
POR UMA INFÂNCIA SEM ADIAMENTOS: CELULARES NAS MÃOS DE CRIANÇAS E SUAS DESFORMAÇÕES DE MODOS DE FORMAR

Amanda Silva de Medeiros¹
Aparecida Santana de Souza Chiari²

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar externalizações matemáticas de crianças e seu ressoar na formação por meio de produções imagéticas em celulares feitas por alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental, de 6 e 7 anos de idade, realizadas em uma pesquisa de mestrado já finalizada. A partir das produções das crianças são disparadas algumas discussões acerca da infância e do movimento de desformação causado por ela. Os modelos e posturas reproduzidos na escola, na sala de aula, na pesquisa, são questionados de modo a considerar outras formas de coabitar espaços com crianças: com uma abertura infante, abandonando, pelo menos em partes, a circunscrição de vida, a negação de inventividades, o silenciamento da infância. Assim, por meio dos resultados da pesquisa apresentados no artigo, são feitas reflexões e discutidas possibilidades para professores e pesquisadores de práticas, ações, movimentos com tecnologias digitais que podem disparar esse desformar. Conclui-se a urgência por um abandono, mesmo que inicial e pequeno, de pressupostos que digam às crianças como serem crianças, que enxerguem a infância somente como fase de formação, de espera, de incompletude, de adiamentos. A infância, fase de existência humana, de encantamento, que é potência de outros modos de estar, ser, habitar, aprender, não pode mais ser desconsiderada justamente onde estão as crianças: na escola.

Palavras-chave: Vídeos; Tecnologias Digitais; Desformar; Anos Iniciais; Matemáticas.

FOR A CHILDHOOD WITHOUT DELAYS: MOBILE PHONES IN CHILDREN'S HANDS AND THEIR DEFORMATIONS IN WAYS OF FORMATION

Abstract: This article aims to problematize the mathematical externalizations of children and their resonance in training through imagery productions on cell phones made by students of the 1st year of elementary school, aged 6 and 7 years old, carried out in an already completed master's research. From the children's productions, some discussions about childhood and the deformation movement caused by it are triggered. The models and postures reproduced at school, in the classroom, in research, are questioned in order to consider other ways of cohabiting spaces with children: with an infant opening, abandoning, at least in parts, the circumscription of life, the denial of inventivities, the silencing of childhood. Thus, through the results of the research presented in the article, reflections and possibilities are discussed for teachers and researchers of practices, actions, movements with digital technologies that can trigger this distortion. We conclude the urgency for an abandonment, even if initial and small, of assumptions that tell children how to be children, that see childhood only as a stage of formation, of waiting, of incompleteness, of postponements. Childhood, a phase of human existence, of enchantment, which is the power of other ways of being, living, learning, can no longer be disregarded exactly where the children are: at school.

Keywords: Videos; Digital Technologies; Deform; Early Years; Mathematics.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista Capes. E-mail: medamanda94@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2525-0877>

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: aparecida.chiari@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7865-9356>

1 INTRODUÇÃO

*As coisas que não levam a nada têm grande importância*³.

A frase que inicia este artigo diz muito da trajetória de nós, autoras deste texto, em nosso caminhar desformativo⁴ enquanto pesquisadoras. Frase que nos surgiu nas ações realizadas entre os anos de 2017 e 2018 para uma pesquisa de mestrado (MEDEIROS, 2018) e que nos acompanha até hoje. Tal dissertação teve como objetivo analisar externalizações⁵ matemáticas de alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental por meio de produções de vídeos. Em grupos, crianças de 6 e 7 anos gravaram pela escola o que consideravam matemática. O contato com essas produções, com as imagens e falas produzidas pelos alunos e alunas, foi um solavanco em nossa jornada. O que estávamos buscando? O que esperávamos ver? Quais verdades levamos para o campo de pesquisa (e aqui não nos restringimos apenas à escola onde os vídeos foram produzidos, mas também à escrita, às leituras, aos estudos)?

Diante disso, pode causar estranhamento que uma pesquisa com crianças esteja em uma edição temática sobre desafios e reflexões para professores. No entanto, entendemos que essa escrita se faz necessária visto que a sacudida que tivemos no contato com as matemáticas produzidas pelos alunos e alunas e que ainda reverbera nessa escrita também pode chegar a quem lê. Faz também parte das reflexões e dos desafios dos professores dos anos iniciais (e de qualquer etapa) dialogar e coabitar os espaços com as crianças e com seus modos de constituir não só a aprendizagem, mas sua formação como um todo. Falar sobre crianças e sobre como elas subvertem nossas verdades, nossa formação, nossos saberes, se faz necessário justamente para que possamos repensar práticas e posturas no sentido de possibilitar um movimento mais aberto, inventivo, desformativo.

Assim, este artigo tem como objetivo problematizar externalizações matemáticas de crianças e seu ressoar na formação. Formação nossa, de pesquisadoras, formação de professores dos anos iniciais, formação matemática destes alunos e alunas. Diante disso, apresentamos nas próximas páginas o contexto no qual a pesquisa se constituiu, os referenciais que nos acompanharam (e ainda acompanham), as produções das crianças e algumas problematizações que nos permitem pensar na necessidade de uma desformação, que nesta pesquisa foi possibilitada pelas tecnologias digitais e seus outros modos de usos nas mãos das crianças, considerando um outro elemento tão presente nos anos iniciais: a infância.

³ Barros (2015, p. 38).

⁴ Mais adiante, explicaremos o uso do termo “desformatar”.

⁵ O termo “externalizações” foi entendido por nós, tanto na dissertação quando na escrita deste artigo, como exteriorizar, manifestar, demonstrar, ou seja, a comunicação e a representação do que foi internalizado subjetivamente.

2 MATEMÁTICA, ATITUDES E TECNOLOGIAS: UM TRAÇO ACOSTUMADO, UMA FORMAÇÃO

A realização da pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental foi influenciada pelas experiências de uma das autoras ao atuar como professora do 6º ano do Ensino Fundamental. As reclamações sobre matemática eram constantes por parte dos alunos e alunas. Sempre que nas apresentações a frase “professora de matemática” surgia vinha acompanhada de suspiros e reclamações. Era raro quando mais de um aluno dizia gostar da disciplina. Esse incômodo foi disparador para nos movimentarmos na pesquisa e o encontro com o texto de Scucuglia (2014) deu sentido a essa jornada. Nele o autor retrata a metáfora dos *Vogons* e da matemática. Os *Vogons*, criaturas horrendas do espaço, péssimas em poesia, sequestravam seres pela galáxia para ter público em seus recitais. A matemática seria a poesia dos *Vogons*. Os alunos e alunas, aqueles que assistem ao espetáculo amarrados. As aulas de matemática, os recitais.

As reflexões causadas pela metáfora dos *Vogons*, a intenção de discutir de algum modo essa rejeição à matemática e o fato desta já ser tão significativa por parte dos alunos e alunas ao iniciar a segunda etapa do Ensino Fundamental nos levou a olhar para o antes: os anos iniciais. O que acontecia ali? Como a matemática se constituía para essas crianças?

Decidimos então desenvolver a pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental, o início da trajetória no Ensino Fundamental, focando nas atitudes desses alunos e alunas em relação à matemática. O Estudo⁶ das Atitudes é voltado para análise de fatores sentimentais, comportamentais e cognitivos que se constituem em relação a algo. Fatores que não são estáticos, mas suscetíveis a serem influenciados pelo ambiente em que o indivíduo está inserido (BRITO, 1996). Assim, as externalizações dos alunos e alunas se referiam, em partes⁷, às atitudes dos estudantes em relação à matemática por envolverem seus sentimentos, seus saberes, suas reações sobre a disciplina.

Mas como os alunos e alunas iriam externalizar? Sendo eles nativos digitais, habituados a se comunicar naturalmente por meio de dispositivos digitais (LEMOS, 2009), a produção de vídeos surgiu como possibilidade para que essas externalizações fossem feitas. Sendo assim, 22 estudantes, com idades entre 6 e 7 anos, receberam um celular e, em grupos de 3 ou 4 crianças, saíram pela escola mostrando suas matemáticas.

E então...

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato! [...]

⁶ No Brasil o termo utilizado é “estudo das atitudes” enquanto em outros países da América Latina o termo utilizado é “teoria das atitudes”. Optamos por utilizar o primeiro termo.

⁷ Uma pesquisa muda o tempo todo e ao adentrarmos no campo de pesquisa acreditávamos que as externalizações diriam apenas das atitudes dos alunos e alunas. No entanto, as externalizações apresentam diversas entradas. Neste texto falaremos de uma dessas entradas: a infância. Isso não significa que ela é a única para além das atitudes, mas no momento é com/a partir dela que damos conta de, pelo menos em partes, dialogar nesse texto.

Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
 (Ausência da voz é infância, como t, em latim)
 Pois como não ascender até a ausência da voz –
 Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
 ainda sem movimento. [...]
 Como não voltar para onde a intenção está virgem?
 Por que não ascender de volta para o tartamudo!
 (BARROS, 2010, p.409-410).

Ascendemos, um pouco, ao tartamudo.

Melissa: *Devia ter mostrado o livro de matemática, né?*⁸

Valentina: *Não tem muita coisa não... Mas vamos achar sominha de mais e de menos e, quando achar, nós vamos mostrar. E também tem várias coisas pra falar e mostrar, tipo número...e o que mais? Já sei! Ana vem aqui. A minha profissão eu quero ser médica quando crescer, e você?*

Ana: *Não sabia que você queria ser médica, eu quero ser dentista.*

Melissa: *Eu também quero ser médica você roubou de mim!*

Henrique: *Olha aqui! Isso é matemática não é? (indicando um trabalho em uma cartolina pregado na parede)*

Alice: *É mesmo! Filma bem de pertinho então.*

Figura 01: A matemática de Henrique e Alice



Fonte: Medeiros (2018, p. 84).

Alice: *Não tem mais não. Vou falar o que eu acho que é matemática. Me filma aqui (acenando para a câmera). Números, continhas, somar, quantidade, dezena e também uma coisa que eu lembrei que é de matemática, que é peso!*

Henrique: *Peso é um negócio de levantar (fazendo o gesto de pegar um peso), não é matemática! Eu gosto de matemática.*

João: *Matemática é número e só.*

Maria: *Matemática é de primeiro até terceiro. Construção e pintar. Eu adoro matemática bastantão.*

⁸ As falas das crianças que participaram da pesquisa aparecerão por aqui em itálico, transcritas exatamente do modo como elas falaram em seus vídeos.

⁹ Declaramos termos direito pelas imagens exibidas no decorrer do texto.

Laura: *Eu também adoro, vou ser professora de matemática quando crescer. E também vou ser médica.*

[Laura vira a câmera para Mateus e exclama:]

Você não disse o que é matemática!

Mateus: *Eu não sei o que é não, já falei que gosto do cacto.*

Letícia: *Aí, olha ali, já achamos matemática!*

Isabel (com o celular na mão, pulando): *É mesmo, vixi, temos que filmar tudinho então e mostrar cada um.*

Letícia: *Estamos procurando matemática e achamos amarelinha.*

José: *Vamos pular!*

Letícia: *Eu vou! Aqui na amarelinha tem o um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez e o céu!* (pulando e contando e rindo).

José: *Agora sou eu! Naquele que tem dois números tem que pisar com os dois pés.*

Letícia: *Mas eu tô mostrando os números, aí pisei com um pé só.*

Isabel: *Vai logo José, que depois sou eu.*

José (pulando a amarelinha): *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*

Figura 02: Céu é matemática também



Fonte: Medeiros (2018, p. 95).

Heitor: *Ué, só isso que é matemática? Eu já sei, eu já sei!*

Heitor sai correndo, o celular cai da mão de Felipe, mas não para de gravar.

Felipe: *Ui, ui, ui, caiu o celular*

Heitor: *Eu lembrei. Filme bem aqui a matemática.*

Figura 03: Uma matemática inventada

Fonte: Medeiros (2018, p. 101).

Heitor: *Ma-ter-nal e os desenhos.*

Duda: *Isso aí é matemática?*

Felipe: *Eu não sei não.*

Heitor: *É sim, igual os números são matemática. É a mesma coisa.*

Duda: *O Heitor que disse que era matemática, mas eu não achei que era matemática.*

Heitor: *É matemática sim, porque é que nem aquele dia que a professora falou pra gente inventar uma estorinha. Eu inventei também que era matemática.*

Duda: *Agora a gente vai tirar zero.*

3 UM TRAÇO QUE DESACOSTUMA E ENTÃO... UMA DESFORMAÇÃO

Foi no contato com as externalizações dos alunos e alunas, parte delas reproduzidas em excertos no tópico anterior, que a infância se impôs. Não a infância que é fase de desenvolvimento ou de espera para o que um dia vai ser. Não a infância que reproduz modelos, que nega outros modos para afirmar somente um: o da representação (CHISTÉ; MIZUSAKI; ANDRADE, 2015). Não a infância em que as crianças mostram somente números, que dizem somente da matemática que já conhecemos, que filmam somente o que esperamos ver.

A infância que se impôs e que escapou por entre as brechas, incontrolável e impetuosa, é aquela que mostra uma matemática que é esquecida pelas meninas no meio de uma frase e mostrada na cartolina com o homem pescando e pulada no céu da amarelinha e preterida pelo cacto, que é um assunto mais interessante para Matheus. A infância que se impôs permite que a matemática seja estorinha inventada por Heitor e em tantas e tantas falas das crianças. Também permite que a matemática seja número e peso (em qualquer significado que essa palavra tenha). Infância que é

um lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso, como se, abandonado pelas palavras, apagasse nas noites do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção a novas palavras, à prova de um novo verso (GAGNEBIN, 1994, p. 118).

Problematizar a infância e o modo como ela encontra brechas para escapar de nossos saberes e modos naturalizados se apresenta como um movimento urgente para repensarmos a matemática, a sala de aula, a escola, nossos currículos e nossas formações, de maneira que se movimentem na direção de serem infâncias, ou seja, habitando este outro lugar, de gaguejo, encantamento e abertura. É preciso enfatizar que essa urgência é resultado de uma prática comum em que crianças habitam e são protagonistas de espaços que são feitos, pensados e construídos *para* elas e não *com* elas (PASSEGI *et al.*, 2012). Não há uma parceria, uma coabitação, um diálogo para que as crianças façam parte efetivamente desse processo.

Diante disso, é aqui que nos fortalecemos ao escrevermos um texto sobre infância para uma temática de formação de professores: ao lançarmos a possibilidade de uma desformação.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades (BARROS, 2015, p. 83).

Essa desformação diz de um processo inverso da formação com o qual estamos acostumados. Uma potência para repensar nossas práticas e vivências. Potência disparada por crianças e suas infâncias desformadoras. Um traço desacostumado (BARROS, 2015) que resiste à reprodução de modelos. Desformação em que

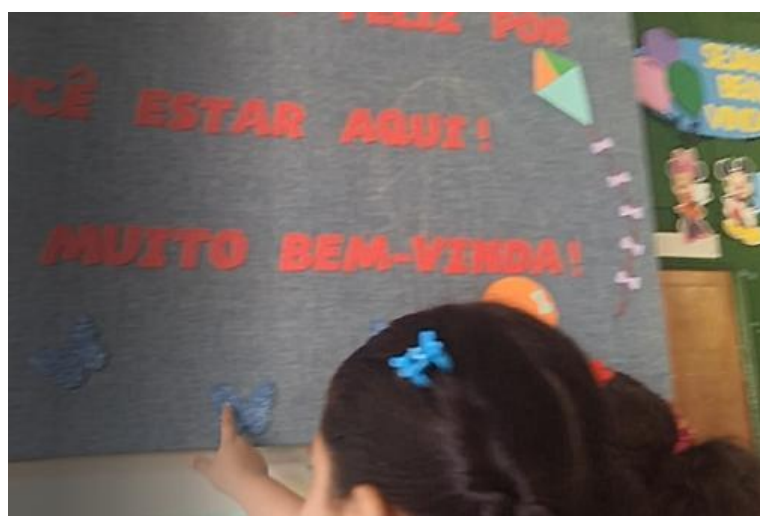
o propósito é tornar sensíveis as forças que atravessam um *corpo que não aguenta* mais a subordinação, o cansaço negativo asfíxiante da educação fria, sem vida e moribunda. Uma educação por esses modos não está subordinada à representação, à adequação da verdade, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem *deformar* a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo *alegre*, desejante, movimentado por seus devires reais, percorrido por sensações nervosas e por desejos revolucionários (BRITO, 2016, p. 92).

Adotar essa prática não é fácil, pois é fato que estamos habituados ao que é dado como certo, ao que é esperado (fomos também educados assim). Mas permitir esta desformação surge como possibilidade de pensar outros modos de ser/estar/coabitar/viver os espaços com as crianças, para construir com elas nossa desformação.

A escola se apresenta como espaço de construção, de formar a ação, modelar, silenciar, mas também de vida, infância e experiências, uma vez que, nesse espaço, as crianças ensinam com seus gestos, sorrisos, carinhos, gritos, com as supostas *indisciplinas* que muito se aproximam das brincadeiras na rua. Seus ensinamentos trilham caminhos que abalam o tido como certo, padrão, convencional. O professor, em seu trabalho, tem a oportunidade diária de se aproximar das crianças, de suas falas, provocações e saberes culturais, bastando apenas se permitir ouvir e ver os enredos delas. Adotando essa prática, seu trabalho cotidiano pode tornar-se menos doutrinador, menos fazedor de sujeitos conformados, submissos às verdades absolutas (CHISTÉ; SANTOS, 2019, p. 18).

O que fazer quando Matheus disse que queria falar do cacto? Ou quando a cartolina surgiu como matemática? Ou quando algumas gravações começaram e acabaram com uma borboleta sendo a única matemática mostrada? Ou quando Heitor disse que maternal era matemática?

Figura 04: Uma outra matemática: as borboletas



Fonte: Medeiros (2018, p. 98)

Procuramos, insistentemente, uma matemática tida como “certa”, aquela que já conhecemos. E quando ela não apareceu? Procuramos mais, chegando ao ponto de pensar em desconsiderar o que não era “certo” para nós ou encaixotar as desformações. Quem sabe o “maternal” de Heitor não teria um resquício de álgebra?

E então a fala de Duda nos indica a necessidade de um desacostume, de uma formação infante:

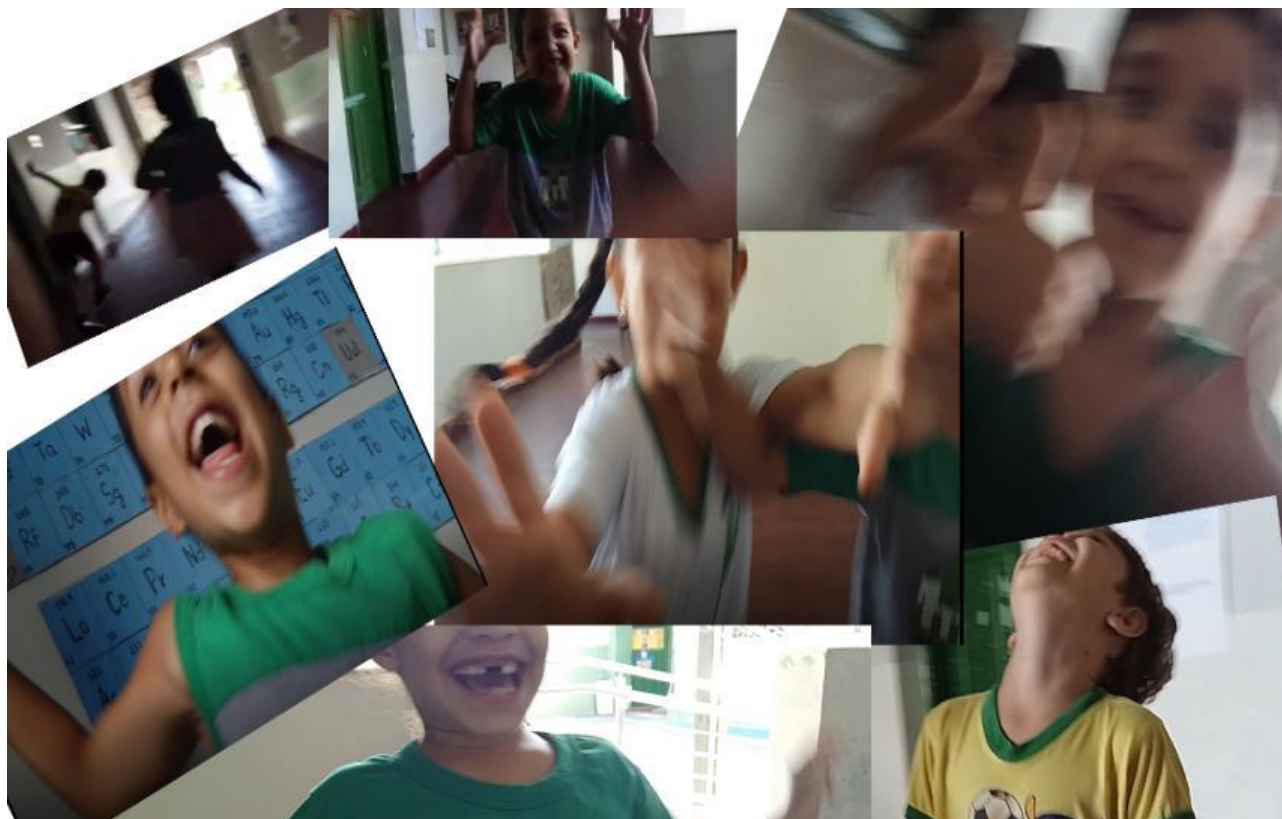
- Agora a gente vai tirar zero.

O que temos feito com nossas crianças? Parece-nos que o silenciamento que impomos às crianças, silenciamento que já foi imposto a nós também, tira, pouco a pouco, o encanto da infância do gaguejo, do retorno ao tartamudo. O celular na mão, a liberdade de correr pela escola, as risadas, as gravações do teto e do chão são esquecidas. E ao final do vídeo, tristeza: vamos tirar zero. Duda já aprendeu que, caso não diga/mostre/faça o que esperamos, terá errado. Nossos movimentos

antecipatórios em relação às crianças dizem muito de nossa postura adulta, sempre vendo nelas uma incompletude que é preenchida com o que esperamos (CHISTÉ; MIZUSAKI; ANDRADE, 2015). E assim, pouco a pouco, a matemática deixa de ser algo além de números ou peso (unicamente como unidade de medida) e a infância se esvai.

3.1 Tecnologias infantis e possibilidades de desformação

Figura 05: Infância!



Fonte: Dados da pesquisa

Diante disso, nossa pesquisa mudou de rumos e com ela nos surgiu uma possibilidade de disparar a desformação em nossa formação. Até então, para nós, o trabalho com tecnologias digitais na sala de aula se referia ao uso de aplicativos e softwares voltados para conteúdos específicos. Até mesmo no primeiro movimento da pesquisa, o foco era a matemática e as discussões que as falas dos alunos e alunas poderiam propiciar. No entanto, após os desvios resultantes do contato com as produções das crianças, nos surgiram duas possibilidades (que de forma alguma desconsideram as outras, elas surgem como soma, como potência) para nossa prática enquanto professoras/pesquisadoras, para além do trabalho já conhecido com as tecnologias digitais.

A primeira possibilidade é a de assumir o estado de infância, de permitir sair do lugar de costume, de produzir o que não é esperado. Estar com as crianças em suas gravações e registros digitais, acompanhando seu olhar, seu corpo. E, quem sabe, sendo um professor/pesquisador

infante, gravando com as crianças, sendo um pouco criança também e registrando esses movimentos por meio de imagens e vídeos. Essa prática não é automática, fácil, contínua, mas precisa começar, mesmo que em ações pequenas, mesmo em momentos curtos, visto que esse movimento infante é necessário, pois nos desloca, nos derruba, nos sacode. Nos permite estar com as crianças. E estar com as crianças é fundamental para que possamos repensar e constituir não só uma formação, mas também uma educação um pouco infante, já que são as crianças que recebem nossos currículos, nossa formação, nossas pesquisas (FRANCO; MEDEIROS, 2020).

Assim, as tecnologias digitais se apresentam não somente como recursos para gravação, mas também como máquinas que não serviram para funcionar do modo com o qual estamos acostumados. Máquinas que se encheram de areia, musgos e formigas e milagraram flores (BARROS, 2015).

Celulares que filmaram e fotografaram teto e chão e correria e vertigem. Celulares que se tornaram potência dessa infância que transborda e que nos lança, em um rompante que desestabiliza, para conhecer outros lugares, até visitados antes, mas que agora são vistos com o olhar do encantamento. Infância em que imagens curtas e rápidas se tornam duradouras, deixando em nós rastros e a vontade de olhar de novo e de novo e de novo e de novo e de descobrir sempre algo pela primeira vez, pois “a duração parece estar naquilo que aquele produz, na inquietude que ele dispara, no mal-estar e na necessidade de ter que dizer algo” (LEITE, 2013, p. 117-118). Quem sabe não nos falta olhar de novo para o que tanto já vimos?

A outra possibilidade diz da liberdade que as tecnologias digitais permitem ao aluno, nativo digital e cheio de infância, que faz do celular parte de si, de seu corpo, sendo mãos, olhos, pés...

Elas, as crianças e as imagens, apresentam possibilidades outras de sentidos e não sentidos do corpo, libertam o corpo de ter apenas uma função, um uso, um sentido, de ser apenas um organismo encampado pela biologia. As crianças salvam o corpo da pobreza de ser apenas corpo. Parece que as crianças não aceitam que a porta possa ser aberta somente com as mãos, que as coisas possam ser seguradas somente com a mão, que olhos sirvam apenas para olhar as horas, sirva apenas para olhar a tarefa no quadro, que vê a uva, que com os pés seja possível apenas caminhar (CHISTÉ, 2015, p. 69).

Essa liberdade, fora das carteiras enfileiradas, fora da caixa grande de sala de aula, potencializa movimentos infantes, de transver as coisas, a escola, o mundo. E de ser criança. Fora do que prende. Essa liberdade permite que as crianças externalizem outras matemáticas, sem tanto medo de serem repreendidas, imaginando, inventado, esquecendo, lembrando. Para nós, as tecnologias digitais permitem outras produções, outros saberes que podem, sim, ser levados para a caixa da sala de aula, sobre as carteiras enfileiradas, mas propiciando que esses saberes sejam construídos em conjunto com as crianças, de modo que o cacto de Matheus não seja esquecido, de

modo que ele também faça parte da aprendizagem, de modo que as carteiras se desarrumem um pouco, de modo que caibam mais coisas na caixa da sala de aula.

4. POR UMA INFÂNCIA SEM ADIAMENTOS

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não está para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, por que razão o deixaram beber dessa água? (COUTO, 2013, p. 130).

Estamos acostumados a ensinar e saber de tantas coisas, a estabelecer modelos e padrões para os outros e para nós. A escola, a formação, a educação, parecem moldadas para circunscrever a vida de modo a sempre reproduzir aquilo que é esperado e a negar o que escapa, o que é diferente. O objetivo deste texto foi o de problematizar externalizações matemáticas de crianças e seu ressoar na formação. Formação não só de professores e professoras, mas também de pesquisadores e pesquisadoras, formação também de vida. Ao apresentar as falas e imagens dos alunos e alunas e o modo como elas reverberaram em nós, não intencionamos ditar rumos ou modos de ser, mas apresentar possibilidades que desloquem, pelo menos um pouco, o movimento repetitivo de silenciar as crianças, pois

não se trata de transformar o mundo, mas de acolher, ou não, a novidade dos novos; perceber, ou não, sua alteridade; propiciar, ou não, essa pluralidade; dar espaço, ou não, à sua diversidade. Em última instância, uma educação transformadora é aquela que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos numa relação aberta com a novidade dos novos (KOHAN, 2003, p. 112).

O desformar parece se constituir como resistência ao silenciamento que implica no adiamento exposto pelo menino do conto de Mia Couto. Parece que a infância é sempre um preparo para o depois, é sempre lugar em que falta algo, é sempre um tempo de espera em que se aprende a ser, a viver. É sempre fase de formação em que nunca, de fato, se é.

Não é fácil esse desafio: de deixar que as crianças sejam crianças, de não dizer a elas como se faz isso, de pensar uma prática de sala de aula e uma pesquisa que se façam respeitando e permitindo que a infância de meninices esteja ali, gritando outros tempos, outros modos de sentir, de fazer, de viver.

Desformar nossa formação, aqui apresentada como uma potência que surge com as tecnologias digitais, mas que pode ser nascer de tantos outros modos, para nós, é um processo lento, incômodo, mas necessário. Desformar não é imediato, mas é urgente nos distanciarmos do pressuposto ao qual sempre estivemos submissos e transver nossos modos de coabitar espaços com

crianças. Desformar nossos modos de formar na pesquisa, na escola, na sala de aula, nas matemáticas, na vida.

A vida, que sempre é adiada para além de quando somos crianças, parece ser vivida de forma genuína, potente, criadora, justamente na infância. Talvez, tenhamos que desaprender um pouco.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro a este trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRITO, Maria Regina Ferreira. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1 e 2 graus**. Livre Docência. Campinas / SP: UNICAMP, 1996.

BRITO, Maria dos Remédios de. Da formação à deformação: para além da fundamentação. **IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016.

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

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

CHISTÉ, Bianca Santos; MIZUSAKI, Renata Aparecida; ANDRADE, Fábio Santos de. Corpos resistentes e infâncias insubordinadas: produzindo outros sentidos na/para escola - Grupo de estudos pedagógicos. *In*: SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA E PÓS-COLONIALISMO: PESQUISA EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS, 2., 2015. Campinas/SP. **Anais [...]**. Campinas/SP: 2015.

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

FRANCO, Vivian Nantes Muniz; MEDEIROS, Amanda Silva de. Diálogos entre Educação Matemática, Educação Infantil e Anos Iniciais em produções do PPGEDUMAT/UFMS e/a partir de uma inadiável pergunta: onde estão as crianças? *In*: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2020. Campo Grande/MS. **Anais [...]**. Campo Grande/MS: 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-americana de filosofia e educação**, Brasília, Universidade de Brasília, s/v, n. 1, p. 1-9, 2003.

LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Fermentario: Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, Universidad de la República**, v. 2, n. 7, p. 1-14, 2013.

LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, p. 38-47, 2009.

MEDEIROS, Amanda Silva de. **Devires de Imagens**: atitudes e matemática(s) construídas e praticadas por um grupo de crianças. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

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, 14., 2012. Campinas/SP: Unicamp. **Anais [...]**. Campinas/SP: Unicamp, 2012.

SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva. Narrativas Multimodais: a Imagem dos Matemáticos em Performances Matemáticas Digitais. **Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 950-973, 2014.

Submetido em: 13 de março de 2021.

Aprovado em: 11 de junho de 2021.

Publicado em: 30 de junho de 2021.