DE TÊNIS COM O PÉ MACHUCADO AÍ...AÍ, NO FINALZINHO, EU TIVE... NO... QUANDO TAVA ACABANDO A AULA, TIVE QUE POR SANDÁLIA PORQUE TAVA DOENDO MEU DEDO. MARINA, 4 ANOS.

— HUM... ENTENDI! VIVIAN.

— EU JÁ FUI DE CHINELO UMA VEZ PORQUE MEU PÉ TAVA MACHUCADO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... ENTENDI! VIVIAN.

— VOCÊ FOI DE CHINELO PRETO? MARINA, 4 ANOS.

— EU TENHO... OUTRO CHINELO, QUE É DE ONCINHA, NÃO SEI, MAS É COLORIDO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— A GENTE TAMBÉM CANTA O HINO. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— HUM... TODOS OS DIAS?

VOCÊS CANTAM O HINO TODOS OS DIAS? VIVIAN.

— SIM. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— SIM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— SIM. MARINA, 4 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— QUANDO TÁ MUITO MUITO FRIO A GENTE VAI DIRETO PRA SALA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— E QUANDO TÁ CHOVENDO MUITO TAMBÉM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

<sup>122</sup> BARROS, 2015.

E AGORA, NAS FÉRIAS, VOCÊS FIZERAM ALGUMA COISA LEGAL? VIVIAN.

— MUITA COISA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— MUITA. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— DE TARDE A GENTE ANDA DE BICI, ÀS VEZES DE MANHÃ. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— ÀS VEZES EU VENHO NA CASA DO MARIO ANTÔNIO BRINCA COM... ÀS VEZES COM CARRINHO,

COM A MARINA AQUI DENTRO... MARIA CLARA, 6 ANOS.

— ÀS VEZES EU VOU NA CASA DA MARINA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— ÀS VEZES ELE VAI NA MINHA CASA. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— ENTENDI! VIVIAN.

— QUE NUNCA VAI MAIS. MARIA CLARA, 6 ANOS.

Entres escolas, matemáticas e pesquisa, as crianças me lembraram que é importante olhar para as conquistas. Na infância, muitos são os aprendizados, as descobertas, as novas experiências, mas eu, por exemplo, não aprendi a nadar, até ensaiei há um tempo atrás, mas não o suficiente, ainda bem que já foi dito antes que a “infância é quando ainda não é demasiado tarde”<sup>123</sup>.

— EU CONSI... EU CONSIGO NADA DE COSTA SEM MACARRÃO E NADA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— EU TAMBÉM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— NOSSA. COMO VOCÊS SÃO... VIVIAN.

— EU CONSIGO NADAR SOZINHO, SEM BOIA E NADA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— EU TAMBÉM. MARIA CLARA, 6 ANOS.

— JÁ?! DAQUI UNS DIAS VOCÊ TAMBÉM VAI CONSEGUIR SOZINHA, NÉ, MARINA?! VIVIAN.

— MAS EU CONSIGO. MARINA, 4 ANOS.

— AH, VOCÊ JÁ CONSEGUE TAMBÉM! VIVIAN.

— COM O MACARRÃO EU CONSIGO. MARINA, 4 ANOS.

— AH! QUE LEGAL. VIVIAN.

— NADA DE COSTA SEM MACARRÃO, SEM NADA, EU NÃO SEI. MARINA, 4 ANOS.

— AH, MAS UM DIA... DAQUI A POUCO VOCÊ JÁ VAI SABER TAMBÉM, NÉ?! VIVIAN.

— UM DIA... UM DIA... ELA FOI NA NATAÇÃO, A PROF. NÃO ENTRAVA NA PISCINA, DAÍ ELA NÃO FAZIA NADA. MARIO ANTÔNIO, 5 ANOS.

— HUM... VIVIAN.

— NÃO! EU ENTREI. E EU FIZ UM MONTE, ATÉ ACABAR. MARINA, 4 ANOS.

<sup>123</sup> MIA COUTO, 2009.

Uma grande conquista aqui foi eu ter parado de amassar os papeis. Antes, por qualquer erro, eu rasgava, amassa, jogava o papel fora e fazia tudo de novo. Agora, eu tenho um monte de rascunhos guardados, compreendi a importância deles e essas insignificâncias ganharam um outro valor, ainda que fora do trabalho.

Escolas, Matemáticas, Pesquisas, Crianças, Infâncias, Narrativas, Desenhos, Imagens... as crianças encheram essas palavras com suas narrativas e, com isso, também encheram as minhas palavras, as minhas narrativas, a minha formação pela pesquisa. Talvez o que em algum momento enxerguei como falha, equívoco ou até um comportamento inadequado para uma pesquisadora, tenha sido importante para me perceber e perceber esse trabalho em meio a uma postura pesquisocêntrica, que buscava por satisfazer seus objetos, suas perguntas, sua escola, sua matemática e seus roteiros que foram tomados pela infância, pela minha infância.

Pensar com esses diálogos, com essas narrativas, com esses encontros e com essas lembranças me proporcionaram um encantamento.

Sabe quando acontece algo tão legal que você fica sem palavras?



ESSA É QUEM? VIVIAN  
EU?! VIVIAN



Faltava aceitarem despir a idade, desobedecer ao tempo,



Esquivar-se do corpo, E do juízo.  
Mia Couto



# ENTRE APRENDIMENTOS

O filósofo kiellegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol rejeitado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu resto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor ao ver, ao ouvir, ao pegar, ao provar e ao cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das suas origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fêrseis lingüísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que de mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Mansel de Barros



Poema Aprendimentos de Manoel de Barros<sup>124</sup> em Memórias inventadas, com ilustração minha.

Pensar em um projeto, trocar de projeto, começar um outro projeto do zero, escolher um título provisório, um objetivo geral, três objetivos específicos, fazer uma introdução, um estado da arte, ter um referencial teórico e metodológico para quando perguntarem, fazer e escrever. Seria uma pesquisa com crianças, com crianças de 4 e 5 anos.

Foi um pouco diferente do que eu imaginava e planejava.

A diferença está no entre. Entre delírios e delicadezas, entre estranhamentos e encantamentos, entre infâncias e insignificâncias, entre narrativas gaguejantes, entre linhas tortas, entre fazimentos e reinação, entre os descomeços... com elas.

Aos poucos este trabalho foi se compondo, entre infâncias, narrativas, delírios, pesquisa, escritas, mas também entre disciplinas, prazos, eventos, reuniões... juntam-se a eles, exercícios de uma pesquisadora buscando pelo seu infante.

Sei que o começo foi cheio de estranhamentos, de justificativas e satisfações. Eu queria dizer, dizer e dizer, desse susto inicial, na verdade, precisava. Foram tantas coisas novas, provocações, encontros. Eu via movimentos que não poderiam ser calados. Então eu quis dizer muitas coisas que eu nem disse. Acho que me rendi!

Afinal, seria ou não possível fazer uma pesquisa com crianças? Anunciei algumas aproximações com as infâncias, entre elas, sem elas e com elas. No fim, a pesquisa só me pedia para olhar, para estar com as crianças, sem inventar moda ou copiar moda, mas foi uma discussão interessante, antes de voltar nossos olhares para as insignificâncias e delírios potentes do infante.

Eu não sabia muito bem o que era narrativa, mas compus as minhas e descobri com elas. Narrei. contei um pouco de cada coisa. Essas narrativas todas contam desta pesquisa, de um confronto que nem sempre as palavras dão conta, um desconforto que nem sempre levamos para o papel, mas tentei. Só que isso eu só percebi depois, porque antes estava muito preocupada com o que fazer com as narrativas das crianças.

Sim, existem muitas particularidades e fragilidades na constituição das narrativas com as crianças. Não é que elas contam de outra maneira, pois isso implicaria pensar que há uma maneira de contar a partir da qual se determina o que o

---

<sup>124</sup> BARROS, 2006.

outro é. São múltiplas as formas contar e, portanto, de constituir mundos. E, na sua maneira, não somente pela fala, composta por suas frases curtas, mas também pelos silêncios, gestos, movimentos, olhares, sorrisos, inquietações e outras expressões, falam de si, dos lugares que vivenciam e do que mais lhes interessam. Elas narram e com elas as narrativas pegam delírio. Não só escutam a cor dos passarinhos, mas conseguem ver escolas sem sala de aula, matemáticas sem números e são até solidárias com pesquisadoras que perguntam sobre ter água e periquitos na escola.

Entre linhas tortas eu me vi distante, distante das crianças, com olhares distantes e insensíveis para o mundo. E percebi as minhas práticas colonizadoras indo de encontro com a minha pesquisa bem debaixo do meu nariz. Mas antes que fosse tarde demais, descobri que existem outras possibilidades frente a esses despropósitos e essa busca insana por respostas da infância em pesquisa. Assim, o movimento foi de nos distanciarmos de posturas colonizadoras muitas vezes ocultas em nossos trabalhos, fazendo com que as pesquisas não sejam mais um desserviço para a humanidade que já enfrenta seus próprios problemas. Nesse sentido, olhando para esta pesquisa, notamos que ela se comprometeu com opções outras de tratar as narrativas infantis, de modo a criar espaços para que suas vozes possam superar tamanha dominação e silenciamento que sofrem. O que ainda parece um desafio.

Trouxe também o meu olhar sobre algumas arestas dos meus encontros com a pesquisa, com as crianças. Ali pelos fazimentos, entre o que eu queria fazer e o que efetivamente eu fiz, atravessada pelas minhas buscas e seus desacontecimentos.

No descomeço, que por si só já é um entre, com elas, eu assumo os meus conflitos com as narrativas escritas, colocando essas narrativas infantis também em palavras. Dialogando com esses afetos, e com esse percurso pelas minhas lembranças, pelas infâncias, pelas escolas, pelas matemáticas e pelas pesquisas, pela formação pela pesquisa. Isso foi inesperado. Tudo era inesperado e comparo o inesperado com o escuro. Quem nunca sentiu medo do escuro (ainda que se saiba que é a impossibilidade de mapeamento visual e, com ela, de algum controle do entorno que esse representa aos videntes)? Por que eu não sentiria?

Não aprendemos a responder honestamente para que e para quem nossas pesquisas se realizam e nem sei se existe essa resposta. Mas tentamos aqui buscar por diálogos com as crianças, com a infância, com a pesquisa, não para produzir outros discursos sobre elas, mas para que com elas possamos problematizá-las, incluindo os que eu mesma já reforcei, para que deixem de predominar colonialmente

as ações voltadas para a infância e, com isso, possamos refletir, então, sobre o papel do pesquisador, da escola, dos professores e das políticas públicas para a infância.

Nos encontros até aqui, cada criança teve um pequeno espaço para compor suas narrativas, afinal, até mesmo para a escrita deste trabalho, autora e texto se encontraram inúmeras vezes, mas, ainda assim, já percebemos possibilidades para pensar a narrativa com crianças pequenas, assim como, a necessidade de repensar o olhar de uma pesquisa com elas.

Essa pesquisa saiu fora do risco, nos levou para lugares outros, para onde sequer pensávamos em estar – assim como o mestrado fez comigo –, nos apresentou outras sensibilidades de mundo, descercou os objetivos, as perguntas, os objetos de pesquisa. Eu quis cercar a infância enquanto ela me oferecia diversos caminhos, me atravessou, invadiu...

E a matemática? As matemáticas! Essas matemáticas cheias de possibilidades me encantaram ainda mais, sem exagero ou romantismo. Eu tenho me interessado mais pela matemática, suas regras, seus esquemas e desenhos. São como as poesias que eu não entendo, que eu tanto questionava e que me ensinaram a questionar o mundo. A Matemática, a Educação e a Educação Matemática, hoje me fazem interrogar meus modos de aprender, de compreender, de praticar, usar, ensinar, olhar. Me fazem questionar as minhas posturas, minhas restrições, minhas escolhas, minhas escolas, minhas palavras, minha escrita, minhas relações, a educação.

Me soltar mais?

Ao perceber que pesquisar é também formar-se, me vi em meio a muitos fazimentos. Parece que algo me moveu.

Uma questão de sensibilidade.

Eu não vejo, mas queria ver!

Dizem.

Talvez eu tenha me pesquisado, me vasculhado, sem perceber.

[...] Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. [...]

Nesse tempo a gente era quando crianças.

Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o

tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte.<sup>125</sup>

Sim, esta é uma pesquisa que inicia perguntando, aos de fora de mim sobre como constituem discursivamente escola e matemática e foi se transformando em uma pesquisa sobre o meu pesquisar com crianças, sobre as inúmeras sensibilidades presentes num modo infante de constituir mundos; sobre os deslocamentos necessários na formação dessa pesquisadora.

Talvez alguns aprendam aqui, como eu, muito sobre escola, matemática, linguagens, infância, pesquisa, colonialidade...

Talvez alguém se pergunte sobre a apresentação inicial de questões de pesquisa ou sobre outra coisa pelo que procuram, mas não conseguem encontrar. Já senti isso e sei o quão angustiante isso pode ser. Ousarei, então, dizer de um outro algo que aprendi: nem tudo é sobre nós e nossas questões, e há muitas coisas do lado de fora que, se escutadas/vistas/sentidas, têm a potência de nos atravessarem (por dentro mesmo!), nos interrogarem, nos desconstruírem.

Certa vez, ouvi que a pesquisa é a prática do possível<sup>126</sup>, que é pouco, mas é tudo que se pode. E, que é muito tentador continuar, mas também que é preciso saber a hora de parar, o que não é simples<sup>127</sup>. Então paremos por aqui! Essas foram e são as minhas narrativas. Narrativas que permitiram me constituir uma pesquisadora entre meus aprendimentos. Acho importante concluir assim, entre.

No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates.  
Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver.

Manoel de Barros<sup>128</sup>

[...] Olhar para trás após uma longa caminhada,  
pode fazer perder a noção da distância que percorremos,  
mas se nos detivermos em nossa imagem,  
quando a iniciamos e ao término,  
certamente nos lembraremos o quanto nos custou  
chegar até o ponto final e,  
hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. [...]  
Guimarães Rosa



<sup>125</sup> BARROS, 2006.

<sup>126</sup> Em conversa com o professor João Viola.

<sup>127</sup> Fala do artista Suzano Correia no vídeo do seu canal do YouTube "É preciso saber a hora de parar!", disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=VRcMjn7L5s4>. Acesso em: 10 jan. 2019.

<sup>128</sup> Manoel de Barros em entrevista concedida em carta a José Castello, publicado no Jornal Valor Econômico, em 16 mar.2012. Disponível no endereço eletrônico <https://www.valor.com.br/cultura/2572688/o-presente-de-um-poeta>. Acesso em: 15 jul. 2018.

## **manifesto das miudezas**

há demasiado perigo no delírio de grandeza  
que despreza a escala animal  
que ignora a miudeza  
que levanta belos montes sem nada de beleza  
que invade mariana  
lama  
lama  
lama  
lama  
na correnteza  
resgatemos os pés como unidade de medida  
resgatemos as portas de saída  
resgatemos a alma das coisas-aqui  
resgatemos yanomami e tupi  
resgatemos a miudeza na mira do contato  
resgatemos o desconhecido como habitat  
porque o pequeno não é banalidade  
porque dentro de um palito de fósforo dorme fogo suficiente para incendiar sua casa inteira  
porque miudeza é feita da matéria do detalhe  
porque o olho se movimenta mais quando encontra um cisco  
porque não dá para buscar miudezas, mas apenas ser encontrado por elas  
porque miudezas nos desarranjam e, na desorganização, há uma chance de esbarrarmos em  
nós mesmos  
porque miudezas pedem que olhemos seu avesso  
porque miudeza é sinônimo de intimidade  
porque proximidades somam a gente para mais  
porque crianças, barros e formigas são mestres da indisciplina das miudezas  
porque o parto em que nasceu a primeira bolinha de gude foi uma festa  
porque sem intimidade a aldeia morre  
porque agora é hora de desentulhar a estrada da imaginação  
porque a palavra miudeza vem do tupi miudezí, que significa encantamento  
porque sem encantamento a aldeia morre  
porque miudeza é porta de entrar silêncio  
porque rastro de flor é pétala  
porque em tempestade de ruído, silêncio é ponta de sol  
porque sem as formigas o chão respiraria menos  
porque o respeito pelas miudezas tornaria o cuidado com as grandezas uma consequência  
natural  
porque sequoias nascem de sementes  
porque oceano acontece quando gotas se encontram  
porque dá para confundir estrela com vaga-lume  
porque a lua cabe dentro do nosso olho  
porque considerar que alguém não está à sua altura é perverso  
porque não é justo ficar na ponta dos pés para olhar quem é da sua altura  
porque quem planta miudeza, colhe inesperado  
porque miudeza rima com boniteza, mas também com estranheza  
porque miudezas nos ensinam a prestar atenção nos “derrepentes”, naquilo que salta perto  
porque não dá para se aproximar das miudezas se quisermos controlá-las  
porque miudezas são tão frágeis que, se tentamos controlá-las, elas escapam  
porque precisamos aprender a lidar com o que escapa, sendo que tudo escapa.

[André Gravatá](#)



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007. 254 p.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- 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.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância.** Planeta, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** A infância. São Paulo: Record, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 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.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRUM, Eliane. A delicadeza dos dias. Coluna. **El País**, 2015. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/05/opinion/1420458928\\_791039.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/05/opinion/1420458928_791039.html). Acesso em 30 jun. 2018.
- BOLÍVAR, Antonio Botía. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** v. 4, n. 1, 2002.
- PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro.** Editorial Verdehalago, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio et al. **A Personagem de Ficção.** São Paulo: Perspectiva, 1995.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O Anti-Narciso: lugar e função da antropologia no mundo contemporâneo. **Revista brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 15-26, 2010.
- CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas.** 2015. 106 p. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.
- 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. O coração do menino e o menino do coração. In: **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. In: **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Leya, 2012.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. Editora Companhia das Letras, 2009.

CURY, Fernando Guedes; SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloisa da. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática.

**Boletim de Educação Matemática - BOLEMA**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Boletim de Educação Matemática - BOLEMA**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DOMINGUES, Rafaella Maria de Varella. **Era uma vez... Histórias de crianças (con)vivendo com a recidiva do câncer e seus ensinamentos sobre o cuidado**. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FALCÃO, Adriana; MASSARANI, Mariana. **Mania de explicação**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

FERNANDES, Iêda Licurgo Gurgel. **Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FERNANDES, Filipe Santos. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática - BOLEMA**, v. 28, n. 49, 2014.

FERRITO, Ronaldo. Narrar. In: CASTRO, Manuel Antônio de. et.al. (Org.). **Convite ao pensar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

FERRITO, Ronaldo. Ficção. In: CASTRO, Manuel Antônio de. et.al. (Org.). **Convite ao pensar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

FLORES, Cláudia Regina. In-fante e profanação do dispositivo da aprendizagem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática - INMA/UFMS** - v. 10, n. 22, seção temática, p. 171-188, 2017.

FRANCO, Vivian Nantes Muniz; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Narrativas sobre a formação de professores: o ensino de matemática na zona rural de Sidrolândia**. Iniciação Científica em Educação Matemática – Instituto de Matemática, UFMS, Campo Grande, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 49-68.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: Trabalho apresentado no I Congresso IberoAmericano de História da Educação Matemática, 1., 2011, Portugal. **Anais...** Portugal, 2011, p. 1-12.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 255-274.

GRAVATÁ, André. **Manifesto das miudezas**. 2016. Disponível em: <https://andregravata.wordpress.com/2016/03/07/manifesto-das-miudezas/>. Acesso em 30 jan. 2019.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51 - 68.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

LISPECTOR, Clarice. O relatório da coisa. In: LISPECTOR, Clarice. **Onde estivestes de noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MEDEIROS, A. B. **Memórias de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora (MG), 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter; OLIVEIRA, Marco. Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz Editora, 2013.

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.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 30, 2012.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

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.

ROSA, João Guimarães. Desenredo. In: ROSA, João Guimarães. **Tutaméia** (Terceiras estórias). 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROSA, João Guimarães. A menina de lá. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SHOLLES, Robert, KELLOGG, Robert. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGrawHill do Brasil, 1977.

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.

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

SOUZA, Luzia Aparecida de Souza; CURY, Fernando Guedes. A Hermenêutica de Profundidade como Recurso Metodológico para as Pesquisas em História da Educação Matemática. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MS, v. 8, n. 18, p. 822-838, 2015.

SOUZA, Luzia Aparecida. Narrativas na investigação em história da educação matemática. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 259-268, set./dez. 2014.

SOUZA, Luzia Aparecida de. **História oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-38, 2002.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Diminutivos. In: **Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas**. Porto Alegre: LPM, 1994.

# APÊNDICE A

UMA BRINCADEIRA INSPIRADA EM COISAS PRONUNCIADAS POR CRIANÇAS  
RESPOSTAS





## APÊNDICE B

### CARTAS DE AUTORIZAÇÃO

"AUTORIZAÇÃO É QUANDO A COISA É TÃO IMPORTANTE QUE SÓ DIZER 'EU DEIXO' É POUCO."

MANIA DE EXPLICAÇÃO - ADRIANA FALCÃO

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Neide Helena Souza da Silva Lopes,  
responsável pela criança Anthonyelle Lopes de  
Moura Silva.

declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Sidrolândia, 04 de outubro de 2018.

Neide Helena S. da Silva Lopes

Assinatura do responsável

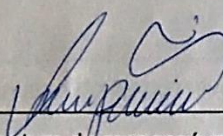


**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Vandulcia Regina de Oliveira,  
responsável pela criança Milena de Oliveira Souza,

declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Sidrolândia, 04 de outubro de 2018.

  
Assinatura do responsável



**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Lailane Ap<sup>o</sup> Matiazzi Coldebello,  
responsável pela criança Marina Matiazzi Coldebello

declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Sidrolândia, 21 de dezembro de 2018.

L. Matiazzi

Assinatura do responsável

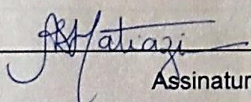


**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Andrea Vicente Silva Mptiazi,  
responsável pela criança Mário Antônio Mptiazi

declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Sidrolândia, 06 de dezembro de 2018.

  
Assinatura do responsável



**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Salvina Estevens A. Soares,  
responsável pela criança Ms. Clara Estevens

declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Sidrolândia, 30 de junho de 2018.

Salvina Estevens A. Soares  
Assinatura do responsável

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Luzia Aparecida de Souza, responsável pela criança Francisco Viola Souza Santos, declaro para os devidos fins que concordo voluntariamente em autorizar o uso dos materiais (áudios, imagens, vídeos e transcrições), produzidos a partir do encontro/conversa que meu(minha) filho(a) participou para compor a dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande, que tem como pesquisadora responsável Vivian Nantes Muniz Franco, sob orientação da Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos realizados, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Campo Grande, 15 de fevereiro de 2018.



---

Assinatura do responsável

# APÊNDICE

ESCRITAS OUTRAS

ESCRITAS SOLTAS

## UM QUASE BOLETIM DE OCORRÊNCIA

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA INTELECTUAL  
POLÍCIA DOCUMENTAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
DEPENDÊNCIA: 707º D.P. UFMS**BOLETIM Nº 1-2018****7ª VIA**

Boletim de Ocorrência de Autoria Conhecida

**Natureza:**

Abandono, Injúria e Difamação (Artigos 133, 139 e 140 CP).

Objeto Material/Intelectual da Conduta Criminosa: Outros.

**Consumado**

Local: UFMS.

Tipo de Local: Universidade

Circunscrição: 985 D.P.

Ocorrência: desde 2017 a 2018.

Comunicação: 11/12/2018 às 15h37m

Elaboração: 11/12/2018 às 16h

Flagrante: Não.

Vítima: UMA DISSERTAÇÃO.

Exibiu o ISBN original: NÃO. Versão: DIGITAL. Estado Civil: ABANDONADA.

Profissão: PRETENDE SER PESQUISA.

**Histórico:**

Uma dissertação se apresentou em uma versão digital. Exibiu algumas muitas páginas escritas com palavras, imagens, desenhos; parecia confusa, atordoada, dizia coisas sem sentido e demonstrava certo incômodo em relação a acusada. A vítima relatou que sofre constantes ataques da acusada, que diz coisas do tipo: “você não está pronta”, “você está ruim”, “você precisa ser melhorada”, “não sei o que fazer com você”, “não quero saber de você hoje”, “você está ridícula” e apesar de demonstrar certo arrependimento em algumas ocasiões, continua realizando as agressões frequentemente. Além disso, a vítima relata que mais recentemente foi abandonada pela acusada em uma pasta dentro de uma das suas muitas pastas em seu computador lotado, sendo obrigada a conviver com versões antigas de si mesma. Chamada a acusada para depoimento, Vivian Nantes Muniz Franco, com dados pessoais não declarados, mas que sabe de cabeça, mestranda em Educação Matemática que não sabe bem o que gosta. A acusada se mostra interessada e disposta a participar de um acordo de conciliação.

  
ESCRIVÃO DE POLÍCIA  
DELEGADA DE POLÍCIA

## UM TEXTO DESSES

**UM DIÁLOGO... PESQUISA COM CRIANÇAS**

— A minha pesquisa está em uma fase importante, de ajustes e desajustes, mas travada, as ideias não vão para o papel. Elas [as ideias] ficam me provocando, atordoando, animando, mas não passam de curtas e rápidas anotações.

— Você lembra o que eu disse para você?

— Lembro, mas não muito.

— Se desfaça dessas muitas amarras, voe, experimente outras coisas, invente, deixe-se criar.

— Inventar?

— Sim, porque não pensar em uma escrita invenção?

— Escrita invenção?

— Sim, uma escrita invenção, por exemplo, você pode pensar em: O que a Vivian criança escreveria? Como a Vivian criança escreveria? Como as crianças que você entrevistou diriam dessas questões que está discutindo?

— Entendi! Isso é muito legal, mas me parece tão difícil e distante. O tempo é curto e são muitas coisas para mexer.

— Você pode começar pensando: Onde estão as crianças nos meus primeiros textos? As crianças precisam povoar o seu texto como povoaram você.

— Eu entendo que meu trabalho pede que eu povoe mais ele de mim, da minha infância e das crianças, mas tenho medo de começar, não conseguir e me frustrar.

— Tudo bem. Você já fez isso em algumas partes do trabalho, outras estão mais travadas e isso faz parte do processo. Só se permita mais... Seja honesta com seu texto, como as crianças, que dizem o que querem, como querem, o que pensam, como pensam, são ousadas. Você tem um ótimo material, narrativas, poemas, leituras... Ouse!

— Eu tentarei! Só não sei por onde começar.

— Qual texto te incomoda mais?

— O de colonialidade, pois é o mais teórico e deslocado dos outros.

— Então comece por ele.

— Eu já tinha pensado nisso e até tenho algumas ideias, mas ainda não levei para o papel. Preciso de uma ideia mais geral de como vai ficar para não deixar novamente em pedaços.

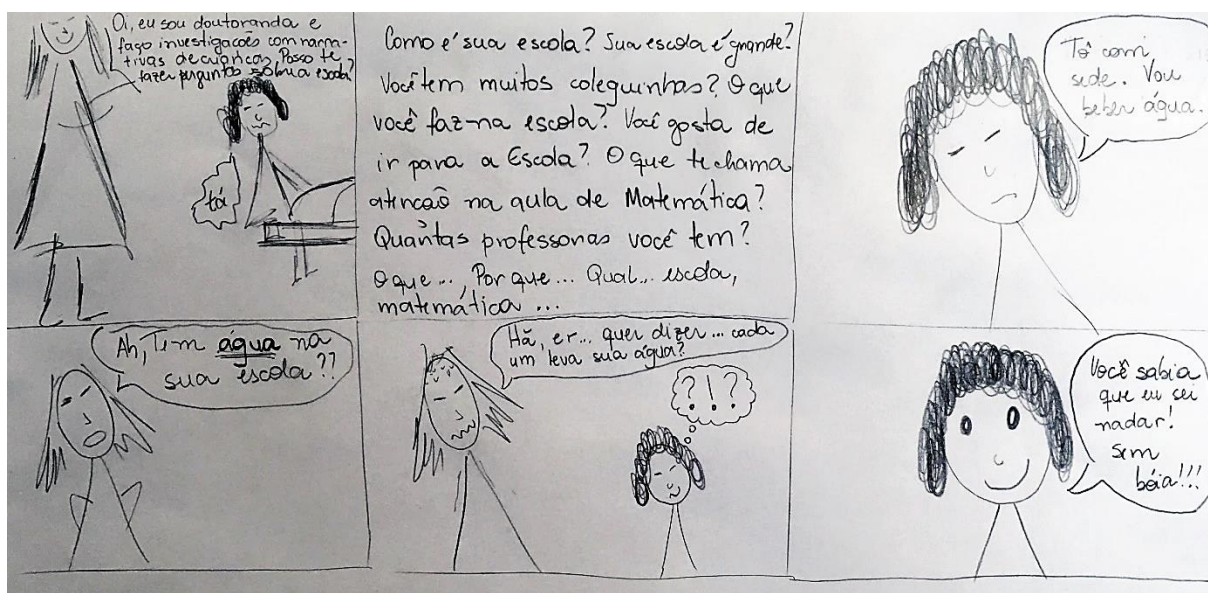
— Eu entendo, mas comece e depois pense no restante.

— Eu preciso de um projeto de escrita, de povoamento, de escrita invenção, de escrita imagens, de escritas brincantes, de escritas...

— Você só precisa escrever! Começar...



## TIRINHA — BASEADO EM FATOS REAIS



MINHA PRIMA LUANA, DE 3 ANOS, TAMBÉM DESENHOU PARA MIM A SUA ESCOLA!



## APÊNDICE

UMA BREVE ESCRITA SOBRE INSPIRAÇÃO E ESSA VELHA MANIA DE EXPLICAÇÃO

Em meio a tantas palavras, imagens e referências, não poderia deixar de tratar aqui de algumas inspirações que atravessam esses textos e que foram também importantes atravessamentos dessa pesquisa, inspiraram, empolgaram, impactaram e contribuíram com este trabalho, com esta pesquisa, com esta pesquisadora.

Antes de *Como começar?* trago o desenho que fiz de uma borboleta que tenho como recordação da minha infância, junto a ela está um trecho de um poema de Luís Vaz de Camões, que conheci lendo o livro da professora Angela Guida, *A lagarta que não queria virar borboleta*, um livro, segundo ela, *para ser lido por crianças ou por adultos ou por ninguém*. Quando ganhei esse livro, da própria professora, ela fez uma dedicatória que dizia: Vivian, deixe-se criança! Como em uma de suas epígrafes ela traz Manoel de Barros dizendo “Eu penso renovar o homem usando borboletas”, acredito que criançaando fiz texto e imagem se encontrarem.

A mão é um desenho que fiz e nele trago trechos dos contos *O coração do menino e o menino do coração* e *O rio das Quatro Luzes* do Mia Couto que estão no livro *a Menina Sem Palavra*. São também contos que, apesar de uma leitura prematura, me sensibilizaram.

Ainda nesta mesma imagem, com um desenho de um relógio, faço referência a um texto de Eduardo Galeano, *Celebração da fantasia*, que tive contato em uma disciplina e que me fez muito feliz por me lembrar da minha infância e, mesmo que eu não entenda o porquê, se destacou em meio a tantos textos que já foram esquecidos nesse percurso. Talvez esse tenha sido o texto que mais me fez fantasiar e sinto muito por ainda não dar conta de, como aquele homem, me permitir imaginar, criar, delirar... Porém, para um primeiro exercício, me coloquei a desenhar com a mão direita.

Em meio a tantas imagens que escolhi para compor algumas páginas desse trabalho, uma delas merece um crédito especial, pois me chamou a atenção assim que vi em uma apresentação do artista Camilo Riani, no Seminário IMAGO, uma imagem da série 'Escritelas', que segundo ele “são palavras/frases/'micropoemas' transformados em imagem/pintura/cores& formas”, neste caso, *Desneurotize*, me coloca diante do conselho que talvez mais tenha recebido e dito a mim mesma nestes últimos meses.

Trouxe também um exercício distante, mas inspirado em um dos desenhos do artista Antony Gormley, que encontrei por acaso na internet. Ele é um escultor conhecido por conseguir dar forma à ausência e, para mim, retrata em seus desenhos, que passei a conhecer, a questão do corpo, do espaço, dos riscos, das linhas, das

formas. Um exercício que, depois de muitas tentativas e desenhos, manuais e digitais, considerei bastante interessante, diferente e até um pouco libertador.

Alguns encontros que compõem esta dissertação vieram também do inesperado, “como se andasse num brejo e desse no sapo”. Foi assim, por exemplo, com os textos da Eliane Brum, com os desenhos e vídeos do Susano Correia e também com os poemas e ações de André Gravatá.

Enfim, muitas outras foram as minhas inspirações e eu poderia continuar com essas explicações e/ou satisfações desnecessárias, porém necessárias, por algumas próximas páginas, porque muita coisa teve um porquê e tenho essa mania de me fazer entender e não querer terminar, mas acho que vocês já devem ter ido embora!

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.

Adriana Falcão