

Entre linhas tortas ou uma formação pela pesquisa com crianças e seus aprendimentos

Between crooked lines or a formation through research with children and their learnings

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2429>

Vivian Nantes Muniz Franco

<https://orcid.org/0000-0001-8144-0320>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

viviannmfranco@gmail.com

Luzia Aparecida de Souza

<https://orcid.org/0000-0001-8428-4503>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

luapso@gmail.com

Resumo

Este texto faz ressoar algumas das discussões produzidas na dissertação de mestrado intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...*, em que nos propusemos produzir narrativas com crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola, na Educação Infantil. Buscávamos por diálogos com a infância que nos ajudassem a compreender como essas crianças vivenciam/ocupam o espaço da escola e de que modo se relacionam e significam o que chamamos de matemática nesse espaço. Assim, com base em algumas das linhas traçadas nesse trabalho, optamos por discutir, neste espaço, as aproximações entre a pesquisa e as discussões acerca da colonialidade e decolonialidade, em um movimento de formação pela pesquisa junto às crianças e, com isso, também expor *aprendimentos* que saltam em um contexto de pesquisa dessa natureza, buscando fomentar uma discussão em torno de escolhas teóricas e metodológicas que abrangem demandas acerca da infância, narrativas e pesquisa. Além disso, ao destacar algumas potencialidades de uma pesquisa com crianças, quiçá podemos fazer ecoar possibilidades para uma formação decolonial, entre linhas tortas.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Infância. Decolonialidade. Educação Matemática.

Abstract

This text resonates some of the activities produced in the master's thesis entitled *Among childhoods, narratives and delusions: out of school, out of mathematics, out of risk...*, in which we propose to produce narratives with children aged 4 and 5 who attended pre-school, in Early Childhood Education. We looked for dialogues with childhood that would help us to understand how these children experience/ occupy the school space and how they relate and mean what we call mathematics in that space. Thus, based on some of the lines drawn in this work, we chose to discuss, in this space, the

approximations between research and discussions about coloniality and decoloniality, in a movement of formation through research with children and, with that, also expose learning that jump in a research context of this nature, seeking to foster a discussion around theoretical and methodological choices that cover demands about childhood, narratives and research. In addition, by highlighting some potentialities of research with children, perhaps we can echo possibilities for a decolonial formation, between crooked lines.

Keywords: Research with children. Childhood. Decoloniality. Mathematics Education.

1. Primeiras linhas

Este artigo se desenha junto à dissertação de mestrado que produzimos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulada *Entre infâncias, narrativas e delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* (Franco, 2019).

“Entre linhas tortas”, que compõe essa dissertação, invadiu o trabalho, tomou seu lugar, apaziguando – ou tentando – um conflito que era tratar de questões teóricas, relativas aos estudos decoloniais, de um modo menos atravessado no trabalho, uma vez que tudo vinha sendo trazido em um tom mais harmônico. Não que esse atravessamento fosse um problema, ou que precise existir harmonia, pelo contrário, ele sinalizava um legítimo movimento da pesquisa. Porém, em meio a muitos incômodos, um outro texto se manifesta espontaneamente, como um grito, um *insight*.

Nessa pesquisa a qual nos referimos, propomos inicialmente, enquanto objetivo, a produção de narrativas com crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola, na Educação Infantil, em uma busca por diálogos com a infância que nos ajudassem a compreender como essas crianças vivenciam/ocupam o espaço da escola e de que modo se relacionam e significam o que chamamos de matemática nesse espaço. Para isso, não estabelecemos previamente teorias e metodologias específicas que direcionassem a pesquisa, mas tínhamos, principalmente pela familiaridade de estudos, a intenção de pensar e problematizar a construção de narrativas com crianças. Foram essas construções narrativas que orientaram nossas incursões teóricas. Essas foram algumas das primeiras linhas traçadas, linhas essas que se movimentaram de tantos modos que nos movimentaram também.

No caminho, optamos por compor em encontros com as crianças fora do ambiente escolar, encontros individuais e coletivos buscando por escolas, matemáticas, infância e acasos produzidos narrativamente. Naquele momento, nos colocamos na direção de praticar uma perspectiva de sensibilidade metodológica (Souza & Cury, 2015), nos deixando atravessar pelas crianças e pelo que escapava às estratégias de educação formal, nos movendo entre infâncias, narrativas, linhas tortas...

Junto a isso, neste artigo, buscamos trazer os encontros entre essa pesquisa e a decolonialidade¹, expondo a formação de uma pesquisadora – uma professora (de matemática) em formação pela pesquisa – e suas aproximações com discursos decoloniais como enfrentamento ao binarismo adulto/criança que se instaura em nossas práticas enviesado pela concepção ocidental acerca da infância como ausência de fala, incompletude ou anúncio de um ser (verbo) que está por vir. Além disso, ao dizer dos nossos movimentos em pesquisa, visamos compartilhar como uma pesquisa com

¹Adiante iremos elucidar melhor essa expressão teórica e nossas opções quanto a sua grafia.

crianças pode ser potente em exercícios decoloniais e desobedientes, práticos e/ou epistêmicos. Trazemos os incômodos de uma pesquisa com crianças que expõe possibilidades para nos repensarmos enquanto adultas, professoras, pesquisadoras, para repensarmos a universidade ou a Educação Matemática.

2. Em uma pesquisa com crianças, é preciso desconfiar

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...

toçloctocploc. 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 toçloctocploc.

Eu seria um destaque. A própria sagração do Eu.

Manoel de Barros.²

Quando comecei³ 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 trazido outras possibilidades para o nosso 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, percebo quão raro é esse afeiçoamento pelo torto, pelos estranhamentos. 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, insisti numa busca cautelosa. Depois eu descobri que deveria ter ido logo ao encontro das crianças, mas naquele momento sentia que ainda não estava preparada o suficiente.

Nessa busca por interrogar a produção de fontes narrativas com crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola, na Educação Infantil, pretendíamos compreender como vivenciam/ocupam o espaço escolar e de que modo se relacionam e significam o que chamamos de matemática nesse espaço, em que ela ainda não se apresenta como uma disciplina.

Nossa produção com as crianças se constituiu em seis encontros, com a participação de seis crianças e aconteceram fora do ambiente escolar. Em alguns casos foram encontros individuais e outros coletivos, além disso, algumas crianças participaram em mais de um encontro. Desses encontros surgem narrativas infantis, que foram compondo o trabalho de diversas formas. Não narrativas que contam histórias,

² Poema Desejar Ser de Manoel de Barros em o Livro sobre o Nada (2013, p. 313).

³ Essa escrita caminha ora no singular, de uma pesquisadora em formação e suas movimentações inquietas, ora no plural, de orientanda e orientadora, que juntas compuseram a dissertação que motiva este artigo.

mas narrativas que constituem acontecimentos e sujeitos narrativos, trata-se de políticas de narratividade (Silva, 2020), de uma abertura à experiência (Larrosa, 2017).

Talvez aqui, apareça mais do processo do que de matemática e escolas, porque escolhemos habitar esse espaço, escolhemos discutir o que vaza de uma pesquisa em Educação Matemática.

Munida com essa perspectiva acerca das narrativas e com alguns instrumentos de produção de vídeos e imagens, materiais de desenhos e muita insegurança, estive com as crianças, pesquisando com elas. Até que em algum momento, elas me fizeram perceber que tudo aquilo não passava de uma encenação. Me vi entre questionamentos que vinham de fora e de dentro da academia, onde a criança e seu modo próprio de interrogar o mundo parecia não caber.

A partir daí percebi que na verdade eu estava em um lugar de pesquisa, mas também adulto, onde os adultos só pensam e fazem coisas de adulto. Aliás, em um lugar adultocêntrico e com uma pesquisa a ser feita, com questões de um campo (Educação Matemática) e com um foco que pouco dialogavam com o que eram questões para aqueles interlocutores. Me descobri presa nesse lugar, onde também habitavam algumas questões e enfrentamentos invisíveis para mim até então.

Isso tornou-se evidente na primeira tentativa de textualização das narrativas orais. Uma distração ou uma postura? Eis que emerge uma pesquisadora falando não com as crianças, mas pelas crianças, apagando suas vozes enquanto tentava “contar de modo mais claro e direto” o que havia ouvido, mas claramente não havia escutado.

Francisco faz muitas coisas todos os dias e gosta de fazer muitas coisas.
Francisco, 4 anos.
Vivian – Pesquisadora – “textualização”.

Silenciado o modo caótico de produzir sentido das crianças, tendo desconsiderado sua linguagem gaguejante em nome da explicação, estávamos a reforçar o binarismo que tentávamos enfrentar.

A explicação divide os humanos sob uma série de dualismos: sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, julgadores e julgados. Uns e outros a padecerem por igual; os primeiros porque estão condenados a falar àqueles que, por serem inferiores, não podem entendê-los; os segundos porque não podem colocar sua inteligência a trabalhar por si própria. (Kohan, 2007, p. 43b)

Roubando uma voz, ocultando a estética de uma fala infantil, na tentativa de construir uma textualização mais “limpa”, eu exercia uma postura bastante adultocêntrica (que mais tarde devo chamar de colonial). Essa mesma postura se revela quando apelo excessivamente para os diminutivos em um diálogo com uma criança, o que 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.

— 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.⁴

[...] 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 também o usamos para desarmar certas palavras que, na sua forma original, são ameaçadoras demais. (Veríssimo, 1994).

Além da mania de diminuir, teve também a insistência de repetir.

— E... O que você costuma fazer todos os dias? Vivian.
— Ler livro. Anthonyelle, 4 anos.
— ler livro?
E o que mais você faz? Vivian.
— Brincar de boneca. Anthonyelle, 4 anos.
— brincar de boneca...
E o que mais? Vivian.
— Brincar de maquiadeira. Anthonyelle, 4 anos.



Repetir repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo. (Barros, 2013, p. 276).

A tentativa era de seguir as linhas retas, mas as coisas começaram a entortar, por vezes eu sentia que estava errando o fazimento da pesquisa, mas fui percebendo que eu estava sendo convidada pelas crianças a fazer diferente, a caminhar por linhas tortas.

Então, nos propusemos uma pergunta: o que se faz com as linhas tortas? E também respondemos: na maioria das vezes elas são descartadas. Optamos por nos entortar, passando a tencionar e destacar essas linhas. Afinal, sobre a reta, Manoel diz que é uma expressão que não sonha⁵.

Ah... se atribuíssemos diferentes olhares ao torto, olhares infantis, desejantes, questionadores, simplificadores e preconceituássemos menos os nossos enfoques, como o menino? E se, atravessados por várias leituras sobre a decolonialidade, notássemos que o “torto” é definido como a negação do “reto” que continua sendo referência para este conceito, alimentando uma dualidade, uma hierarquia de conhecimentos e modos de conhecer? Olhar o “torto” como afirmação, afirmar o “torto” ou simplesmente o tratar como uma linha outra (talvez até mais ampla, uma vez que compreende uma variedade infinita de modos de ser torto, enquanto só há um modo de ser “reto”)? Hoje, nesse lugar de onde falamos, 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.

Eu olho para o poema que inaugura esse tópico e sei o que as outras pessoas que estão olhando pensam, porque isso também está em mim. O 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,

⁴ Todas essas falas, das crianças, são trazidas de nossas pesquisas de mestrado (Franco, 2019).

⁵(Barros, 2013, p. 323).

que carrego comigo, o estranhamento, o conhecer em lugar do reconhecer. Isso pode nos tirar do lugar, nos tirou.

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 uma resposta, mas a criança, o menino, vê de um modo tão mais gentil... gentil? Não, ele constrói aquele espaço-tempo-matéria de um jeito outro, não adulto.

Esse olhar do menino para a diferença, nos mostra como não existe um único modo de ver, de estar e de ser. Infelizmente, isso só percebemos 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.

Ficamos 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 a um tipo cruel de captura que promove exclusão, olhares que na maioria das vezes veem de algum lugar privilegiado, criado por aqueles que alimentam uma estrutura de manutenção do seu privilégio.

Pensamos que nós adultos subimos muitas dessas ladeiras, não necessariamente a do beco, mas as nossas, andamos por caminhos tortos, por linhas tortas e entre brincadeiras, enganos, escorregos, gaguejos, fomos sendo silenciados, nos tornando obedientes, 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. Do que estamos falando? Ele vê outras coisas! Não sei como devemos habitar a ladeira, mas talvez possamos começar indo por outros caminhos, com outros olhares. Percebam, não estamos alegando que há uma visão melhor de mundo, que necessariamente a visão de uma criança é mais interessante que a de um adulto ou vice-versa, estamos assumindo que esse modo infante de fabricar o mundo e suas narrativas grita pela diferença e este nos parece ser um caminho mais inclusivo das possibilidades não de ser, mas de devir.

Talvez aqui eu pareça estar distante da pesquisa, das crianças, do que se propõe esse texto, mas 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 aqui a partir de um poema, uma ladeira. Não há a imposição de um outro modo de ver, mas o compartilhamento de uma tentativa de entrada pelo afeto. São ideias múltiplas que foram se construindo nessa pesquisa, um percurso de dizer que se compôs a partir de uma multiplicidade de conversas ou de suas ressonâncias em nós.

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 palavras, nossa escrita...

O que pode a ação de povoar essa ladeira, 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 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. (Pessoa, 2007)

A nós importa desconhecer a escola, a universidade, a docência, a pesquisa... esses lugares todos e, ao fazê-lo, vislumbrar outras possibilidades de ser e pensar a escola, a universidade, a docência, a pesquisa... Este não é, portanto, um exercício de deslegitimação desses espaços e práticas, mas um aceno na direção da desobediência epistêmica⁶. Esse exercício não se faz e não pode ser feito fugindo ou negando o espaço acadêmico, mas ocupando-o em todas as suas ramificações, o que inclui periódicos, congressos e outros espaços de comunicação e troca de perspectivas. 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 [...] (Barros, 2015, p. 83).

Cavalo verde? Desformar?

As coisas vão perder suas formas? E então como vai ser?

E os riscos, as linhas, as margens?

Figura 1: Que cor vai ser a mão?

Figura 2: Sol azul.

Figura 3: O cabelo tá sendo rosa.

⁶Ainda trataremos da desobediência epistêmica no decorrer deste texto, alicerçando nossas discussões em Mignolo (2008, 2017a).



Fonte: Produção de pesquisa
(Franco, 2019).



Fonte: Produção de pesquisa
(Franco, 2019).



Fonte: Produção de pesquisa
(Franco, 2019).

Fomos ensinados a, desde muito cedo, respeitar as margens, não ultrapassar as linhas, não sair fora do risco. Essas normas nos separam, nos isolam, nos impedem de habitar e dialogar com o fora do risco.

A Marina e a Anthonyelle nos dizem 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.

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 quê? Vivian.
Porque não pode sair fora do risco. Marina, 4 anos.

Figura 4: Porque não pode sair fora do risco.



Fonte: Produção de pesquisa(Franco, 2019).

É interessante observar como esses diálogos sinalizam para uma prática de se tomar as crianças como linhas tortas a serem endireitadas, linhas livres a serem domadas, controladas, educadas. Não andam direito, não comem direito, não falam direito, isso precisa ser melhorado, elas precisam ser preparadas, esticadas. Você lembra como era viver num mundo como alguém que “ainda não é”, que “ainda não está pronto”, que “ainda via amadurecer”? Estica, estiica, estiiiiica... Pronto! Um adulto. A própria sagração do...

Demorei para entender isso!

Tudo bem, entendemos que não podemos ficar parados, que é necessário o tocploctocploc... Mas não podemos inventar um outro jeito? Não podemos desobedecer só um pouquinho? Ou, talvez, muito?

Nesse sentido, queremos participar de discussões que ampliam os modos de se fazer, falar e pensar matemática. Que explicitam também sua atuação estética, política e que se constitua entre diferenças, não hegemônica, universal e adultocêntrica. E que reconheçam essa matemática narrativa, subjetiva e inerente a nós, seres humanos.



A matemática é balé, é assim que faz balé. Francisco, 4 anos.

Só sei o zero e o sete. Anthonyelle, 4 anos.

Eu acho que a matemática é contar números, o ABC... Maria, 6 anos.

A partir dessas ideias que vão nos encontrando, nos provocamos a pensar sobre essa matemática que praticamos, ainda que teoricamente, e como ela se apresenta como um dispositivo da colonialidade e também como um desdobramento do corpo, uma vez que indagamos a possibilidade de se fazer matemática sem corpo, um corpo, aliás, a ser educado pela matemática, ou em prol dela. E, com isso, nos colocamos a pensar na relevância do corpo na Educação Matemática e a razão decolonial dessa problematização. (Franco & Souza, 2020)

Nessa história de não poder desobedecer, ficamos tristes pela Marina, porque quando eu cheguei para a nossa conversa, parecia estar tudo acertado para ela ir ver as galinhas, ela estava ansiosa. Percebi, entretanto, que ela foi obrigada a me escutar perguntando sobre ter matemática na sua escola.

— Mas não vai dá tempo de nós ir nas galinha Tata. Marina, 4 anos.

A matemática pode até ser importante, mas e as galinhas?

Somos todos ensinados a obedecer, mas parece que às vezes é preciso desobedecer também. Precisamos interrogar o mundo, questionar a coerência da construção de uma “ordem”. Sim, porque uma ordem só funciona como tal se, frente a ela, nos vemos entre duas opções: obedecer ou desobedecer. Essa postura legítima uma ordem como tal, a empodera. Que outras possibilidades temos?

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. Me sinalizaram a relevância de pensar a infância como um modo de estar no mundo, contribuindo 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 ou uma pesquisa.

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, as aprisionam em categorias sob as quais elas não agem.

O que precisamos é da “Mania de comparecer aos próprios desencontros” (Barros, 2013, p. 372) e com o olhar mais atento a essas questões, são muitos os descuidos que percebo em meus encontros com as crianças (como impor um roteiro de investigação acima de suas demandas como a pintura e a brincadeira, insistir em questões que não faziam sentido para elas e textualizar suas narrativas de modo a apagar seus modos de falar) e que me fizeram repensar os meus modos de estar não só com elas, mas também com outros e comigo mesma. Nesse caso, ocultar esses descuidos não é uma opção. Na verdade, percebê-los e reconhecê-los é um movimento importante e demonstra um comprometimento com a infância, com as 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 não tenhamos 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?⁷ Existe um grupo autorizado a dizer como fazer pesquisas com crianças? Não sei, mas fizemos!

Precisava falar sobre isso...

... porque a pesquisa...

... ela se faz...

... se refaz...

... se desfaz...

..., mas nós também nos fizemos, nos refizemos, nos desfizemos, um fazimento sem fim, sem começo...

...entre!

Toc, ploc, toc, ploc...

⁷ “[...] a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente” (Mignolo, 2008, p. 323).

3. Modos de fazer/dizer e encontros com estudos decoloniais

Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.
Manoel de Barros⁸

Logo nos movimentos iniciais da pesquisa, eu, uma pesquisadora em formação, com pouca experiência em estabelecer relações com a infância, junto a minha orientadora, pude perceber que estar com as crianças demandaria um ver, um ouvir, um pegar, um provar, um cheirar, cuidadosos para as minhas intenções, práticas e posturas, o que eu não sabia ainda era como fazê-lo. Na verdade, fomos pelo *como*, mas ele não nos levou até as crianças.

Em alguns momentos deste texto, trouxemos alguns indícios da aproximação da pesquisa que desenvolvemos com as discussões acerca da colonialidade/decolonialidade, principalmente por conta de alguns aspectos dessa relação que estabelecemos entre os movimentos investigativos de uma pesquisadora e as crianças, em que nos percebemos afirmando esse binário adulto/criança e reforçando uma certa hierarquia de dominação.

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

Nos encontros – com as crianças, mas também com textos, disciplinas, conversas, pesquisas –, como trouxemos anteriormente, fomos percebendo escolhas que evidenciavam tentativas de dominação e silenciamento da infância, que se davam muito pelo modo que suas narrativas iam sendo (ou não) explicitadas, mas também pela postura assumida nesse estar com elas em pesquisa. Com isso, nos colocamos em estado de alerta e, conseqüentemente, de estudo, em uma busca por diálogos, ainda que sutis, acerca de tais demandas, que no percurso dessa escrita estamos relacionando ao conceito da colonialidade/decolonialidade. Esses estudos passaram a nos convidar, pesquisadoras, pesquisa, matemática, Educação Matemática, para enfrentar forças repressivas que se engendram em discussões teóricas, metodológicas em pesquisa e também em instituições educacionais.

Nesta direção, trazemos essa imagem, produzida na/para a dissertação, tentando ilustrar minimamente uma sensação inicial na pesquisa, algo que não era tão visível em que, mesmo com os mais diversos modos de leitura, o cenário se dá por uma cercania de perguntas, objetivos, normas, cuidados e preocupações. Falávamos por elas em vez de apresentar suas narrativas gaguejantes, vasculhávamos em torno de indícios de respostas ao roteiro inicial deixando de lado o que elas efetivamente tinham a dizer e diziam.... Estávamos distantes de ser um trabalho com crianças, elas mal apareciam, mesmo

⁸Poema Aprendizamentos de Manoel de Barros (2006) em Memórias inventadas, de onde também trazemos a palavra *aprendimentos* que compõe o nosso título e texto.

quando estavam lá, o mesmo acontecia com a pesquisadora, sufocada por todas essas interrogações ou predições, principalmente acadêmicas, que eram reiteradas o tempo todo.

Figura 5: O que cerca uma pesquisa?



Fonte: Produção de pesquisa (Franco, 2019).

Ao nos ver em pesquisa, tendo previamente objetivos, questões, intenções, questionando as crianças, questionando suas respostas, desviando de suas perguntas, há que se interrogar: será que estamos dispostos a ouvi-las, ou ainda, sabemos como fazê-lo? Quando as questões de uma pesquisa sobressaem seus interlocutores, o movimento que se põe não é o de “estar junto”, mas o de extração. O extrativismo de informações (ironicamente chamadas de dados) na pesquisa acadêmica é uma ação política de silenciamento e precisa ser entendido como tal. É importante notar que não se trata de uma pergunta procedimental, uma vez que temos trabalhado há muitos anos com narrativas e história oral, mas uma indagação sobre a desnaturalização de um modo de escutar crianças e seus modos de problematizar o mundo, que não é o nosso.

Entendemos com essa pesquisa em particular que se as práticas de disciplinarização envolvem uma forte noção de vigilância, as práticas de deslocamento e estranhamento também, ainda que em outra direção. É preciso interrogar nossas próprias ações como pesquisadores (como estabelecemos e dialogamos com os interlocutores de nossa pesquisa; como nos relacionamos com os teóricos com que escolhemos compor; como tendemos a nos movimentar mais em busca de respostas para nossas próprias questões, do que em compreender outros modos de problematizar o mundo, entre outras; como algumas escritas evidenciam uma sequência de citações que não operam na construção de ideias, mas na legitimação de um dizer...) de modo a compreender como uma ação investigativa pode operar como mecanismo de exclusão, de silenciamento. A prerrogativa dessa interrogação é fundamental, uma vez que, internalizadas, essas práticas de exclusão são naturalizadas. O início da investigação que sustenta esse artigo evidencia essa naturalização, sinalizando para um sufocamento das práticas discursivas da infância frente às questões da pesquisa.

Walter Kohan (2003, p. 238), em um de seus livros, relata que “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”. Nossa pesquisa parecia estar colaborando ou replicando isso, uma vez que interrogávamos incansavelmente seus modos de vida em busca das respostas para os nossos problemas e, assim, recusávamos o processo de escuta com o qual pensávamos nos comprometer, o que não se trata da proposição de ausência de critérios, mas da percepção de que estes são delineados na relação e não antes ou depois desta.

O pensamento ocidental criou um modo de organizar o mundo por meio de uma lógica binária (homem/mulher, natureza/cultura, civilizado/selvagem, adulto/criança...), entendida por pesquisadores como Karen Barad como colonizadora, uma vez que “O 'eu' se mantém e se estabiliza eliminando ou dominando o que é considerado o outro, o não-eu”⁹(Barad, 2014, p.169, tradução nossa).

Sustentar o binário hierárquico criança/adulto produz o que Fricker (2007) trata por injustiça epistêmica, teoria que se constitui da “[...] injustiça testemunhal, na qual alguém é prejudicado em sua capacidade de conhecedor; e injustiça hermenêutica, na qual alguém é prejudicado em sua capacidade de sujeito da compreensão social.” (Fricker, 2007, p. 7)¹⁰. Esse modo de operar estereotipado, que descredibiliza, julga e classifica, rende às crianças, por exemplo, características como ignorantes, inocentes, ingênuas, frágeis, imaturas, incompletas...

E aqui, um outro espaço a ser criado, é o da legitimação desses saberes que os esforços anteriores estimulam a serem produzidos. Nos colocando a pensar como o conhecimento em produção está sendo/será exposto, ou ainda, como o conhecimento construído pela infância está sendo julgado. Pois, se nós nos movimentamos para criar condições de possibilidades para que um conhecimento seja produzido, mas ignoramos esse conhecimento, ou tratamos esse conhecimento como algo inferior, ou ainda de modo comparativo, continuamos exercendo uma dinâmica colonizadora. (Franco & Souza, 2020)

É importante notar como essas práticas de pesquisa são parte de um movimento engendrado na sociedade e nos espaços pelos quais transitamos, do qual não só participamos, como também somos vítimas e executores, a colonialidade. No mundo em que vivemos, o poder colonial ainda permanece mesmo com o fim do colonialismo territorial (a administração das colônias) em grande parte dos países. O que chamamos agora de colonialidade diz dessa permanência de controle, dos conflitos que permeiam principalmente as questões econômicas e da existência de uma subalternização de culturas, povos, seres e saberes.

"Colonialismo" refere-se à colonização territorial pelos impérios da Europa Ocidental com a conquista do "Novo Mundo". Portanto, a "descolonização" foi o processo político realizado para pôr fim a essa colonização territorial - posse - iniciada em 1492 para permitir a expansão do capitalismo emergente. Porém, simultaneamente, havia outro tipo de colonização: de poder, de saber, de ser e da natureza. "Colonialidade" é o conceito que traduz esse tipo de colonização, que sobreviveu à colonização territorial e condiciona a geopolítica internacional e as relações intrarregionais no mundo [...]. (Silva,

⁹ “[...] the ‘self’ maintains and stabilises itself by eliminating or dominating what it takes to be the other, the non-I” (Barad, 2014, p.169)

¹⁰ “[...] forms of epistemic injustice: testimonial injustice, in which someone is wronged in their capacity as a giver of knowledge; and hermeneutical injustice, in which someone is wronged in their capacity as a subject of social understanding.” (Fricker, 2007, p. 7).

2013, p. 479, tradução nossa)¹¹.

O excerto de Silva (2013) não só apresenta ou diferencia esses conceitos, mas também evidencia sutilezas dos processos de dominação aos quais estamos e somos submetidos todos os dias, há décadas. Esses processos engendraram a diferença no mundo, em diversas sociedades, desumanizando e subalternizando alguns seres humanos e, nesse trabalho, também se mostrou cumprindo seu papel como indicado anteriormente.

De modo compreensivo, o primeiro movimento de estudo e de pensar sobre essas questões envolveu uma imersão teórica. Fez-se necessário conhecer o movimento da colonialidade, o qual desejaríamos enfrentar, e suas estruturas de dominação que atingem principalmente as questões de raça, gênero, etnia e classificações sociais.

Entretanto, em meio, a textos, vídeos, aulas, uma pesquisa estava acontecendo. Estar com as crianças nos denunciava, mas também gritava possibilidades. Nos diálogos mobilizados com as crianças é fácil perceber que o modo como se relacionam com o mundo ainda não tem uma intenção colonizadora, ainda que algumas manifestações dessa dinâmica já sejam percebidas, porém, de todo modo, a própria pesquisa parecia intencionalizar essa colonização, que estava praticamente sendo produzida e ensinada.

Uma das armadilhas que nos percebemos criando ou caindo, ao estar com crianças, foi a prerrogativa de que era possível e necessário dar voz a elas. Não bastava evidenciar, em textos, o distanciamento dos estudos pautados em dar voz às crianças, ou que entendem o sujeito da infância como aquele que não fala, era preciso pensar se nossa postura enquanto pesquisadoras dava conta de praticar esses cuidados.

Esses incômodos e esta preocupação de não falar pelo outro ou se propor a dar voz aos que já a possuem, permeiam há algum tempo as discussões acerca de narrativa e se intensificam quando envolvem a infância, tida historicamente como uma não fala. Além disso, nos estudos sobre a decolonialidade, deparamo-nos novamente com os cuidados que as pesquisas precisam ter com seus interlocutores. Com isso, é inevitável que desconfiemos do que já nos angustiava e começemos a pensar sobre o que seja não dar voz às crianças, percebendo ações e problematizando movimentos colonizadores. O que nossa pesquisa faz como enfrentamento às atitudes de “dar voz” às crianças? Como tratamos essas vozes? Como as escutamos?

Ainda que haja todas essas indagações e movimentos, Kohan (2003, p. 240) ainda alerta que “as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”. Assim, em uma tentativa de não dar voz às crianças, mas expor o objetivo de fazê-las ecoar em outros ambientes, como por exemplo, o da academia, é possível cair no impasse da representatividade.

Isso nos leva a pensar acerca da fala do subalterno ser intermediada pela voz de outro que o representa e que reivindica algo por ele, propondo, como um distanciamento disso, a criação de um espaço de fala e de escuta do subalterno, ou no caso, da

¹¹ 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 [...] (Silva, 2013, p. 479).

criança. Almeida (2010), no prefácio em que apresenta Spivak, volta nossa atenção para isso quando refere-se

[...] ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição do reivindicar algo em nome de um(a) outro(a). Esse argumento destaca, acima de tudo, a ilusão e a cumplicidade do intelectual que crê poder falar por esse outro(a). [...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (Almeida, 2010, p. 14)

De modo inicial, essas foram algumas questões que nos fizeram desconfiar. Mais tarde, fomos desmascarando outras atitudes. Dessa forma, ao trazer algumas discussões em torno de posturas que percebo ao desenvolver minha pesquisa, que também dizem muita coisa sobre mim mesma, não estamos buscando romper com a colonialidade, pois seria uma utopia, mas acreditamos que perceber alguns movimentos colonizadores e problematizá-los é um caminho proposto pela decolonialidade¹².

Ao tomarmos conhecimento de tais atitudes, começam a surgir sentimentos pessimistas quanto à possibilidade de mudança desse cenário tão bem construído historicamente. Entretanto, como já dissemos, um possível ponto de partida está no reconhecimento e na compreensão dessa diferença colonial estabelecida principalmente no âmbito das epistemologias (eurocêntricas) para realizar um pensamento marginal (a partir das margens/da fronteira), que seria o pensamento decolonial (também tratado em alguns momentos como o pensamento fronteiro ou liminar), que busca uma descolonização intelectual, política e econômica, ou ainda, uma decolonialidade, uma vez que, “pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiro descolonial” (Mignolo, 2017b, p. 20).

A descolonialidade é um tipo de descolonização - *ética, epistemológica, metodológica e axiológica* - que rompe com as cadeias mentais (culturalmente invisíveis) que nos tornam reféns da visão e do pensamento - *eurocênicos/norte-americanos* - que “naturalizam” os vários padrões globais de poder que opera sobre raça, saber, ser e natureza. (Silva, 2013, p. 479-480, tradução nossa¹³)

¹² Quando no início dos nossos estudos acerca da colonialidade e decolonialidade a partir do pensamento liminar, isso entre 2017 e 2019 – estudos esses que compuseram a dissertação e com isso ressoam neste texto – ainda não fazíamos uma diferenciação entre os termos decolonialidade e descolonialidade (decolonial/descolonial), chegamos a identificar a não existência de um consenso entre os autores (a partir de Mignolo (2017) e Silva (2013), por exemplo) e usávamos as duas formas para demarcar esse movimento que busca romper com as mais diversas dinâmicas hegemônicas de dominação da colonialidade. Entretanto, hoje, ao retomarmos e avançarmos nessas discussões, entendemos que, como demarca Catherine Walsh (2009), essa redação sem o “s” envolve também uma escolha política e epistemológica, o que a priori não foi uma questão com a qual lidamos, mas que hoje entendemos como uma diferenciação relevante e que nos movimentamos para compreender melhor, inclusive fazendo essa sinalização.

¹³ La decolonialidad es una especie de descolonización —ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica— cultural que rompe con las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento —eurocéntricos/norteamericanos— que “naturalizan” los varios patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. (Silva, 2013, p. 479-480)

Quando trazemos, anteriormente, o poema *linhas tortas*¹⁴, já estávamos inaugurando essa discussão, pois, com o poema, para além dos textos de Mignolo, Quijano, Silva, Lander ou Spivak, nos percebemos colonizadoras e produzindo uma pesquisa que colaborava e continuava alimentando intenções dominadoras da infância. Apesar dos muitos encontros teóricos acerca da temática, na prática eles não deram conta de nos colocar decolonialmente em pesquisa, pois não é fácil nos desprender de cercanias tão bem tramadas em nossas escolhas. Também não foi somente lendo os livros do Manoel de Barros e seus poemas, como os que já apareceram por aqui, mas foi também ouvindo poemas musicados por Márcio de Camillo, no CD *Crianceiras*, 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, me apresentou uma outra possibilidade de fazer, um outro modo de dizer e pensar.

Entretanto, aqui é importante destacar que o propósito do pensamento fronteiriço não é, mesmo que isto possa acontecer, criar novas regras, impor novas práticas, novos pensamentos. Pensar a partir de um poema não deve ser mais uma imposição. Na verdade, acredito que o pensamento decolonial exista para que um dia não precise existir, não haja a valorização de um único tipo de pensamento e, principalmente, não haja um projeto de dominação. Mas como isso seria possível? O que percebemos é que não há uma receita, uma fórmula, o que há são tentativas em torno de alternativas decoloniais, como a que Mignolo (2008, p. 290) propõe ao dizer que “[...] 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”.

Mesmo que nem todos os saberes sejam compatíveis, experienciar e compor com diferentes saberes talvez nos coloque em um devir que nos faça desaprender certezas e questionar nossas crenças, nossas histórias, nossas culturas e nossas concepções. Sim, é muito grande a vontade de mudar quando percebemos que a colonialidade está em todas as nossas ações, sejam elas grandes, pequenas ou até insignificantes.

É quando nosso sistema de verdades entra em crise e ficamos indignados que percebemos a necessidade de mudar o mundo, mudando a nós mesmos, nos divorciando de premissas falsas e irrelevantes criadas e institucionalizadas pelos sistemas *eurocêntrico/norte-americano* de educação, comunicação, cooperação e inovação domesticados e domesticadores, e germinando outras premissas inspiradoras concebidas a partir de nossas histórias, conhecimentos, experiências e sonhos locais. (Silva, 2013, p. 473, tradução nossa¹⁵).

Dessa forma, o pensamento decolonial se mostra como uma possibilidade da criação de espaços de resgate de experiências invisíveis, que reconheçam culturas, línguas, povos e comunidades subalternizadas e excluídas, assim como, emergindo vozes silenciadas. Seria como um distanciamento das posturas colonizadoras de dominação, humilhação ou colocação como superior ao outro. Porém, da mesma forma

¹⁴ O poema chama-se *Desejar Ser*, mas *linhas tortas* é o nome de sua versão musicada por Márcio de Camillo, no CD *Crianceiras*, versão com a qual tive mais achamentos.

¹⁵ Es cuando nuestro sistema de verdades entra en crisis que indignados nos damos cuenta de la necesidad de cambiar el mundo, cambiándonos, a nosotros mismos, divorciándonos de premisas falsas e irrelevantes creadas e institucionalizadas por sistemas eurocéntricos/norteamericanos de educación, comunicación, cooperación e innovación domesticados y domesticadores, y haciendo germinar otras premisas inspiradoras concebidas desde nuestras historias, saberes, experiencias y sueños locales. (Silva, 2013, p. 473).

é importante considerar que o “pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais [...]” (Mignolo, 2008, p. 290-291).

Além disso, Mignolo (2008, p. 323) deixa claro que “a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente”. Dito isso, ele nos apresenta um dos caminhos do Pensamento Decolonial: a Desobediência Epistêmica. Para mais, acreditamos que a Desobediência Epistêmica seja uma busca por uma variedade de epistemologias, para valorizar outros modos de pensamentos, ou ainda, utilizando uma expressão que surgiu em uma das minhas aulas, para que “haja mais conhecimento na conversa da humanidade”.

[...] 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, 2017a, p. 7)

Facilmente podemos constatar que a universidade está longe de ser uma dessas instituições decoloniais e isso angustia, pois somos também colonizados quando estamos na universidade e isso se reflete, por exemplo, nas pesquisas que desenvolvemos nesse espaço. Entretanto, ter essa percepção já nos parece muito significativo e abre fissuras para um movimentar-se, pois algo precisa ser feito e é necessário um despertar para essas questões.

Não é eticamente responsável continuar com o sonambulismo intelectual que nos faz pôr de lado os desafios que estas questões nos colocam. Os níveis de autonomia, se não epistêmica, sim prática, e o grau de liberdade acadêmica com que conta hoje parte da universidade latino-americana não correspondem aos limitados esforços que se têm realizado para repensar estas instituições desde si mesmas, em termos substantivos face aos exigentes e mutáveis contextos -inclusive assuntos de vida ou morte- aos quais teriam que responder. (Lander, 2014, p. 64 e 65, tradução nossa¹⁶)

Ditas todas essas coisas, basta um pequeno exame de consciência para nos percebermos em atitudes colonizadoras e sendo colonizados. Já se perguntou se sua pesquisa ou sua prática não está reforçando o caráter do colonialismo da universidade? Lander (2014) toca em algumas questões como essa.

Formação profissional, pesquisa, circulação de textos, revistas recebidas, locais onde são realizados cursos de pós-graduação, regimes de avaliação e reconhecimento do corpo docente apontam para a reprodução sistemática de uma visão do mundo e do continente das perspectivas hegemônicas do norte [...]. O intercâmbio intelectual com o resto do Sul, principalmente com outros continentes, dos quais, a partir de experiências compartilhadas, a busca de alternativas poderia ser aprofundada, é, em nossas universidades, escasso ou nulo. (p. 64, tradução nossa¹⁷).

¹⁶ No es éticamente responsable continuar con el sonambulismo intelectual que nos hace dejar a un lado los retos que nos plantean estas cuestiones. Los niveles de autonomía, si no epistémica, sí práctica, y el grado de libertad académica con que cuenta hoy parte de la universidad latinoamericana no se corresponden con los limitados esfuerzos que se han realizado para repensar estas instituciones desde sí mismas, en términos substantivos de cara a los exigentes y cambiantes contextos -incluso asuntos de vida o muerte- a los cuales tendrían que responder. (Lander, 2014, p. 64 e 65).

¹⁷ La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde

Não se trata de considerar uma ação específica como colonial ou não, menos ainda intenções, mas o conjunto de ações que delineia uma política colonialista e o que essa política produz. É fundamental compreendermos ações em emaranhado (como nos conceitos de “entanglement” e “intra-action” de Karen Barad, 2014).

Voltemos a criança, a infância! O que mais nos tocou nesse trabalho, ao produzir narrativas com crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola, na Educação Infantil, foi o fato delas ainda driblarem todas essas nossas tentativas de captura, elas resistem e é importante compreender essas resistências para estranhar nossas próprias ações investigativas.

Existe outro caminho, 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” (Kohan, 2003, p. 239). Uma pesquisa com crianças pode ser infante, em que há um esforço para construção de um olhar de criança para o mundo. Nesse sentido, o que a criança nos oferece para tomar contato com o mundo?

Explorar as potencialidades que uma pesquisa com crianças carrega é também pensar sobre as provocações e efeitos que ela produz em nós mesmas que, enquanto pesquisadoras, temos nossos enfrentamentos teóricos ou não.

Nos parece que uma possível busca pela mudança desse cenário, seriam os pequenos movimentos que podem acontecer em uma tentativa de aprender a desaprender (um devir-criança?) o que fomos ensinados a acreditar, aceitar e repassar. Isso diz sobre as nossas crenças, leis, comportamentos, escolhas, declarações... Começamos, então, a aprender a desaprender, começamos a desconfiar.

O que acontece agora?

4. Últimas linhas

Talvez isso seja um pouco dos aprendimentos, mas também desassossegos de uma formação pela pesquisa com crianças. O que vai para público são, o que nós, pesquisadores, escolhemos e isso precisa acontecer dentro de um contexto ético, estético e político, coerente com nossas posturas e também comprometido com lutas e enfrentamentos de uma sociedade comedida de mudanças. Tudo isso, ainda que minimamente, diz muito sobre nós e nossas pesquisas.

Precisamos desconfiar das nossas práticas, dos nossos trabalhos, dos nossos apegos às normas, que sobressaem aos nossos diálogos. Pesquisar é se colocar frente ao outro, se colocar narrativamente frente ao outro, e assim eu me exponho, me denuncio, me mostro, mostro minhas escolhas, estilos, posturas, intenções, marcas... Isso é estético e político. Isso é incômodo!

Todas essas questões, compõem/compuseram, uma pesquisa em Educação Matemática, mas também, a formação de uma professora, nesse caso, de matemática, o que não é dissociável.

las perspectivas hegemónicas del Norte [...]. El intercambio intelectual con el resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas, es, en nuestras universidades, escaso o nulo. (p. 64)

Este trabalho, com a potência de invenção das crianças, nos ofereceu *inauguramentos e aprendimentos*, mas sabemos que o infante pode muito além, como quem sabe nos ajudar a repensar uma formação de professores, uma escola, uma Educação (Matemática). Pode nos ajudar num processo difícil de olhar para si e perceber que, por vezes, podemos deslizar na direção de tentar colonizar a própria ideia de decolonialidade.

Figura 6: O que cerca uma pesquisa II?



Fonte: Produção de pesquisa (Franco, 2019).

5. Referências

- Almeida, S. R. G. (2010). Prefácio - Apresentando Spivak. *SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar*, 2, 7-21.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together apart. *Parallax*, 20(3), 168-187.
- Barros, M. de. (2006). *Memórias inventadas: A segunda infância*. Planeta.
- Barros, M. de. (2013). *Poesia completa*. Leya.
- Franco, V. N. M. (2019). *Entre infâncias, narrativas e delírios: Fora da escola, fora da matemática, fora do risco...* [Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)]. Universidade Federal De Mato Grosso do Sul.
- Franco, V. N. M., & de Souza, L. A. (2020). Manifestos reverberados em uma Educação Matemática em pesquisa com crianças: encontros e resistências na urgência de serem percebidos. *VIDYA*, 40(2), 475-493.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: Entre educação e filosofia* (1. ed). Autêntica Ed.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica Editora.

- Lander, E. et al. (Ed.). (2014). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In Z. Palermo (Org.), *Des/decolonizar la universidad* (1a ed). Ediciones del Signo.
- Larrosa, J. (2017). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287–324.
- Mignolo, W. D. (2017a). Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade (M. Oliveira, Trad.). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 01. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Mignolo, W. D. (2017b). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12–32.
- Pessoa, F. (2007). *Poemas Completos de Alberto Caetano*. Ática.
- Silva, J. de S. (2013). 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 C. E. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Silva, M. D. S. (2020). *O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.
- Souza, L. A., & Cury, F. G. (2015). A Hermenêutica de Profundidade como recurso metodológico para as pesquisas em História da Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18).
- Veríssimo, L. F. (1994). Diminutivos. In *Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas*. LPM.
- Walsh, C. E. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época* (1. ed). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador : Abya-Yala.