

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

CAROLINE DA SILVA PAZ

**UMA PROFESSORA – PESQUISADORA... CRIANÇAS... UM
MENINO... E ENCONTROS OUTROS QUE ATRAVESSAM UMA
PESQUISA COM O ESPAÇO DA INFÂNCIA**

**PONTA GROSSA
2023**

CAROLINE DA SILVA PAZ

**UMA PROFESSORA – PESQUISADORA... CRIANÇAS... UM
MENINO... E ENCONTROS OUTROS QUE ATRAVESSAM UMA
PESQUISA COM O ESPAÇO DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador:
Prof.º Dr. João Carlos Pereira de Moraes

**PONTA GROSSA
2023**

P347 Paz, Caroline da Silva
Uma professora-pesquisadora... crianças... um menino... e encontros outros que atravessam uma pesquisa com o espaço da infância / Caroline da Silva Paz. Ponta Grossa, 2023.
151 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes.

1. Infância. 2. Espaço. 3. Ensino de Ciências. 4. Cartografia. I. Moraes, João Carlos Pereira de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. III.T.

CDD: 510.07



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <http://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

CAROLINE DA SILVA PAZ

**"UMA PROFESSORA – PESQUISADORA... CRIANÇAS... UM MENINO... E
ENCONTROS OUTROS QUE ATRAVESSAM UMA PESQUISA COM O
ESPAÇO DA INFÂNCIA**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em
Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas
e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte
banca examinadora:**

Ponta Grossa, 11 de outubro de 2023.

Membros da Banca:

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes - (PPGECEM/UEPG) – Presidente

Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz - (PPGEMAT/UFPel)

Profa. Dra. Gisele Brandeiro Camargo - (PPGE/UEPG)

Documento assinado digitalmente
gov.br NELSON SILVA JUNIOR
Data: 13/11/2023 11:00:38-0300
Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

Prof. Dr. Nelson Silva Júnior – (PPGECEM/UEPG)

*Dedico este trabalho aos que me
convidam sempre a olhar o mundo
como se fosse a primeira vez...*

Sarah, a flor mais bela.

João Carlos, quando menino.

Grupo Espantalho.

A todas as crianças.

*E aos adultos (que já foram crianças
um dia).*

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço ao meu Orientador, Professor João Carlos (o menino) pelo humano que é, pela paciência, atenção e companheirismo, fazendo renascer a paz e equilíbrio nos momentos difíceis. A você minha admiração pela competência intelectual e apoio emocional.

Aos meus pais João Luiz e Marlene que se fizeram presentes em todos os momentos, minha rede de apoio. Minha eterna gratidão.

À minha irmã Elis, por ser a melhor ponte com meu passado e possivelmente quem vai sempre me apoiar no futuro.

À minha avó Assunta, quem a Covid-19 levou antes de terminar seus ensinamentos sobre a essência da infância. As histórias da menina da Fazenda Monte Belo e o homem do cavalo branco que nunca envelheceram estarão sempre vivas na minha memória.

À minha princesa Sarah e o papai da Sarah pelo apoio em momentos que precisei ficar sozinha, desculpem a ausência.

Obrigada aos membros da banca menina Dra. Gisele Brandelero Camargo, menino Dr. ° Nelson Silva Júnior e ao menino Dr. ° Fernando Cesar Ripe da Cruz que se dispuseram a ler meus devaneios.

Minha gratidão as crianças grandes e pequenas do Grupo Narrativas de Infância que conduziram meu caminhar.

Aos de sempre para sempre, Elizabeth, Everton, Anelize e Stephany.

Minha gratidão a Ana Carla (mamãe da Lívia) pelo apoio nas buscas, por ler meus textos e pela paciência nos meus momentos de euforia. Que nossa amizade dure a eternidade.

Por fim, ao PPGECEM pela acolhida e aprendizagens e a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sempre presente na minha caminhada.

“Eu só estou aqui para te provocar.”
João Carlos Pereira de Moraes

RESUMO

Esta dissertação apresenta as experiências vividas ao longo da construção da pesquisa de mestrado, por meio de uma inspiração cartográfica, sobre como crianças que passaram pela vida da autora, experienciam o espaço por meio de oficinas, desbravando novas possibilidades e modos de pensar o Ensino de Ciências na Infância. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de seis oficinas via *Whatsapp* pelo Grupo Narrativas de Infância durante a Pandemia. Ao longo do processo da pesquisa foram surgindo diálogos historizando os objetos: infância, experiência, espaço e ensino de Ciências. O objetivo foi analisar como o encontro de crianças em oficinas sobre o espaço, faz a pesquisadora pensar as suas práticas de ensino de Ciências na infância. A cartografia foi utilizada como método de intervenção e se estabeleceu no sentido de acompanhar os processos, mais do que representar resultados, criando possibilidades de discurso. Assim, iniciou-se uma viagem sem roteiro pré-estabelecido, com um grupo de 8 crianças de 3 a 11 anos de idade e a autora, sem ensinar ou categorizar dados, mas compondo com os afetos que elas disparam em nós. As oficinas foram dispositivos, e o tema espaço, foi o eixo norteador das provocações. O texto está subdividido em cinco capítulos que foram se constituindo com os sobrevoos da pesquisa. Consideramos, por fim, que desta experiência surgiram novas compreensões sobre a infância, uma Infância da educação, expressando a necessidade de buscar outros modos de pensar o Ensino de Ciências no tempo de *aión* e *kairós*. Na mente infância, o espaço é o que se sente, o que se vê, e o que se faz nele. Ainda não se ouviu a infância em sua potencialidade, é necessário infantilizar as novas possibilidades a partir dessa infância superada; percebê-la; habitá-la.

Palavras-chave: Infância. Espaço. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This dissertation presents the experiences lived throughout the construction of the master's research, through a cartographic inspiration about how children who went through the author's life experience the space through workshops, exploring new possibilities and ways of thinking Science Teaching in Childhood. The research was developed during six workshops via Whatsapp by childhood narratives group during the Pandemic, with a group of 8 children aged 3 to 11 years old and the author. Throughout the research process, dialogues emerged, historicizing the objects: Childhood, experience, space and Science Teaching. The objective was to analyze how the meeting of children with workshops about space makes the researcher think about her Science Teaching practices in childhood. Cartography was used as an intervention method and was established in the sense of accompanying the processes, rather than representing results by creating possibilities for discourse. Thus, a journey without a pre-established itinerary began. The workshops were devices and the space was the guiding axis of the provocations. Finally, we consider that this experience has given rise to new understandings about childhood, a Childhood of Education, expressing the need to seek new ways of thinking about Science Teaching in the time of *aión* and *kairós*, because in the mind of childhood, space is what feels, what you see, what you do in it. Childhood in its potentiality has not yet been heard, it is necessary to infantilize the new possibilities from this surpassed childhood, to perceive it, to inhabit it.

Keywords: Childhood. Space. Science teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 0.1: Eu, menina!	16
Figura 0.2: Eu, mulher!	17
Figura 0.3: O Barranco	18
Figura 0.4: Nosso Barranco	18
Figura 0.5: O menino	21
Figura 0.6: O Professor	22
Figura 0.7: A menina das paixões	25
Figura 0. 8: O menino da Arte	26
Figura 2.1 Tempestade de Ideias.....	44
Figura 2.2: Carl Offterdinger. João e Maria 1927. Ilustração	47
Figura 2.3 e 2.4: Saint Nicolas de Port ressuscita três crianças.	51
Figura 2.5: Madonna e menino de Duccio.....	52
Figura 2.6: Autorretrato de Élisabeth Vigée Le Brun com sua filha, Julie (1787).	53
Figura 2.7: Madame Vigée-Le Brun 1786	53
Figura 2.8: Infância no Século XVI	54
Figura 2.9: Infância no Século XXI	55
Figura 4.1: A Cartografia	74
Figura 4.2: O cartógrafo.....	75
Figura 4.3: Minha sala	75
Figura 4.4: Corpo-criança	82
Figura 4.5: Isabela – quem sou eu?	84
Figura 4.6: Amanda – Quem sou eu?	85
Figura 4.7: Luíza – Quem sou eu?.....	86
Figura 4.8: Eduarda – Quem sou eu?.....	87
Figura 4.9: Gabriel – Quem sou eu?.....	88
Figura 4.10: Maria Eduarda – Quem sou eu?	89
Figura 4.11: Davi – Quem sou eu?.....	90
Figura 4.12: Alice – Quem sou eu?.....	91
Figura 5.1: Quem sou eu?.....	95
Figura 5.2: O que é espaço?.....	98
Figura 5.3: O espaço para a Amanda.....	99

Figura 5.4: O espaço para Isabela.....	100
Figura 5.5: O espaço para Luíza.....	101
Figura 5.6: O espaço para Alice.....	102
Figura 5.7: O espaço para Eduarda.....	103
Figura 5.8: O espaço para o Gabriel	104
Figura 5.9: Espaço para a Maria	105
Figura 5.10: Medidas e Grandezas	106
Figura 5.11: Proposta de Grandezas e medidas	107
Figura 5.12: Desenho número 1.....	111
Figura 5.13: Desenho número 2.	111
Figura 5.14: Proposta: Desenho da família.	121
Figura 5.15: Minha família com máscara – Isabela	122
Figura 5.16: Piquenique de mentira porque não dá para sair de casa – Alice....	122
Figura 5.17: Passeio no shopping com minha família quando acabar a pandemia – Maria	123
Figura 5.18: Minha família passeando no parque – Amanda.	123
Figura 5.19: Minha família quando penso em amor –Eduarda	124
Figura 5.20: Papai, mamãe eu grude da mamãe e Eduardo na barriga – Rafaela	124
Figura 5.21: A família passeando de ônibus - Luíza.....	125
Figura 5.22: Minha família – Angelo	125
Figura 5.23: Proposta: Narrativas de desejos	127
Figura 5.24: La educación em tiempos de pandemia	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 -Construção das subcategorias	30
Tabela 1.2 - Relação dos Trabalhos quanto ao código do trabalho, título, autor, instituição, tipo de pesquisa, e nome do programa.....	32
Tabela 1.3 - Categorização da Região e da Universidade	34
Tabela 1.4 - Relação trabalho e ano de publicação	35
Tabela 1.5 - Categorização dos dados	36

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EI – Educação Infantil

EC – Ensino de Ciências

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CF – Constituição Federal

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

O COMEÇAR, O CAMINHO	14
CAPÍTULO 1 - O GUARDA-ROUPA: OS DELIRANTES MUNDOS PESQUISADOS	24
1.1 ENTRANDO NO GUARDA-ROUPA.....	24
1.2 SAINDO DO GUARDA-ROUPA.....	27
1.2.1 Estado do Conhecimento: Olhares singulares das pesquisas sobre Infância e Ensino de Ciências.....	27
1.2.2 Percurso metodológico.....	29
1.2.3 Resultados e discussão.....	31
1.2.4 Fechamento do debruçar.....	42
CAPÍTULO 2 - O LUGAR DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS.....	43
2.1 ENCONTROS FUNDAMENTAIS	43
2.2 A(S) INFÂNCIA(S)	56
2.3 EXPERIÊNCIA.....	60
CAPÍTULO 3 - OS ESPAÇOS.....	64
3.1 ESPAÇO FILOSOFIA.....	64
CAPÍTULO 4 - O ENCONTRO	73
4.1 DESENCONTRO.....	73
4.2 ENSAIOS CARTOGRÁFICOS	77
4.3 CORPO QUE EXISTE	80
CAPÍTULO 5 - NARRATIVAS DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADE DO LUGAR DE FALA.	92
5.1 AS OFICINAS	92
5.1.1 Narrativas de mim	93
5.1.2 O espaço - Linguagem da Geografia	98
5.1.3 Grandezas - Linguagem das Ciências e Matemática	106
5.1.4 Corpo que fala - Linguagem Corporal.....	117
5.1.5 Minha família	121
5.1.6 Narrativas de desejo	127
5.2 INVENÇÕES DE INFÂNCIA	128
5.3 CRIANÇAS PANDEMICAS OU PANDEMIA DE CRIANÇAS	129
CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS – AFETAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	145

O COMEÇAR, O CAMINHO...

O primeiro passo é que custa. O segundo também. Cada um de seu modo. O primeiro custa porque é difícil começar. Custa o segundo porque continuar é difícil. Analisando bem, continuar é mais propriamente difícil do que iniciar. As qualidades para iniciar podem não ser mais do que audácia e convicção. Ora para continuar têm de ser, pelo menos, com a mesma convicção, persistência, sabedoria e tenacidade, para não falar em honestidade e cultura.

Fernando Pessoa
(Da República, 1910-1935)

Ah, Fernando Pessoa, e suas muitas outras pessoas! Se tem algo com que me identifico é esta inquietação do começar, este primeiro passo que abre caminhos para novas experiências e recomeços. Neste nosso diálogo, se você me permite, ainda atrevo-me acrescentar outras qualidades para o começar. Além de audácia, convicção, persistência, sabedoria, tenacidade, honestidade e cultura, o afeto¹. Penso na dificuldade do começar, mas anseio todos os afetos que dão sentido e significado à travessia. Há alguns meses, em uma entrevista², o professor Walter Kohan falou em viajar, que o sentido da viagem é estar na viagem, é estar atento aos afetos que nos afetam. Sabemos aonde queremos chegar, mas não contemplamos a viagem, apenas cumprimos um destino, sendo assim, é um erro antecipar a chegada.

Outro elemento que afeta a viagem é a companhia. Não que uma viagem solitária não some novas potencialidades na travessia, mas uma boa companhia lhe dá um sentido muito maior, é um caminho aberto de mão dupla, é o sentir o sentido do caminho, é o diálogo. Assim, anseio pelas companhias que encontrarei neste

¹ Emoções positivas que se referem a pessoas e que não tem caráter dominante e totalitário da paixão; constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais; Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc.; conforme Dicionário de Filosofia (2007, p. 793) — ABBAGNANO, N. Dicionário De Filosofia. Martins Fontes. 5ª edição. São Paulo. 2007.

² Canal do Youtube: Dirección Provincial de Educación Inicial. De viaje con Paulo Freire. Conversatorio con Walter Kohan. Argentina, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vee3fTKuvoA>.

caminho, bem como, pelas aprendizagens, as trocas de experiências, as vivências, as possibilidades da infância, do ensino, da ciência, do espaço, e das construções e desconstruções, e pelos contextos, provocações e afetos. Sem antecipar a chegada ou definir o destino.

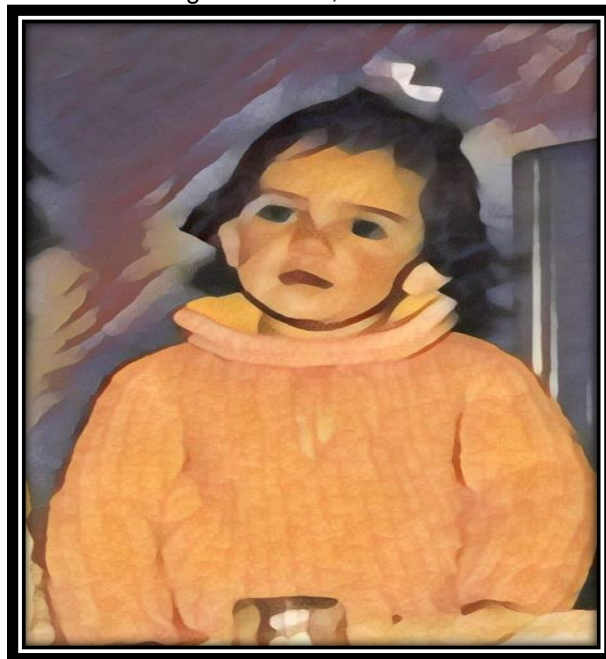
Em uma relação de espaço e tempo: Ponta Grossa, Paraná, vinte e nove de janeiro de 2021, 01h01min, 20°C. Uma madrugada agradável para dar o primeiro passo, o segundo e, iniciar uma nova caminhada. Não que este seja o melhor momento no qual advêm grandes inspirações para “o começar”, mas só agora a Sarah dormiu. Começar custa, exige, desafia, depois é claro, de passar por um período de procrastinação. Hoje começamos, eu com minhas ideias e inquietudes, em um cenário atípico, experienciando diferentes sensações, sentimentos e emoções de como é ser mãe, mulher, professora, dona de casa, pesquisadora, entre tantas outras demandas em tempos de pandemia e em um único espaço.

Para começar, quem sou eu? Sujeito corporificado, com uma história e com o que esta história representa: experiências, vivências e especificidades. Essa história é uma imensa tela inacabada, todos os dias acrescento uma nova composição de cores engendramento da minha existência. Cada pessoa, encontro, travessia são novas cores na minha tela de pintar. Começo a refletir onde iniciou a primeira pincelada. Será que se inicia onde eu acredito que seja o começo? Reporto-me à infância para contar um pouco do lugar que falo: O ano é 1986, na região dos Campos Gerais, eu, primogênita de uma mulher forte, alicerce da família, enfermeira dedicada a cuidar de pessoas enfermas. Meu pai, um homem de bom coração, com o dom de juntar materiais variados e dar forma como só um construtor pode fazê-lo. Hoje minha mãe e meu pai buscam acalento ao som das ondas do mar do Atlântico. Pensando em como contar um pouco da minha história e como cheguei até aqui, começo a rememorar encontros. Descobri a potencialidade em rememorar encontros há pouco tempo, quando um menino que emana sensibilidade me mostrou que a infância não é um tempo, mas um lugar. Me instigou a uma busca levando-me aos meus “achadouros”³ da memória.

³ BARROS, M. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

As minhas primeiras e grandes descobertas aconteceram ainda no quintal de casa, fazendo cirurgias no pé de mamão (além do corte e sutura, finalizava com um belo curativo), cortando “cabelo” das espigas de milho, juntando pedrinhas como tesouros, desfilando a coleção de “roupas e sapatos da mãe” em dias chuvosos, construindo palácios enquanto desconstruía as pilhas de tijolos do pai, e rabiscando paredes como quem ensaia a profissão. Essa fui eu, menina! (Figura 0.1). Ah, o encanto da infância, as brincadeiras de faz de conta, aquele mundo imenso que existia no quintal de casa.

Figura 0.1: Eu, menina!

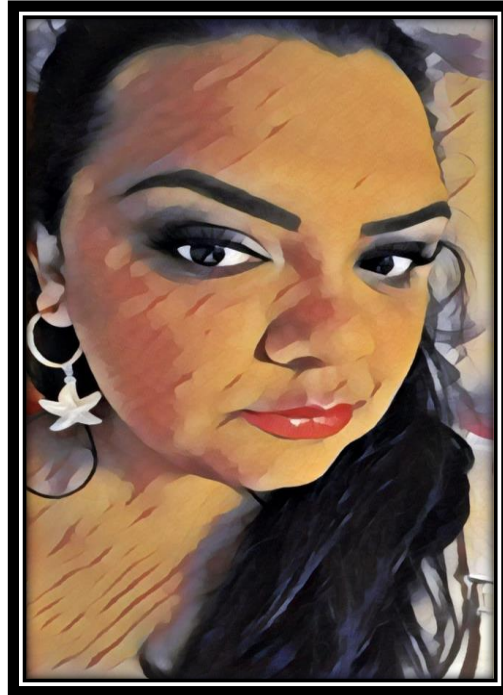


Fonte: Acervo da autora.

Um novo compor de cores na tela da minha vida foi a adolescência e, com ela, o sonho em mudar o mundo também se fizeram presentes, dando início, ou novos inícios, a uma sempre nova caminhada. A Formação de Docentes, o Bacharelado em Geografia (UEPG), a sala de aula na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, aos meus 17 anos. Na juventude, já com 21 anos, surge uma nova composição de cores, as primeiras e preciosas experiências docentes, minha primeira turma do Ensino Médio. As aulas de Geografia Física, possibilitaram encontros com pessoas maravilhosas,

algumas permaneceram, outras seguiram viagem. Sempre me refiro a essa fase como “o meu primeiro amor”. Como quando você faz uma pausa, e um filme passa pela sua cabeça. Mas voltemos aos caminhos e ao eu, mulher! (Figura: 0.2).

Figura 0.2: Eu, mulher!



Fonte: Acervo da autora.

Em 2010, a Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, o concurso para Educação Infantil, o casamento, o Mestrado em Gestão do Território também na UEPG, a Especialização em Arte e Educação. O divórcio, a depressão, a desistência do Mestrado, a Pedagogia na FAEL e, as novas possibilidades.

Experiências que me trouxeram até aqui? Eu responderia que foram os encontros e seus afetos que tornaram a travessia mais leve, e, nessa imensa tela, paro para ressignificar algo: Ahhh, o barranco! (Figura 0.3). Um espaço cheio de significado. Foi ali que comecei a professorar. Na verdade não era o barranco, mas os corpos que ocupavam esse espaço dando um novo sentido para o barranco, pois ele sempre esteve lá, inerte, mas o Grupo Espantalho⁴ lhe dava vida. Eles que

⁴ Nome escolhido pela turma de 22 crianças e uma professora para identificar o grupo.

orientavam e direcionavam o trabalho, criavam e experienciavam, davam um colorido diferente pelos espaços que percorriam. O barranco era nossa sala de aula. Acredito que a essência de todo esse desbravar do grupo era o espaço, um espaço dentro do espaço geográfico, a história territorializada!

Figura 0.3: O Barranco



Fonte: Acervo da autora.

Figura 0.4: Nosso Barranco



Fonte: Acervo da autora.

A paixão pelo ensino e pela infância me levou em 2019 a um novo início: o Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Também nesse ano se deu o “encontro” com o menino e o nascimento da minha filha Sarah. Em 2020, novas aprendizagens, uma experiência única na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com os Estudos Culturais e

Educação Matemática, marcada por encontros, *insights* e novas possibilidades, uma busca por realização profissional, pessoal e existencial. Sou recém-nascida no campo da pesquisa com infância, estou no engatinhar, almejando longas e significativas caminhadas para um novo compor na minha grande tela inacabada.

Muitas vezes, acreditei que sabia muito sobre muitas coisas, no entanto, com aquele menino, aprendi que essas minhas crenças eram ilusórias. Cada encontro era fascinante, eram tantas as provocações, desconstruções e construções. Ficava encantada com o entusiasmo do menino em pensar sobre novas possibilidades e a forma com que ele me fazia (re)olhar a infância, a criança, os espaços, e assim, a possibilidade de investigar com crianças, ao invés de investigar sobre crianças. Quando ele me disse isso, pensei na questão da “pureza” dos resultados. Adultos são condicionados aos resultados, muitas vezes falam aquilo que queremos ouvir, possuem suas convicções, ideologias e crenças. A criança é criança! Verdadeira, ela se permite, é espontânea, logo, o resultado sempre será o mais diverso possível, e também surpreendente. Assim, na perspectiva da criança surgiram rascunhos sobre a investigação do conceito de espaço na infância, sobre como explorar práticas e modos de pensar o ensino em outras perspectivas. No decorrer deste processo, esses elementos foram sendo lapidados e, assim, foi se constituindo a pesquisa, ou melhor, o rizoma.

Chegou o momento no qual devo apresentar uma estrutura consistente, rígida e lógica para o meu projeto de pesquisa, pois esta será a base para a minha dissertação. Às vezes, para não falar na maioria das vezes, me sinto confusa, limitada, aprisionada a uma estrutura fixa quando proponho cartografar; penso em uma estrutura com maior mobilidade, são muitas inquietações, afinal, preciso seguir uma coordenada científica. Como dizem Brito e Chaves (2017), são duas coordenadas: “ciência e arte, as quais me fazem lembrar o alerta que faz a *bússola* – não esqueça que *isso é uma dissertação de mestrado* – sem deixar de ouvir os apelos do *cartógrafo* – não esqueça que *isso é a dissertação de um artista!*”.

É a minha primeira inspiração em cartografar, preciso ser tomada pelas experiências, não as observar, mas vivenciá-las. Será errado esperar pelo encontro com as “coisas” durante a pesquisa? Acredito que ainda iremos descobrir. Sendo assim, ao longo da dissertação objetiva-se: **analisar como o encontro de crianças**

em oficinas sobre o espaço fazem a pesquisadora pensar as suas práticas de ensino de Ciências na infância. Logo o objeto de estudo são as práticas e os modos de pensar o ensino de Ciências na Infância. A escolha do objeto de estudo deu-se por meio de experiências como docente na Educação Infantil, nas quais surgiram inquietudes acerca do ensino para a infância e das práticas do espaço.

O ensino de Ciências na Educação Infantil é muito frágil, cercado por dificuldades e desafios. Percebe-se a ausência da prática pedagógica apresentando dispositivos e realizando provocações para a resolução de problemas, o que surge de fato, é uma perspectiva de ensino tradicionalista, mesmo na Educação Infantil, sem pensar na criança como potência. Essa prática no espaço infantil com rotina e organização militarizada (Kishimoto, 1999), reflete um retrocesso, uma limitação na construção do conhecimento, priva a criança de ser um ser humano completo, com potencialidades e autonomia para aprender e se desenvolver.

Neste sentido, faz-se necessário repensar a forma de ensino, compreender a infância, todo o contexto espaço-temporal, a formação do professor e a prática pedagógica, evitando posturas adultocêntricas e discursos docentes que não condizem com as práticas de ensino. Neste sentido, questiona-se como podemos trabalhar o ensino de Ciências na Infância a partir de outras perspectivas? Justifica-se essa pesquisa levando em consideração alguns fatores: a necessidade de pluralizar perspectivas de atuação docente para além da escolarização da infância; a potencialidade da infância em um tempo não cronológico, o corpo-experiência e, a necessidade de cultivar a cultura científica desde a primeira infância. Deste modo, buscam-se meios de promover reflexões de como se pode pensar a infância em outras perspectivas e como pensar as práticas na Infância por meio das narrativas.

Nesse compor de narrativas, os sujeitos envolvidos são crianças de 3 a 11 anos de idade que passaram pela minha vida e se disponibilizaram a promover um encontro. Escolhi como metodologia⁵ para essa dissertação uma inspiração cartográfica como processo de reflexão dos afetos desta caminhada.

⁵ Acredito que a Cartografia não seja necessariamente um método, mas um modo de experimentação, de existência. “Para a academia, isso tudo poderia ser sem sentido, nada a dizer ou comunicar, pois não há quantidades, números, estatísticas... há sim, outros movimentos que dizem respeito aos acontecimentos singulares” (BRITO; CHAVES, 2017).

O meu encontro com a Cartografia se deu quando ela me foi apresentada como método de pesquisa por um menino (Figura 0.5), do interior do Estado do Paraná, na área rural de Santo Antônio da Platina. Na casa em que morava com seus pais havia um quintal enorme (enorme para a mente de uma criança), ali, o menino deitado com uma pedra, dessas que se consegue rabiscar o chão, fazia enormes operações pedindo para que os adultos ditassem algarismos. Ele brincava de matemática! Sua mãe brigava por ter sujado o chão que ela havia limpado, seu pai dizia: “deixa o menino. Ele vai ser professor!”. Hoje, esse menino é meu professor (Figura 0.6).

Figura 0.5: O menino



Fonte: Acervo da autora.

Figura 0.6: O Professor



Fonte: Acervo da autora.

O menino me ensinou que a cartografia sobrevoa, problematiza. Você vê as coisas acontecendo no espaço, as provocações, as trocas de provocações, as possibilidades de atualização a cada pensar. Cria-se a possibilidade de discurso, e de construções. Na cartografia se dissipam todos os medos e os incômodos. Assim, a cartografia é uma poderosa ferramenta de investigação. É um método de pesquisa fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), e vem sendo considerada em pesquisas de campo para estudo da subjetividade e do corpo-experiência.

Logo, o pesquisador não apenas observa seu objeto de pesquisa, mas interage durante todo processo de construção, tornando-se participante. A ideia é que o pesquisador não seja um mero espectador, mas que esteja atuando constantemente no palco da pesquisa. Mais do que procedimentos metodológicos delimitados, a Cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo.

Para a construção da pesquisa imaginei alguns diálogos com Kohan (2004), Ariés, (1991), Leite (2013), Agamben (2001), Kishimoto (1999), Corsaro (2011) e Larrosa (2011), promovendo encontros com o lugar da infância: as experiências. Para

os encontros sobre o conceito de espaço, Lefebvre (1974), Santos (1993; 2002), Tuan (1982), BNCC (2017) e Foucault (1999) e (2013). Para fundamentar a Cartografia, Deleuze e Guattari (1995), Brito e Chaves (2017), Romagnoli (2009), Kastrup; Passos e Escóssia (2009).

Como neste compor busco pelos encontros, apresentei cada um deles em capítulos. No Capítulo I, intitulado O guarda-roupa: os delirantes mundos pesquisados, apresento as afetações e o Estado do Conhecimento das pesquisas, resultado da revisão de literatura.

No Capítulo II, “O lugar da infância: Experiências”, trago uma contextualização histórica da infância e sua representação na Arte, um diálogo sobre a(s) infância(s), a Infância da Educação e o Corpo-Experiência.

No Capítulo III, “Os espaços”, discuto o espaço – filosofia, a partir de um *geofilosofar*.

No Capítulo IV, “O encontro”, narro meu encontro com o método da Cartografia e suas discussões teóricas. Apresento os sujeitos, o espaço remoto em tempos de Pandemia, o Whatsapp como instrumento de pesquisa e os dispositivos.

No Capítulo V, “Narrativas de Infância: potencialidades do lugar de fala”, são apresentadas as oficinas com suas provocações e seus afetos. Por fim, as considerações finais, que podem não ser finais, mas sim um novo começo. Convido você a experienciar.

CAPÍTULO 1 - O GUARDA-ROUPA: OS DELIRANTES MUNDOS PESQUISADOS

“Estou do lado de Aslam, mesmo que não haja Aslam. Quero viver como um Narniano, mesmo que Nárnia não exista”.

Crônicas de Nárnia⁶

1.1 ENTRANDO NO GUARDA-ROUPA.

Aqui é lugar de se encontrar e se perder, ensaios e viagens, devaneio entre realidade, espaço de processos, lugar de *chrónos*, *kairós* e *aión*, algo não linear. Aqui é lugar de caminhar e voltar ao caminho, movimentos, aberturas, fissuras, passado e presente sem limitações. Aventuro-me, porque já passou a qualificação, e com ela surgem novos encontros, novos afetos, outros modos de pensar e outras provocações se fazem presentes.

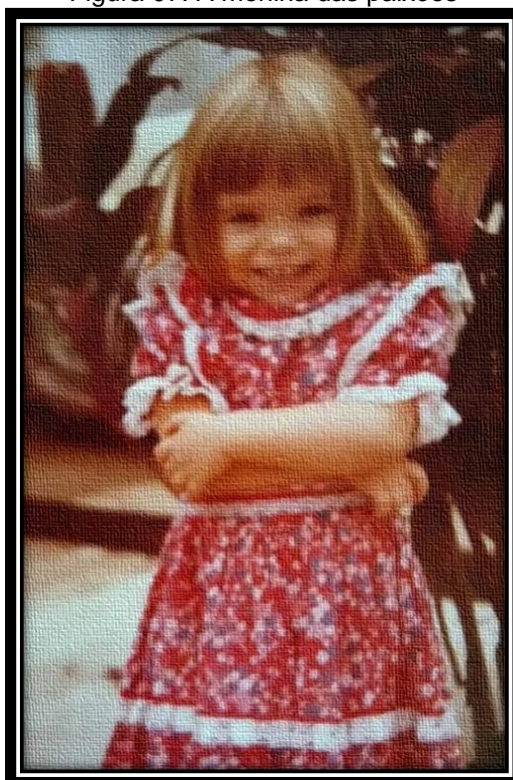
Nesta escrita desobediente que forma e deforma, trago processos. A partir do momento que aprendemos a dar valor aos processos, não tememos os erros, nem mesmo os acertos. Compreendemos que travessia é aprendizagem e, esta é incomensurável ao destino final. Na minha travessia pela qualificação, juntando as pedrinhas do meu quintal que são maiores que as outras pedras do mundo, sou afetada agora por uma menina (figura 0.7), que além de colecionar pedrinhas de infância, coleciona paixões – paixão pela vida, paixão pelas flores, folhas, cores e sabores, paixão por animais e elos, infâncias e crianças, paixão por momentos. O pequeno Luigi⁷ sempre a inspirou a estudar e a compreender as crianças e suas potencialidades. Com ele ela aprendeu que crianças são como as nascentes dos rios: férteis, transparentes e fortes!

⁶ Nárnia é um mundo fantástico, onde a magia é comum, as pessoas, geralmente crianças, entram no mundo narniano provenientes do nosso mundo, a Terra. O tempo em Nárnia não passa da mesma forma que em nosso mundo. Em geral ele passa muito mais rápido em Nárnia, como acontece em *O Leão, A Feiticeira e o Guarda-Roupa* quando as crianças crescem e se tornam grandes reis, mas voltam pelo guarda-roupa de volta ao nosso mundo como se não houvesse passado tempo algum (C.S. Lewis, 1950).

⁷ Luigi – Filho primogênito da professora Gisele Brandelero Camargo.

Já tivemos outros encontros⁸, mas este foi diferente. Quando tropecei em uma pedra e senti arder o joelho ralado, a menina das paixões me estendeu a mão e me ensinou que tombos nos trazem lições de como lidarmos com nossas cicatrizes e finalmente aceitar mudanças para seguir em frente. Agora, seguimos com as mudanças.

Figura 07: A menina das paixões



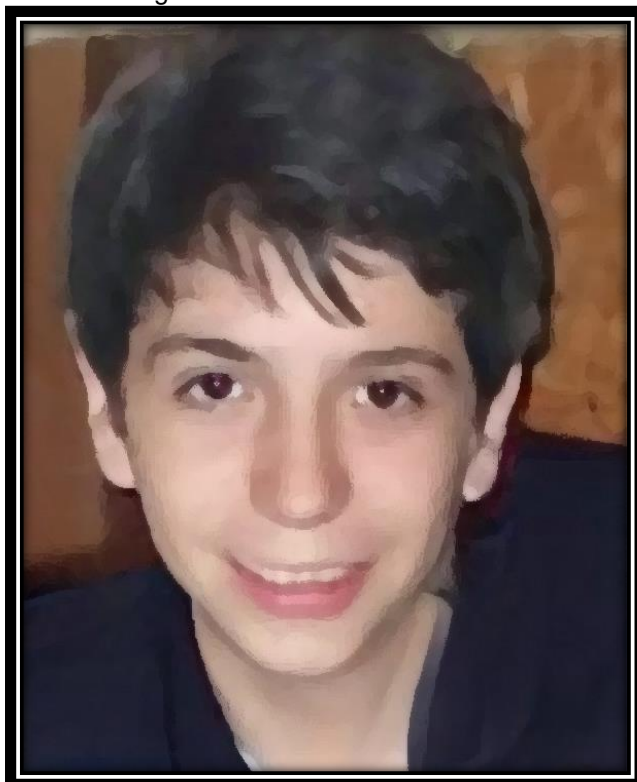
Fonte: Acervo da autora.

Na travessia da qualificação conheci outro menino (figura 0.8), não sei ao certo se artista ou artesão, as ideias lhe saltavam a cabeça. Desenhos de mapas que não tinham ligação com decalques, algo como Deleuze (1969, p. 9) “uma linha não vai de um ponto a outro, mas passa entre os pontos, sem parar de bifurcar e de divergir, como uma linha de Pollock”. Seus devaneios de artista com um olhar mais apurado e sensível para a Arte trazem possibilidades para arranjos futuros de um encontro com a imagem e a infância. Sua criatividade de engenheiro civil fixa-se nas

⁸ Grupo de Estudos das Crianças, Culturas e Educação – GEICE (UEPG/CNPq), no qual partilhamos de experiências sobre estudos com crianças, infâncias, culturas e educação.

estruturas, aqui, estrutura de cores e formas, equilíbrio, harmonia, luz, contexto histórico, entre outros elementos estruturais da análise imagética. Deveras, as imagens hoje são textos lidos e decodificáveis, e tantas outras possibilidades para a infância.

Figura 0.8: O menino da Arte



Fonte: Montagem realizada pela pesquisadora

Para este menino, não apenas as ideias, mas as perguntas também lhe saltavam da cabeça. Ele queria saber o “por que” de tudo, algo como: todo mundo quer saber, e isso? E aquilo? Onde? Como? (...) só espero ao final deste encontro conseguir responder suas muitas perguntas.

Após a qualificação adentramos o guarda-roupa e, ao invés dos esperados casacos, nos vemos caminhando em um tempo que não passa da mesma forma que em nosso mundo, e em um espaço que as estrelas são vivas e dançantes, o oceano tem água doce, é coberto por flores e o céu encontra o mar. Um mundo de possibilidades para outros modos de pensar.

1.2 SAINDO DO GUARDA-ROUPA

Ao sair de Nárnia – do mundo das possibilidades e de outros modos de pensar – no qual a cartografia possibilita que a pesquisa vá se delineando conforme adentramos o campo a ser pesquisado, sem a necessidade de um rigor de formatação. Voltamos à rigorosidade (quase engessamentos) da pesquisa científica, como diz a menina das paixões: muitas vezes é necessário seguir uma formatação institucionalizada. Então, acredito que, como uma pesquisa que brota do inesperado, algo que vai se desenhando durante a sua feitura, possamos transitar nos delirantes mundos pesquisados. Acredito que em um futuro não muito distante, poderemos refletir sobre os obstáculos inferidos pela ideologia ao rigor científico na pesquisa em educação. Parece-me desassisado manter neutralidade quando se propõe um caminhar caminhante, um convite a sentir os afetos. Para Oliveira e Paraíso (2012, p.03), “parece-nos ser preciso irrigar a pesquisa em educação com virtualidades desconhecidas, para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para criar muitos modos de pesquisar em educação, os mais diversos, variados, desconectados e até disparatados”.

Mas, em um dos mundos delirantes da pesquisa é preciso seguir estruturas, um caminho de alegações que alterem determinados paradigmas, por meio de um método científico, fidelidade e validade de resultados. O rigor metodológico está em problematizar. Aqui, convido você leitor a vir para o lado de fora do guarda-roupa, respeitando os caminhos burocráticos institucionais, uma realidade necessária que foge da escrita desobediente, mas nos direciona a buscar novos caminhos e possibilidades ao retornar a Nárnia.

1.2.1 Estado do Conhecimento: Olhares singulares das pesquisas sobre Infância e Ensino de Ciências

Olhares singulares sobre as pesquisas de Infância e ensino de Ciências nos fazem pensar e compreender como estas pesquisas nos provocam e originam saberes. A relação entre Educação Infantil e ensino de Ciências, embora pouco explorada, está diretamente associada ao conhecimento e à concepção de mundo

(MORAES, 2020). Esta relação também está intrinsecamente ligada à curiosidade infantil, às interações e às brincadeiras (BRASIL, 2017), pois as crianças, ao buscarem conhecer tudo que está ao seu redor, vivenciam, problematizam, “experenciaram”, elaboram e ampliam seus conhecimentos.

Por outro lado, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vem conquistando mudanças significativas, ultrapassando o mero cuidar e educar a criança para o futuro, envolvendo um olhar mais complexo de respeito à subjetividade da infância (Kohan, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 29, evidencia a mudança ocorrida em relação ao entendimento e à prática pedagógica no que se refere à Educação Infantil, ao dispor sobre sua finalidade, sendo o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, consideramos que o ensino de Ciências para crianças pode potencializar esse desenvolvimento. Ou, como ressaltam Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8-9), no ensino de ciências para crianças, “a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”. Deste modo, a cultura científica precisa se unir com a cultura infantil como modo de pensar e vivenciar a realidade (Paz; Moraes, 2021).

Assim, para a aprendizagem, o ambiente infantil precisa ser cheio de experiências significativas, que oportunizem às crianças uma exploração ativa e compartilhada do universo em que estão inseridas (Brasil, 2017). De acordo com Mendes (2013), isto nada mais é do que garantir à criança os seus direitos que foram conquistados ao longo da história.

Perante tal pressuposto, emergem novos desafios para se pensar a infância, como explica Kohan (2004), uma outra infância, não aquela que atende a uma ordem cronológica, mas a que habita outra temporalidade. Infância como experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução e resistência. Uma infância voltada para as potencialidades.

Assim sendo, uma infância que possibilite à criança olhar, observar, descrever, vivenciar, experimentar, registrar e analisar o mundo em que está inserida (Castellar, 2000; Vieira; Oliveira, 2020; Kochhann; Ricacheski; Henkel, 2020). O ensino de Ciências precisa oportunizar para a criança ferramentas para que ela possa, além de vivenciar e investigar; desenvolver o espírito científico de forma a conhecer o mundo e seu funcionamento; estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com todos os elementos da sua vida.

Nesse sentido, essa pesquisa visa analisar os caminhos que as pesquisas em ensino de Ciências têm tomado quando discutem intervenções com crianças da Educação Infantil. Como organização do texto, elaboramos um percurso metodológico, explicando o processo de realização da revisão sistematizada da literatura sobre o tema e, em seguida, apresentamos os resultados e discussões do estudo.

1.2.2 Percurso metodológico

Com a intenção de analisar os caminhos que as pesquisas em Ensino de Ciências têm tomado quando discutem intervenções com crianças da Educação Infantil, se propôs um estudo do estado do conhecimento, evidenciando apenas um setor da produção científica.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 17), “os estudos de ‘Estado da Arte’ recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”, ou seja, além de sistematizar dissertações e teses, é necessário também o estudo de produções em congressos e produções em periódicos. Desenvolvemos o Estado do Conhecimento neste momento da pesquisa, como apontam Romanowski e Ens (2006, p. 20), o qual representa “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”.

Em um primeiro momento foi sugerido fazer uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações – BDTD, por meio dos descritores “infância” AND “espaço”, o qual foram encontrados um mil setecentos e vinte e quatro (1724) resultados. Como tratava-se de um número expressivo para análise, empregaram-se

os descritores “educação infantil” AND “espaço”, com um mil trezentos e um (1301) resultados, ainda um número muito expressivo.

Sendo assim, viabilizou-se uma busca por "ensino de ciências" AND "educação infantil", na qual foram encontrados sessenta e sete (67) resultados. Por se tratar de um número expressivo para análise, foi realizada a leitura dos títulos estabelecendo critério de exclusão para todos aqueles que não tinham como foco a Educação Infantil. Assim, dos quarenta e três (43) trabalhos restantes, utilizou-se como critério de inclusão somente aqueles que focassem em práticas realizadas na Educação Infantil, tendo crianças da Educação Infantil como sujeitos de pesquisa. Com o total de quinze (15) produções restantes, em um primeiro momento, elaborou-se uma planilha no Excel para identificar algumas informações: Título, autor, ano, instituição, região do país; programa, categoria de pesquisa, palavras-chaves, objetivo de pesquisa, metodologia utilizada e conclusões do trabalho.

Após a leitura dos resumos foi realizada a categorização dos trabalhos, por meio da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011), utilizando quatro categorias *a priori* advindas do interesse dos pesquisadores. No entanto, após leitura flutuante do material presente nas categorias, elencamos subcategorias emergentes. As apresentamos a seguir:

Tabela 1.1 – Construção das Subcategorias

(continua)

Categoria A <i>Priori</i>	Pergunta Norteadora	Marcadores Textuais	Divisão dos Marcadores Textuais	Subcategorias
Lúdico e brincadeira no Ensino de Ciências na Educação Infantil	Como o lúdico e a brincadeira ingressam nas pesquisas?	Inserem-se contextos que discutem lúdico e brincadeira. Consideram-se atravessamentos abordagens metodológicas que se apoiam em tais elementos.	Não houve	Não houve

Tabela 1.1 – Construção das Subcategorias

(conclusão)

Conhecimento e prática científica trabalhados no Ensino de Ciências na Educação Infantil	Quais conhecimentos e práticas científicas são evidenciados nas pesquisas?	Inserem-se contextos que discutem conhecimentos e práticas científicas com as crianças.	Pesquisas que possuem conhecimentos especificados, promovendo a ação com crianças a partir destes.	Temas e conceitos específicos
			Pesquisas que não possuem conhecimentos especificados, promovendo a ação com crianças a partir de práticas mais procedimentais e atitudinais em relação à ciência.	Práticas exploratórias gerais
Questões didático-metodológicas trabalhadas no Ensino de Ciências na Educação Infantil	Quais questões didático-metodológicas estão presentes nas pesquisas?	Inserem-se contextos que discutem a abordagem metodológica desenvolvida com as crianças	Pesquisas que apresentam abordagens metodológicas elencadas <i>a priori</i> e aplicadas com as crianças.	Metodologias predeterminadas
			Pesquisas que apresentam abordagens metodológicas construídas pelos pesquisadores.	Abordagens didáticas não específicas
Campos aproximados do saber	Com quais campos do saber as pesquisas se aproximam?	Inserem-se contextos que discutem os saberes desenvolvidos com as crianças	Pesquisas que apresentam saberes do campo da biologia.	Saberes biológicos
			Pesquisas que apresentam saberes do mundo físico-químico.	Saberes físico-químicos

Fonte: os autores

Destaca-se que, após a análise de todos os trabalhos, identificamos quais deles possuíam os elementos das categorias. Assim sendo, em alguns trabalhos foram classificados em mais de uma categoria, por possuírem elementos diversos que podem ser associados ao interesse da pesquisa.

1.2.3 Resultados e discussão

Após levantamento de todos os trabalhos com descritores “ensino de ciências” AND “educação infantil” e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, conforme

destacado acima, foram selecionados quinze (15) trabalhos. Os mesmos foram identificados no decorrer do estudo com a letra T maiúscula e seu número correspondente (T1, T2, etc.). De forma a elucidar algumas informações para análise dos trabalhos, foram separados alguns elementos, como: título, autor, instituição, tipo de pesquisa, nome do programa e palavras-chave (Tabela 1.1).

Tabela 1.2 - Relação dos trabalhos quanto ao código, o título, o autor, a instituição, o tipo de pesquisa e o programa.

CÓDIGO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	PROGRAMA
T1	Ensino de Ciências por meio da recreação na Educação Infantil	Lanes	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Mestrado	(continua) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
T2	O Ensino de Ciências na Educação Infantil: os primeiros passos na ciência	Fin	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação.
T3	O Ensino de Ciências na Educação Infantil a partir de histórias infantis	Almeida	Universidade Franciscana (UFN)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
T4	A performance de crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de Educação Infantil: refletindo o vínculo entre Educação Infantil e Ensino de Ciências	Pereira	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
T5	O papel das interações e linguagens no Ensino de Ciências tecnológicas no contexto da Educação Infantil	Miguel	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
T6	O Ensino de Ciências na Educação Infantil: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica	Zuquieri	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Tabela 1.2 - Relação dos trabalhos quanto ao código, o título, o autor, a instituição, o tipo de pesquisa e o programa.

					(continua)
T7	Rodas de ciências na Educação Infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso	Dominguez	Universidade de São Paulo (USP)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
T8	Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos	Dominguez	Universidade de São Paulo (USP)	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação
T9	Prazer de brincar: entre o analógico e o digital – crianças da Educação Infantil	Marten	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
T10	Ciências para crianças: trabalhando com o tema sol na Educação Infantil	Avero	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Mestrado	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
T11	Ciência por investigação: uma abordagem para brincadeiras na Educação Infantil	Silva	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em ensino, história e filosofia das ciências e matemática.
T12	Alfabetização ecológica e formação de conceitos na Educação Infantil através de atividades lúdicas	Miranda	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
T13	A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem	Goulart	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação
T14	O Ensino de Ciências na classe hospitalar: um estudo de caso no Hospital Infantil Joana de Gusmão, Florianópolis/SC	Linheira	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

UNIOESTE e um (01) da UFN. Na Região Sudeste, identificamos oito (08) trabalhos, sendo três (03) da UFMG, dois (02) da USP, um (01) da UFSCar, um (01) da UFABC e um (01) da UNESP. Já na Região Nordeste foi identificado um (01) na UFRPE. Nas Regiões Norte e Centro-Oeste não foram identificados trabalhos.

Constatou-se que a maior concentração de trabalhos está na Região Sudeste, com oito (08) das quinze (15) produções realizadas, seguida da Região Sul, com seis (06) produções. Com base nos estudos de Lara, Jolandek e Freire (2017), essa centralização de produção se relaciona com a distribuição assimétrica de programas de pós-graduação em Educação e Ensino que privilegia o Sul e o Sudeste em detrimento das demais regiões.

Com relação às produções e ao ano de publicação (Tabela 1.4), observou-se um avanço nas pesquisas ao longo do recorte temporal. Entre os anos de 2001 a 2005 foram publicados dois (02) trabalhos, de 2005 a 2010, quatro (04) trabalhos, de 2010 a 2015, dois (02) trabalhos e de 2015 a 2019, nove (09) trabalhos. Nota-se o aumento das pesquisas na área de Educação Infantil e Ensino de Ciências nos últimos cinco anos e as possibilidades que se abrem para novas pesquisas preenchendo as lacunas existentes.

Tabela 1.4 – Relação de trabalhos e anos de publicação

Ano de publicação	Código do Trabalho	Número de trabalhos – recorte temporal de 5 anos
2001	T07	02
2005	T13	
2006	T08, T14	04
2007	T06	
2009	T12	
2011	T01	02
2014	T02	
2016	T11, T15	09
2017	T09, T10	
2018	T04	
2019	T05, T03	

Fonte: Os autores

Após a identificação, foi realizada a análise e categorização dos trabalhos. Na análise foram estabelecidas três (03) categorias com algumas subcategorias (Tabela 1.5).

Tabela 1.5 – Categorização dos trabalhos

Nº da Categoria	Categoria	Subcategoria	Trabalhos
C1	Lúdico e brincadeira no Ensino de Ciências na Educação Infantil	-----	T1, T3, T7, T8, T9, T11, T12, T15.
C2	Conhecimento e prática científica trabalhados no Ensino de Ciências na Educação Infantil	Temas e conceitos específicos	T2, T5, T10, T12
		Práticas Exploratórias Gerais	T4, T13, T14
C3	Campos aproximados de saberes	Saberes biológicos	T7, T8, T10, T15.
		Saberes físico-químicos	T13

Fonte: os autores

Abaixo são apresentados alguns apontamentos específicos de cada categoria e, ainda, considerações a partir da pesquisa.

Categoria 01 – Lúdico e Brincadeira no Ensino de Ciências na Educação Infantil

A categoria 01 denominou-se *Lúdico e Brincadeira no Ensino de Ciências na Educação Infantil*, na qual foram identificados oito (08) trabalhos (T1, T3, T7, T8, T9, T11, T12 e T15). Ao observar os trabalhos, percebe-se que o foco está diretamente ligado ao lúdico e às brincadeiras como abordagens para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

Em T1, teve-se por objetivo utilizar e avaliar a eficácia da recreação como ferramenta metodológica, acerca dos temas esquema corporal, hábitos alimentares saudáveis, gênero e sexualidade (Lanes, 2011). A pesquisa concluiu que a utilização da recreação para o Ensino Infantil contribuiu para o desenvolvimento dessas crianças, pois na atividade recreativa, além de ser muito prazerosa, a criança assume um papel determinado e atua de acordo com ele, sendo esses elementos importantes para o seu aprendizado.

O T3 objetiva promover, por meio da formação docente, a inserção do letramento científico na Educação Infantil, a partir do uso de histórias infantis como recurso didático (Almeida, 2019). Concluiu-se pela viabilidade em promover a educação científica desde a Educação Infantil, no entanto, a iniciativa precisa vir acompanhada da formação de professores, em especial, a continuada, visto que é em cada realidade escolar que se faz possível perceber as potencialidades e as fragilidades da concretização ou não da educação científica, desde os primeiros anos escolares.

Em T7, o objetivo da pesquisa era identificar as características de ludicidade presentes em rodas de conversa sobre assuntos científicos, às quais chamam de rodas de ciências, realizadas com um grupo de crianças de quatro anos, em uma escola de Educação Infantil. De acordo com Dominguez (2001), foi possível identificar que as rodas se assemelhavam a jogos dramáticos, a jogos de linguagem, a jogos de regras ou, outras vezes, a jogos de exercício. Vale ressaltar, que o tema proposto investigação de borboletas, contém grande potencial lúdico, uma vez que as crianças, costumeiramente, gostam muito de falar sobre esses animais. Ao longo do período em que o grupo foi acompanhado, observou-se, também, que as crianças se apropriaram de diversos conhecimentos científicos, tais como: diferenças entre vida e morte, revestimento do corpo, metamorfose/fases do ciclo de vida e estratégias comportamentais. Vale lembrar, ainda, que houve aprendizagens no que se refere à atitude de cuidados com os animais vivos e aos procedimentos de observação e registro.

A tese T8, de 2006, teve por objetivo investigar, a partir do referencial de Vygotsky, como ocorre o processo de atribuição de significados sobre os seres vivos, entre crianças pequenas, quando estas participam de interações discursivas mediadas por adultos. Partindo da investigação de borboletas, a autora concluiu que as crianças, além de se apropriarem de alguns conhecimentos sobre esses insetos, incorporaram, em seus desenhos, modos de representação semelhantes aos encontrados nos materiais de divulgação científica disponibilizados às crianças. O modo de representação mais evidente foi o formato sequencial de apresentação das fases do ciclo de vida das borboletas.

Marten (2017), em sua dissertação (T11), teve por objetivo apresentar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, intelectual,

afetivo e social. Como produto, foi elaborado um vídeo, para servir como guia aos familiares e/ou cuidadores e professores, sobre a importância do brincar para as crianças dessa faixa etária, ressaltando a necessidade da interação com os dois tipos de brinquedos: o analógico e o digital.

O T12, de Miranda (2009), teve como ponto de partida a ideia de que a ludicidade pode se constituir em valiosa ferramenta para apoiar a alfabetização ecológica e a formação de conceitos científicos em crianças. A autora constatou uma influência positiva geral das atividades lúdicas desenvolvidas no estímulo ao envolvimento e curiosidade das crianças estimulando a observação, a atenção e a imaginação, bem como, o desenvolvimento da expressão oral e escrita, com ampliação do vocabulário. Obteve-se também uma evolução quanto à alfabetização ecológica.

A dissertação (T15), de Carvalho (2016), descreve e analisa uma proposta de ensino de ciências, direcionada para as crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil, envolvendo a metodologia do Ensino de Ciências por Investigação e o teatro. O Jogo Dramático Infantil como ferramenta didática na Educação Infantil e a metodologia do Ensino de Ciências por Investigação são aplicáveis para essa faixa etária, sendo o fator principal de estímulo da curiosidade e do interesse das crianças.

Após o levantamento, notou-se que as pesquisas apontaram o lúdico como ferramenta metodológica para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. Embora se afirme a existência de uma cultura lúdica na infância, em que o sujeito criança percebe o mundo com criatividade e imaginação, os estudos pouco questionam como o Ensino de Ciências pode contribuir para a ampliação da leitura do meio. Ou seja, as intenções das pesquisas estão voltadas para o uso do lúdico como estratégia de ensino, enfatizando esse aspecto para o ensino na Educação Infantil, contudo, sem considerar o lúdico como espaço de criação e pensamento das crianças.

Categoria 2 – Conhecimento e prática científica trabalhados no Ensino de Ciências na Educação Infantil

A categoria 2 denominou-se *Conhecimento e Prática Científica trabalhados no Ensino de Ciências na Educação Infantil*. Nesta categoria foram identificados sete (07) trabalhos (T2, T04, T5, T10, T12, T13 e T14). Estes foram divididos em duas subcategorias: (a) *Temas e conceitos específicos* e (b) *Práticas exploratórias gerais*.

Em *temas e conceitos específicos* foram identificados quatro (04) trabalhos. A dissertação (T2), de Fin (2014), mostra que o Ensino de Ciências é uma perspectiva que deve ser contemplada desde a primeira infância. Sendo assim, o trabalho visa perceber compreensões acerca das ciências de crianças de quatro e cinco anos; quais os professores que atuam nesta etapa de escolarização e, as instituições envolvidas no processo. Como resultado, constatou-se que o Ensino de Ciências fica relegado a segundo plano na relação com as demais disciplinas e que isso pode ocorrer em função das concepções pedagógicas dos professores sobre as capacidades cognitivas dos estudantes. Estes, por sua vez, apresentam apenas a dimensão positiva da Ciência, no sentido que ela se presta aos cuidados da natureza e dos seres humanos.

Em T5, o objetivo da pesquisa era pensar em propostas que ampliassem qualitativamente as interações entre professores e alunos⁹ no ambiente escolar e as interações entre as crianças e os recursos tecnológicos digitais e não digitais presentes em seu cotidiano. Como resultado, organizou-se um conjunto de práticas que atendessem às necessidades do currículo brasileiro, propondo novas formas de raciocínio para o desenvolvimento cognitivo infantil, como o pensamento computacional e o pensamento em *design*.

O T10 buscou integrar os elementos da natureza com a educação infantil. Nesse sentido elaborou-se uma sequência didática, com ênfase no Ensino de Ciências na Educação Infantil, para crianças de três e quatro anos, utilizando o Sol como tema desencadeador para a contextualização da informação e da intervenção no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como produção educacional, foi elaborada

⁹ Todas as vezes que aparecer no texto a palavra “aluno” expresse a referência da palavra trazida por outros autores.

uma sequência didática, com material de apoio ao professor, identificando os fenômenos físicos que podem ser trabalhados na Educação Infantil. O repertório das aulas e as visitas possibilitaram às crianças vivenciar a Ciência, ocorrendo, assim, a interação entre estruturas internas e contextos externos, tornando a aprendizagem ativa, e a aquisição dos conhecimentos apresentados durante o projeto.

Já o T12 apresenta elementos da categoria 1 e da categoria 2, abordando a teia alimentar em uma sequência didática.

Na Subcategoria *Práticas exploratórias gerais*, foram identificados 03 trabalhos (T04, T13, T14). Em T3, Pereira (2018) relata que a relação entre Educação em Ciências e Educação Infantil apresenta-se ainda de maneira muito incipiente, seu foco ainda é maior no Ensino Fundamental. O trabalho teve por objetivo central investigar a performance de crianças pequenas em atividades de exploração do mundo físico e natural, atuando na interface Educação Infantil e Educação em Ciências. Os resultados possibilitaram refletir sobre o papel desempenhado pelas crianças e pelos adultos, assim como, sobre conteúdo científico abordado, destacando as possibilidades de trabalho com as ciências, a partir de uma perspectiva da criança.

O T13 descreve e analisa a participação de crianças entre quatro e seis anos e suas professoras, em atividades de exploração do mundo físico realizadas em sala de aula. Para isso, examina práticas pedagógicas específicas realizadas no Jardim Municipal Maria Sales Ferreira e na Cooperativa de Ensino, em Belo Horizonte. Como resultados obtiveram, em primeiro lugar, que a aprendizagem se faz por meio de mudanças na prática social concreta. Além disso, a participação e a aprendizagem são geradas dialeticamente pela relação do indivíduo com a coletividade e, da coletividade com as ferramentas culturais. A relevância social da análise realizada reside, sobretudo, na diferença entre o discurso corrente na prática da educação infantil e as evidências percebidas na investigação de campo. Evidenciou-se a importância de investimento na elaboração de projetos pedagógicos e na formação dos profissionais, de forma a se garantir um trabalho de qualidade na educação infantil.

Em T14, de acordo com Linheira (2006), a pesquisa objetivou investigar a viabilidade do uso de objetos e procedimentos do contexto hospitalar no ensino de ciências em classes hospitalares, no intuito de relacionar os saberes escolares e o

cotidiano do paciente. Mais especificamente, pretendia investigar se existe curiosidade por parte das crianças pelo ambiente hospitalar. Como resultados, percebeu-se o interesse dos alunos-pacientes hospitalizados pelos objetos e procedimentos com os quais se relacionavam. Porém, a posição de excessiva passividade à qual estão submetidos, não permite que eles exponham tais curiosidades. Com isso, não percebiam o hospital como um espaço de possíveis aprendizados. Já os profissionais de saúde perceberam relações fecundas entre os conteúdos escolares e a hospitalização, e indicaram situações em que processos educativos podem contribuir no tratamento de saúde. As crianças elegeram o estetoscópio, os medicamentos, o raio-X e o próprio corpo humano como temas a serem estudados na escola hospitalar.

A partir da leitura dos trabalhos desta categoria, nota-se o foco em relações introdutórias relacionadas ao meio ambiente, à natureza e aos seus fenômenos. Neste sentido, mesmo quando enfatizam práticas de conceitos específicos, a intenção caminha para uma compreensão mais holística do campo das ciências. Para além das ideias conceituais, emergem temáticas que priorizam aspectos procedimentais e atitudinais das ciências, capazes de valorizar e propor para as crianças, abordagens diferenciadas sobre o espaço que elas vivem.

Categoria 3 – Campos aproximados de Saberes

A categoria 3 denominou-se *Campos aproximados de Saberes*. Esta categoria dividida em duas subcategorias: *Saberes biológicos* (4) e *Saberes físico-químicos* (1). Na Subcategoria *Saberes biológicos*, T7, uma dissertação, a tese T8, já descritos na categoria 1, utilizaram os seres vivos (Borboleta) como objeto para a investigação.

O T10, identificado na categoria 2, apresenta elementos da categoria 3, inserindo elementos da natureza, o sol, como desencadeador para a contextualização da informação e intervenção no ensino-aprendizagem dos alunos.

O T15 *Uma proposta de Ensino de Ciências direcionada para as crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil*, envolvendo a metodologia do Ensino de Ciências por investigação e o teatro já identificado na categoria 1, trabalha com o tema plantas como eixo norteador da proposta.

Na subcategoria *Físico-químicos* foi identificado o T13, já identificado na categoria 2, apresentando também elementos da categoria 3. O Trabalho descreve e analisa a participação de crianças entre quatro e seis anos e suas professoras em atividades de exploração do mundo físico, realizadas em sala de aula.

1.2.4 Fechamento do debruçar

O presente capítulo teve como objetivo analisar os caminhos que as pesquisas em Ensino de Ciências têm tomado quando discutem intervenções com crianças da Educação Infantil.

Após a leitura dos trabalhos elencados, destacaram-se quatro categorias *a priori*, com outras subcategorias emergentes: I) Lúdico e brincadeira no Ensino de Ciências na Educação Infantil; II) Conhecimento e prática científica trabalhados no Ensino de Ciências na Educação Infantil: temas e conceitos específicos e Práticas exploratórias gerais; III) Questões didático-metodológicas trabalhadas no Ensino de Ciências na Educação Infantil: metodologias predeterminadas e abordagens didáticas não específicas; IV) Campos aproximados do saber: saberes biológicos e saberes físico-químicos.

A partir das categorias analisadas, observou-se que as pesquisas emergentes enfatizam reflexões a partir da perspectiva do professor e do Ensino de Ciências, desconsiderando a perspectiva da criança sobre o mundo e da Educação Infantil sobre o Ensino de Ciências; discutem conceitos em perspectivas mais transversais, porém com ausência de debates que evidenciem aspectos mais procedimentais e atitudinais do campo das ciências; entre os saberes científicos, os debates sobre questões físico-químicas ainda são incipientes.

A partir dos estudos das categorias evidenciadas, nota-se que os debates sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil ainda são recentes e, que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, com espaço para novas discussões. Assim, consideramos como ponto essencial para pesquisas, um olhar apurado sobre a cultura infantil para compor seus objetos de estudos, sem isto, continuaremos a dizer às crianças o que pensar e o que aprender sobre ciência e, conseqüentemente, como viver, sentir e analisar o mundo à sua volta.

CAPÍTULO 2 - O LUGAR DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo.

Larrosa (2011).

Neste capítulo apresento algumas provocações das culturas das infâncias, diálogo das crianças e infâncias da educação sobre alguns olhares, vamos sobrevoando, sentindo os afetos de tudo que se mantém em constante movimento.

2.1 ENCONTROS FUNDAMENTAIS

Iniciamos por algo não dado, caminhos, travessias, trilhas e percursos não certos que irão se construindo. Ao longo da nossa caminhada, existe um movimento intrínseco e duradouro e, é entre as margens da partida e da chegada, que estão os encontros. As travessias e as caminhadas têm disso, promover encontros!

O encontro é algo que não se espera, aquilo que nos afeta, e nesta caminhada eles têm se tornado fundamentais para as construções e desconstruções de conceitos, neste ponto da travessia: a infância!

Pensei e ensaiei várias formas de como começar este capítulo. Olhar e desolhar é muitas vezes encontrar-se. São tantas as provocações que me afetam e desejo compartilhar com você leitor, que me vejo em uma tempestade de ideias (Figura 2.1), e por que não compartilhar isso?

Figura 2.1: Tempestade de Ideias.



Fonte: Elaborado pela autora

Pronto! Durante semanas estas foram algumas das minhas inquietações, uma busca não pelo que é, mas por aquilo que pode tornar a ser, algo para refletirmos. Proponho compartilhar sentidos, possibilidades de mergulhar em outra infância, outras experiências.

Para um novo início de conversa, vamos pensar a criança e a infância em relação ao espaço e tempo para refletirmos sobre a concepção da cultura da infância. A priori as crianças sempre foram investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e, as ciências sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola. Ampliando os modos de compreender criança e infância tem-se buscado diálogos com outros campos do conhecimento, aqui, com a Sociologia da Infância e a Filosofia da Infância. Para Qvortrup (2010, p. 633):

Os conceitos complementares “estrutura” e “agência” têm sido úteis à Filosofia e à Sociologia desde tempos imemoráveis – ainda que porventura sob outras denominações. É comum propor, por exemplo, que a mudança social resulte tanto da interação entre as condições estruturais quanto da

intervenção humana consciente e deliberada, A estreita relação entre os dois conceitos determina a direção e a velocidade das mudanças sociais, sendo de interesse contínuo, portanto, a busca pela relação entre as forças estruturais e a ação humana com o propósito de atingir um equilíbrio.

Por mais que sempre existisse criança e infância, durante muitos anos estiveram às margens da sociedade e dos estudos, sem reconhecimento da infância como categoria na estrutura social ou agenciamento. Para Qvroput (2010), as crianças são sujeitos de uma categoria geracional que é a infância, logo, afirma que:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVROPUT, 2010, p.633).

Assim, do ponto de vista sociológico, a infância não é uma fase de transição para a vida adulta, mas uma categoria social permanente. A criança deve ser observada e entendida assim como o adulto, para além de dicotomias tradicionais: estrutura/ação, natureza/cultura, ser/devir (Prout, 2010).

A infância é um fenômeno relativamente recente, assim como a fascinação pelos anos da infância (Heywood, 2004). As espacialidades e temporalidades em cada momento histórico alteraram muitos conceitos e olhares sobre a criança e a(s) infância(s). Essas mudanças são fundamentais para pensar outros modos para a criança de hoje, nesse espaço e tempo. Segundo Heywood (2004), a infância sempre existiu e sempre existirá, ela não surge na Idade Moderna, dessa forma, o autor critica a tese de Ariés (1981) baseada na iconografia por trabalhar com uma parcela demasiadamente específica da sociedade; as pinturas retratam uma sociedade classe alta, europeia e privilegiada. É um equívoco generalizá-la para toda uma época.

Para Heywood (2004, p. 21), “a infância é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Vale ressaltar, que são pontos de vista, Sarmiento (2007) argumenta que embora Ariés (1981) apresente uma visão unilateral do seu trabalho, o autor permite possibilidades de mudanças para a investigação sobre as crianças ao apresentá-la como fenômeno histórico.

Para a filosofia da infância a criança é ser pensante, é sujeito, “é a criança que busca a linguagem para se afirmar a si mesma, quando ainda não a possui”. A infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humanas (Kohan, 2003). A infância não é fase de formação, mas de reticências daquilo que já é e daquilo que pode vir a ser, é potência. A infância é um mundo de encontros inesperados formados pela criança e as experiências dela, por isso travessia e não processo:

Parece-nos possível dizer que pesquisar com crianças não é algo que se coloca em uma origem (um lugar de origem), que pretende uma finalidade (um lugar de chegada), mas que a própria pesquisa seja espaço de travessia, desses atravessamentos, de perguntas que não se calam com respostas previamente esperadas, mas que usinam a energia, transformando em potência aquilo que se faz represado pelos paradigmas, pelos experimentos, pelos métodos, pelas análises (Chisté; Leite; Oliveira, 2015, p. 1143).

Corroborando com os autores supracitados, a infância e a pesquisa com a infância são compostas por incompletudes. Não olhamos para os resultados finais ou as respostas, mas acompanhamos a jornada. E falando em modos de ver e viver a vida, rememoro o menino com mais um de seus muitos pensamentos que se constituem saberes: “criança e infância são palavras nobres aqui, não significam idade, mas modos de viver a vida, em deixar-se abrir o novo; ter curiosidade por ele; olhar o que acontece com o arrebatamento da primeira vez” (Moraes, 2018).

Quando penso na minha infância, rememoro o brincar, correr, rir, cair e levantar. Rememoro as brincadeiras com a Elis¹⁰ no quintal da casa em que morávamos, assim como na sala de estar e quarto; rememoro a escola, os amigos, o recreio tão esperado e os contos de fadas. Contos de fadas! Aqui está uma infância, ou várias infâncias abscônditas. Pensando sobre alguns fatos, primeiramente, os contos de fadas nem sempre foram destinados às crianças, e isso de certa forma é algo que me fascina, a cultura e essas reformulações no espaço e tempo, penso nas narrativas de um contador de histórias para um grupo coletivo. As histórias sombrias, retratando a violência e a fome vivenciadas na época¹¹, as quais nem sempre tinham

¹⁰ Minha irmã mais nova.

¹¹ Historicamente 1314 e 1322 houve um período de expressiva fome na Europa e ficou conhecido com a Grande fome.

fadas, no sentido de trazer a magia, o encanto e a fantasia aos contos, algo bem distante da criança.

Um dos contos de fadas mais populares no meio infantil é a história de João e Maria (Figura 2.2), ao longo do tempo a história foi bastante abrandada até chegar à versão atual.

Figura 2.2 – Carl Offterdinger. João e Maria 1927. Ilustração



Fonte: OFFTERDINGER (1927)¹²

O conto pertencente ao século XIV retrata a realidade das crianças na Idade Média e início da Idade Moderna¹³. Em resumo, as crianças foram abandonadas pelos pais na floresta, uma vez que não tinham como alimentá-los. Os pais decidem que não havendo comida deve-se sacrificar os filhos e não os pais (KARNAL, 2016)¹⁴.

¹² Disponível em: [https://es.m.wikibooks.org/wiki/Archivo:Offterdinger_Hansel_und_Gretel_\(1\).jpg](https://es.m.wikibooks.org/wiki/Archivo:Offterdinger_Hansel_und_Gretel_(1).jpg)

¹³ Aquele período que já citamos sobre a Grande Fome e uma época em que não existiam crianças. Sim, na idade média e início da idade moderna não havia crianças! Elas eram consideradas adultos em miniatura, vestiam-se como adultos, eram tratadas como adultas, não havia censura nem barreiras morais (ARIES, 1991).

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7muGDWakY90>

Retomando a obra *História social da criança e da família* de Philippe Ariès (1991), me deparo com várias situações de abandono, pobreza e desprezo como a retratada na história de João e Maria. Não havia censura, não haviam barreiras morais, crianças eram adultos “estúpidos”.

A criança e a infância nos trazem muitas possibilidades de reflexões, acredito serem importantes sobrevoos por tudo aquilo que possa nos mover. Ariès fala sobre a ausência do sentimento de infância no período medieval, seu surgimento vem no Século XVIII, juntamente com o sentimento de família, atrelado aos novos pensamentos da igreja católica. A criança é reconhecida no discurso cristão e assemelhada à santidade e à pureza retratada no menino Jesus. Os abusos, abandonos e a morte passam a ser considerados práticas condenáveis.

O pedagogo e historiador Kuhlmann Jr (1998), em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, traz uma (re)interpretação buscando a infância em períodos anteriores, afirmando que o sentimento de infância já existia na Idade Média. Seus diálogos trazem a classe pobre, como os camponeses e os artesões, e mostram o desejo de continuidade familiar existente, como o da tradição familiar. Havia uma preocupação com a sobrevivência e cuidados para uma projeção futura.

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...] (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p. 16).

Para Kuhlmann, na história da infância, esta é vista como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da infância. Ainda aborda questões da (in)visibilidade da criança e sua história contada pela ótica do adulto. “A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança” (Kuhlmann, 1998, p. 31).

São pontos de vistas, teses, que naturalizam o sentimento de infância, ora existia em determinado período, ora não. Nega-se e aceita-se uma forma romantizada, pensada dentro de uma estrutura familiar, pois estudos de ambos autores trazem essa invisibilidade da infância. E as crianças estavam lá vivendo em sociedade, participando dos afetos, correndo pelos campos, participando das vivências do mundo adulto e se relacionando com os pares, independente das ligações biológicas. Entendo que o “sentimento de infância” significa que as particularidades das crianças não eram atendidas, talvez não sejam até os dias de hoje, como em um período de invisibilidade. Mais provocações, agora de Sarmiento e Pinto (1997, p. 13):

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Criança, controle, projeção, são palavras que ressoam constantemente. A criança é vista como algo ou alguém que tem importante papel social, ainda mais quando pode ser educado, formado e moldado. Kohan (2004) traz essa discussão sobre o interesse de investir na criança e na infância como possibilidades de construção de futuro para a humanidade, “a matéria-prima das utopias”.

Podemos pensar que a tese da história da infância de Ariés (1991) é um recorte do todo em determinado espaço e classe social, uma análise linear por meio da iconografia e de registros documentais, como ponto de vista da história, a partir de um determinado ângulo. Aqui, em meus devaneios, penso que a história da humanidade é a história das classes dominantes, assim como, a história da infância e da criança é registrada a partir de um olhar adulto. A criança

não registra sua própria história. Pensar nestes “Encontros Fundamentais” exige cuidado e criatividade.

Voltando ao século XII, quando a arte medieval desconhecia a infância ou não se interessava em representá-la, corroboro com o que diz Ariés (1991, p.52) “é mais provável que não houvesse lugar para a infância”. O autor explica que não existiam traços infantis, as obras eram “reproduzidas em escala menor” com “a nudez das crianças e os músculos de adultos”, crianças eram “adultos em miniatura”, de fato é pertinente observar estes detalhes (Figura 2.3 e 2.4).

Figura 2.3 e 2.4 – Saint Nicolas de Port ressuscita três crianças.



Fonte: Detalhe de um painel de predetes do retábulo de Quaratesi, 1425 (têmpera no painel) e Vie et miracle de Saint Nicolás. Pintura francesa de fines del siglo XI.
15

Outra imagem que reforça as provocações é a obra *A Virgem e o Menino*, feita entre 1283 e 1284, de Duccio (Figura 2.5). Na obra aparece o menino Jesus como um senhor idoso, longe dos traços angelicais de obras futuras ou dos traços infa

¹⁵ Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Gentile-da-Fabriano.html> e <https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/content/accueil-fr?mode=desktop>

Figura 2.5: Madonna e menino de Duccio



Fonte: Têmpera sobre madeira, 89X 60 cm, 1283 e 1284, Museo dell'Opera Metropolitana del Duomo (Siena) ¹⁶.

No século XVIII e XIX, percebe-se alguns esforços para modificar essa visão da criança como um ser insignificante, sem relações afetuosas. A História da Arte traz Élisabeth Vigée Le Brun ou Madame Vigée Le Brun como a primeira artista a pintar mães e filhas com grande sensibilidade retratando uma relação mais afetiva em relação à criança, e à ternura materna. Não compreendo a Arte em toda sua essência, mas fico apreço observar as imagens, esperando que elas me despertem algo que só a arte é capaz. Observo os detalhes, as laterais da tela em tons mais escuros, um brilho com intensidade maior no centro da tela destacando o rosto de mãe e filha, a harmonia dos traços. A sensibilidade com que a obra me atravessa me faz perceber o abraço, o afeto, a entrega afetiva da criança; seus olhos expressivos, e toda sua linguagem corporal. Em ambas as obras de Élisabeth Vigée Le Brun (Figura 2.6 e 2.7) não consigo expressar ao certo o que vejo, porque é algo que sinto ¹⁷.

¹⁶ Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Duccio_The-Madonna-and-Child-128.jpg.

¹⁷ “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” – Saint-Exupéry.

Figura 2.6: Autorretrato de Élisabeth Vigée Le Brun com sua filha, Julie (1787).



Fonte: Óleo sobre madeira, 130 x 94 cm (Musée du Louvre, Paris)¹⁸.

Figura 2.7: Madame Vigée-Le Brun 1786



Fonte: Óleo sobre madeira, 105 x 84 cm (Musée du Louvre, Paris).

¹⁸Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Selfportrait_with_Her_Daughter_by_Elisabeth-Louise_Vig%C3%A9e_Le_Brun.jpg

Após os esforços da igreja em proteger e defender a criança, no século XIX, algumas mudanças mais perceptíveis são vistas na forma de retratar as crianças, mas, principalmente com relação à sua posição social e aos cuidados que lhe são dedicados. A partir do século XX, o século da infância, é dada uma ênfase maior à criança. É criado o dia da criança, as festas religiosas como o natal e a páscoa tornam-se festas infantis. O Jesus ressuscitado é trocado pela imagem do coelhinho da Páscoa, assim como, a imagem da manjedoura é substituída pela imagem do Papai Noel. As crianças tornam-se o centro da atenção e, a pedofilia que não era crime na Idade Média, passa a ser um dos crimes mais hediondos que podemos conceber. Contudo, cabe ressaltar que ainda estamos em um processo de elaboração da infância e interesses sociais hegemônicos de cada época (Karnal, 2016). O significado de criança é a representação que o adulto dá a ela em suas interações, conforme expressa Kuhlmann Jr (1998, p. 15), “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e, a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Entre as minhas descobertas imagéticas, me deparo com duas novas imagens (Figura 2.8 e Figura 2.9), que ajudam a pensar sobre a história da infância, o lugar da infância, da criança, da experiência, o sentimento de infância, o adulto em miniatura, a Arte representado crianças sem traços infantis, o sentimento e desejos de infância sem importância. É possível uma visão ingênua do novo que traz mais do mesmo?

Figura 2.8: Infância no Século XVI



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/conceito-de-infancia>

Figura 2.9 – Infância no Século XXI



Fonte: <http://multifessorakatia.blogspot.com/2016/07/o-retorno-dos-adultos-em-miniatura.html>

Hoje, vemos que a criança vem ganhando espaço, existem outros caminhos para sua representatividade, permitindo que a criança seja criança em sua potencialidade; perdoem-me a ironia! Estamos tão distantes dessa emancipação da infância, e quando falo emancipação não está atribuído um valor negativo à experiência da infância. Ao projetar a emancipação na maioria (só nos tornamos adultos quando nos emancipamos da infância), porque “infância é forma de consciência”, que pode e deve continuar a ser cultivada. Conceber a infância “não como algo passado e que tenho que ultrapassar para ser adulto, pelo contrário, como uma possibilidade de ser mais adulto como quero ser do que fui” (Kohan, 2004).

Acredito que sejam extremamente necessárias algumas reflexões sobre a(s) infância(s). Você consegue perceber a retórica do discurso em uma relação de espaço e tempo, o novo que se repete, o discurso que se contrapõe a prática? Vou manter um caminhar em busca das “reais” e significativas mudanças e conquistas legais da infância.

Para iniciar novamente, vamos refletir sobre algumas afetações. Em um de seus afetos o professor Walter Kohan (2004), nos instiga a pensar sobre as

produções acadêmicas que focam na Infância apresentando a dificuldade em encontrar um trabalho que não traga as teses do célebre Ariès, historiador das mentalidades e a “invenção moderna do sentimento de infância”. A tese se instala como uma “verdade naturalizada, a infância “se torna” uma invenção moderna”. Permito-me apresentar suas reflexões compartilhadas no *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste* (Rio de Janeiro: UERJ, maio de 2004):

“Como sabemos, a infância é uma invenção moderna, iluminista, e a possibilidade de entendê-la em sua especificidade nos proporcionou interpretações diversas...¹⁹ Chamam a atenção alguns detalhes; primeiramente, que a infância seja considerada uma invenção; segundo, que a invenção seja de “a” infância e não de “uma” infância; terceiro, que essa invenção seja adjetivada de moderna, iluminista; mas o que mais nos provoca é esse início: “como sabemos”, o que naturaliza e torna uma obviedade o que vem depois; o “como sabemos” é sinônimo de “naturalmente”, “evidentemente”, “como todo mundo sabe”. E quando todo mundo sabe ninguém sabe. Quando algo se torna natural ou evidente, deixa de ser pensado. Mau sinal para a infância (Kohan, 2004).

Quando naturalizamos algo, mantendo um discurso como único, perdemos a possibilidade de novas elucubrações, paramos de pensar em outros possíveis. A Infância é movimento, é violação, e se pensarmos ao contrário como afirma Kohan (2004) será “mal sinal para a infância”. Precisamos reconfigurar a(s) Infância(s).

2.2 A(S) INFÂNCIA(S)

Nos afetos que direcionam a pesquisa, a infância foi tomando forma e apresentando uma carga afetiva antes inimaginável, assim despertou-me para a pesquisa da infância, não sei se escolhi a infância ou fui escolhida por ela.

Mas o que é a Infância? O que a define? O que a limita? O que a constitui?

A infância que me afeta, vem sendo compreendida de outros lugares, de outros espaços, fora do tempo cronológico. Manoel de Barros fala da infância

¹⁹ VAZ, Alexandre Fernandes, Infância, escolarização, semi formação. In: *Anais do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 13-16 Set. 2004. CD-Rom.

como um lugar, de ser e estar, um cartografar territórios, “criançamento”. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo (Barros, 2010).

Foi na fazenda de meu pai antigamente. Eu teria dois anos; meu irmão, nove. Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada. A gente ia viajar. As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: Uma olhava para a outra. Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora. De forma que o carro se arrastava no chão.

Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas.

Imitava estar viajando. Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira. Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:

- Puxa, Maravilha!

- Avança, Redomão!

Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro. As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.

Meu irmão desejava alcançar logo a cidade

- Porque ele tinha uma namorada lá. A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele. Isso ele contava. No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.

Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.

Eu não morri porque o rio era inventado. Sempre a gente só chegava no fim do quintal e meu irmão nunca via a namorada dele

- Que diz-que dava febre em seu corpo.

“Atravessava um rio inventado”. “Eu não morri porque o rio era inventado”, você percebe este território do inventado? A memória remete à lembrança, a invenção indica algo novo, impossível de ser lembrado, e o rio inventado é tão real a certeza da vida. Kohan (2004, p. 05) nos provoca:

Alguém poderia pensar que um oximoro congela o pensamento. Mas acontece ao contrário. É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas reproduzir o que já foi pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado.

Vamos reformular as condições para pensarmos outras coisas. Para Kohan (2004, p.02) “a infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores”. Essa “potencialidade” não permite a criança ser de fato o que é, não existe criança no presente, só algo a ser moldado. A infância surge como uma projeção para o futuro, algo material, que deve/pode ser educado para alcançar determinado objetivo e não como algo a ser vivido e experienciado

no hoje.

Os conceitos de criança e infância são construções históricas e culturais, de alguém para com a criança. Nós definimos quem são as crianças, como são e como devem agir, a partir do nosso olhar adultocêntrico. Ainda que os termos “criança” e “infância” sejam compreendidos como sinônimos, é importante considerar que assumem conceitos distintos e, ao mesmo tempo não podem ser vistas isoladamente. Os estudos da antropologia e da sociologia fazem uma distinção entre o conceito de criança e infância. A infância é vista como categoria social que se altera historicamente e as crianças como atores sociais, nos seus modos de vida (Ponta Grossa, 2020).

Neste sentido, a infância é um conceito social que se altera historicamente no interior de uma mesma sociedade, ainda é contemplado como objeto de transformação, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outras. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais reconhecem papéis distintos à criança, em ordem social, a criança é “filho” ou “aluno”, (Marchi, 2011).

No século XX, intensificam-se os estudos sobre a infância e as conquistas da representatividade legal. O direito a infância e acesso à educação são deveres do Estado brasileiro, garantidos pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 1998 e, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Neste contexto, ampliam-se as discussões com um outro olhar para a criança, assim como, o surgimento de novas concepções sobre infância. São novos desafios para se pensar a infância, como explica Kohan (2004), “uma outra infância, não aquela que atende a uma ordem cronológica, mas que habita outra temporalidade”, uma infância como experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução e resistência. Uma infância voltada para as potencialidades. A criança precisa olhar, observar, descrever, vivenciar, experimentar, registrar e analisar o espaço em que está inserida. É necessário propiciar à

criança ferramentas para que ele possa, além de conhecer, desenvolver o espírito investigativo e estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço. É fundamental oferecer esse espaço para que a infância aconteça em sua potencialidade. Qual o lugar da infância hoje? Quais as possibilidades de pensar uma outra infância hoje?

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 (KOHAN, 2007, p. 97-98).

Pensar a infância é mergulhar nela, Leite (2011, p. 28) destaca que “os modos de se conceber a infância estão diretamente relacionados com os modos de lidar com a criança, e esses por sua vez acabam indicando formas de pensar e refletir a infância”. Assim, nossa tarefa parece ser a de ir ao encontro com da infância do mundo como afirma Kohan (2011), “buscar propiciar relações infantis, com os outros e com o mundo”.

Precisamos ampliar os horizontes da temporalidade, mesmo vivendo em *chrónos*, a continuidade de um tempo sucessivo, a infância que vamos ao encontro está em *aíon*, em um tempo de experiência, em *kairós*, um tempo singular, um tempo de movimento. É importante perceber que uma infância não se exclui da outra (minoritária e majoritária), elas se encontram, se tocam, se cruzam e se confundem. São segmentos, linhas, movimentos, mapas e territórios. *Chrónos*, *kairós* e *aíon* é o tempo da infância utilizado pelos gregos, baseado nos estudos de Deleuze e Guattari (1997) em Mil Platôs, Kohan (2007, p. 86) conceitua os tempos:

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aíon*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.

Logo compreendemos que todas essas temporalidades são experimentadas pelas crianças. *Chrónos*, o tempo biológico, as horas, os dias, as semanas, meses, anos. *Aión* é tempo de criação, descobertas, experiências que invadem, e remete à intensidade das coisas. *Kairós* é o tempo oportuno, as oportunidades entre *chrónos* e *aión*. Essa temporalidade nos ajuda a refletir sobre a infância e os modos com que a criança habita todos esses tempos.

2.3 EXPERIÊNCIA

Sabe o corpo-experiência? Sabe a experiência como criar novos possíveis? Não sinto e não vislumbro a criança como protagonista de suas experiências, pouco criam, pouco permitem-se, pouco habitam-se e pouco atravessam.

Acredito que em algum momento, tanto pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2010), quanto pela BNCC (2017), você já foi afetado pelos conceitos de *protagonismo infantil e experiência*. Pois bem, a BNCC (2017) traz a criança como protagonista, ou seja, sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, na página 194 como “protagonista da experiência”, ainda ressaltando o papel da criança protagonista:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 34).

Mais adiante vamos refletir sobre essa experiência apresentada na BNCC, mas já posso adiantar que não será a mesma concepção de experiência que pretendo provocar neste trabalho. A criança protagonista tem voz²⁰ e esta voz é (ou deveria ser) ouvida! Como docente na Educação Infantil percebo a falta

²⁰ Quando falo em voz, não me refiro a oralidade e sim as linguagens, as formas que a criança utiliza para se expressar.

de qualificação profissional e estrutural para o protagonismo infantil. Já existe um lugar pensado para a criança, com espaços específicos para a aprendizagem, e conhecimentos elaborados. São espaços pré-estabelecidos a partir do que se pensa ser importante para a criança saber naquele momento. É simples, eu, adulto, decido! Afetada pelo contexto, a menina das paixões corrobora: “E o que é pior... Eu, adulto, PERMITO que a criança escolha alguma coisinha e AFIRMO que ela é protagonista”.

Estes espaços raramente permitem o protagonismo infantil no sentido de dar liberdade e de ouvir a criança, concedendo-lhe espaço para fala. O professor decide o que ela vai criar, o que vai explorar o que vai vivenciar e, ainda vai decidir a forma de como se fará, com um planejamento pronto, sem conhecer os interesses, os desejos, as especificidades. Como se tem um objetivo para cada etapa da educação, na Educação Infantil é o de preparar a criança para o Ensino Fundamental:

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 51).

A BNCC traz esta configuração, de um conjunto de estratégias escolares preparatórias para “crianças ideais e infâncias invisibilizadas” (Almeida, 2019). Esta antecipação do futuro, como processo preparatório de aprendizagens (currículo escolar), não consideram o tempo de infância, a criança e o seu interesse. Contudo, o protagonismo infantil se constitui por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola, em um fazer e criar conhecimentos no dia-a-dia, ou seja, no conjunto de práticas da própria experiência extrapolando a normatividade apresentada nos documentos oficiais. Quando a criança é protagonista torna-se possível a experimentação, a investigação e a construção do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (Saballa, Fochi, 2017). Nessa perspectiva, quando ela é protagonista, compartilha a tomada de decisões com os adultos, age de forma consciente,

expressa, sem receios, sua interpretação de mundo e, suas falas, verbais e não verbais, influenciam o contexto em que está inserida.

Agora vamos refletir sobre a experiência das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2010), que define que “para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade a experiência infantil deve fazer parte do cotidiano escolar”, bem como, “é papel do professor promover diferentes estímulos por meio de materiais e propostas pedagógicas”:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

Retomando a BNCC como documento que norteia a Educação Infantil, a palavra experiência surge como um objetivo a complementar a educação familiar:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (Brasil, 2017, p.36).

Neste contexto, a experiência está diretamente determinada como sendo papel do professor e não da criança. Os adultos organizam e definem as experiências com base naquilo que julgam ser importante para a vida adulta da criança ou, que sigam uma continuidade de habilidades que devem ser adquiridas, objetivando sua formação. Segundo Leite (2010), em nossa cultura, a ideia de experiência se alia a uma noção de verdade, deste modo, então, de linguagem e de infância, na medida em que se vincula à ideia de ciência e experimento. Para Kohan apud Simão (2012, p. 333):

As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de khrónos: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: khrónos. Não há condições para uma experiência aiónica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para aión na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes.

Há um cerceamento demasiado do corpo, que corrompe e limita a natureza brincante da criança e as possibilidades de experiência. Kishimoto (1999) destaca a ideia de rotina e organização militarizada em salas de aula de escolas infantis, estruturada nas práticas do tempo de espera, da organização em filas e da falta de autonomia da criança. Já Foucault (1999) compara a sala de aula com uma cela, como um local de sequestro, onde parte da individualidade dos alunos é suprimida por meio de condutas disciplinadoras. Essas provocações podem nos ajudar a refletir o tempo de infância na escola, o que é preciso aprender e o que a criança quer aprender.

Enfim, trago aqui outra concepção de experiência, diferente das citadas nas bases legais que norteiam a Educação Infantil. Vamos pensar experiência em diálogos com Leite, Larrosa e Kohan. Para início de conversa é bom nos afastarmos da ideia empírica de experiência que nos leva a ideia de experimento como vimos anteriormente. Segundo Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Experiência é o que forma, transforma e de-forma. Muitos experimentos e informações não produzem experiência, mas sim, cancelam a possibilidade de experiência. Em um mundo dinâmico, somos bombardeados com informações, contudo são raras as que nos atravessam. Leite (2010, p. 12) compartilha experiência como:

Em alemão, Benjamin descreve a palavra experiência como Erfahrung – usado no antigo alemão no sentido literal de percorrer, atravessar uma região durante uma viagem. Percorrer, atravessar, caminhar, andar, significa, literalmente, deixar o conforto de casa e ir para o mundo — lugar das incertezas, das aberturas, das exposições. Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, experimentar é algo que se abre para uma variedade de possibilidades em relação aos processos de produção de sentido, das coisas, do mundo.

O lugar da experiência diz respeito ao eu, à subjetividade, à singularidade e à permissão. Permissão para olhar, observar, sentir, o que normalmente não acontece. A experiência é única, assim como as infâncias para cada criança. Logo, penso que criança, infância e experiência não podem ser vistas isoladas. Infância é uma condição, precisamos lembrar que somos infância, não como algo a ser superada, mas habitada. A Educação Infantil coloca a infância como objeto, algo que tem que ser modificado, a infância é o que talvez, eduque. Educar a infância é perder uma infância, é perder a estrangeiridade, perder a intimidade, perder a insegura, é perder. Infância não é apenas fase da vida, é estado de existência!

Não quero finalizar, preciso lembrar que este é um trabalho com reticências...

CAPÍTULO 3 - OS ESPAÇOS

“Para criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ele pode ir ler, pensar, olhar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, ou forte demais, ou, pelo contrário silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo, ou uma única cor, ou nenhuma...O espaço então, começa, quando abrem os olhos pela manhã, em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornam ao espaço.”

Lina Forneiro

No Capítulo III, denominado *Os espaços*, procuro narrar o encontro de “outros espaços”. Afinal, o espaço será o eixo norteador desta jornada, será a provocação dos dispositivos. Há pouco tempo, ouvi uma professora pesquisadora²¹ falar sobre a necessidade em “historicizar os objetos”, em propor novas roupagens, conduzindo o leitor na pesquisa. Que desafio!

3.1 ESPAÇO – FILOSOFIA

Quando provocada a pensar o espaço, mais uma vez achei que seria uma tarefa simples, afinal a Geografia me trouxe essa ideia com Milton Santos: espaço é totalidade! Espaço é produto e condição da dinâmica socioespacial. O espaço é conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. Espaço é produto indissociável, funções e formas, redes e fluxos. O espaço é o objeto de estudo da Geografia.

Quando li a tese do professor João Carlos (Moraes, 2018), encontrei em seu texto que “mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar”. Também em seu segundo capítulo denominado *O Espaço*, o autor fala de muitos caminhos e vários destinos, os quais se cruzam e se emaranham. Surgem novos sentidos, outras estações, outro fluxo, outras possibilidades. Eu paro e penso em

²¹ Eli Terezinha Henn Fabris, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Encontro via Google Meet: Conversa sobre Metodologias de Pesquisa: Perspectivas não essencialistas.

um movimento de construção e desconstrução do espaço geográfico em seus caminhos pelo metrô de São Paulo. Pois bem, inicio algumas leituras, como *A Produção do espaço* (1974) de Henri Lefebvre, já tive um encontro com ele na Geografia, “*A poética do espaço* de Bachelard, *De outros espaços* de Foucault, *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* de Yi-Fu Tuan e *a Infância, experiência e tempo* de César Leite.

“Aquilo que faz pensar” e que advém de um estranhamento com a perspectiva foucaultiana, muitas vezes me aflige diante de tudo o que significa. Tento manter a serenidade frente toda a profundidade do seu pensamento. Preciso destacar, que “o espaço” percorrido aqui não será o espaço de Milton Santos (2004, p.153):

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções.

Além das relações do homem e espaço como agente transformador, Tuan (1982, p.143) traz com a Geografia Humanista²² outros elementos, como o sentimento e as ideias:

A Geografia Humanista reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

²² Uma das Correntes do Pensamento Geográfico. Para situar o leitor, as principais correntes são: Geografia Moderna de Alexander von Humboldt e Carl Ritter. A Geografia Tradicional de Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache. Geografia Quantitativa/Teórica/Nova Geografia de **David Harvey e Giuseppe Dematteis**. Geografia Crítica/Radical de Milton Santos, Yves Lacoste, Foucault e a Geografia Humanista desconstruindo a relação homem e espaço como algo objetivo e sim subjetivo com a projeção de valores (MOARES, 2003).

Pensando na essência do espaço e lugar de Tuan, criaram-se planos de voos com novos diálogos, de forma a desbravar outros espaços. O Espaço das subjetividades, das Sensações, o espaço “devir”, o espaço “Diletante”, o espaço efeito de reflexões, o espaço de intimidade; Espaço de Estranhamento; Espaço de Estrangeiro; Espaço de “feituuras”; Espaço de “decifrações”; Espaço de memórias e criações; Espaço de novas ideias sem teorias ou conceitos, mas sim na reflexão sobre as experiências.

Encontro abrigo com Leite (2011), quando afirma que nas pesquisas sempre “acontecem coisas”, sempre ocorrem “eventos” durante o processo. E como esta pesquisa se dá nos processos, sempre o olhar está dirigido para outras reflexões, a pesquisa é espaço de descaminho. São descaminhos incertos, tênues, sinuosos, que fogem aos lugares seguros de verdades e certezas. Então vamos pensar de outros modos.

Assim, não somente o espaço geográfico, mas “outros espaços” que contém múltiplos espaços em permanente transformação, formação e deformação. São espaços que se atravessam, se confundem, se estranham e se encontram. Partimos da perspectiva de outros espaços como propõem Horn (2004, p. 35):

Um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons, e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo é formada por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.

Um espaço que habita outro espaço, sendo plurais, uma vez que as experiências dos praticantes com o espaço também o são (Certeau, 1998). Existe um espaço não cronológico, um espaço não histórico, um espaço não territorial, mas um espaço subjetivo, internalizado. Assim, podemos pensar em espaços existenciais da criança, espaços dentro do espaço. Um parêntese.

Hoje senti como se tivesse perdido os dias atrás de algo, assim como a noite anterior, mas era algo que eu precisava muito. Todo esse movimento do espaço me lembra de algo que ficou registrado em minha mente, só que em pequenos flashes, palavras soltas, mas que para mim tinham um significado

infinito. Início a busca por arquivos em pastas no computador, rascunhos e anotações em caderno. Sei que em algum momento fui tomada por essas palavras e sua mensagem, as grifei, fiz notas, porque traziam inquietações; mas em meio a tantas leituras e anotações não as encontro.

Tenho uma amiga muito especial, nossa amizade foi uma relação de cativar, nas palavras de Antoine de Saint-Exupéry (2001, p. 27):

“E foi então que apareceu a raposa”.

___ Bom dia - disse a raposa.

___ Bom dia - respondeu educadamente o Pequeno Príncipe, que olhando a sua volta, nada viu.

___ Eu estou aqui - disse a voz, debaixo da macieira...

___ Quem és tu? - perguntou o príncipezinho. ___ Tu és bem bonita...

___ Sou uma raposa - disse a raposa.

___ Vem brincar comigo - propôs ele. ___ Estou tão triste.

___ Eu não posso brincar contigo - disse a raposa.

___ Não me cativaram ainda.

___ Ah! Desculpa - disse o príncipezinho. Mas após refletir, acrescentou:

___ O que quer dizer "cativar"?

___ Tu não és daqui - disse a raposa. ___ Que procuras?

___ Procuo homens - disse o Pequeno Príncipe. ___ Que quer dizer "cativar"?

___ Os homens - disse a raposa - têm fuzis e caçam. É assustador! Criam galinhas também. É a única coisa que fazem de interessante. Tu procuras galinhas?

___ Não, disse o príncipe. Eu procuro amigos. Que quer dizer "cativar"?

___ É algo quase sempre esquecido - disse a raposa. ___ Significa "criar laços"...

___ Criar laços?

___ Exatamente - disse a raposa. ___ Tu não és nada para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. Eu serei para ti única no mundo...

___ Começo a compreender - disse o Pequeno Príncipe. ___ Existe uma flor. eu creio que ela me cativou...

___ É possível - disse a raposa.

(...) A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe:

___ Por favor... cativa-me! - disse ela.

___ Eu até gostaria - disse o príncipezinho -, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.

___ A gente só conhece bem as coisas que cativou - disse a raposa. ___ Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!

__ O que é preciso fazer? – perguntou o Pequeno Príncipe.
 __ É preciso ser paciente - respondeu a raposa. __ Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. E te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentarás um pouco mais perto (...)

Assim o pequeno príncipe cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse:

__ Ah! Eu vou chorar.

__ A culpa é tua -disse o príncipezinho. __ Eu não queria te fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

__ Quis -disse a raposa.

__ Mas tu vais chorar! -disse ele.

__ Vou - disse a raposa.

__ Então não terás ganho nada!

__ Terei, sim - disse a raposa __ por causa da cor do trigo. Depois ela acrescentou:

__ Vai rever as rosas. Assim, compreenderá que a tua é a única no mundo. Tu voltarás para me dizer adeus, e eu te presentarei com um segredo.

O Pequeno Príncipe foi rever as rosas:

__ Vós não sois absolutamente iguais à minha rosa, vós não sois nada ainda. Ninguém ainda vos cativou, nem cativaste ninguém. Sois como era a minha raposa. Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu a tornei minha amiga. Agora ela é única no mundo.

E as rosas ficaram desapontadas.

__ Sóis belas, mas vazias -continuou ele. __ Não se pode morrer por vós. Um passante qualquer sem dúvida pensaria que a minha rosa se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mas importante que todas vós, pois foi ela quem eu reguei. Foi ela quem pus sob a redoma. Foi ela quem abriguei com o para - vento. Foi nela que eu matei as larvas (exceto duas ou três por causa das borboletas). Foi ela quem eu escutei queixar-se ou gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. Já que ela é a minha rosa.

E voltou, então, à raposa:

__ Adeus... - disse ele.

__ Adeus - disse a raposa. __ Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

__ O essencial é invisível aos olhos - repetiu o príncipezinho, para não esquecer.

__ Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

__ Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... -repetiu ele, para não esquecer.

__ Os homens esqueceram essa verdade - disse ainda a raposa. __ Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

E hoje, com minhas inquietações fui ao encontro com quem criei laços, a mamãe da Lívia. Duas pessoas encontrariam mais facilmente as palavras

soltas com tanto significado. Sua busca me trouxe outros encontros, não o que eu buscava, mas lá estava ela:

Mamãe da Lívia: Pensamento de Deleuze? Achei sobre estrangeiridade!

Eu: Sim, mas ainda não é isso. (Não conseguia deixar de lado aquela busca e seguir para a revisão da BNCC).

Mamãe da Lívia: Pergunte para o Menino, ele não liga de incomodar.

(...) E lá fui eu, mais uma vez ao encontro do Menino. Apreensiva em romper com suas férias e o descanso sagrado! Mas fingindo naturalidade com uma mensagem de texto, emoji e logo um áudio com as inquietações Enquanto isso...

Eu: Vou revisar capítulo da BNCC e depois volto para o espaço.

Mamãe da Lívia: BNCC? Nem combina! Toda poética pícara sonhadora (...). Mas sonhe tanto quanto eles na sua escrita. Rs

Logo, em questão de pouquíssimos minutos lá estava o menino e um novo diálogo:

Eu: Não sei se sonhei e são vozes da minha cabeça, ou se é algo real. (E expliquei os meus “delírios reais”).

Menino: Bahhhh!! Escreve... (e desta vez ele nem disse: só estou aqui para te provocar). Escreve... vou procurando aqui.

(Quando não me provoca, inicia uma nova busca – companhia. Aqui eu entendi o sentido da caminhada e das companhias das quais Kohan fala no início desta dissertação).

Menino: Gostando de ver. Orgulhoso de Ti. Não se cobre muito, vai ser perfeito!

Para Antoine de Saint-Exupéry (2001) “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”. As chaves: a caixa, o poder da imaginação. O príncipe: a infância. A raposa: sabedoria. A Infância em uma viagem por muitos espaços dentro do espaço, não se sente só, não está só, porque habita duas temporalidades. Há dedicação, há laços, há ressignificação dos pontos de vista, pois nem sempre aquilo que vemos é a realidade, mas o que é invisível aos olhos pode se ressignificar. É isso, aquilo que vemos e aquilo que sentimos. Encontrei um caminho para os espaços existências, para as palavras soltas: Infância, espaço(s), interioridade, exterioridade, fronteira, limite, *chrónos* e *aión*.

Para início de conversa vamos rememorar *De outros Espaços* de Foucault (1986, p. 2 -3):

A obra monumental de Bachelard e as descrições dos fenomenologistas demonstraram-nos que não habitamos um espaço homogêneo e vazio, mas, bem pelo contrário, um espaço que está totalmente imerso em quantidades e é ao mesmo tempo fantasmático. O espaço da nossa percepção primária, o espaço dos nossos sonhos e o espaço das nossas paixões encerram em si próprias qualidades à primeira vista intrínsecas: há um espaço luminoso, etéreo e transparente, ou um espaço tenebroso, imperfeito e que inibe os movimentos; um espaço do cima, dos píncaros, e um espaço do baixo, da lama; há ainda um espaço flutuante como água espargindo e um espaço que é fixo como uma pedra, congelado como cristal. No entanto, todas estas análises, ainda que fundamentais para uma certa reflexão do nosso tempo, dizem respeito, logo à partida, ao espaço interno. Eu preferiria debruçar-me sobre o espaço externo. O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos mói, é também, em si próprio, um espaço heterogêneo.

A infância habita ou é habitada por espaços, Foucault traz esses dois espaços, o interno e o externo. O espaço comporta e comunica o que é possível e o que é permitido fazer nele; espaço de emancipação e regulação, medo e alegria, repetição e criação. O espaço interno é espaço privilegiado da mente ao passo que o espaço externo é o espaço privilegiado do corpo (Buss-Simão, 2012).

Schwarz (2016) em *Experiência e infância* reflete sobre dois espaços, o espaço instituído e o espaço instituinte, o primeiro é fixo, é o da ordem e do conhecimento. O segundo é o espaço transformador, criativo e revolucionário.

Há um descompasso “entre a rigidez e a fluidez, entre o caos e a ordem, entre a homogeneidade e a heterogeneidade, entre o tempo (aión) que demonstra intensidade e o tempo cronológico (khrónos), entre espaço infância e o da alunância” (Schwarz, 2016, p.18). Mas ao mesmo tempo em que há descompasso, há encontros, há possibilidades e entrelaçamento. Porque sempre pensamos de forma única, isso ou aquilo, mas nunca em possibilidades de desformar de inventar.

Pensando ainda sobre os espaços de interioridade e exterioridade as “feituas do espaço” infantil são as ambiências, em outra perspectiva para Pérez (2007, p.100) se instalam como:

As ambiências condicionam não só as experiências socioculturais das crianças no espaço, mas seus afetos, sua sensibilidade estética, seus valores suas emoções. A prática educativa ao tomar essas experiências como conteúdo e forma de conhecimento explicita o “... diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona”

Existe o espaço que eu construo para a criança e o espaço que ela (des)constrói, a funcionalidade engessada que eu proporciono e a inúmeras possibilidades que ela cria no espaço. Existem os espaços de rotinas, regras, institucionalizadas para a infância e o espaço da experiência, dos desejos, das criancices, do seu mundo interior. Esses espaços dão outros significados para a infância e o espaço da experiência, como possibilidade de ruptura da história, de acontecimento, de revolução e resistência.

Existe um espaço infância de limite e fronteira, um estático e outro dinâmico, na filosofia aristotélica se estabelece o limite como ponto de finitude e ponto de partida. O limite configura o término de algo que não se pode dar continuidade e, o início de outra coisa diferente. As fronteiras são lugares de devir, fronteira é processo, movimento, construção e produção. Fronteira é zona de experiências. Fronteira é acontecimento. “Tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições” (Deleuze, 1974, p. 11).

Kohan (2004) afirma que “entre a Geografia e a História, Deleuze privilegia a primeira” por sua existência ser cheia de planos, segmentos, linhas,

mapas, territórios, movimento, livre de um tempo cronológico. Simultaneamente, atravessamos espaços cruzados. Existem os segmentos molares e os segmentos moleculares, o rizoma.

Dentre todos estes elementos de decifrações do espaço: Interioridade/ exterioridade, limite/fronteira, instituída/instituinte, *chrónos/aión*, macro/micro, História/Geografia e migrante/migrado, importa destacar que habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias. Vale refletir que existem dois espaços, um não invalida o outro, uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se confundem e se enredam. Não podemos condenar uma ou outra. “O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é” (Kohan, 2004, p. 06).

O que pode ser potência e intensidade, é linha de fuga. É pensar novos modos para uma infância da educação que só surgem da abertura do(s) espaço(s).

CAPÍTULO 4 - O ENCONTRO

O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu.

Alberto Caeiro

No capítulo IV denominado *O Encontro*, busco cartografar afetos e experimentar possibilidades para pensar modos inventivos de subjetivação. Narro meu encontro com o método da Cartografia e suas discussões teóricas. Apresento os sujeitos, o espaço remoto em tempos de Pandemia, o Whatsapp como instrumento de pesquisa e os dispositivos.

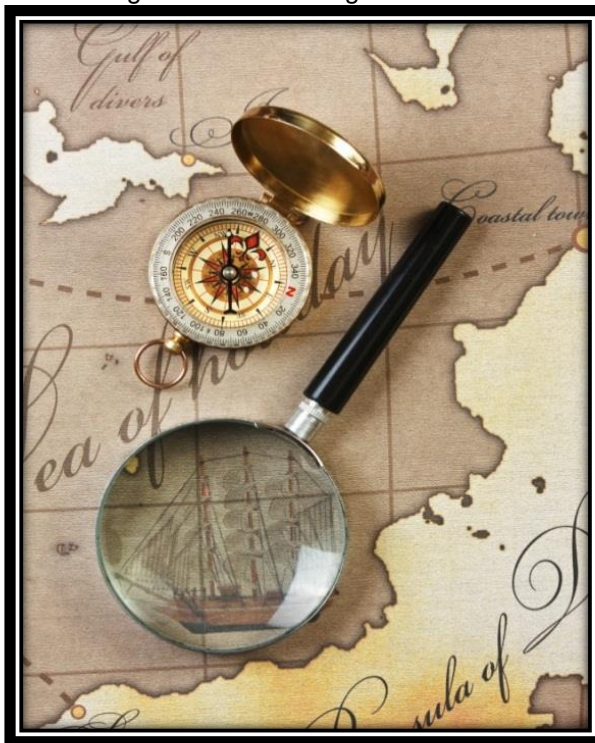
4.1 DESENCONTRO

Antes de falar do meu encontro com a cartografia, preciso falar do meu desencontro com ela. Em nossos diálogos já falei sobre minha primeira formação em Geografia. No universo da ciência Geográfica a Geografia Física sempre foi o meu território²³, espaço de domínio. Hoje parei para rever algumas anotações do início das orientações e relembrar meu caminho até aqui. Na primeira orientação, em 28 de janeiro de 2020, com a indicação de algumas leituras, a proposta de trabalhar a Matemática, a Filosofia, a Geografia e utilizar a Cartografia como método de pesquisa. Eis o desencontro! Primeiramente, na

²³ Na Geografia, o território de Friedrich Ratzel (1844 - 1904) é concebido como espaço delimitado pelas relações de poder. Contudo, nunca havia pensado em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejanter, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante (COSTA, 2014).

minha mente ingênua, surgiram imagens clássicas²⁴ (Figura 4.1 e 4.2) e o pensamento, “que estranho”, e ao mesmo tempo, “que fácil”!

Figura 4.1 – A Cartografia



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/lupa-e-bussola-em-um-mapa-estilizado_8495109.htm

Pensando em seu conceito geográfico/cartográfico, a Cartografia é uma arte, uma técnica de construir mapas, é a ciência da representação gráfica. Logo, na minha inocência, me imaginei fazendo com as crianças a representação da sala de aula para mostrar a cartografia em outra escala (Figura 4.3), uma imagem bem conhecida, reproduzida e objetiva, acompanhada do título *Minha sala*; eu dentro da gaiola!

²⁴ Primeira imagem uma representação da ideia de cartografia por meio de mapas, lupa, bússola. Na segunda imagem a Obra *O Geógrafo* de Jan Vermeer de 1669, com dimensões modestas de 52 cm por 45 cm, pintura de óleo sobre lona.

Até aquele momento, a Cartografia tinha outro significado para mim, pensava em números, valores, cálculos, azimute, meridianos e paralelos, escalas, projeções cartográficas, entre outros elementos que remetiam à minha cartografia. Era a disciplina exata e objetiva que aprendi na graduação e ministrava nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Após esse desencontro, o encontro.

[...] somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. [...] e constantemente as linhas se cruzam, se sobrepõem a uma linha costumeira, se seguem por um certo tempo. [...] é uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar numa outra. Rizoma. (Deleuze; Guattari, 2000, p. 76-77).

Meu encontro com a cartografia teve início com a leitura de um texto indicado e produzido pelo menino João Carlos (Moraes, 2014) intitulado *Da Cartografia, da Experiência e do Dispositivo... por uma pesquisa de violação*, já na primeira página ele disse: “O que nos violenta²⁵ é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar” (Deleuze, 2006, p.09)”.

E assim começamos, eu e essa Cartografia que me faz pensar, ligada a muitos elementos do que até então conhecia como o cartografar, mas com algo novo, uma nova essência, um mapear encontros nunca experienciados. Ressalto que não sabia da existência desta Cartografia que busca nos espaços, as especificidades necessárias para compor os afetos. Com tempo fui me envolvendo com ela, criando laços e enlaço. E hoje ainda me sinto como se fosse a primeira vez, uma sensação de medo e insegurança.

Esse cartografar não coleta dados (Kastrup, 2007), não está condicionado a um resultado sólido e objetivo, não é a aplicação ou coleta de um dado já sabendo a resposta. Não posso negar que esse movimento da cartografia me encanta, eu posso me mover, sentir algo novo, acredito que sejam os afetos e o processo dos quais o menino sempre falou. A minha cartografia

²⁵ O termo violenta/violência num primeiro momento parece um tanto agressivo, contudo não partimos da ideia de violência física, mas de um movimentar violento que nos desloca, desacomoda, faz sair do lugar.

ganhou movimento e agora constrói o chão por onde caminho, uma viagem sem roteiro pré-estabelecido, na qual busco com todos os meus sentidos, me render aos encontros.

Neste processo de descobertas, me lembrei das potencialidades dos bons mestres e seus discípulos, imaginando que esse, que já fora discípulo, agora se torna mais um bom mestre. E sabe o que o atual mestre faz com a sua orientanda? O mesmo que o mestre fez com ele quando discípulo, o acompanhou, lhe auxiliou, lhe deu receitas prontas de como fazer uma boa dissertação, fornecendo uma estrutura de pesquisa rígida. Mentira! Ele me desestabilizou, me provocou, me motivou.

4.2 ENSAIOS CARTOGRÁFICOS

Aqui parto de uma inspiração cartográfica... A cartografia é apresentada neste trabalho como um método de pesquisa capaz de rastrear a leveza do olhar da infância, a qual deixa brechas para o estranho, induz, lançando o olhar para intervir nesse processo (Passos, 2009). Potencializamos as dúvidas sem a pretensão de encontrar uma resposta definitiva, portanto, percorremos caminhos desconhecidos, tendo a possibilidade de localização com a bússola que acompanha os fluxos do devir. Mergulhamos em experiências inseparáveis das forças que constitui a nossa subjetividade. Trocas, contatos, manejos, viagens, lugares, silêncios. Capturas nossas, internas, profundas, que são mobilizadas e tensionadas pela inquietude de ser desarranjador das coisas. O cartógrafo é um amante dos acasos. Nesse sentido, aceita os riscos desarrumando os inícios, cria os meios, as passagens e as atmosferas. Aposta nas entrevistas, ensaia traços, provocando conjunções inesperadas. Cartografar remonta a uma tempestade. Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens. Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações (Fonseca, 2003, p.91).

Agencia-se com a vida, para descrever a realidade dada, e cada encontro é nutrido e tomado por outra sensibilidade. Trata-se muito mais de sensações, entre o cartógrafo e o objeto. E nesse vai e vem de ondas, forçamos e forjamos o pensamento para que possamos raspar as verdades da infância.

Mas voltando à Cartografia, me lembro de que em minha primeira cartografia já havia visualizado o local: uma sala de aula, corredores, pátio, parque e gramado. Já havia identificado os sujeitos: minha turma de Infantil V. Cenário perfeito, sujeitos perfeitos, objetivos delineados, que sonho! Voltemos para a realidade, afinal com a cartografia não se estabelece um caminho linear, apenas seguimos o movimento conforme as coisas vão acontecendo. Minha realidade? Pandemia do Coronavírus, escolas fechadas e muitas incertezas. Em muitos momentos parecia ser o fim da pesquisa, como investigar com crianças sem crianças?

É complicado sair da zona de conforto, sabe essa violação que te movimenta? Neste momento, chegou a hora de sair do lugar, logo, trago Foucault (1999) para “pensar de outro modo”, enxergar as coisas de uma maneira que ainda não haviam sido enxergadas. Quando saí do território da sala de aula, do conforto de já possuir um grupo para a pesquisa, foi como sair daquela gaiola. Eu não preciso daquele espaço para trabalhar com crianças, eu preciso estar no espaço em que elas estão, preciso destes afetos. Não preciso pensar exclusivamente naquele grupo, mas posso fazer um convite para as crianças que passaram pela minha vida a promover encontros e, assim, deixá-las me guiarem pelos seus espaços. Pesquisar com crianças é um convite a habitar a própria infância.

Apresentei a proposta de pesquisa para as crianças da minha turma e para as crianças do Grupo Espantalho, via Facebook. Não demorou para que eu tivesse crianças me mandando mensagens pelo Whatsapp, um *encontro com os sujeitos*²⁶. A proposta foi se moldando, as crianças e eu nos tornamos o Grupo

²⁶ No decorrer da pesquisa pretendo apresentar cada um deles. São crianças entre 3 e 11 anos que em cada encontro compartilharam muitos conhecimentos, vivências e experiências.

Narrativas de Infância, mas e o nosso instrumento de pesquisa? O aplicativo Whatsapp.

Como dispositivos elaboramos oficinas, como eixo norteador das discussões, elencamos o espaço. É importante deixar claro para você leitor, que as oficinas são elaboradas de acordo com as respostas e os afetos, por isso é necessário sentir os níveis de provocações para propor novas provocações. Também é necessário esclarecer que o intuito das oficinas não é ensinar algo para as crianças, mas aprender delas, sentir os afetos, cartografar esse movimento dos sujeitos envolvidos, como *coletivo pensante*. Meu orientador, em cada encontro, enfatizava que na Cartografia não se coleta dados, se produz dados, que de antemão não sabemos quais serão os resultados e que no decorrer do processo criam-se possibilidades de discurso. Lembro claramente da sua voz repetindo isso nas orientações, com suas muitas violações e finalizando com “pense Carol, eu só estou aqui para te provocar”.

Agora apresento os dispositivos que colocamos em funcionamento no campo da pesquisa por meio de vídeos, áudios e fotos no grupo de Whatsapp:

1ª) *Narrativas de mim*: Essa primeira oficina consiste em gravar um vídeo nos apresentando. Histórias de vida, quem somos, nossos gostos e preferências. Essa ação envolve o momento prático da apresentação, mas existe um momento que antecede a apresentação, a reflexão da ação: o que eu digo para me apresentar para uma criança? Já pensou que é diferente da forma que se apresenta para um adulto (capital, trabalho, formação)? Existe a necessidade de pensar em um discurso filosófico de como eu sou? Para trabalhar com criança o pesquisador precisa ter outro diálogo? Primeiro dispositivo e muitas inquietações, acredito que isso seja bom, há provocações.

2ª) *O que é espaço?* Nesta proposta os integrantes do grupo enviam uma foto mostrando o que é espaço para ele. Na sequência fazem um vídeo contado porque fotografaram determinado espaço. É interessante pensar o que você pensa que a criança vai trazer e, o que ela realmente traz.

3ª) *Grandezas: dimensão/tamanho/volume*: Propor imagens que tragam a ideia de pequeno, médio e grande e pedir para que falem o que eles veem nas

imagens e as diferenças entre elas. Pensar que espaço é aquilo que o corpo ocupa (filosofia), pensar em pontos de vista (O pequeno Príncipe).

4ª) *Corpo que fala*: Uma pausa nas oficinas para ouvir a voz da criança. As narrativas de Maria e Espaço de Provoações: Momento de pandemia é hora de escolarizar? Reflexões sobre a Educação em tempos de Pandemia, o disciplinamento dos corpos e o Lugar da Infância.

5ª) *Minha família*: Esta proposta foi dividida em dois momentos: primeiro desenhar a família e enviar uma foto do desenho. Em um segundo momento, enviar um áudio explicando o desenho.

6ª) *Narrativas de desejos*: a proposta foi gravar um vídeo contando o que gostou de fazer e o que gostaria de fazer em propostas futuras. Era necessário sentir o nível das provocações.

Vale ressaltar que as oficinas não são um dia de propostas, cada proposta é apresentada no domingo pela manhã e o grupo tem uma semana para enviar os materiais, de acordo com a realidade de cada um. Assim, pretendemos por meio dos dispositivos, propor outras práticas e modos de pensar o ensino de Ciências na infância.

4.3 CORPO QUE EXISTE

Em um contexto de exclusão, localiza-se a criança, que durante séculos foi invisibilizada, vista apenas como aquilo que poderia *vir a ser* e não *o que é*. E assim, mais uma vez, retorna-se ao conhecimento produzido e reconhecido pelo homem, heterossexual, branco, europeu. Como seria a história se contada pelas mulheres, pelas crianças, pelo Outro, envolvendo toda sua potencialidade? Quantas desconstruções científicas seriam/serão possíveis? Para Leite (2014, p. 8):

[...] a nos colocarmos nos inícios das coisas, naquilo que ainda não é, naquilo que pode vir a ser, a infância coloca de forma certa, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o 'lugar' de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar.

Este corpo que se coloca a caminhar, esse corpo experiência, este corpo lugar com suas singularidades e especificidades precisa ser corporificado. As crianças não invisíveis e eu não posso invisibilizá-las; precisamos falar de onde partimos. A história da ciência e a filosofia da ciência trazem as (des) construções dos modos de se pensar o conhecimento científico, promovendo aprendizado contínuo e possibilitando rupturas do modelo determinista no qual a criança foi inserida.

Para Corsaro (2011), ainda sob a cultura dominante existe a apropriação da criança pela sociedade, “ela é treinada para tornar-se, fielmente, um membro competente e contribuinte”. Esse modelo determinista coloca a criança em um papel passivo. O poder de fala, não trata-se do saber falar, do emitir palavras, mas sim, ter o espaço, o lugar de fala, o existir, o ser ouvida. É sobre validar e respeitar os direitos para essa potencialidade, se deixando influenciar por essas narrativas.

A infância é o Outro, o frágil, o delicado, o incapaz, o passivo, o sujeito distanciado e silenciado. Mata (2015) argumenta, “se a infância é caracterizada pela impossibilidade de falar, a fala infantil é, logo, uma fala impossível – ou, quando imaginada, uma fala falsa”. Quem fala pela criança? Neste sentido surgem outras reflexões que trazem a criança para o lugar de fala, a crítica e teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2014), em *Pode o subalterno falar?*, instiga o leitor a (re)pensar estes espaços de fala, “o fazer entender através da língua do outro”, não falar por ele, mas criar mecanismos para que o subalterno se articule e seja ouvido.

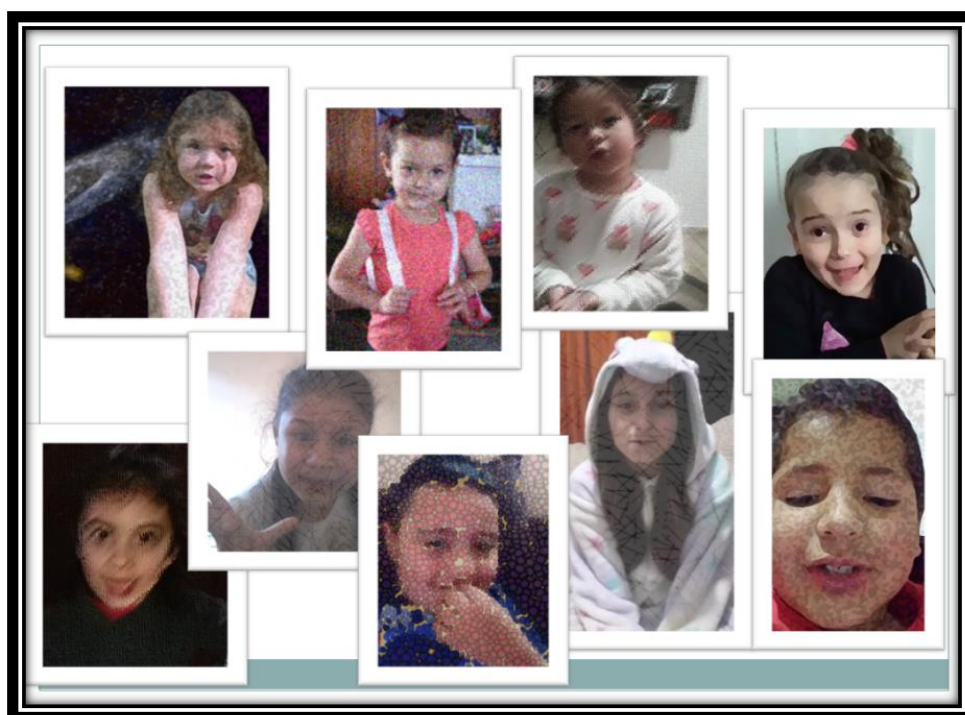
Refletindo sobre as possibilidades, minha opção foi buscar meios para tornar visível a participação das crianças neste processo de descobertas, afinal são elas que me ensinam algo no caminho. Pensando na questão do anonimato Kramer (2002, p. 51) afirma:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e de conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos.

As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Aqui trago as crianças (figura 4.4) que guiaram esta pesquisa e me fizeram refletir na travessia. As autoras das falas, das ações e produções, crianças que não permaneceram ausentes na pesquisa.

Figura 4.4 – Corpo-criança



Fonte: Montagem realizada pela pesquisadora.

Quem sou eu? Quem são elas? Quem é este corpo-criança? Observando os áudios e as imagens, este corpo-criança, corpo-experiência também levaram-me a refletir; tiraram-me da rotina; bagunçaram-me; afinal quem somos? O que somos? Para quem somos? Como diz Bandeira (2009), “as vezes nem eu mesmo sei quem sou”, mas eu sou quem eu sou, e também a cada instante posso ser o que eu quiser, sou e somos meninos. Mas quem são elas? As crianças que passaram pela minha vida e sempre me convidaram a brincar?

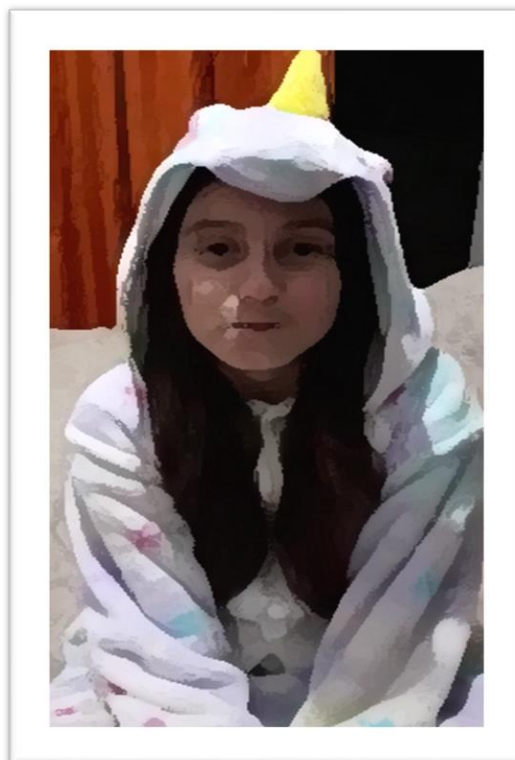
Na minha travessia pela pesquisa, em uma tarde quente de outono, o menino da Arte me disse: Estou curioso em saber quem são estas crianças e como elas passaram pela sua vida? Posso contar como elas passaram pela minha vida, quem elas são, elas mesmas logo responderão.

Como a pandemia me tirou o chão de uma turma fixa, com o total de 24 crianças de Infantil IV, com as quais construiríamos afinidades e possibilidades. A busca foi por crianças que, em algum momento, passaram pela minha vida e promoveram encontros. Algumas foram ex alunos com quem construí laços para além da sala de aula. Outras eram filhas de amigos que sempre se fizeram presentes na minha caminhada. Do grupo Espantalho em 2017, crianças que durante meses escorregaram no barranco comigo e seguiram-me na caminhada, como o Gabriel, menino amoroso e criativo que desde 2017 manda mensagens para contar suas feitura: “profe Carol, estou aprendendo a escrever, mas ainda sou ruim na leitura”. Para a Eduarda, eu era a professora que ela queria que participasse dos seus momentos extraclasse: “professora Carol, você pode ir à minha apresentação da igreja? Será a encenação do nascimento de Jesus”. Lembro-me da felicidade da pequena quando me viu em meio ao público em pleno dezembro. Estas são crianças que criaram laços, do barranco para a vida.

Davi, Amanda, Alice e Maria Eduarda foram meus educandos em 2018. O Grupo Porquinho, como qual os afetos também foram para além dos muros da escola. Sentia-me sempre como participante ativa das novas realizações e conquistas por meio das mensagens e ligações. O ambiente tecnológico, as redes sociais e aplicativos de conversas, permitiram que estas crianças não perdessem o contato com a “professora” e sempre compartilhassem as “feiturices”.

Isabela, Luiza e Rafaela, estas eu conheço desde bebês, filhas de grandes amigas que sempre me rodearam. Eu era a “adulta” que brincava com elas enquanto os “outros adultos” conversavam. São essas pequenas grandes crianças que compõem a pesquisa. E quem elas são?

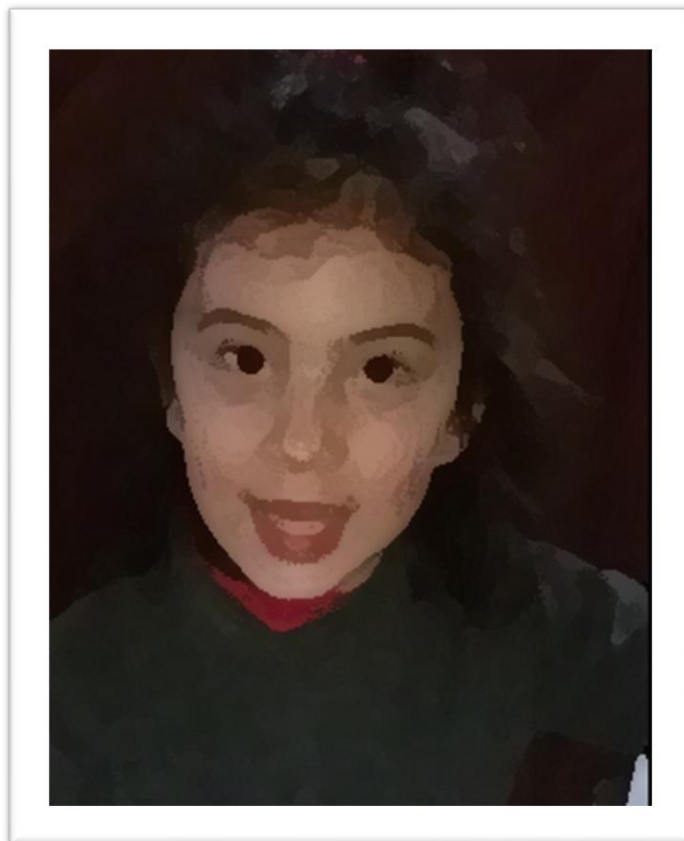
Figura 4.5 – Isabela – quem sou eu?



Fonte: Acervo da autora.

Isabela (Figura 4,5): *Oi, meu nome é Isabela, eu tenho 11 anos e moro em Ponta Grossa com a minha mãe, o meu irmão e com meu padrasto. Eu tenho dois bichinhos de estimação, um gatinho e um cachorrinho, o Tobi e o Tigrinho. Eles são muito legais, principalmente o Tigrinho, ele sempre brinca de bola, é um bagunceiro e não para de me morder. Eu gosto bastante de andar de bicicleta, de ler livro, e desenhar. Quando eu crescer eu quero ser médica...*

Figura 4.6 – Amanda – Quem sou eu?



Fonte: Acervo da autora

Amanda (Figura 4.6): *Amanda!*

Mãe: *Quantos aninhos você tem?*

Amanda: *4!*

Mãe: *Onde você mora?*

Amanda: *Ponta “Gossa”*

Mãe: *fale...*

Amanda: *Sabe o que eu gosto de “fazê”? eu gosto de brinca, toma banho, assisti televisão, dança, fazer show, cantar, amar, dormir...*

Mãe: *e aonde você gosta de ir?*

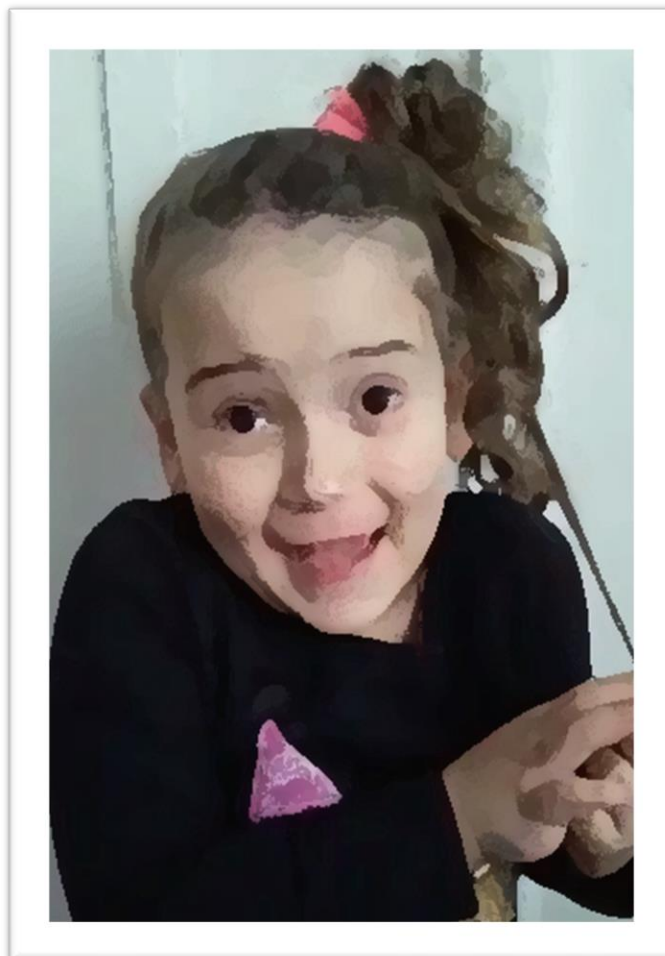
Amanda: *na praia!*

Mãe: *Manda um beijo para profe Carol.*

Amanda joga beijos e se abraça.

...

Figura 4.7 – Luíza – Quem sou eu?



Fonte: acervo da autora.

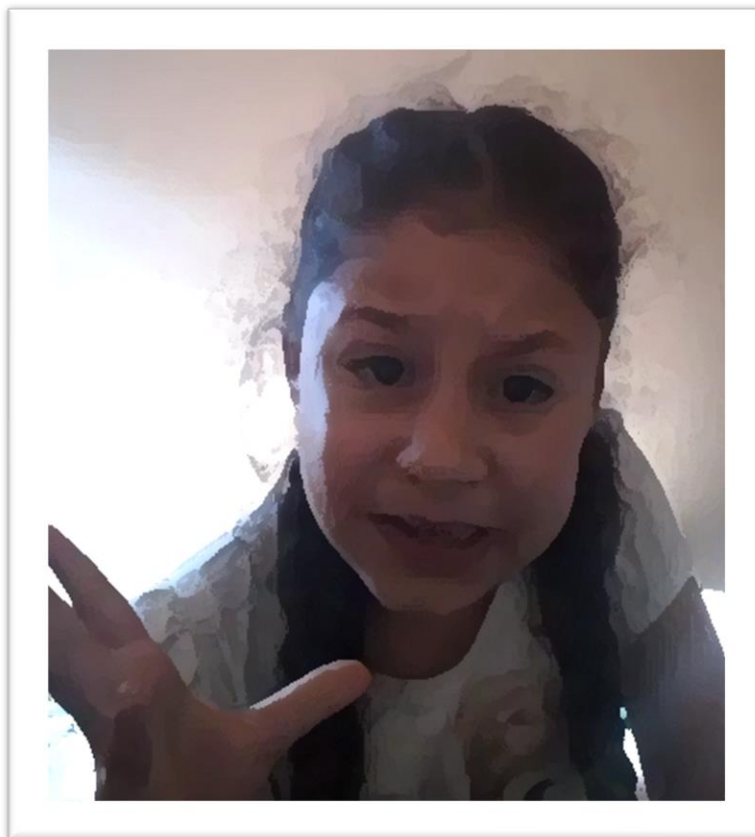
Luíza (Figura 4.7): *Oiiii, eu sou a Luuuíza, eu molo em Ponta Gossa, eu gosto de bincaaa, sorri...eu, eu istudo. **Mas agora não dá pa í pa iscola por causa desse corona né?! Eu ganho binquedo, quando chegar nossos aniversários vão ter muitos amigos pa binca e sorri. Mas depois vai ter muitos porque é mais bom! Eu gosto de binca de boneca, binca na rede, **mas as vezes ter alguém pala bincar né?*****

Mãe: *Não gosta de brincar sozinha né? E quantos anos você tem?*

Luíza: *quatro, não sei.. quatro!*

...

Figura 4.8 – Eduarda – Quem sou eu?

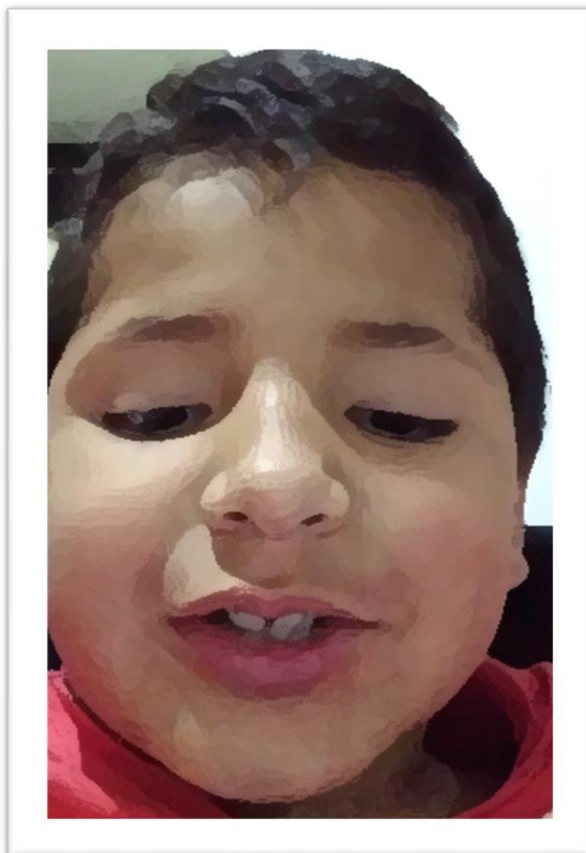


Fonte: Acervo da autora.

Eduarda (Figura 4.8): *Oi profe! Oi Sarah! O meu nome é Eduarda, eu tenho 7 anos, eu moro em Ponta Grossa. Eu moro com meu pai João Paulo, minha mãe Emanuely, minhas duas irmãs, a mais velha é a Emilly, e a do meio é a Ellen. E com as minhas duas cachorrinhas, Mel e Shakira. E eu fiz uma cirurgia na boca, que por isso que tá inchada. E o que eu mais gosto é brincar de pega-pega, esconde-esconde e polícia e ladrão. E o que eu mais gosto é de dormir e comer. Beijo profe, beijo Sarah.*

...

Figura 4.9 – Gabriel – Quem sou eu?

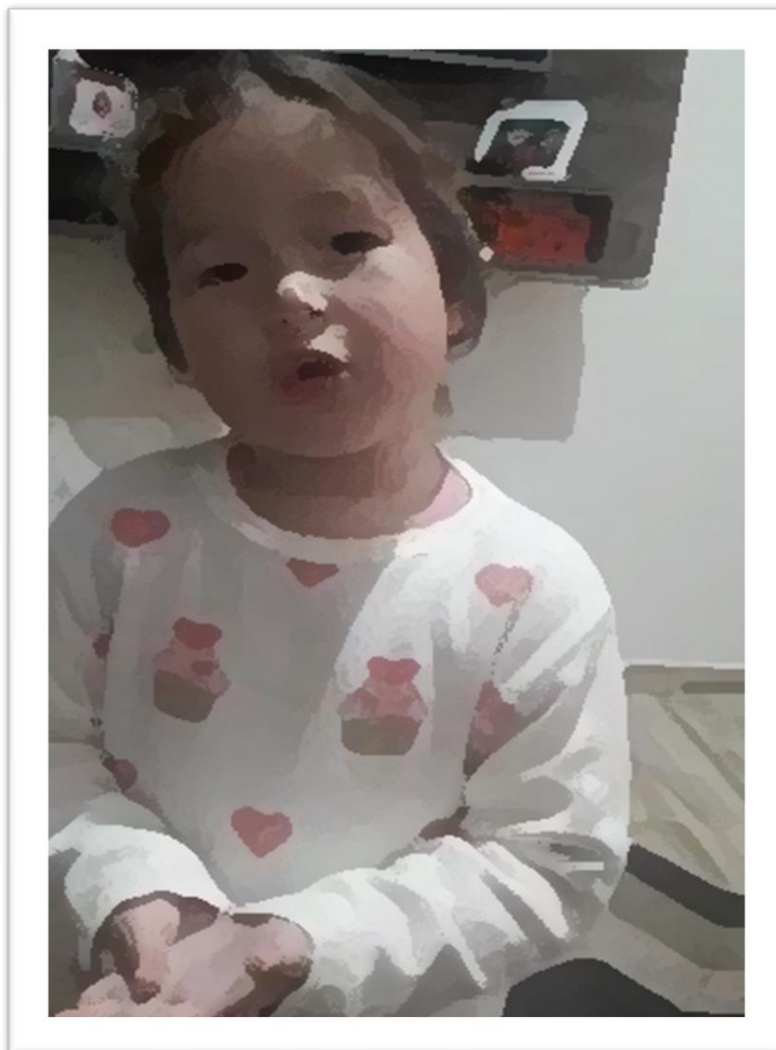


Fonte: acervo da autora.

Gabriel (Figura 4.9): *Oi, tudo bem? Meu nome é Gabriel Henrique, eu tenho 8 anos já, e eu gosto mais é fazer brincar com meu pai. Éééé, brincar com meus cachorros, Bob e Thor, e andar de bicicleta, patinete e só. Tchau professora Carol e beijos. Tchau.*

...

Figura 4.10: Maria Eduarda – Quem sou eu?



Fonte: acervo da autora.

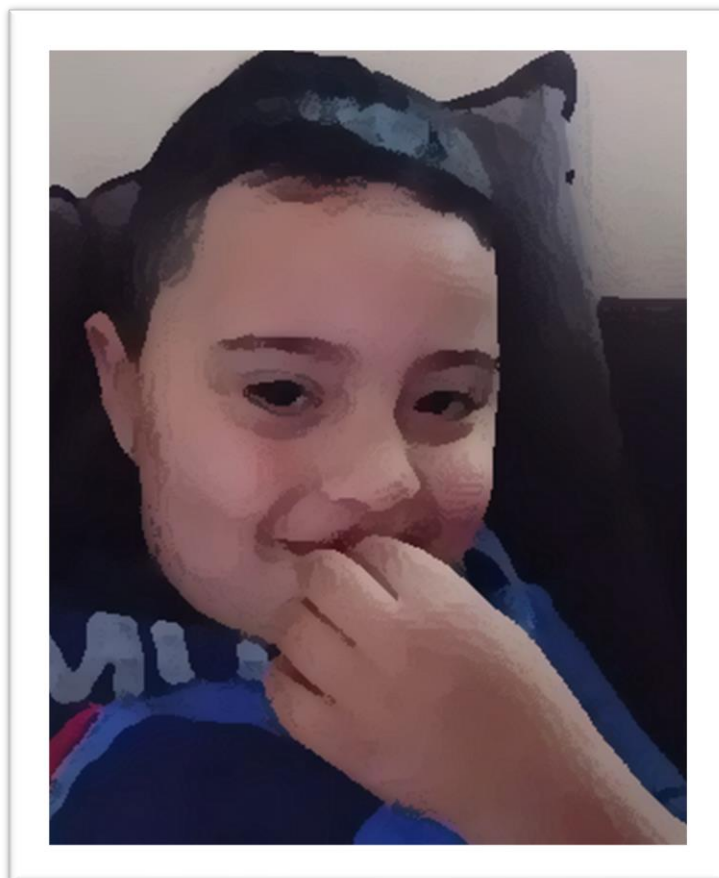
Maria Eduarda (Figura 4.10): *Mãe, quando fazer assim.. (faz sinal de positivo para começar gravar).*

Maria Eduarda (chupando bala): *Meu nome é Maria Eduarda, mas alguns me chamam de Duda. Eu gosto do Tob e da Luna, eles dois. Eu gosto de fazer atividades com a Titi, eu gosto de brincar com meus cachorros. Eu não tenho gato, porque meu pai não gosta, só de cachorro que tem o pelo mais curtinho. Ohhh, mas os cachorros se sujim muuuito. Eu gosto de ir no Mundo Animal, eu gosto de ir no shopping, no mercado comprar docinho... tchau..ahh eu gosto de mamar um pouco, mas eu gosto também de nescau no copinho. (mãe faz sinal para parar de falar) Ihh, tchau, beijo tia Carol.*

...

Davi (Figura 4.11): *Meu nome é Davi Cunha, eu tenho cinco anos, eu tenho, eu, eu moro em Ponta Gosa, Grossa. Eu binco di skate, eu mexo cilular, eu sisto tevissão, só isso.*

Figura 4.11 – Davi – Quem sou eu?



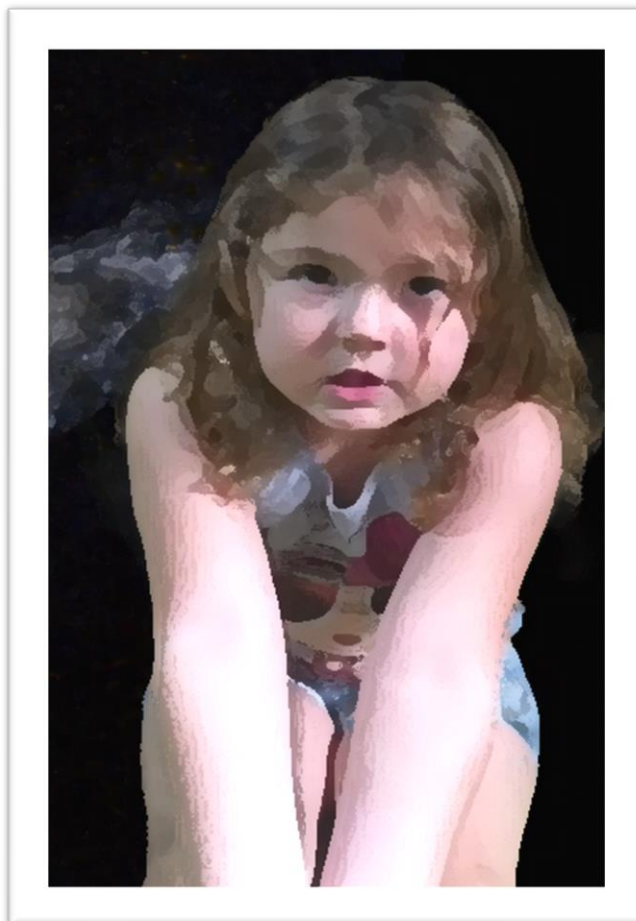
Fonte: Acervo da autora.

...

Alice (Figura 4.12): *Oi... meu nome é Alice, eu tenho quatro anos, tudo bem com vocês? Eu tô aqui para falar sobre mim. Eu nasci da barriga da minha mãe, nasci em Ponta Grossa, eu gosto de pintar minhas unhas, eu gosto de... **quando o coronavírus passa eu, a gente vai se encontra, mas se a gente ficar se abraçando, a gente pode trazer ele de volta, então...** eu, minha mãe trabalha como soldado, meu pai trabalha com bichinhos, eu sou a única que sou pequena, meus amiguinhos também. Minha professora, minha*

*professora também gosto, gosto de fazer atividades, eu sei, **eu tô gravando para vocês verem, como a gente não pode se encontrar na escola, então se cuidem, beijinhos, te amo.***

Figura 4.1 – Alice – Quem sou eu?



Fonte: Acervo da autora.

CAPÍTULO 5 - NARRATIVAS DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADES DO LUGAR DE FALA

“O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados.”

Djamila Ribeiro

Neste Capítulo V, intitulado *Narrativas de Infância: Potencialidades do lugar de fala* são apresentadas as oficinas com suas provocações e seus afetos. Por fim, as considerações finais, que podem não ser finais, mas sim um novo começo.

O espaço para criança é interação, é criação, é descoberta, mesmo o espaço vazio para a criança deixa de ser um mero espaço. Como nas palavras de Kohan, “o ócio criança é diferente do ócio adulto”, este espaço vazio e ocioso é palco de significações.

Ao falar dos dispositivos, quero compartilhar sobre o *território das experiências*, um adendo para apresentar um compor da relação existencial antes e depois das oficinas, os outros funcionamentos nos bastidores. As coisas que acontecem entre meios, as quais vou configurando no decorrer das oficinas. Aqui, embarcamos em uma viagem sem roteiro pré-estabelecido, o caminho se faz ao caminhar. Quem caminha deve perceber o caminho, desvendá-lo, senti-lo e assim apreender que está no caminho. Logo “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2003).

5.1 AS OFICINAS

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do

acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua.

Larrosa (2002, p. 284).

5.1.1 Narrativas de Mim

E aqui se inicia mais um novo caminhar. No dia treze de agosto criei o grupo Narrativas de Infância no Whatsapp e, no decorrer da semana fui adicionando ao grupo as pessoas que desejaram participar desta caminhada. No dia vinte e três de agosto, em minha primeira intervenção, que me parecia ser algo muito simples – gravei um vídeo me apresentando e propondo para que cada integrante gravasse um vídeo na mesma proposta. A ideia era saber: Quem eles são? Quem é ela (criança)? Quem sou eu?

O primeiro desafio se fez para mim: como me apresentar? Você já parou para pensar quem é você? Como você se apresenta para alguém? Fiquei horas pensando sobre “o que eu digo para me apresentar a uma criança?” Preciso de um discurso filosófico? Preciso saber quem sou eu real e o eu ideal?

Vejo-me aqui novamente com Fernando Pessoa e suas muitas pessoas (1966, p. 93):

Não sei quem sou, que alma tenho. Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo. Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)... Sinto crenças que não tenho. Enlevam-me ânsias que repudio. A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me aponta traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha, nem ela julga que eu tenho

Apresentar-se exige autoconhecimento. Para adultos, informamos nossos dados (nome, idade, local de nascimento, local residencial, profissão, formação, capital), contudo, “quando falo com sinceridade, não sei com que sinceridade falo”. Em um ensaio na frente do espelho seria algo assim:

Eu: *Bom dia! Meu nome é Caroline, tenho 34 anos, moro em Ponta Grossa-PR, sou Professora, iniciei a carreira aos 17 anos de idade. Minha formação*

acadêmica iniciou-se com magistério, em seguida Bacharelado em Geografia, Licenciatura em Geografia e Pedagogia, Especialização em Arte e Educação, em Educação Especial, em Psicopedagogia...blá, blá blá. E essa sou eu.

Será que me apresentar é passar meu currículo? Será que essa sou eu? A Caroline é só uma profissão, uma formação e um trabalho? Acredite, era eu, mais uma vez fingindo naturalidade, enquanto mil coisas passavam pela minha mente. Gritos de socorro em busca de quem eu sou. Muitas inquietações. Afinal, para trabalhar com crianças, o pesquisador precisa ter outro diálogo, como aborda em seus estudos a professora Maria Carmem Silveira Barbosa (Barbosa, 2000).

O eu adulto se concretiza em uma sociedade de função “Trabalho”; cadê o estado de existência, a possibilidade de ser aquilo que ainda não foi?! A criança que fui, chora na estrada. Deixei-a ali quando vim ser quem sou. Mas hoje, vendo que o que sou é nada. Quero ir buscar quem fui onde ficou (Pessoa, 1933). Domingo, 8h21mim, primeiro envio (Figura 5.1):

Figura 5.1: Quem sou eu?



Fonte: acervo da autora.

Eu: *Olá crianças, olá grupo, tudo bem? Eu sou a profe Carol e hoje eu vim aqui me apresentar para vocês. Na verdade meu nome é Caroline, meu pai quem escolheu. Mas todos me conhecem e chamam de Carol. Eu nasci na cidade de Ponta Grossa e eu amo morar aqui. Eu tenho 34 anos e moro com a minha filha, alguns já conhecem ela, seu nome é Sarah e ela tem um aninho. Como sabem, sou professora e trabalho em um CMEI já faz muito tempo, uns quatorze anos. Gosto muito da minha profissão, gosto muitos das crianças. Coisas que eu gosto de fazer: escorregar no barranco com o grupo, brincar com a Sarah, viajar, ler, dormir e passear. E é isso, contei um pouco de mim e agora vou esperar vocês contarem um pouco de vocês. Vamos nos apresentar, um big beijo e até a próxima.*

...

Pensando quem sou eu, eu sou sonhos, afetos, desejos, sou uma pessoa cheia de eventos na vida, histórias e memórias. E mesmo assim me resumi à profissão, a dados quantitativos. Fiquei a pensar, será que gosto de

passar? Amo ficar em casa! “Quando falo com sinceridade, não sei com que sinceridade falo”, ao mesmo tempo que as coisas são, elas deixam de ser. As apresentações feitas pelas crianças de “quem sou eu” já fizeram parte da composição do corpo-criança no capítulo anterior. Trago aqui apenas algumas reflexões sobre esta primeira oficina e algumas falas:

“(...) o Tobi e o Tigrinho. Eles são muito legais, principalmente o Tigrinho, ele sempre brinca de bola, é um bagunceiro e não para de me morder. Eu gosto bastante de andar de bicicleta, de ler livro, e desenhar. Quando eu crescer eu quero ser médica”. (Isabela).

Quando “eu me apresento”, vêm elementos de quem eu sou, nome, idade, elementos de coisas que eu gosto de fazer, comer, e projeções futuras realizações e profissões. Para Kohan (2004), a infância é possibilidade e não projeção para o futuro. Nós sentimos as possibilidades, a potência do brincar, o tempo *Kairós* na sensação em “e não para de me morder”. Uma apreciação/encantamento daquele momento único, assim como vemos *Chrónos* em uma idealização do que irá ser, como preparação para o futuro.

Já a apresentação da Luíza nos provoca com algo novo, para ela o seu direito pelo brincar e sorrir estavam sendo violados pela pandemia. O isolamento social refletiu em “estar” sozinha, e o seu desejo é “*mas as vezes ter alguém pala brincar né?*”. A pandemia tirou esse espaço de socialização, de brincadeiras e interações com os pares e, para a mente infância, trazer isso na sua apresentação era muito significativo. Fico divagando sobre os direitos da criança, direitos que a pandemia congelou. Me salta uma preocupação, como e quantos direitos a pandemia do coronavírus roubou das crianças? A criança tem direito à vida e à saúde, à alimentação, à educação, direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, à cultura, ao esporte e ao lazer, direito a convivência familiar e comunitária (ECA, 1990). Mesmo com todas as garantias, evidenciam-se as fragilidades das políticas públicas, ou seja, como fica o direito de sorrir e brincar da Luíza na pandemia?

Retorno aos vídeos e às apresentações. Mais uma vez o contexto de pandemia surge na narrativa da Alice de 4 anos:

(...) “quando o coronavírus passa eu, a gente vai se encontra, mas se a gente ficar se abraçando, a gente pode trazer ele de volta”.

O desejo em encontrar, abraçar (mais um direito violado pela pandemia) e, ao mesmo tempo, a “compreensão” que neste momento nada disso é possível. Ela finaliza com o pedido para se cuidarem (o dever pelos cuidados para manutenção da saúde (Brasil, 1988)). Faz relação aos espaços, e eu gravo este vídeo (espaço virtual) em um espaço de isolamento, porque não é possível o encontro no espaço escolar:

“eu tô gravando para vocês verem, como a gente não pode se encontrar na escola, então se cuidem”. As crianças são seres ativos, produtores de cultura, seres capazes, completos e que tem direitos garantidos. E até aqui rememoro dois direitos que têm sido negados a praticamente todas as crianças: o de participação e o de exercer sua cidadania (Sarmiento, 2018).

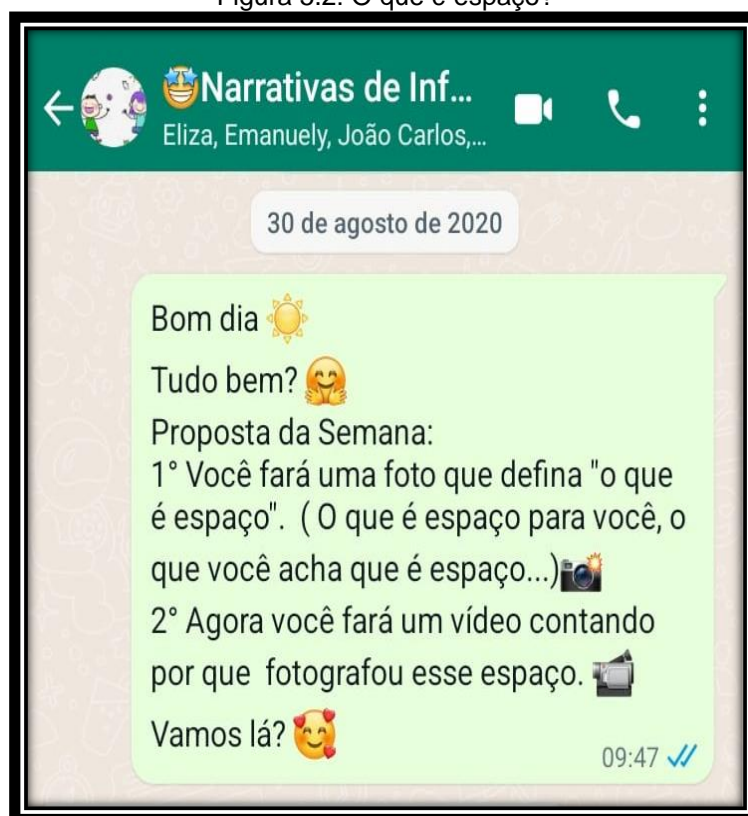
O espaço na pandemia é o espaço de vida das crianças, ou seja, fechados em casa. A pesquisa desenvolveu-se no auge da Pandemia do Coronavírus e com as narrativas observa-se como as crianças foram afetadas e fragilizadas com as limitações do isolamento social. Outro elemento que se observa nas apresentações é a Pedagogia do Roteiro, quando me coloco na fala do outro, trazendo as mesmas informações da apresentação do outro. Será que se as apresentações ocorressem no privado sem um acesso de todo o grupo, os vídeos teriam o mesmo roteiro? Se o grupo fosse apenas das crianças sem a necessidade de um adulto manipular o celular, explicar o que deveria ser feito e mostrar os vídeos, o roteiro seria o mesmo? A Criança apresenta-se como quer ou é condicionada a um modelo?

Observa-se na Pedagogia do Roteiro que o que eu disse serviu de modelo para que elas se apresentassem, bem como, a apresentação de outra criança trazendo os animais de estimação, forneceu um modelo para que as demais apresentassem seus animais de estimação ou, para que explicassem o porquê de não terem um gatinho. Seriam possíveis outros modos de apresentação? Outras possibilidades para *Quem sou eu?*

5.1.2 O Espaço - Linguagem da Geografia

Na segunda oficina já me sentia mais confortável com o grupo e as ações, mas a vigilância e o controle do orientador no grupo não era algo que me trazia naturalidade, seria medo de errar? Não sei! Depois conversamos sobre isso. No dia trinta de agosto lanço ao grupo a segunda proposta: O que é espaço? E segue mais uma mensagem minha ao grupo (Figura 5.2):

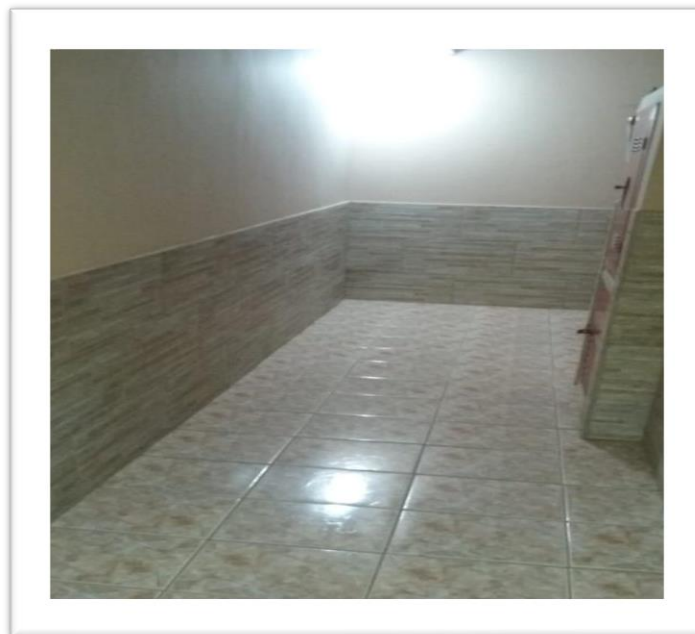
Figura 5.2: O que é espaço?



Fonte: acervo da autora.

Já na manhã seguinte surgem as primeiras imagens e vídeos explicativos:

Figura 5.3: O espaço para a Amanda.



Fonte: Acervo da autora.

Mãe: *Para a Amanda espaço é onde ela gosta de brincar.*

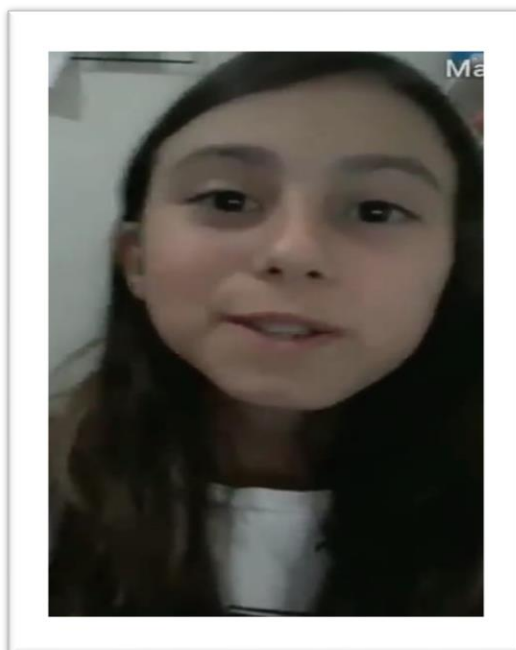
Amanda: *Espaço é onde eu gosto de brincar. Sabia que qual é meu espaço? É aqui! Eu gosto de brinca aqui. De bixiga, eu gosto de faze assim com bixiga e gosto de brinca de bolinha de sabão.*

(...)

“Espaço é onde eu gosto de brincar”, na perspectiva da Geografia Humanista, é no lugar-território que ocorre a relação criança e espaço e, é neste “lugar” e “topofilia” que elas vivenciam as boas experiências (Tuan, 2012). Aqui acredito se interesse ressaltar que a topofilia, segundo os estudos de Tuan (2012), está diretamente relacionada ao elo afetivo: criança-lugar, criança-meio físico. É um conceito concreto e vívido de experiência pessoal. Em meus devaneios, acredito que no período de pandemia, mesmo a criança se reinventando em um novo espaço, será que ela não passou pela “topofobia”? A repulsa, o descontentamento, a aversão ao espaço? Em alguns momentos elas falam em possibilidades futuras de outros espaços, de criar relação criança-lugar

em outros ambientes para experienciar outros elos afetivos, como um passeio ao shopping ou um piquenique na praça.

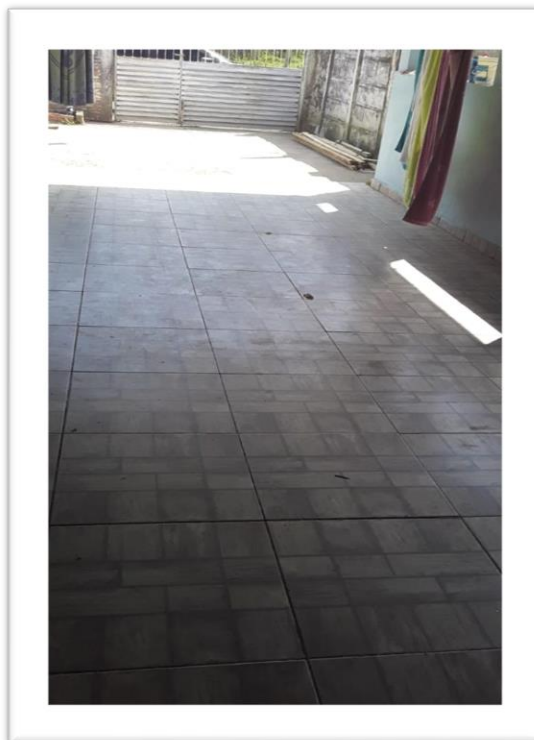
Figura 5.4 – O espaço para Isabela



Fonte: Acervo da autora.

Isabela: *Oi, meu nome é Isabela, eu tenho 11 anos e me convidaram para dizer o que eu acho que é o espaço. Pra mim espaço é tudo! Este aqui é o espaço onde eu estudo. Tem o espaço onde eu durmo, o espaço aonde eu como, o espaço onde vou ao banheiro, o espaço onde assisto vídeos via youtube, e muitos outros espaços.*

Figura 5.5 – O espaço para Luíza.



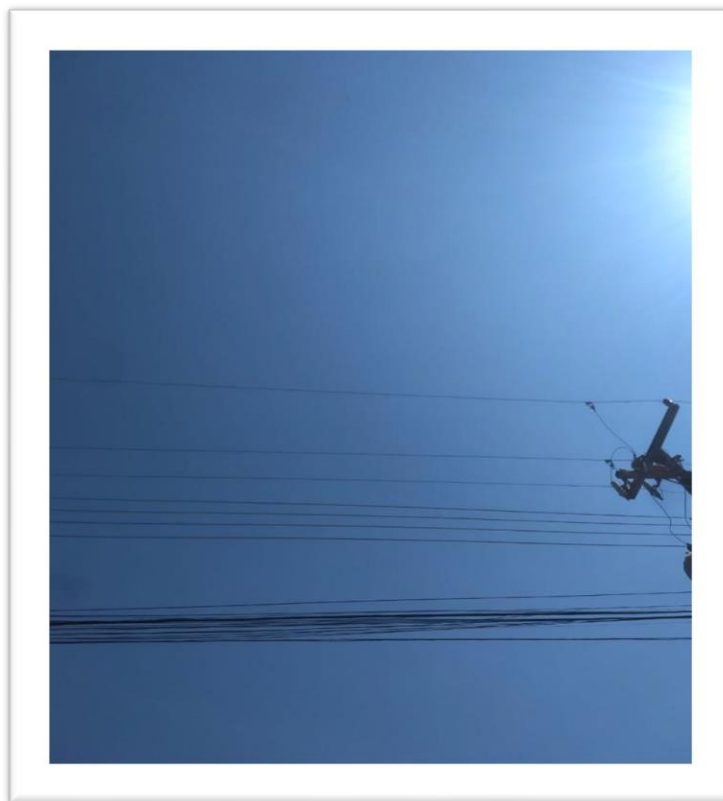
Fonte: Acervo da autora.

Luíza: *Tô aqui na garage, pra te mostra o meu espaço. Eu tô brincando na rede porque eu vo fazê um vídeo pra você. É muito fácil, é só mostraa, um beijãõ.*

(...)

Alice: *Meu nome é Alice, o céu parece um espaço pra mim. Todos... o céu, você sabe o que é o céu? É onde fica todos os planetas.*

Figura 5.6 – O espaço para Alice.



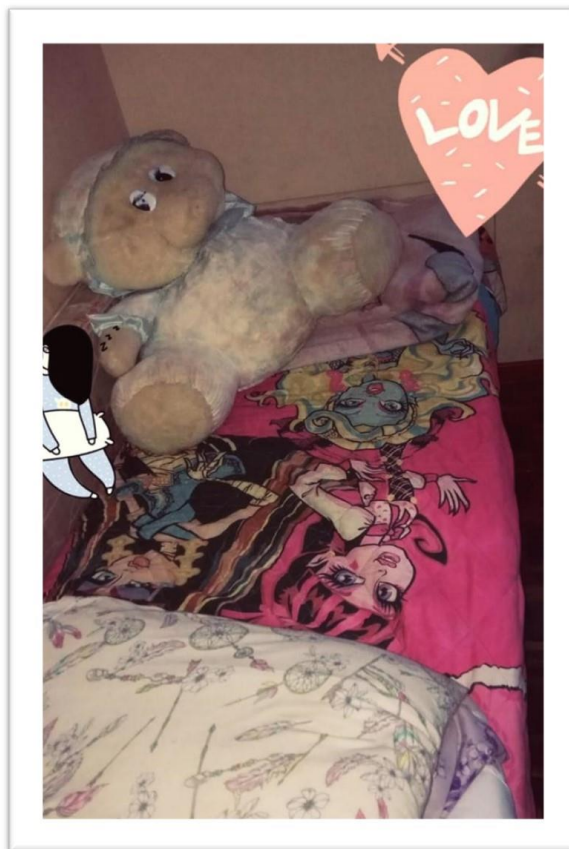
Fonte: Acervo da autora.

Alice traz outra perspectiva de espaço, o espaço sideral, o espaço mundo, o espaço dos planetas. Também como um conceito dentro do campo espaço abordado na BNCC (2017), no componente de Ciências do 1º ao 5º ano. Contudo, diz respeito ao seu conhecimento de mundo e às relações que se faz na Educação Infantil.

(...)

Eduarda: *Oi profe, oi Sarah. Hoje eu vim explica o que é o espaço pra mim. Espaço pra mim é onde eu posso brinca, onde eu posso estuda, onde eu posso lê, onde eu posso faze várias coisas. E meu espaço melhor é o meu quarto, porque agora não dá para sair né (...) e minha cama onde eu posso deitar, dormir, brincar ca minha cadelinha, dormir ca minha cadelinha, estudar, ler e muitas e muitas coisas.. então um beijo Sarah, um beijo profe e um abraço para todas as criancinhas que estão fazendo os vídeos. Boa sorte.*

Figura 5.7 – O espaço para Eduarda



Fonte: Acervo da autora

Gabriel: *Oi professora Carol, tudo bem? Lembra aquela mensagem que você falou pra grava um vídeo que gosto? Esse aqui óóó....meu espaço de brinca. Eu gosto de brinca com esse caminhãozinho aqui óóó... qué ver por drento como estar? iiii tá cheio de pó mas eu vou e coloco...ai ai ai deixa eu senta aqui, só top de linha! Então esse foi o meu vídeo tchau profe Carol.*

Figura 5.8 – O espaço para o Gabriel



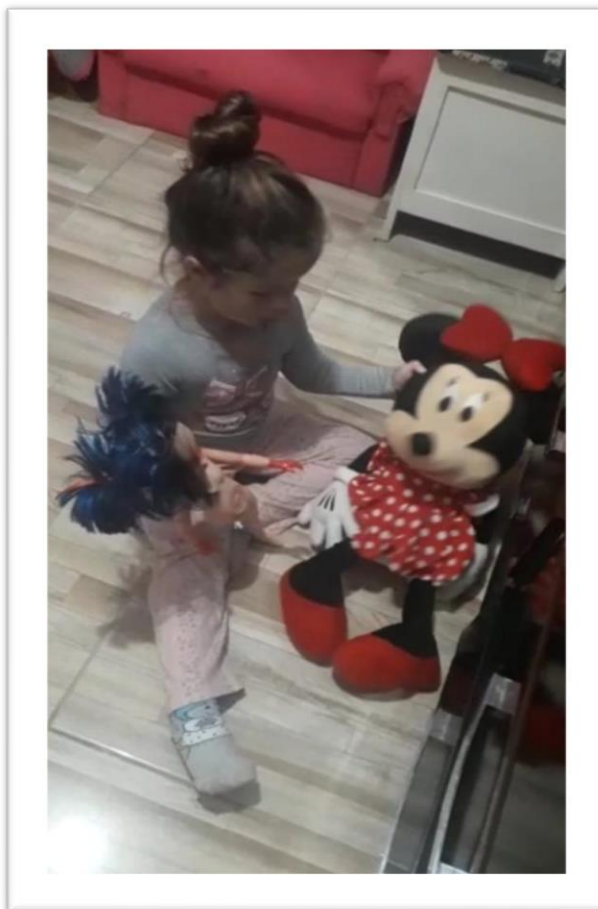
Fonte: Acervo da autora.

(...)

Observa-se novamente que o espaço está condicionado ao contexto de pandemia. Santos (1988, p.24) afirma que “cada momento histórico corresponde a modos de fazer diferentes, pois as “inovações” transformam os modos de produção e a configuração territorial. Neste momento histórico que vivem, ou vivemos, há uma (re) configuração do espaço. O espaço é o corredor do edifício, o espaço é a garagem de casa, o quarto, a casa, espaço é o quintal. Não que estejam errados, aqui não estamos para julgar o que é ou não. Até porque como já conversamos, são pontos de vista. O que trago é como a pandemia (re) estruturou o espaço para as crianças. Todas as brincadeiras e atividades, inclusive aquelas do ambiente escolar, instalaram-se entre quatro paredes. Onde se mora, se vive, estuda e trabalha. Parei uns instantes para pensar (...) para nós também foi desafiador nos reorganizarmos. A minha sala virou escritório; o quarto, cenário para gravar aulas (porque a luz do ambiente era melhor); a mesa da sala de jantar foi espaço para produção de materiais didáticos (para as gravações), ao mesmo tempo em que eu tinha uma bebê andando por tudo isso.

Tinha que montar e desmontar estes cenários porque a minha rotina de casa também ocupava aquele espaço. Está aí o conceito de território, uma área delimitada do espaço por relações de posse, de materialidade (Santos,1993). O mesmo espaço território de trabalho, território de moradia, território de vivencias.

Figura 5.9 – Espaço para a Maria



Fonte: Acervo da autora.

Maria: *O espaço pra mim é mais legal o espaço do meu quarto! Dai eu posso brincar com as minhas boneca, com meu cavalinho e com meus brinquedos. Eu posso brinca... com meu salto de igreja.. eu posso brinca de muitas coisas, eu gosto de brinca com as boneca que tá arrumada, eu gosto de brinca de muitas coisas, eu gosto de brincar assim óóó (bate uma boneca na outra) com a minha Lady Bug e com a minha Minie.*

5.1.3 Grandezas - Linguagem das Ciências e da Matemática

A terceira oficina, em treze de setembro, começa com a chamada no grupo. Trago um vídeo antes da proposta da semana, o qual traz todas as crianças em recortes dos vídeos que eles já haviam enviado. A ideia era movimentar o grupo, senti-los, motivá-los, para que percebessem a importância do que eles traziam e o valor das suas produções. Em seguida lançada a proposta sobre medidas e grandezas, esperei pelos pontos de vista.

Figura 5.10: Medidas e Grandezas



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.11: Proposta de Grandezas e medidas



Fonte: Acervo da autora.

Enquanto aguardo as afetações do grupo, mergulho em alguns pensamentos, agora da linguagem matemática e das ciências...

Do encontro com Manoel de Barros (2010) e suas falas sobre infância e encantamento sou tomada pelo contexto da matemática de que “a importância de uma coisa não se *mede* com *fita métrica* nem com *balança* nem com *barômetros*, etc.”, existe uma matemática que vem cheia de ações: *medir*, *contar* e *quantificar*. Uma matemática que vem cheia de instrumentos: *fita métrica*, *balanças*, *barômetros*. Uma matemática cheia de fórmulas e hipóteses inaplicáveis²⁷ que despertam os monstros da matemática e aterrorizam mais nós adultos do que as crianças. Isso, porque para as crianças “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2010).

Devemos lembrar que dentro de nós vive uma criança que nos pede calma para que consiga nos alcançar e acompanhar, assim como, dentro de nós vivem monstros e fantasmas que tentam nos vencer e às vezes eles conseguem

²⁷ Na minha mente borbulham questionamentos como onde usarei a hipótese de Riemann? A identidade de Euler? Para que serve a equação diofantina $x^3+y^3+z^3=k$? Por que aquilo que desconhecemos nos assusta tanto? Por que existe uma aversão tão latente à matemática?

(Moraes, 2021). Só o encantamento pelas coisas do menino do teu eu para vencê-los.

Já é noite, espero que não seja de um sábado qualquer, mas um sábado produtivo para a pesquisa, passei a tarde sentada em frente do computador, talvez um banho ajude reorganizar as ideias (...). Retorno para meu sábado produtivo, sabe quando você entra para tomar banho, mas não está no banho? Seu corpo está lá, a água quente está lá, o perfume do sabonete, o vapor, mas sua mente não está. Duas situações: você não vai criar memórias desde momento, segunda, você não está integrado, completo, é um corpo ali e uma mente longe.

Sim, durante longos minutos meu corpo estava ali, com a água quente caindo sobre ele, mas minha mente estava...

- Socorrooooo! Como eu pesquisadora proponho pensar as práticas de ensino de ciências e matemática por meio de oficinas com crianças quando eu penso em monstros? Agora estou aqui, em uma oficina que vem discutir a matemática na infância, uma professora de infância que ensina matemática e ciências na infância, para onde vou?

Receio, medo e insegurança de ensinar matemática e ciências na infância, de não ver as coisas de matemática e ciências na infância. Medo de trabalhar conceitos, mas por outro lado, um desejo de querer discutir os conceitos e provocar o encantamento pelas coisas, estes são os sofrimentos que temos e os monstros que alimentamos. Em algum lugar na nossa infância criamos estes monstros, mas enquanto professores, educadores, mediadores podemos fazer diferente, tornar para nós e para as crianças os monstros seres fofinhos, amigáveis, nossos aliados.

E se os monstros fossem fofos e belos? É preciso educar o olhar, Masschelein (2008, p.36) propõe “o “educar o olhar” não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir se para fora, levar para fora”. E-ducar o olhar significa libertar nossa visão, e o menino que me acompanha nessa caminhada tem disso: nos tira do olhar.

Assim como eu, o menino também tem seus receios com os monstros da matemática, Lins (2004) lhe apresentou uma nova possibilidade de se relacionar

com os monstros, quem sabe encontra-los?!, O menino compreendeu que encontrar esses monstros eram:

Encontros no sentido Larrosiano de ser. Aqueles que nos perpassam, nos tocam, nos aconteçam (LARROSA, 2002) e não sejam mera informação transeunte, incapaz de deixar qualquer vestígio. Quem sabe, ainda, nos entregarmos à experiência (Larrosa, 2002), isto é, à beleza da singularidade dos nossos próprios monstros (Moraes, 2021, p. 59).

Assim, segundo ele, permitiu que os monstros matemáticos saíssem de suas jaulas e tornassem-se visíveis e conversáveis. Quando propôs arrumar a casa para receber o monstro surgem suas primeiras inquietudes, o menino:

Estou com certo receio. Nunca trabalhei com essa turma. Será a primeira vez que eles têm aula comigo. Já repassei muitas vezes quais serão as atitudes que quero ter junto a eles. Finalmente, 19h10, uma terça-feira. As aulas de Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino em Matemática começarão. (...) É um grupo de rostos desconhecidos, de todos os tipos. Ao todo, vinte futuros professores, dezoito meninas e dois meninos. Tudo é novo para nós (MORAES, 2021, p. 59).

Para o menino, o receio era seu monstro do desconhecido, e o monstro da matemática para sua turma, no final o caminho que ele escolheu para mostrar para os licenciandos como se constitui o espaço da Educação Matemática é o mesmo que tem com ele. Um espaço que fala da sua vida de docência, um espaço que, antes de ser Educação Matemática, é uma história, um conto. Todos temos os receios, de ver as coisas ou de não ver as coisas, todos podemos pensar em outros modos de ver estas mesmas coisas.

Após acompanhar o menino por Lins, você por aqui?! O monstro da matemática encontra a pedagogia (Moraes, 2021), retomo para o quê esta oficina da linguagem matemática me faz pensar? Para onde vou? Bom, eu sei para onde não vou, não “seguir a lógica de opressor-oprimido (Freire, 1987), em que nos culparíamos por uma possível não capacidade de ingressar no jardim do matemático” (Moraes, 2021).

O menino ensinou que “toda vez que eu me sentir desesperada com a matemática, vou lembrar as minhas histórias de infância, vou pensar na escola

que vive em contraposição com a escola que desejo, vou ter a esperança de realizar um espaço de vida melhor”.

Repensando o Ensino de Ciências e Matemática para a infância

Alice: *Oi, meu nome é Alice, eu tenho quatro anos. Olha eu tô aqui pra explica o que eu tô vendo nessa caixa. Eu to vendo um cavalo, o C – A – L – E – S – I – T – A. na outra um bebê. Um bebê dentro da caixa. A caixa é um pouco mais pequena. Uma muito grande e, a outra pequena demais. Tchauuu.*

(...)

Maria: Prô.. então, tá uma caixa só com desenho do cavalo sem ninguém dentro. Segunda caixa, tem um bebê com chupeta dentro, terceira caixa tem um bebê sem chupeta dentro. O bebê é a Sarinha, lembra que eu já conheci na escola?

Eu: *Oi Duda, tudo bem? Lembro sim, quando ela nasceu a profe levou ela na escola para vocês conhecerem né?*

Maria: *É prô, é isso mesmo, só que, sabe, eu ando esforçando da atividade, minha mãe me ajuda porque é muita atividade.*

Eu: *Viu, é muita atividade da escola também?*

Maria sai do grupo e responde no privado

Maria: *Sim prô, na escola vem muuuita atividade e eu fico o dia todo fazendo. Eu não gosto. A minha mãe foi no banheiro, eu to aqui..... tchau prô.*

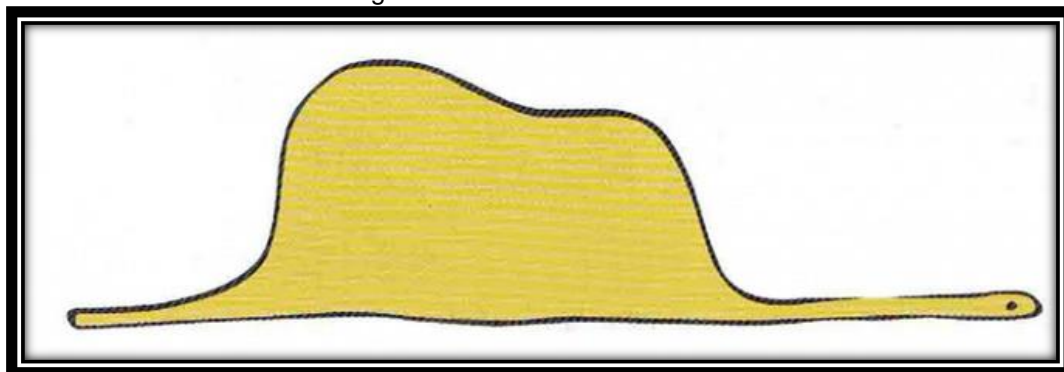
Vou contar uma história, afinal, antes de ser matemática é uma história, um conto²⁸..

“Certa vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem incrível num livro, que se chamava Histórias Reais, sobre a Floresta Virgem. Ela representava uma jiboia engolindo um animal selvagem (...). O livro dizia: as jiboias engolem suas presas inteiras, sem mastigá-las. Depois disso, não conseguem mais se mexer e dormem durante os seis meses da digestão.

²⁸ SAINT- EXUPÉRY, A. **O pequeno Príncipe** - Rio de Janeiro: Agir, 2001.

Então, refleti profundamente sobre as aventuras na selva e, com um lápis colorido, consegui fazer meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 (Figura: 5.12). Ele ficou assim:

Figura 5.12: Desenho número 1.

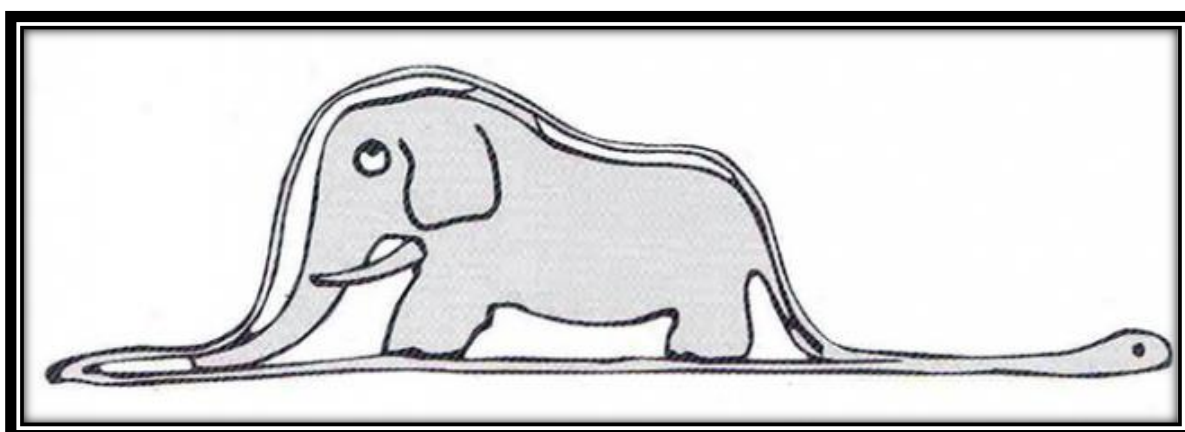


Fonte: SAINT- EXUPÉRY, 2001.

Mostrei minha obra prima para as pessoas grandes e perguntei se meu desenho dava medo. Elas me responderam: “Por que um chapéu daria medo?”.

Meu desenho não mostrava um chapéu. Ele mostrava uma jiboia digerindo um elefante. Eu desenhei então o lado de dentro da jiboia para que as pessoas grandes pudessem compreender, elas precisam de explicações para tudo, meu desenho número 2 (Figura 5.13) ficou assim:

Figura 5.13: Desenho número 2.



Fonte: SAINT- EXUPÉRY, 2001.

As pessoas grandes me aconselharam que deixasse de lado os desenhos de jiboias, fossem elas vistas por dentro ou por fora, e passasse a me interessar

mais por Geografia, História, Aritmética e Gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma magnífica carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo fiasco do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes nunca entendem nada sozinhas e é cansativo para as crianças ficar explicando tudo.”

Ao ler as falas das crianças, despertei-me para os pontos de vistas do livro *O Pequeno Príncipe*, o olhar do adulto e o olhar da criança. O despertar que as aventuras na selva trouxeram para o avião menino aguçou sua criatividade, vieram inspirações imaginárias, ele aprendeu a olhar, observar e criar. Mas, as “pessoas grandes” aconselharam a esquecer de tudo isso e se interessar em Geografia, Aritmética, ou seja, na pureza disciplinar. Quando propus como provocação medidas e grandezas, talvez eu esperasse delas um conceito da matemática, a pureza disciplinar. Que me falassem aquilo que elas viam da matemática, mas elas olham, observam e criam. Elas não são limitadas. Nós as limitamos! Assim o desenho será sempre de um chapéu, para que sejam aceitos como homens razoáveis.

Talvez estejamos em caminhos opostos, talvez seja um equívoco pensar em Ensino de Ciências e Matemática para a infância dentro de caixinhas, esperando uma pureza disciplinar. Você percebe que tanto na história do avião menino, quanto nas falas, às crianças falam de outras coisas. Esperamos que elas falem de Ciências, de Geografia, de Matemática, das grandezas, de medidas e não existe essa pureza disciplinar, esse isolamento de conceitos. Existem muitas coisas a serem exploradas na Floresta Virgem, na escola, na casa, no quintal, no quarto, etc.

A Alice fala do cavalo, da imagem na caixa, da Sarah, das letras e soletra uma por “C – A – L – E – S – I – T – A”. A Maria fala da Sarah, do objeto dentro da caixa, da chupeta. Logo observamos que as crianças falam de diversas coisas e tudo junto e misturado, e não apenas de um recorte da matemática como algo isolado. Voltando para a ideia do meu banho, a criança está integrada, completa, quando ela entra no banho ela cria memórias, ela faz sinapses ela está no banho, corpo e mente. Ela vivencia a experiência, ela cria nesse banho, ela sente a água quente ou fria, ela pede uma água morna, ela faz desta água que cai uma

cachoeira, ela se transforma em pirata, ela luta com o shampoo, ela desenha letras no box, ela brinca com todos os elementos que estão ali e essa pureza disciplinar vai embora porque a criança pensa o conjunto.

Refletindo sobre esses afetos não podemos pensar em um Ensino de Ciências e Educação Matemática para a criança nesse caminho da pureza disciplinar é preciso deixar que as outras coisas entrem em ação também e que possamos discutir tudo junto e misturado de maneira que faça sentido para criança. Devemos pensar em um ensino que potencialize a criatividade e individualidade, há uma subjetividade que atravessa os muros da cientificidade adentrando os campos do conhecimento. Esse movimento da subjetividade e da aprendizagem são aberturas para pensar em uma educação que não tem cartilhas a serem seguidas, mas sim caminhos que vão se apresentando (Souza, 2021).

Penso agora, ser necessário nos conectarmos com essas outras coisas que a criança vê e com a própria criança. Vivemos em uma sociedade de performance que ensina como demos ensinar e o que devemos ensinar, e educar não é performar. Precisamos nos desligar dessa antena que se conecta com o isolado, com a pureza disciplinar, com comportamentos determinados, a criança busca refletir o mundo lúdico, mundo de possibilidades que vão além dos muros da escola, além de conceitos isolados.

(...)

Gabriel: *Oi profe carol, tudo bem? Naquela primeira imagem tinha uma caixa, uma parede uma porta e uma lajota. Na de baixo estava a Sarah um bico e tava numa caixinha tava a parede e aquele negocio que eu acho q era porta e na debaixo a sarah tava no piso, que tem uma parede e só, beijo professora Carrolll.*

(...)

Amanda: *A bebê da profe Carol tá dentro da caxa, três, pequena, grande e média. Na grande ela fico escondida, na pequena ficou errada, certinha na branca.*

Luíza: *A Sarah ficou muito legal naquela caixa grande, não na média, porque senão ela fica muito apertadinha. A outra caixa ficou boa, mas a outra ficou muito pequenininha pra ela, ficou apertadinha. Um beijão, adeus.*

(...)

Eduarda: *Então, a primeira imagem eu vejo assim, uma caixa grande, na segunda imagem eu vejo uma caixa média e a Sarah dentro e na terceira imagem eu vejo uma caixa pequena e a Sarah. Beijo profe, beijo Sarah.*

Um domingo com o menino...

Hoje é domingo! Um domingo atípico, pois tenho uma visita atípica, visita destas que provocam, incitam, borbulham a mente e promovem borboletar²⁹. E eu preciso um pouco disso, de alguém que me afete e ao mesmo tempo traga segurança para um novo voo:

Menino: *Oi flor, tudo bem?*

Eu: em pensamento: *Espero ser uma flor de lótus³⁰.*

Menino: *Pense assim: nosso objetivo são as suas afetações. Eu estou trazendo um pouco das minhas afetações e espero que as minhas afetações agora, possam ser as suas afetações.*

(...)

Menino: *Para pensarmos aqui, nas falas da Amanda e da Eduarda, tem uma dissertação que indico, para você pensar um pouco. E pensar o quanto esse mundo infantil... - “e tem um ponto bem bacana que você me cita lá na frente e cita nas suas coisas, essa coisa que o tamanho para as crianças às vezes no mundo infantil é diferente” – como essa grandeza ela é relacional, o tamanho da caixa é relacional a Sarinha. Se for uma caixa grande é porque a Sarinha sobra dentro. Se for uma caixa pequena é porque a Sarinha fica apertada dentro. Então qual é a caixa ideal? Aí entramos em outra questão, além desse mundo relacional, tem a questão desse mundo infantil que é (eu brinco) novela mexicana, que imagina coisas, que sonha coisas, que pensa coisas, em que tudo é muito grande e seus problemas são outros e os espaços*

²⁹ Voos sem direção certa.

³⁰ A planta significa pureza do corpo e da mente, e renascimento. Isso porque, embora cresça na lama, ela se torna uma bela flor, pura e limpa.

de vida são outros. Ou são muito grandes, ou são muito pequenos e apertados. Mas muito desse mundo lúdico que vive a infância, que além do relacional a Sarinha, ele também é uma invenção dessa criação lúdica. Essa grandeza das medidas ela é invenção lúdica.

(...)

Aqui, espero que as afetações sejam traduzidas em afetos para você leitor. Analisando as falas das crianças (Amanda e Eduarda), observa-se que alguns “termos matemáticos”, que futuramente se tornarão conceitos elas já utilizam para expressar suas observações, como grande, médio e pequeno, em relação a determinado objeto, no caso das imagens a Sarah dava a base do tamanho para a comparação. Para Cavalcanti (2010, p.34), “as crianças, no seu dia a dia, mesmo antes de frequentar a escola, participam de atividades que estabelecem comparações e utilizam-se de expressões onde podemos perceber a presença de noções relacionadas a medidas e grandezas”.

Por mais que alguns conceitos como de medida só se desenvolvam após a construção de noções de conservação, quando a criança tem por volta de sete anos de idade, as crianças entram em contato com os termos “pesado”, “leve”, “grande” “pequeno”, “maior”, “menor” e experimentam as sensações por meio de jogos e brincadeiras já na educação infantil (Cavalcanti, 2010).

Neste sentido é necessário aproveitar esses conhecimentos que as crianças já possuem e instigá-las para que ampliem seu campo de experiência. Temos que pensar nesta criança que cria e explora aprendendo sobre grandezas e medidas, medindo. Explorando as ferramentas como fita métrica, balança, régua, entre outros para quantificar as grandezas para depois estabelecer essas noções de peso, massa, comprimento e extensão. Rememorando Barros porque a “importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Podemos encantar as crianças com a matemática nesse mundo lúdico e exploratório que ela vive de “todas as coisas juntas e misturadas”.

Gostaria de ir além das questões relacionais de medidas e grandezas da matemática, não que uma seja mais ou menos importante. Mas lembrar de que o tamanho das coisas está diretamente relacionado com a intimidade que

temos com ela. Lembram-se do menino do interior do estado do Paraná que rabiscava o chão e brincava de matemática? Sua casa possuía um quintal enorme, será que o quintal era realmente enorme? O quintal era enorme para sua mente criança. Caro leitor, acredito que tanto o meu eu criança quanto o seu eu criança imaginaram-se criançando nesse quintal. Quando li “Achadouros” lembrei-me do meu quintal que também era enorme para minha mente criança. Manoel de Barros (2010) também traz essas ideias relacionais do mundo criança: “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 que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. Com a mesma intensidade o professor Walter Kohan fala “ [...] la infancia es una cierta intensidad en la forma de estar em el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo”.

Acredito que é sobre isso, sobre a “grandeza das coisas pequenas”, tanto para O menino, quanto para Barros e Kohan é a intensidade, a intimidade a relação que o mundo criança tem com as coisas que faz a sentido, que dá sentido e a matemática tem que ser algo que faça sentido que produza encantamento.

5.1.4 Corpo que fala - Linguagem Corporal

Estamos na semana de 11 a 18 de setembro, fizemos uma pausa nas oficinas. Uma semana de reflexões sobre os afetos. A oficina anterior com a proposta de medidas e grandezas estendeu-se por mais uma semana. Foi necessário um momento para sentir o nível das provocações, não podemos inibir o coletivo pensante e não podemos provocar de menos. Precisamos sentir os afetos, sentir como somos afetados e como afetamos. Surgem alguns questionamentos sobre as dificuldades em realizarem as propostas devido às alterações na vida cotidiana trazidas pela pandemia.

Pais que trabalhavam durante o dia e só tem a noite para realizar as atividades com os filhos em meio a outras demandas escolares e, até mesmo um receio pelo adulto em fazer a atividade de forma errada, não querer enviá-la

por achar que não poderia ser simplesmente aquilo. A insegurança em se expor com uma determinada atividade em um grupo, recebendo olhares, ainda traz desconforto para muitas pessoas. Houve quem não conseguisse entregar as atividades devido a essas dificuldades. São muitos os questionamentos, assim, se fez necessário uma semana de pausa para que pudéssemos respirar em meio a tantas inquietações, pensar sobre as coisas, refletir sobre que momento era esse?

(...)

Vamos falar sobre o “território das experiências” (Tuan, 2012), sobre o funcionamento dos bastidores. Durante as oficinas, em específico na terceira, sobre medidas e grandezas, fomos surpreendidos por uma fala. Tratava-se de uma experiência e, junto com ela, uma semana de longas reflexões. E quando me refiro a longa, pensei no que é de fato e, no que poderia vir a ser se os caminhos fossem diferentes. Aqui vamos pensar em três pontos quando eu realmente ouço a voz da Maria: primeiro, o disciplinamento dos corpos (Foucault, 1999) e o espaço no qual posso me manifestar (toda a movimentação e estratégia que ela encontrou para ser ouvida, até mesmo a pessoa que ela escolheu para comunicar). Segundo, nesse momento de pandemia, será que é tempo de escolarizar? (Sinto algo inexplicável quando ouço: “*ando me esforçando*”, “*é muita atividade*”, “*eu não gosto*”. Será que estamos respeitando essa infância que grita em silêncio?). Terceiro ponto, o grupo em contexto de pandemia, apresenta outros funcionamentos. Assim penso, *Qual o verdadeiro sentido da palavra “grupo”?* Vamos iniciar alguns afetos...

Maria: *Prô.. então, tá uma caixa só com desenho do cavalo sem ninguém dentro. Segunda caixa, tem um bebe com chupeta dentro, terceira caixa tem um bebê sem chupeta dentro.*

Maria: *O bebê é a Sarinha, lembra que eu já conheci na escola?*

Eu: *Oi Duda, tudo bem? Lembro sim, quando ela nasceu a profe levou ela na escola para vocês conhecerem né?*

Maria: *É prô, é isso mesmo, só que, sabe, eu ando me esforçando da atividade, minha mãe me ajuda porque é muita atividade.*

Eu: *Viu, é muita atividade da escola também?*

Maria sai do grupo e responde no privado

Maria: *Sim prô, na escola vem muuuuita atividade e eu fico o dia todo fazendo. Eu não gosto. A minha mãe foi no banheiro, eu to aqui..... tchau prô.*

Após realizar a proposta sobre as três imagens, a Maria inicia outros áudios. Senti nela um desejo enorme em comunicar-se, não apenas sobre a proposta da semana, mas sobre outras inquietações que a moviam. Ela queria simplesmente falar! Aproveitando a ausência da mãe que fora ao banheiro, Maria encontrou um espaço em que ela poderia se manifestar. Mesmo com toda a vigilância, ela encontra um “espaço de fuga” para comunicar os anseios do eu criança:

Maria: É prô, é isso mesmo, só que, sabe, eu ando me esforçando da atividade, minha mãe me ajuda porque é muita atividade.

Sua fala: “sabe, eu ando me esforçando” (...) *minha mãe me ajuda* (...) “é muita atividade”, refletem um cenário de angústia com os compromissos que ela tem que dar conta, em um tempo e espaço que não seriam para tal fim. Aqui me remete às discussões de Tuan (2012) sobre a topofobia, as vivências no espaço-criança, que geram um desconforto e angústias. Eu, pelo menos, acredito que seria uma inconstância em tudo aquilo que acredito e desejo para o mundo infância. Em seguida no privado:

Maria: Sim prô, na escola vem muuuita atividade e eu fico o dia todo fazendo. Eu não gosto. A minha mãe foi no banheiro, eu to aqui..... tchau prô.

Percebo o espaço da manifestação sem a liberdade que deveria ter, quando a criança precisa fugir do poder familiar e do poder escolar para manifestar-se. Aqui encontramos o “espaço de fala” da criança, meios e estratégias que ela busca para poder se manifestar. Foucault, em *Vigiar e Punir*, (1987) fala sobre o disciplinamento dos corpos, esse mesmo que atestamos no grupo. Há um cerceamento demasiado do corpo, que corrompe e limita a natureza brincante da criança, com uma rotina e organização militarizada (KISHIMOTO, 1999). Foucault (1999), ao comparar a sala de aula com uma cela, como um local de sequestro, quer evidenciar que parte da individualidade das crianças é suprimida com condutas disciplinadoras. Faz-me refletir sobre o grupo, sobre os espaços de manifestações e os espaços de vigilância. Ambos autores trazem essa discussão para a infância, que muitas vezes não ocorre de

forma intencional, mas sim em uma construção cultural do disciplinamento dos corpos. Foucault fala da sala de aula, mas a nossa realidade em meios remotos, em grupos de Whatsapp, torna-se a sala de aula.

Voltando a pensar sobre a fala da Maria, algo que mexeu comigo intimamente foi sua escolha. Ela me escolheu, devo ser o “adulto atípico” dela (CORSARO, 2011). Criamos outro espaço, um espaço em *Kairós*, (tempo oportuno, tempo de significância) (KOHAN, 2004). Não era o espaço escolar grupo – aluno; não era o espaço familiar, vigiado – filho, mas sim, o espaço entre estes espaços, o nosso espaço sem outros olhares vigiantes e condicionados.

O segundo ponto que busco refletir é sobre educação em tempos de pandemia. No início do trabalho jamais imaginei que ele caminharia para esses achados e, cada vez fica mais claro como a cartografia cria possibilidades de discurso. Segundo Leite (2011), em nossos diálogos, é no processo que acontecem as coisas, é no processo que ocorrem os afetos. Neste contexto, me invade a lembrança de algumas falas do Professor Gabriel Junqueira³¹ (2020), quando conversa sobre o período de pandemia e como pensar o presente e organizar o futuro. Busca uma reflexão sobre como a pandemia e o isolamento social nos fazem pensar a educação das crianças, assim como pensamos a relação escola e família. É um conjunto novo, com famílias trancadas em casa, como nunca antes experienciado. Pais pedindo socorro, angustiados, atrapalhados porque agora ficam com os filhos em tempo integral, assumem uma responsabilidade que antes era compartilhada entre a família, a escola e a comunidade (BRASIL, 1996).

Junqueira (2020) reflete como se dá a ajuda ou (des)ajuda, se pararmos para refletir, nunca fomos preparados para isso, a escola totalmente a distância como neste momento. O que é considerado demanda neste momento? Qual o papel da escola? Qual o papel da família? São muitas reflexões, mas o que nos afeta é o TEMPO. Precisamos entender que são duas dimensões. Como o tempo se torna tempo de qualidade, tempo em família, tempo de pais e mães em

³¹ Professor Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DrAW3BXG-UM>

tempos de pandemia? Infelizmente vemos que esse tempo não acontece porque precisamos atender outras demandas. Crianças são sujeitos de direitos, então temos que pensar em papéis que não sufoquem o que deveria ser natural.

Quando penso na fala da Maria: - “muuuuita atividade” lembro-me da fala de Junqueira (2020):

“Me recuso a falar em trabalhos remotos na Educação Infantil, porque eu acho que algumas coisas são adiáveis e podem esperar, alfabetização letramento podem esperar, mas regras, combinados, montar cabana, fazer trilhas, cozinhar juntos, essas coisas que famílias poderiam estar fazendo, vivência na quarenta. (...) Agenda de trabalho gera pouco tempo com filhos, o que deveria ser vivido agora é compartilhamento que é coisa da família, escola pode esperar. Vida é feita de prioridades, quando uma quarentena nos ameaça.”

Ao relacionar a fala da Maria, esse sentimento que ela traz com o a fala do professor Gabriel Junqueira, podemos sim afirmar que a escolarização pode esperar. O momento de pandemia não é hora de escolarizar, existem outras prioridades. Já escolarizamos demais, precisamos infantilizar a escola.

E para não encerrar, mas continuar a movimentar essas inquietações, quero repensar o conceito de grupo e suas funcionalidades na pandemia. Quando penso em grupo, em um coletivo pensante, construo a ideia de compartilhamento, de trocas de experiências e vivências referentes a algo. Há uma intenção, algo que some e acrescente. Um grupo é um espaço onde há possibilidade de manifestações, argumentações e crescimento.

Pensando em contexto de sala de aula, em grupo, a individualidade se esconde, sempre será só mais um. A mesma insegurança em se movimentar na sala quando é necessário expor algo, surge no grupo. O Grupo de Whatsapp que é (ou era) uma rede social de informalidades, de entretenimento, de trocas e risos, se descontrói. Assim, em contexto de pandemia, a ferramenta remota Whatsapp possui outros funcionamentos. O conceito de grupo com suas trocas de ideias e interações deu espaço para uma soma de individualidades, não agindo assim como um grupo, este ambiente de comunicação e expressão informal passou a ser um ambiente formal, associado às relações de sala de aula-escola-família. Assim, abriu-se mais uma discussão sobre a infância, os

espaços e o disciplinamento dos corpos. Trouxemos para o grupo a mesma frieza e vigilância de uma sala de aula. Ainda há uma necessidade de (des)naturalizar a sala de aula dessa soma de individuais, rememorando Foucault, já que o espaço transforma!

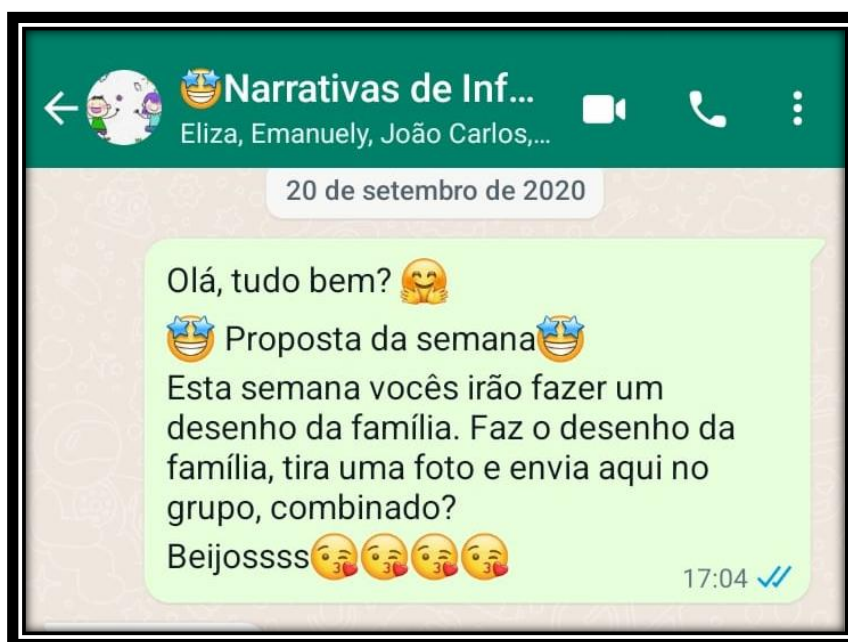
5.1.5 Minha família

“Família é a base de qualquer pessoa. É onde se aprende não só os primeiros passos mas as primeiras lições de vida, é refúgio quando o mundo se torna sem graça e perigoso, é proteção quando nos sentimos ameaçados, mas antes de tudo é reflexo de quem somos, é nossa essência. E não há nada que nos faça sentir tão bem quanto a nossa família.”

Autor Desconhecido

Dia vinte de setembro, nossa quarta oficina. Nessa semana, a proposta era desenhar sua família. Além do desenho, eles deveriam mandar áudio no privado para falar sobre o seu desenho, uma estratégia para fugir da Pedagogia do Roteiro.

Figura 5.14 – Proposta: Desenho da família.



Fonte: Acervo da autora

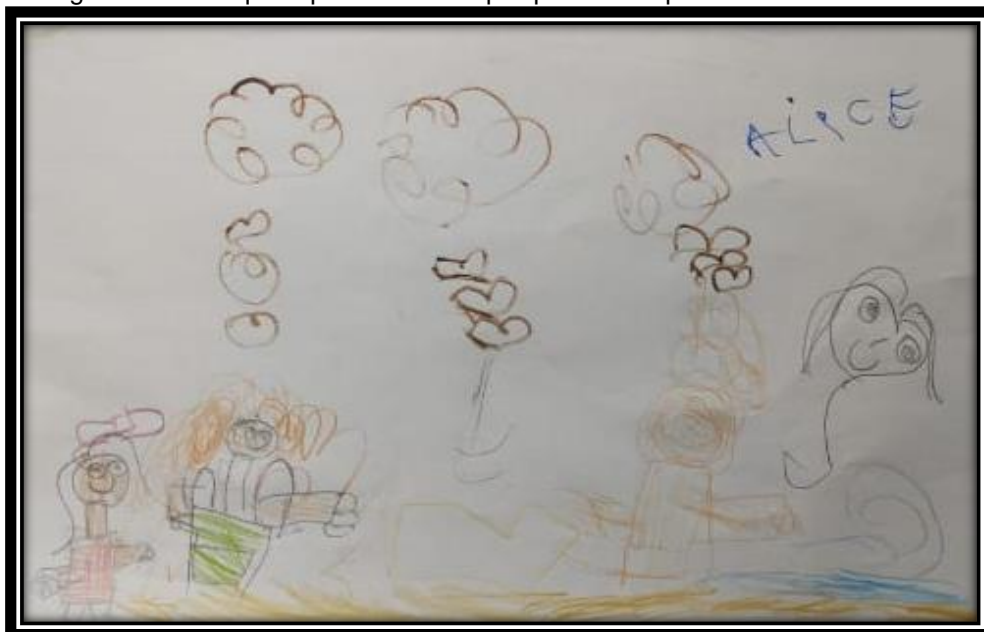
E surgem as produções:

Figura 5.15 – Minha família com máscara - Isabela



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.16 – Piquenique de mentira porque não dá para sair de casa - Alice



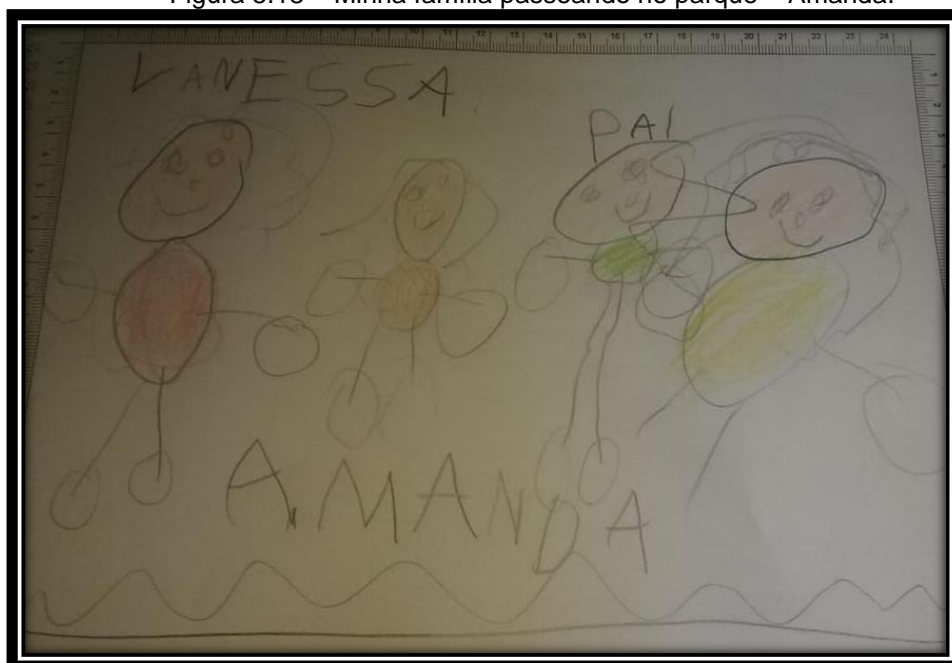
Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.17 – Passeio no shopping com minha família quando acabar a pandemia - Maria.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.18 – Minha família passeando no parque – Amanda.



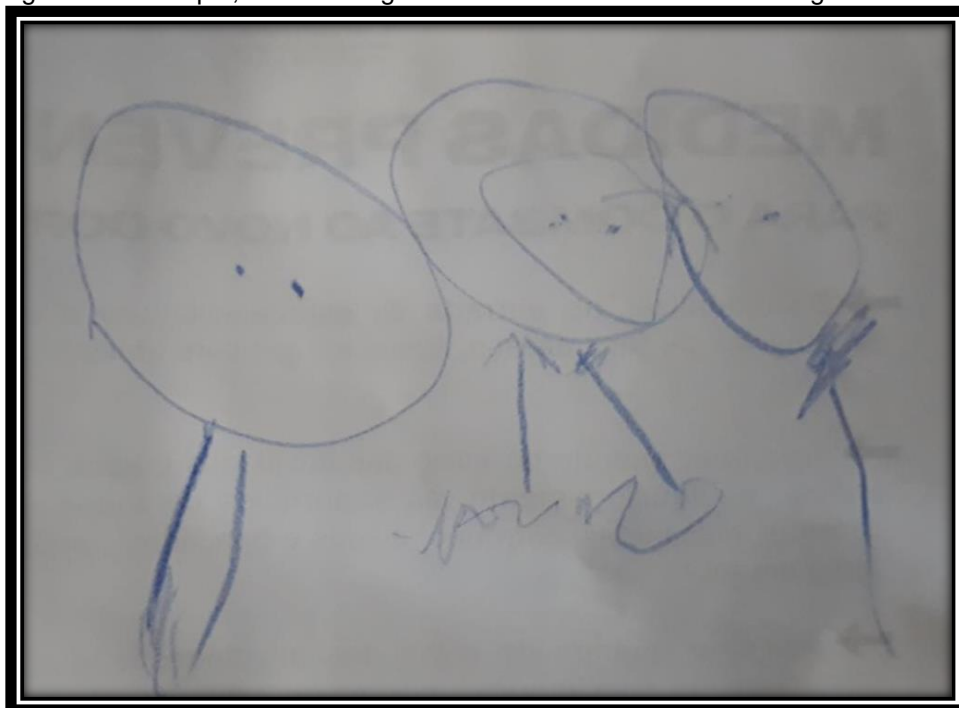
Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.19: - Minha família quando penso em amor -Eduarda



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.20 – Papai, mamãe eu grude da mamãe e Eduardo na barriga - Rafaela



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.21: A família passeando de ônibus - Luíza.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5.22: Minha família - Angelo



Fonte: Acervo da autora.

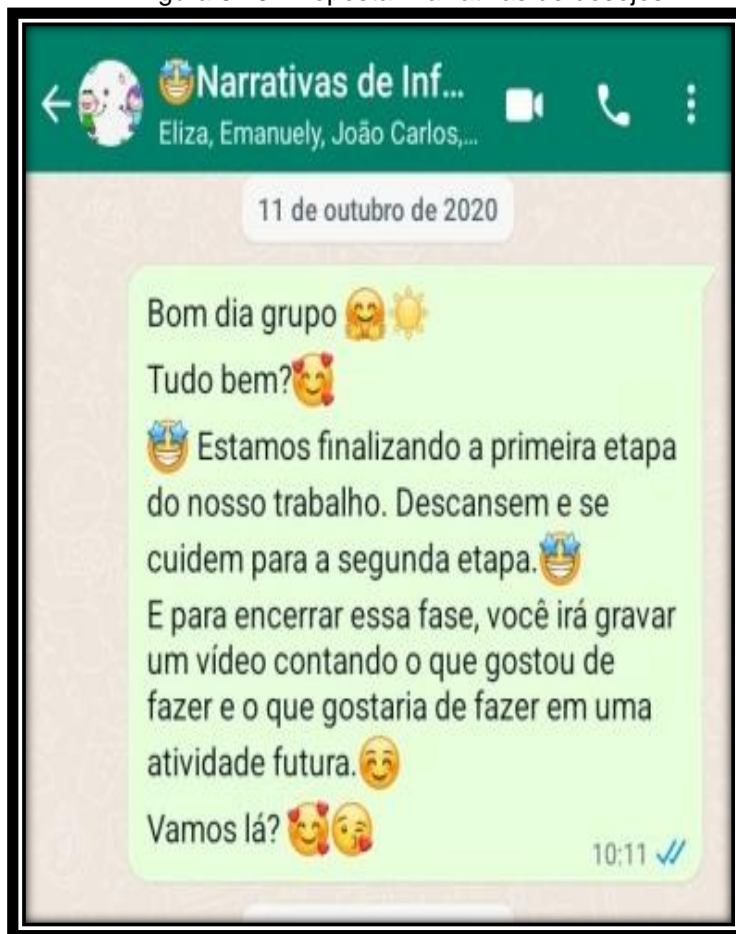
É interessante como surgem novos caminhos durante a jornada, as oficinas propõem uma provocação “X” e resultam em outras provocações “W, X, Y, Z”. Com os vídeos, desenhos e áudios é possível sentir como o isolamento

social, devido à pandemia de Covid-19, tem influenciado a infância em seus espaços e produções. Quando começo a ouvir os áudios e observar os desenhos é latente a relação do discurso dos “espaços que eu gosto” com “espaços que eu possuo”, referindo-se ao contexto de pandemia. Manifestações como “isolamento social”, “distanciamento social”, “Covid”, “Coronavírus”, “máscara” e “álcool gel” se fizeram presentes nas produções. Neste sentido, o espaço é percebido como algo delimitado, que delimita e limita a vida do sujeito, de acordo com as vivências (FOUCAULT, 1999; 2013). Os desenhos vão além da discussão sobre espaço por si, sendo o espaço da pandemia que se habita, retratam-se peculiaridades no cotidiano: famílias dentro de casa, famílias com máscaras (Figura 5.15), lugares que gosto dentro da minha casa, sonhos de piquenique (Figura 5.16) e passeios no shopping (Figura 5.17), quando acabar a pandemia. A criança trouxe esses afetos para as Narrativas de Infância e criou possibilidades para quando esse período passar *“quando o coronavírus passar, a gente vai se encontrar”*, Alice, 4 anos.

5.1.6 Narrativas de desejos

E chegamos à última intervenção, ao último encontro, ao último domingo de 11 de outubro de 2021, com mais uma provocação (Figura 5.23):

Figura 5.23: Proposta: Narrativas de desejos



Fonte: Acervo da autora

Luiza: *Oi galelinha, tudo bem? Eu sou a Luíza, meu cachorro é o Luki, eu queria..., adivinha? Uma atividade dos cachorros. Então... tá gravando? Mas então.. é assim. E atividade do arco-íris. Eu faço todinhas.*

Isabela: *Oi, meu nome é Isabela. E hoje eu vim falar sobre as tarefas da profe Carol. A que eu mais gostei foi aquela que a gente desenhou a nossa família. E eu queria que tivesse mais de desenhos, porque eu gosto de desenhar (risos). Uma sugestão era **a gente desenhar o que a gente mais gosta de fazer**. Tchau!*

Sonhos de arco-íris, sonhos de cachorros, sonhos em desenhar. Nesse caminhar, o desenho nos afetou muito, o desenho nos disse muitas coisas em seu “silêncio”. E aqui, em um trabalho com reticências, como exalta Gonzaguinha “eu fico com a pureza das respostas das crianças” ...

5.2 INVENÇÕES DA INFÂNCIA

Quando se deixa conduzir pelos caminhos, não buscando por resultados já pré-estabelecidos, os encontros (algo que não se espera), nos surpreendem. Ao pensar nos dispositivos e no espaço como provocação, jamais imaginaria que os primeiros reflexos do mundo infância, do território das experiências naquele espaço-tempo seriam os desafios da pandemia. E pensar o espaço é pensar essas limitações da criança na pandemia. Mas uma limitação que não a limita como agente no espaço, pois a criança organiza, (re)organiza seus espaços e suas rotinas para explorá-los de forma nova.

Outros desencontros são os elementos que acompanharam o processo no decorrer da pesquisa: o *Whatsapp*, uma rede social de interação informal ou um espaço de estranhamento? Espaço virtual, de relações com as pessoas, um coletivo pensante ou ações isoladas? Você percebe como o contexto de pandemia alterou os espaços? Até mesmo o das redes sociais, trazendo uma formalidade antes inexistente.

Todo domingo pela manhã sentia o mesmo incomodo, não como algo ruim, mas algo que inquietava. Pois eu teria que enviar no grupo a proposta da semana, e estava sendo vijiada, afinal de contas meu orientador estava lá, presente no grupo. Na minha cabeça, só o pensamento de conseguir seguir a proposta: todos os domingos, no início da manhã enviar mensagem/vídeo para o grupo. Existia certo controle, certo poder, uma vigilância sobre minhas ações. O *Whatsapp* não é mais um espaço informal, mas um espaço vigiado, polido (FOUCAULT, 1999). E esse afeto foi sentido por todos. Para mim, para o professor orientador, para os pais, para as crianças, porque a todo tempo, em todos os espaços, naturalizou-se a vigilância, e conosco alguns medos. O espaço de manifestação livre não toma apenas a criança, toma a todos nós, e nem todos temos a coragem da Maria para criar estratégias de romper com essa naturalidade de se deixar engessar.

Fica evidente como o espaço se transforma, assim como as potencialidades de manifestação quando a criança tem sua fala legitimada com seus afetos, suas emoções e experiências. O estudo possibilitou refletir sobre o

adultocentrismo nas produções infantis, quanto estabelecem o “certo” e o “errado” das práticas pedagógicas e sociais, com a ausência de um espaço de manifestação livre por parte da criança. O grupo de Whatsapp perdeu a essência de grupo, passou a ser uma soma de individuais, onde só se pode comunicar aquilo que está “certo” do ponto de vista do adulto, seguindo um padrão, estabelecendo um roteiro de acordo com as primeiras postagens (vídeos, fotos e áudios).

Ainda não se ouviu a infância em sua potencialidade (Kohan, 2004), tida como uma categoria excluída e silenciada, no entanto, quanto ao seu lugar de fala, é perceptível que ela tem muito o que dizer, expressar e comunicar. É necessário corporificar essa infância, falar sobre histórias, o que elas representam, as novas possibilidades a partir dessa infância superada, percebê-la, habitá-la.

5.3 CRIANÇAS PANDÊMICAS OU PANDEMIA DE CRIANÇAS

“As escolhas que fizemos para as crianças foram terríveis”: um ano de ensino remoto no Brasil.”

El País (22-03-2021).

A criança como ser participativo, era provocada durante os dispositivos a movimentar novos afetos, trazendo muito mais do que era esperado. Penso que se o “adulto atípico” de Corsaro (2021) e a pedagogia da escuta de Malaguzzi (1995) estivessem fora do contexto pandêmico, os níveis de participação trazidos por Marchi e Fernandes (2020) seriam diferentes, e trariam outros movimentos para a pesquisa. Com a pandemia outros movimentos se inauguraram, ela nos engessou, nos levou a caminhos nunca ensaiados e, seguindo as normativas educacionais, o que fizemos com as nossas crianças? Será que é de conflitos e incertezas que se alimentam uma pesquisa?

Com todos os dispositivos³², as afetações sempre rodeavam a pandemia do coronavírus. Pensando nestas crianças e em suas falas em outra rotina de escolarização, me questiono: como a prefeitura trabalhou com a Pandemia?

Como foi elaborada toda essa organização para trabalhar com a infância na pandemia? Como posso afrontar as falas da Maria com este novo modelo de ensino? Afinal, as crianças não poderiam perder os conteúdos, não poderiam perder o ano escolar, deveríamos buscar meios para que tudo continuasse a fluir como antes, porém em outro formato.

Pensando algumas maneiras de como buscar explicar essa fase de loucura que foi a pandemia, iniciei uma nova travessia, desta vez pelo jardim das incertezas. Era preciso explicar de alguma maneira, para você leitor, e para mim mesma, como a prefeitura trabalhou com a pandemia e, como nós professores trabalhamos com ela. Meu primeiro encontro na travessia pelo jardim das incertezas foi com a professora Lírio, assessora pedagógica na rede de educação por mensagem de voz no Whatsapp:

Professora Lírio: *Na pandemia, é... foi feita uma tentativa de ensino híbrido, uma maneira de trabalhar de forma remota, mas também presencial, inicialmente de forma remota com todo mundo, porém existia a realidade das famílias, enfim, que não tinham acesso a internet, e aí não conseguiam participar da forma remota então foi aberta para essas famílias de irem até os CMEI's e escolas para ter atividade presencial com os profissionais que estavam lá. Dentro das escolas foi feita uma escala, que não precisa que todos os profissionais estivessem presentes, mas em alguns dias da semanas alguns*

³² A filosofia de Foucault muitas vezes se apresenta como uma análise de “dispositivos” concretos. Mas o que é um dispositivo? Em primeiro lugar, é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. (...) Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição (DELEUZE, 1990).

profissionais estavam lá para trabalhar com atividades, realizando planejamento, enfim para estar encaminhando para as famílias realizarem ou estar atendendo presencialmente as crianças que não tinham acesso.

Foram feitas atividades em envelopes para que as crianças pudessem fazer em casa e então darem a devolutiva semanalmente. E remotamente foi feito via televisão. Um canal aberto repassou diariamente atividades para que as crianças realizassem juntamente com as atividades propostas pela escola. Eram aulas ministradas pela TV como entretenimento e as crianças assistiam e também realizavam as atividades dos envelopes retiradas semanalmente na escola.

A devolutiva destas atividades que constavam como presença da semana, quem apresentava as atividades ganhava presença e quem não apresentava deveria ser registrado como falta. Não sei se ficou claro, mas foi mais ou menos assim que aconteceu. Depois foram voltando aos poucos, de forma presencial, mas não com todas as crianças ao mesmo tempo, em uma semana ia um grupo e na outra semana outro grupo. Eram poucas crianças em sala, tinham que respeitar o distanciamento e não compartilhar objetos. Na semana que o grupo A frequentava presencialmente o grupo B assistiam as aulas pela TV e vice-versa. No primeiro ano de pandemia foi totalmente remoto, já no segundo ano de pandemia foi híbrido. Para as crianças que não tinham acesso nenhum desde o primeiro ano já foi dada uma assistência presencial, mas foi uma questão personalizada, realmente para quem precisava com horário marcado.

Outra ação feita pelas professoras era a realização de vídeos onde elas explicavam as atividades, faziam contação de histórias, vídeos que tivessem alguma interação entre a professora e as crianças, os vídeos eram encaminhados pelo Whatsapp para que os pais fizessem com as crianças. Esta foi a forma de trabalho realizado na pandemia.

Seguindo no meu caminhar pelo jardim das incertezas, meu próximo encontro foi com a professora Grilinho, ela me enviou um bilhete no Whatsapp, contando como foi elaborado o trabalho do município na pandemia:

Professora Grilinho: *A prefeitura Municipal de Ponta Grossa trabalhou com responsabilidade, buscando por meio do programa Vem Aprender aproximar as crianças e assuntos escolares na realização de atividades, fazendo do seu lar um novo contexto de aprendizagens. Depois professores tinham que sintetizar essas atividades de acordo com a faixa etária das crianças. Eu particularmente propunha atividades brincantes (vídeos -músicas - histórias-construção de objetos) e a maioria das famílias abraçaram as ideias, dessa forma desvinculando as atividades de papel e a cada atividade a criança tinha um convite/ desafio/experiência a realizar - por exemplo: aula sobre o pinguim, em casa receberam geladinho e fizeram a experiência do líquido para o geloso e depois se divertiam comendo.*

Para os profissionais investiram em reuniões e rodas de terapias que ajudam a entender essa nova proposta de trabalho, diminuindo os impactos que a pandemia estava trazendo: medos, frustrações, entre outras. Inclusive participei de muitas rodas de terapia. Foi bom!

A professora Grilinho se reinventou para alcançar as propostas e suas crianças. Lembro-me que desde o início, a prefeitura buscou meios de ludibriar a pandemia, movimentou a todos em uma busca por não perder tempo, mostrar que o show não poderia parar. Reinventamo-nos da noite para o dia, a educação deveria estar garantida, assim como o direito da criança à educação. A proposta mudou um pouco, o que antes era no concreto, lúdico cheio de contato e inspirações passou a ser apenas registro solitário, um modelo bem tradicional que ia contra as metodologias aplicadas até então. Precisávamos dos registros, para avaliar se a criança desenvolveu ou não tal habilidade. Seguindo meu caminho na busca de como as professoras vivenciaram estes momentos me encontro com a professora Jasmim, em *sua mensagem, trouxe um pouco de seus afetos na pandemia:*

Professora Jasmim: *Durante esse período de pandemia, seguimos com a proposta da secretaria de ensino remoto, um momento de muitas dificuldades e ao mesmo tempo de aprendizado, onde foi necessário reaprender, para poder ensinar de forma diferente, pois foi necessário correr atrás de formas e meios que fossem possíveis atender a maioria dos alunos, por meio de mídias e trabalhos impressos... seguindo as orientações da prefeitura e com o projeto vem aprender que davam um pequeno suporte. Foi um momento de trabalho redobrado em todos os sentidos, para que tudo fosse realizado de forma clara e uma linguagem para que as famílias pudessem compreender. Com isso, pudemos perceber o comprometimento de algumas famílias e dificuldades de outros. Algumas crianças realizavam animadas, percebíamos pelo retorno ou mensagens que mandavam, mas a maioria talvez pressionadas ou sobrecarregadas, pois por mais que procurássemos fazer de forma lúdica, em casa sabemos que não será realizado desta forma. Na escola a criança sente interesse e animada com as propostas que elas estão participando, ajudando e sugerindo, no remoto isso não era possível.*

Neste período eu fazia a correção e formatação das atividades, a secretaria de educação mandava prontas algumas atividades que eram ministradas pela TV, no programa *Vem Aprender*. Na sequência, as professoras deveriam articular as atividades do programa com os símbolos individuais do grupo. Cada atividade gerava em média de 10 a 12 páginas, isso semanalmente para a Educação Infantil. As professoras gravavam vídeos explicando as atividades que elaboravam, e pediam vídeos das crianças com o retorno das atividades práticas. Um desafio enorme para todos.

Caminhando pelo jardim um novo encontro, agora com a Professora Flor de Lótus e suas afetações:

Professora Flor de Lótus: *Não tenho boas lembranças. Mas criaram um programa para as crianças (assistiam? Não sabemos).*

Tentaram bolar um plano de “ENSINO” nos CMEI’s, com trabalho em cima de símbolos psicodélicos. Se for pra pensar na perspectiva das professoras, foi tenso. Para as crianças os pais diziam que o filho nem assistia, ou não gostava, só iam pegar as atividades pra fazer e pronto. Até porque a minha turma tinha recém saído do inf. 3.

De início foi proposto para planejarmos os símbolos das crianças e entregar atividades quinzenais. Depois surgiu a proposta de gravarmos vídeos para as histórias, músicas e atividades para que as crianças ficassem em "contato" com as professoras. (legal, porém eu sou uma que não gostava de aparecer em vídeo, tanto que fizeram grupos pra planejamento e eu fazia de tudo pra ficar com a edição kkk).

As aulas da Educação Infantil na TV eram boas, mas acredito que nem todas as crianças tinham acesso aos materiais (que era o que podia chamar mais atenção das crianças). Não gostava de refazer um planejamento em cima de outro que a SME mandava, até porque não respeitava o ritmo nem a peculiaridade de cada turma, ou criança, fora que era exaustivo. (até nas atividades quem fazia eram os pais). Comunicação um pouco falha, porque pediam as coisas e queriam que fosse feito as pressas.

E assim, este caminhar pelo jardim foi se fazendo com um novelo de linhas, um verdadeiro emaranhado de informações, algo que não se sabe de onde vem ou para onde vai Sabemos que é caminho, um caminho pelo jardim das incertezas. Alguns passos à frente, ou aquilo que eu acreditava ser para frente, um novo encontro com a professora Formiguinha:

Professora Formiguinha: *Acredito que a cobrança foi mais burocrática, cumprir ordens. Metodologia, montar atividades fáceis para que a família conseguisse realizar com a criança. Muitas vezes ou quase sempre os pais que faziam e não a criança... Não tínhamos liberdade para montar as atividades e escolher o tema, vinha quase tudo pronto como se todas as crianças da rede fossem iguais e aprendessem da mesma forma.*

Acho que devido à falta de orientação dos pais, ficavam perdidos e coisas simples de serem realizadas eram feitas de qualquer jeito. Por exemplo, as poucas atividades lúdicas que em sala eram prazerosas acabavam ficando sem graça. As atividades no papel não eram de interesse pra eles, então preferiam ir brincar ao invés de realizá-las. Os pais não possuíam a didática necessária para orientar. Os vídeos eram difíceis de fazer, não conseguíamos realizar a explicação de maneira bacana para as crianças.

Parece-me que vivemos uma inversão de valores, trocas de papéis que afetaram a todos. A família no papel de professor, os professores em papéis de youtubers, e cada um perdido em seus costumeiros papéis. Nesse caminhar, meu último encontro foi com a professora Libélula:

Professora Libélula: *A pandemia foi o que queríamos q fosse a nossa realidade de antes e depois. Poucas crianças, para poder trabalhar de verdade e ser feito o que diz a teoria. Criaram um programa de TV para facilitar, mas se tornou algo cansativo e comprometedor. Professores tendo q fazer vídeos para as crianças, sendo que os pais não se comprometiam, achando q educação infantil, não faz diferença. O período não foi bom em outro aspecto, tivemos muitas perdas de entes queridos, o medo de ir e também o abuso de poder dos nossos "superiores". Creio que não sabiam os pais não tinham a paciência de ensinar. Eles mesmos faziam, pais, irmãos, tias e até vizinhos. Tudo para garantir as presenças e entregar os envelopes que tanto eram cobrados. As crianças não levavam a sério, como dizia o Bernardo "eu não tô na escola, é na escola que a gente vai pra estudar". Na cabecinha deles, casa não é lugar de estudar. Gostavam das histórias, músicas e brincadeiras feitas nos vídeos. Era o que chamava a atenção, de resto pra eles não tinha sentido. Faziam birra para não realizar atividades nas quais tinham capacidade de fazer, o que na visão dos pais não era birra, achavam que os filhos não sabiam fazer.*

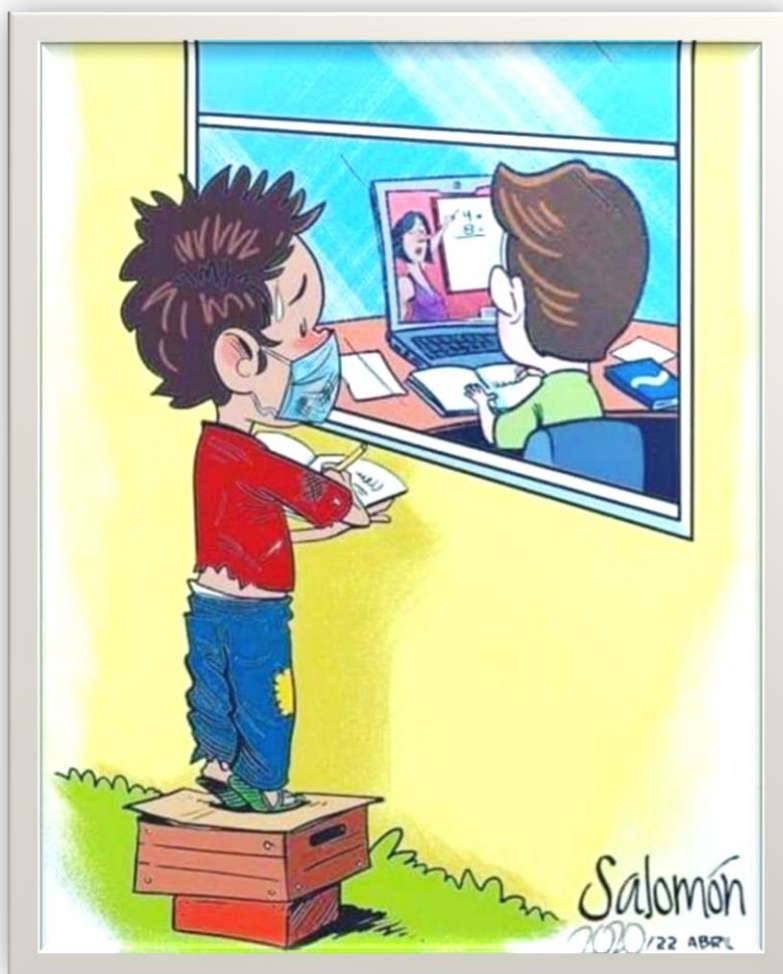
Na volta era complicado, de início tínhamos que conciliar as aulas presenciais e remotas, era uma loucura. A falta de contato era complicada. Aqueles temas malucos para trabalhar eram difíceis para construir o planejamento. E o que dizer da quantidade de atividades escritas? Sem fundamentos para a criança.

E agora, com essas linhas, nada é certo e nada é errado, são experimentações de cada professora, são suas vivências, suas angústias, suas tentativas. Foi uma experimentação de “não tenho boas lembranças”. Aqui retomo à fala do professor Gabriel Junqueira (2020) em que defende que: “A escolarização pode esperar, a pandemia nos ensinou isso”, o que foi essa corrida desenfreada atrás do nada? Trabalhos remotos na Educação Infantil? Algumas coisas são adiáveis, ou poucos momentos juntos entre pais e filhos se transformaram em minutos eternos de desespero, por ter que dar conta de algo que nem imaginavam como fazer. A agenda de trabalho gerava pouco tempo com os filhos, e mais uma vez esse tempo de qualidade foi adiado, porque a “educação” e a “escola” não poderiam parar.

Lembrei-me de uma proposta da disciplina de *Ciência, Tecnologia e Sociedade* cursada no mestrado, com a proposta de leitura de uma imagem (figura 5.24).

Discorreremos sobre a desigualdade social, o acesso à informação e à educação em tempos de pandemia. Elementos todos estes citados nas falas das professoras pelo jardim. Mas sintetizamos que o quê a imagem nos traz, sobre as distâncias entre as classes sócias, esteve muito mais evidente sem a escola. Se pensarmos a função da escola, por mais problemática e conflituosa que seja, ainda temos um ambiente no qual as diferenças e necessidades podem ser amenizadas. Um lugar no qual a criança é pensada em sua integralidade, e que busca proporcionar-lhe alguma garantia de aprender. A escola garante também aspectos fundamentais para que se possa aprender, afinal a alimentação é condição para que se aprenda.

Figura 5.24 – La educación em tiempos de pandemia



Fonte: Salomón, 2020.

Transferir as responsabilidades, em inversão de valores e papéis é irresponsabilidade, Junqueira (2021, p. 01) afirma:

Num quadro em que pais culpados e exaustos encontram seus filhos apenas no início e ao final do dia, cinco dias na semana, acabam por negligenciar com as crianças o sentido da aprendizagem e a relação com a rotina, a autonomia, as regras, os combinados, os limites, cuja construção e acompanhamento exigem tempo, energia e presença.

Maria estava certa em desabafar da quantidade de “tarefas”, talvez a escola tenha exigido demais, querendo cumprir o seu papel. Talvez tenha negligenciado as demais relações já estabelecidas, ou não estabelecidas, daquelas famílias exaustas da rotina. A pandemia foi um turbilhão de emoções

para as famílias, para a escola e para as crianças. Até que ponto todos precisávamos disso? Trago uma nota de Junqueira (2021, p. 01) que evidencia todo este movimento:

A negligência se repete diante das dimensões mais lúdicas dessa relação parental, como brincar, contar histórias, ver filmes e conversar a respeito, cantar e dançar, preparar algo para comer com a participação das crianças, passear, conversar com elas sobre assuntos aleatórios ou recorrentes pelos quais demonstram interesse. A escola, por sua vez, foi desafiada a traduzir o seu projeto político-pedagógico a distância, para se fazer presente no isolamento das casas e rotinas das crianças e suas famílias. Mais do que nunca, precisou da ajuda e da participação dos pais ou responsáveis pelas crianças. Teve como resposta acolhimento, disponibilidade e cooperação por um lado; constrangimento, críticas e demandas surpreendentes por outro; além, não raro, de providenciar emergencialmente necessidades essenciais às famílias de baixa renda ou que ficaram desempregadas, como cestas básicas, máscaras e material escolar. As demandas dos pais chegaram, basicamente, em duas direções: por um lado, revelando desconhecimento e/ou descompasso em relação ao projeto político-pedagógico da escola, com pedidos de envio de tarefas relacionadas ao ensino de conteúdos, como classificação, associação da grafia dos números às quantidades equivalentes, contagem e récita numérica, realização de situações-problema envolvendo quantidades, associação de letras iniciais de palavras a figuras, leitura e escrita de palavras e frases curtas, de modo a manter as crianças ocupadas e com as responsabilidades demandadas pela escola, liberando-as para as demandas de seus respectivos trabalhos e à manutenção e aos cuidados com a rotina da casa; por outro, com pedidos de ajuda para a abordagem de assuntos inevitáveis ou de interesse das crianças e também para o manejo de comportamentos das crianças para os quais não se sentiam preparados, como questões relativas a medos diversos (escuro, monstros, barulhos altos, pesadelos), questões de gênero, sexualidade das crianças e dos pais, doença prolongada ou morte de familiar ou de alguém do círculo de amizades, mudança de cidade, desemprego ou separação dos pais. A escola foi redescoberta e valorizada na sua função social. Conciliar dedicação ao trabalho e aos cuidados e educação dos filhos, em meio a outras tantas dimensões da vida

cotidiana, é um desafio criativo e nada solitário. O compartilhamento com a escola é uma via legal, uma vez que a educação básica é um direito das crianças e das famílias e obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Mas o que a pandemia nos revela vai além, interroga toda a sociedade e pede a revisão dos contratos sociais, para que o nascimento de uma criança não seja apenas mais um sintoma irrefreável da sociedade de consumo e sua educação um consequente fracasso da sociedade do cansaço em que vivemos.

Por questões estruturais sei que aqui deveria trazer minhas considerações sobre a fala do autor, não posso finalizar um texto com uma citação correto? Contudo, gostaria que fosse finalizada com a nota do professor, ela traduz todos os afetos de uma dimensão significativa da relação entre família e escola de educação infantil. De tudo que passamos e agora buscamos refletir, para a Maria e todas as outras Marias, João e José, a escola poderia esperar. Não estávamos preparados para isso, não desta forma, sem sufocar o que deveria ser natural. Para a criança, os momentos em família, o abraço, a casinha montada na sala, o sentar à mesa para jantar com os pais e irmãos, as corridas pelo quintal, por exemplo, têm muito mais significado do que cumprir protocolos de um show que não poderia parar para a mente adulta. Era necessário que os conteúdos estivessem garantidos para a fase seguinte, a preparação para o futuro.

CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS – AFETAÇÕES

“É como se a infância não fosse um tempo, mas um lugar com seus cumes seus esconderijos suas pequenas clareiras um lugar, aquele onde cometemos nosso primeiro crime há quem tenha matado um coelho há quem tenha matado um sapo há quem tenha matado um cão há quem tenha mentido perseguido destroçado deixado morrer por capricho de minha parte matei uma criança: uma menina morreu em mim por onde vou carrego o seu cadáver e a forma exata do seu corpo repousa no meu corpo como num vestido largo demais.”

Ana Martins Marques

E aqui, com um vestido largo demais, inicio³³ as minhas considerações, que não serão finais, apenas mais um novo início de um novo encontro, de algo que pode vir a ser nessa imensa tela inacabada. Caminhei neste estudo buscando analisar como o encontro de crianças com oficinas sobre o espaço me fazem pensar as suas práticas de Ensino de Ciências na infância. Se alcancei o objetivo? Não sei. Questiono-me se nessa travessia consegui traduzir todos os encontros, os afetos, os movimentos. De forma alguma! Este nem era meu objetivo, assim como ensinar algo também nunca foi. Penso se poderia ter feito diferente, outras perguntas, outros diálogos, outras relações. E se pudesse ter aplicado a pesquisa tendo contato físico, e não pelo ambiente virtual, seriam outras reflexões? Acredito que sim, sempre é possível atualizar, assim como seriam outros caminhos, outros diálogos outras pinceladas. A cada sobrevoo, sempre haverá possibilidades de atualização. Mas como o real valor das coisas não está na partida nem na chegada, e sim na travessia, vamos falar sobre os processos.

Assim como meu amigo o Pequeno Príncipe, iniciei uma jornada incrível, principalmente por não saber o que me esperava e o que encontraria pelo caminho. Falar de infância, habitá-la, não é algo que se possa prever em resultados, assim, os objetivos foram se construindo e desconstruindo, se moldando e desmoldando. E o que era no mesmo instante deixava de ser. No

³³ Em alguns momentos o verbo estará ligado a mim, em outros a mim e meu orientador.

começo foi difícil entender isso, desconstruir o que fora institucionalizado em mim durante anos, e seguindo a caminhada, trago algumas afetações.

Início a minha jornada em busca de olhares singulares nas pesquisas brasileiras sobre Educação Infantil e ensino de Ciências. O primeiro encontro se deu com a construção do estado do conhecimento, com o qual concluímos que os debates sobre o ensino de Ciências na Educação Infantil ainda são recentes, e que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas. Essas lacunas abrem espaço para novas discussões. Também nestes olhares, consideramos naquele momento, como ponto essencial para pesquisas uma observação mais apurada sobre a cultura infantil, de forma a compor os objetos de estudo, Sem isso, continuaríamos a dizer às crianças o quê pensar e o quê aprender sobre ciência e, conseqüentemente, como viver, sentir e analisar o mundo à sua volta. Assim, caminhamos na contramão, não ensinando às crianças o quê pensar, mas pedindo-lhes que nos ensinassem.

O segundo encontro foi com o Lugar da Infância – experiências, uma viagem ao tempo em busca de compreender o que é infância; de desvendar suas particularidades, suas potencialidades. Para a filosofia da infância a criança é ser pensante, é sujeito, “é a criança que busca a linguagem para se afirmar a si mesma, quando ainda não a possui” e a infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humanas. Trouxe reflexões sobre o que estamos fazendo com a infância, em um cenário em que se critica o “adulto em miniatura” do século XVII, mas ao mesmo tempo, em que se garante sua reprodução ainda hoje. Descobri que infância não é fase da vida, pelo menos não só, mas é estado de existência. Parece bobo, mas descobri que experiência não é experimento, testar as coisas. Experiência é o que nos passa, o que nos atravessa; e muitas coisas passam, poucas nos atravessam, dão significado. Fui afetada por uma nova possibilidade de infância, a sua desconstrução. Sempre busca-se educar a infância, principalmente na Educação Infantil, mas a infância é algo que talvez nos eduque. Raramente pensamos o que pode uma criança, a condicionamos à aquilo que pode vir a ser, a uma fase de preparação para o futuro, e não como potência do devir.

Seguindo minha caminhada, o terceiro encontro foi com o(s) espaço(s), o eixo norteador das provocações. Aquele que por algumas vezes se renovava durante o processo da pesquisa. Assim, me deparei com muitas infâncias, e com muitos espaços. E espaço na Infância é o que a criança sente, o que vê, e o que faz nele. O espaço possui muito espaços. Nossa pesquisa nos levou a percebê-los, e a compreender o tempo e o território de cada um. Pensando no espaço inserido no processo de ensino, percebemos que os discursos não condizem com a prática pedagógica, “hoje continua-se fazendo nas aulas de Ciências praticamente o mesmo que há 60 anos”.

O quarto encontro foi realmente “o encontro” entre desencontros, quando me deparei com a Cartografia, com as suas possibilidades, com os seus arranjos. Buscamos trazer todos os elementos que iriam compor o processo. Acredito que caminhar com uma inspiração cartográfica foi o que trouxe leveza à jornada. Nos caminhos que percorremos com a cartografia, percebemos a necessidade de criar novas perspectivas para a infância que vão além da escolarização; identificamos a falta de um referencial teórico e prático sobre ensino de Ciências na Educação Infantil; e a necessidade de cultivar a cultura científica desde a primeira infância. Mas, aprendi que cartografia é atitude, é um flertar com a pesquisa, sempre deixando-a aberta, como frio na barriga dos romances, de pensar em todas as suas possibilidades; cartografia não é casamento. Pensando em seu conceito geográfico/cartográfico, a Cartografia é uma arte, uma técnica de construir mapas, é a ciência da representação gráfica. Logo, na minha inocência, me imaginei fazendo com as crianças a representação da sala de aula para mostrar a cartografia em outra escala, eu dentro da gaiola! Jamais imaginaria que esta cartografia que estaria por vir seria a da subjetividade do movimento, das violações, dos encontros e afetos. Um olhar por de outra perspectiva da gaiola: o lado de fora!

E por fim, não que seja o fim do processo, mas de um encontro, as Narrativas de Infância, com sua potencialidade do lugar de fala, me trouxeram inúmeras afetações. Sinto como se não quisesse que as oficinas e os encontros acabassem, gostaria de experiênciá-las em outros contextos. Ainda como o adulto atípico, mas sem a vigilância que as silenciam. Este capítulo mostrou o

verdadeiro significado de sentir o processo, de não ter objetivos, já que se constroem durante o processo. Trouxe-nos reflexões sobre o que a criança faz e o que ela gostaria de fazer. Sobre o disciplinamento dos corpos e as estratégias para alcançar o espaço onde é possível se manifestar, fazer-se ouvir. Percebemos que ferramentas como o Whatsapp criaram outros funcionamentos durante a pandemia, mostrando-nos novas formas de comportamento social. A pesquisa nos abriu um caminho que antes não havíamos visto, como a Pandemia e seu contexto afetaram não só as crianças, mas todo o grupo. A pesquisa deveria ser os gritos silenciados da infância na pandemia (risos). Ainda, em tempo, quero rememorar outra necessidade latente que a pesquisa trouxe, há uma necessidade de (des)naturalizar a sala de aula dessa soma de individuais, rememorando Foucault, como o espaço transforma, acredito que temos o potencial para essa desnaturalização, nossa sala de aula não deve naturalizar uma soma de individuais.

E voltando para a pergunta que deu início a esta pesquisa, mas que se deformou no processo, **como o encontro de crianças nas oficinas sobre o espaço fazem a pesquisadora pensar as suas práticas de Ensino de Ciências na infância?**

O encontro com elas me fez pensar muitas e muitas vezes, algumas destas até me tiraram o sono. Hoje, após essa experiência de travessia, não quero pensar em práticas de ensino e aprendizagem, prefiro a desconstrução de uma estrutura psicologizante, prefiro romper a camisa-de-força de teorias gerais da aprendizagem, e pensar em “práticas escolares” e em “mobilização cultural”, quero novos modos para a infância. Acredito em outras possibilidades para a educação e para a infância, um olhar para as miudezas da vida, um olhar sensível que apenas a infância pode nos proporcionar.

E como não poderia deixar em aberto os questionamentos do Menino da Arte, e o barranco? Ele continua lá para que outras crianças possam escorregar e desfrutar das criações inventivas delirantes. E o menino? Ele pegou outros caminhos para novos orientandos, buscando sempre despertar o melhor de cada um deles, aquilo que nem eles mesmos imaginam que são capazes. Ele segue com seus devaneios na escrita de uma proposta de curso, visa a construção de

um programa de educação com debates contemporâneos com outros modos de pensar.

E como uma tela inacabada, nosso desejo em uma pesquisa com reticências é...

“a gente desenhar mais o que gosta de fazer”

Isabela

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.
- ALMEIDA, D. C. A. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil a partir de histórias infantis**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria – RS, 2019.
- ARAUJO, J.C.S (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- ARIÉS, F. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1991.
- AVERO, C. C. S. **Ciências para criança: trabalha o tema sol na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.
- BANDEIRA, P. **Cavalcando o arco-iris**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2017.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.
- BRITO, M. R. CHAVES, S.N. ...Cartografia...Uma política de escrita. **Rev. Polis e Psique**, 2017; 7(1): 167 – 180.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez 2012, pg. 327-353.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, P. M. S. C. **Uma proposta de ensino de ciências direcionada para as crianças de cinco anos de idade da educação infantil, envolvendo a metodologia do ensino de ciências por investigação e o teatro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em Geografia. **Rev. Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29 - 46, jul./set. 2000.

CAVALCANTI, R. F.G. **Grandezas e medidas na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHISTÉ, B. S.; LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, L. P. DE. Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias. **Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 53, p. 1141–1161, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE; G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – Vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. revis. e atual. Tradução L. Orlandi e R. Machado. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em:
<https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/#:~:text=Os%20dispositivos%20t%C3%AAm%2C%20ent%C3%A3o%2C%20como,ou%20mesmo%20muta%C3%A7%C3%B5es%20de%20disposi%C3%A7%C3%A3>. Acesso em 30 de julho de 2023.

- DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de ciências na Educação Infantil**: um aprendizado lúdico e prazeroso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2001.
- DOMINGUEZ, C. R. C. **Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil**: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.
- FIN, A. S. S. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil**: os primeiros passos na ciência. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- FONSECA, T. M. G. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre, Editora da Universidade, 2003.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade clássica**. 9ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FOUCAULT, M. **De outros espaços**. Estudos Avançados, 1986, vol.27, n.79, pp. 113-122.
- GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança**: participação e aprendizagem. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KASTRUP, V.. O funcionamento da Atenção no trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), 15-22, 2007.
- KISHIMOTO, T. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- KOCHHANN, J. Z.; RICACHESKI, L. D.; HENKEL, Q. Iniciação científica na Educação Infantil: as dificuldades ao trabalhar pesquisa com os alunos das turmas de jardim de infância. **Revista Insignare Scientia –RIS**, v. 3, n. 3, p. 241 - 254, 13 nov. 2020.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaio de filosofia e educação; Autentica, Belo Horizonte, MG, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia; Autentica, Belo Horizonte, MG, 2011.

KOHAN, W. O. **A infância da educação**: o conceito devir- criança. In: KOHAN, W. O. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51 – 68 2004.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Departamento de Educação da PUC-Rio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LARROSA, J., J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, C. D. P. **Experiência, infância e educação**: o que nos passa enquanto caminhamos. Educação Temática Digital, Campinas, SP, 2010.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAlephn**, ano XI, n. 22, dez. 2014

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins - do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 1974.

LANES, D. V. C. **Ensino de Ciências por meio da recreação na Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

LARA, I.; JOLANDEK, E. G.; FREIRE, L. I. F. **Pesquisa sobre Professor do Ensino Superior: para onde vamos?** Possíveis Caminhos articulando reflexões, práticas e Saberes. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

LINHEIRA, C. Z. **O Ensino de Ciências na classe hospitalar**: um estudo de caso no Hospital Infantil Joana de Gusmão, Florianópolis/SC. 2006. Dissertação (Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio – **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos PAGU** (37), julho-dezembro de 2011: 387-406. 2011.

MARTEN, A. L. **Prazer de brincar: entre o analógico e o digital – crianças da Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2017.

MATA, A. L. N. **O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**. Londrina: Eduel, 2015.

MENDES, R. P. **A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT, 2013.

MIGUEL, C. C. **O papel das interações e linguagens no Ensino de Ciências tecnológicas no contexto da Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

MIRANDA, A. C. B. **Alfabetização ecológica e formação de conceitos na Educação Infantil através de atividades lúdicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

MORAES, J. C. P. **A presença da Educação Infantil em componentes obrigatórios de Educação Matemática em cursos de pedagogia nas Universidades Federais do Sul do Brasil**. VIDYA (SANTA MARIA. ONLINE), v. 40, p. 5 -21, 2020.

MORAES, J. C. P. **Experiência de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORAES, J. C. P. **Insubordinação, invenção e educação matemática: a produção de reflexões por meio do espaço na formação inicial docente em Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORAES, J. C. P. Lins, você por aqui?! o monstro da matemática encontra a pedagogia. **Ensino Da Matemática Em Debate**, 8(2), 58–72.. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2021v8i2p58-72> Acesso em 20 de agosto de 2023.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 19º. Ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PASSOS, E; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PAZ, C. S.; MORAES, J. C. P. **Infância e formação docente em ciências no**

Brasil: debates no XII ENPEC. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia, Universidad Pedagógica Nacional, v. extra, p. 1418 - 1424, 2021.

PEREIRA, A. F. **A performance de crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de educação infantil** :Refletindo o vínculo entre Educação Infantil e Ensino de Ciências. 2018. 136f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

PÉREZ, C. L. V. Infância, Espaço e Subjetividade: Algumas (A)Notações Sobre as Lógicas Operatórias e Práticas Espaciais das Crianças das Classes Populares. 3 **CONTEXTO & EDUCAÇÃO** Editora Unijuí Ano 22 nº 78 Jul./Dez. 2007 p. 93-106.

PESSOA, F. **Da República (1910 - 1935)**. (Introdução e organização de Joel Serrão). Lisboa: Ática, 1979. - 47.

PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. 1973. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1993.

PONTA GROSSA. **Referenciais Municipais da Educação Infantil**/ Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa (PR), 1º edição, 2020.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, 2006.

SABALA, R. C.; FOCHI, P. S. “**O muro serve para separar os grades dos pequenos**”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação infantil. **Textura**, v. 18 n. 36 , jan./abr.2016.

SAINT- EXUPÉRY, A. **O pequeno Príncipe** - Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razões e Emoções. 4. ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. **As crianças e a Infância**: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, V. M. L. **Ciências por investigação**: uma abordagem para brincadeiras na educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do ABC, São Paulo, 2016.

SCHWARZ, B. R. **Experiência na Infância**. Monografia (Graduação) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1982.

VIEIRA, A. S.; OLIVEIRA, C. T. O Ensino de Ciências na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas na escola do campo. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 3, n. 4, p. 81-101, 20 nov. 2020.

ZUQUIERI, R. C. B. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil**: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórica - crítica. Dissertação (Mestrado em Educação para ciência) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.