

## A CRIANÇA ENCENA A CENA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

*Bianca Santos Chisté*  
*Universidade Federal de Rondônia – Campus de Vilhena*  
[bia\\_chiste@yahoo.com.br](mailto:bia_chiste@yahoo.com.br)

### Resumo:

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre uma experiência de pesquisa vivenciada em uma instituição de educação infantil, com duas turmas de crianças de 04 a 05 anos, em Vilhena – RO. Objetiva-se aqui ampliar a compreensão sobre as relações existentes entre infância e experiência matemática, buscando identificar os modos que as crianças ressignificam, criam, inventam e recriam outros e novos sentidos para as experiências vivenciadas no espaço da educação infantil e de que maneira as ideias matemáticas estão presentes nessas experiências. No contexto destas reflexões procuramos pensar um pouco sobre a experiência de pesquisa, mais precisamente ao que tange ao uso de filmagens realizadas por crianças. Esperamos que as reflexões possam contribuir para redirecionarmos o olhar das questões ligadas à educação, a educação matemática e da própria instrução, para a criança que convive, vive, e experiencia, possibilitando assim, vê-la como ser que é e o lugar que ela ocupa nesses contextos.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Experiência de Pesquisa. Educação Matemática.

### 1- Introdução

Os estudos de Leite (2004), Leite (2007), Kohan (2005, 2007), Agamben (2007), Gallo (2009), entre outros, revelam maneiras de pensar a infância e de se relacionar com a criança no que tange ao conhecimento e ao universo infantil. Identificamos essas maneiras em diferentes espaços, ambientes e situações, tais como: no espaço familiar, escolar e social de modo geral, bem como nas diferentes formas de “lidar” com a criança. Segundo Leite (2007, p. 28) “O saber fazer com a criança está intimamente ligado com o pensar sobre a infância.”

Esse modo de pensar e olhar a infância muitas vezes nos impede de vermos a criança como um ser que é, e a enxergamos como um ser incompleto, em desenvolvimento, em formação. Essa compreensão coloca o adulto em posição de ser completo e preparado, além de estabelecer uma relação de inferioridade entre ambos. Para Leite (2007, p. 61) “a

forma de viver com a criança é marcada por relações de poder que colocam a criança em posição de inferioridade e não de diferença em relação ao adulto.”

Esse modo de compreender a infância está estreitamente relacionado à origem da palavra infância que consiste em *infans* (aquele que não fala, ou é incapaz de falar), como destaca Kohan (2007, p. 100) “[...] no seu nascimento a palavra infância esta associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade.” Apesar de ter nascida há mais de vinte séculos e sua origem está relacionada etimologicamente à ausência, a falta, a carência, a incapacidade, ainda algumas formas de pensar e viver com a criança no mundo contemporâneo estão arraigadas em ações, posturas e discursos que as anulam do meio do mundo adulto.

Com a entrada das crianças nas instituições de educação infantil a possibilidade de falar para o e ser ouvidas por eles torna-se cada vez mais distante, pois a disciplinarização é uma das características da instituição credenciada socialmente a fomentar o conhecimento: a escola. As instituições de educação infantil caminham em direção de uma caracterização escolar cada vez maior. De acordo com Gallo (2009, p. 116) “[...] a escola é a instituição que prepara o panorama político no qual cada criança aprenderá a viver, sobretudo, aprenderá a obedecer, de modo a sustentar a manutenção desde sistema de poder [...].”

Pensar a criança como ser que será, coloca concretamente uma enorme distância entre o adulto e a criança, principalmente porque esta postura habilita o adulto, como assevera Leite (2007, p. 174) a “criar modos e meios de dominação em relação à criança”. A atitude adulta impõe, de maneira contundente, que as crianças construam mecanismos e/ou táticas que as incorpore, seja pela aprendizagem, seja lidando de maneira real, com os seus modos de ser e de fazer, na vida cotidiana. Independente da imposição e do controle adulto, as crianças vivem, falam, criam, dialogam, imaginam, sonham, entristecem, enraivecem, alegram-se em todos os contextos da vida diária.

Em outras palavras, mesmo os adultos não as ouvindo, muitas vezes anulando-as, elas organizam, entre iguais, forças para se relacionarem de modo “natural”, é nessa relação que elas pensam, produzem e criam. Neste sentido, Gallo (2009, p. 120) aponta que:

Uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo jogos de poder que jogamos com elas, mas

estão também, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los.

Dessa forma, poderíamos dizer que o brinquedo/brincadeira é uma forma, ou uma tática, em que esses jogos se manifestam. O brincar possibilita à criança criar, imaginar, pensar, imaginar, transgredir, profanar, dialogando entre os pares e com ela mesma. Para Benjamin, (2002, p.94) brincar “significa sempre libertação”. Ou seja, é no contexto da brincadeira e no brinquedo que ela determina, escolhe, fala, ouve, posiciona-se e reage a imposição adulta. “Os seus brinquedos [...] são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”. (BENJAMIN, 2002, p. 94)

De maneira geral, a criança brinca sem precisar de autorização do adulto ou de qualquer outra pessoa. Mesmo nas instituições de educação, onde normalmente há horários pré-estabelecidos para as brincadeiras e os brinquedos, a criança, muitas vezes, longe do olhar mais atento da professora, lançam-se na aventura de transformar, ou como diz Agamben (2007), profanar, todo ou qualquer instrumento e situação em algo com sentido e significado diferente daquele atribuído e esperado pela docente. Acreditamos também que a criança utiliza-se ainda de outros subterfúgios para enfrentar a disciplinarização física e intelectual promovida pelas instituições educativas.

Neste sentido, o estudo de Leite (2004) mostra que tem acontecido na educação infantil uma supervalorização dos conhecimentos escolares e uma didatização das atividades em geral. Além disso, suas discussões apontam que as crianças nesse momento estão expostas a treinos repetitivos e um conhecimento científico desde muito cedo, bem como, identifica que há uma relação de poder que impede o pensamento, a ação e a potencialidade imaginativa da criança em todas as situações vivenciadas nesse ambiente. O trabalho com a educação matemática nesses espaços não foge a essa tendência.

A criança pensa e age sobre o mundo em que está inserida procurando compreendê-lo. Por meio da mediação do outro ela constrói suas bases matemáticas procurando resolver os problemas de seu tempo conferidos pela complexidade de situações sociais. A matemática está presente em todos os contextos da vida diária, quase tudo o que fazemos envolve conhecimento matemático, desde os mais empíricos até os científicos. Do mesmo modo, as atividades realizadas por elas, como por exemplo, nomeação dos objetos, a divisão de lanche, a ajuda à mãe na organização da mesa, a divisão de balas, as brincadeiras, as escolhas realizadas, a contagem de pontos, dentre tantas outras, envolve a

presença matemática constante, pois, elas produzem ideias matemáticas cotidianamente, independente da escola.

Muitas vezes a dinâmica do trabalho da professora impossibilita-a de olhar os acontecimentos ao seu redor, muitas vezes também, não sabemos o que olhar e para onde olhar e por isso tudo o que é importante escapa, foge, não se vê. Como coloca Foucault (1999, p. 04) ao ler o quadro *Las Meninas* do pintor Velásquez:

O pintor olha, o rosto ligeiramente virado e a cabeça inclinada para o ombro. Fixa um ponto invisível. [...] O espetáculo que ele observa é, portanto, duas vezes invisível: uma vez que não é representado no espaço do quadro e uma vez que se situa precisamente nesse ponto cego, nesse esconderijo essencial onde nosso olhar se furta a nós mesmos no momento em que olhamos.

O quadro exposto (a criança em seus espaços) pode nos revelar, refletir e representar o outro lado de uma realidade, o reverso de uma cena refletida muitas vezes no espaço da educação infantil, tal como uma imagem no espelho. Ou seja, olhar por através ou além dele pode revelar acontecimentos e representações importantes que podem possibilitar falar com as crianças, mais do que falar dela e para ela, deixar-nos levar pelas mãos das crianças e criar com elas um espaço de compartilhamento. Por isso, é necessário o investimento em estudos e pesquisa que abordem, discutam, compreendam e reflitam sobre a infância e a experiência matemática.

Diante disso, iniciamos o exercício de pensarmos o que nos incomoda, afeta, atinge, acontece, passa e toca quando pensamos nas crianças que frequentam a educação infantil, a partir do distanciamento, da aproximação e das leituras, de olhar para essa realidade de maneira concreta, presente, pulsante, vivida. E foi a partir disso que levantamos as seguintes questões: qual a relação existente entre a infância e a experiência matemática na educação infantil? Quais sentidos as crianças produzem longe dos olhares atentos dos adultos? De que forma as crianças fogem das propostas sem sentido e significado? Quais linhas de fuga elas utilizam para escapar, criar, inventar e recriar outros e novos sentidos? Como elas ressignificam essas experiências? De que maneira as ideias matemáticas estão presentes nessas experiências?

As perguntas de busca fazem parte de um contexto de pesquisa qualitativa, intitulada “A criança e suas experiências matemática: em busca do que está por trás do espelho”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP/Rio Claro, sob a orientação do professor Dr. César Donizete Pereira Leite. A referida pesquisa foi desenvolvida com crianças de 04 a 06 anos, que frequentam a

educação infantil, na rede pública do município de Vilhena-RO. Um dos nossos instrumentos metodológicos foi o uso de vídeo-gravações realizadas pelas crianças. Dessa forma, este artigo intenciona pensar um pouco sobre a experiência de pesquisa, mais precisamente ao que tange ao uso de vídeo-gravações, de filmagens realizadas pelas crianças, com o intuito de encontrarmos, como afirma Kramer (2006, p. 06), “ora um outro modo de conhecer as crianças, ora a expressão do mundo da maneira como as crianças o veem, escutam e expressam, ora um olhar infantil que pode ajudar a compreender o mundo e a subvertê-lo.”

## **2- Contornos de uma experiência de pesquisa**

As reflexões constantes neste contexto, mesmo que parciais, resultam da experiência de pesquisa já mencionada “A criança e suas experiências matemáticas: em busca do que está por trás do espelho”, realizada com duas turmas da educação infantil, sendo uma turma da pré-escola I, com crianças em idade de quatro a cinco anos, e da pré-escola II, com crianças em idade de cinco a 6 anos, que frequentam a educação infantil, da rede municipal de Vilhena, RO, no período de maio a outubro de 2012.

A princípio o desejo da pesquisadora era fazer uma pesquisa no sentido clássico, com caminhos e metas bem definidas e traçadas. A intenção era, por conseguinte, ter uma experiência de longa permanência na educação infantil, observando e produzindo imagens audiovisuais determinadas e direcionadas pela pesquisadora, de acordo com os objetivos iniciais de investigação.

No entanto, fomos compreendendo que na experiência de pesquisa o uso de métodos seguros seria incoerente com a proposta. Mesmo porque, essa pesquisa é discutida do ponto de vista da experiência, ou seja, o foco está no que surge, aparece, emerge das experiências vividas pelas crianças e suas ideias matemáticas e nas linhas de fuga que elas utilizam para escapar, criar, inventar e recriar outros e novos sentidos, fugindo da disciplinarização que adentra a educação infantil. Dessa forma, a filmadora foi entregue às crianças sem nenhuma orientação prévia e sem intervenção direta da pesquisadora envolvida ou mesmo da professora da sala de aula.

Então, para falar de experiência de pesquisa com as crianças da educação infantil é necessário iniciarmos pela inexperiência da pesquisadora diante da busca pelo incerto, pelo inusitado e pelo inesperado. Como adultos primamos pela organização, pelo que é certo,

seguro, a ideia de instabilidade nos incomoda, engessa, cristaliza, limita nossa olhar, não permitindo a criatividade, a curiosidade.

Inicialmente a pesquisadora indicava uma postura controladora, medrosa, receosa, organizada. Observamos que o que é importante aos olhos dos adultos não é importante aos olhos das crianças, elas agem com um conceito de espaço e tempo muito diferente do adulto, que se engessa nessa rotina do dia-a-dia.

Foi necessário adentrar em um lugar que nos remete ao infantil, à infância, no qual medos, dúvidas, sensações, despropósitos, encontros e desencontros fizessem circular, como diz Leite (2011, p. 25) “medos, dúvidas, ideias, diálogos e encontros”. A ideia de instabilidade, insegurança, “desorganização” nos acompanhou a todo o momento, em busca de percursos, caminhadas, trilhas.

Por outro lado, as crianças utilizavam a câmera ora como instrumento que filma, capta a imagem, ora como um brinquedo, ora como um simples objeto em suas mãos. Focavam em alguns momentos o vazio, o chão, o nada, o grupo que brinca, a singularidade da natureza, ou simplesmente olhavam, filmavam sem se prenderem ao que estavam filmando.

Falavam e faziam coisas que perto do adulto ficariam inibidas, brigavam, imitavam situações em que a câmera está presente (jornal), exploravam a câmera com elas mesmas (explorando seu corpo), se olhando, fazendo caretas. As imagens, filmagens foram produzidas pelas crianças a partir de suas produções de sentidos, longe do olhar direcionado do adulto. Quanto ao uso do instrumento, revezam-se para escolher quem seria a próxima a usar a câmera, cantavam o verso “Mãe mandou eu escolher esse daqui. Abacaxi, não faz xixi na cama do Didi.”, ou anunciavam simplesmente quem seria a próxima da vez. Orientavam-se entre si o uso do instrumento. Algumas vezes, para algumas crianças, brincar era mais importante do que operar a máquina.

Foi ora operando, ora brincando, ora simplesmente segurando um objeto em mãos que as experiências das crianças foram filmadas, mesmo que muitas vezes elas não tivessem consciência disso. Dessa forma, nas imagens produzidas pelas crianças, no encenamento das cenas, buscamos brechas, espaços e indícios de fuga elas crianças utilizaram para escapar, criar, inventar e recriar outros e novos sentidos, nas quais estavam presentes as ideias matemáticas utilizadas por elas para compreenderem o mundo sociocultural com o qual convivem.

Algumas imagens produzidas pelas crianças captaram situações em que evidenciaram experiências em que as ideias matemáticas estão presentes. Essas experiências ocorreram na maioria das vezes entre iguais e longe do olhar da professora. Ou seja, mesmo tendo atribuições anunciadas e determinadas, as pequenas, conversavam entre si, criavam, recriavam situações que fogem as atividades propostas, observamos em vários momentos que elas confrontavam, argumentavam, tomavam decisões, criavam e recriavam situações problemas, formulavam e refutavam hipóteses, infringindo as regras impostas pela escolarização domesticadora que adentra os espaços da educação infantil.

Isso pode ser observado na cena produzida durante o lanche da manhã, quando um grupo de crianças prefere não lanche e aguarda as demais lancharem. Essa foi a oportunidade para cinco crianças discutirem sobre suas idades. Pedro inicia o diálogo, tendo a idade como temática, dizendo para a criança operadora da câmera e às demais crianças ao seu redor:

*Eu tenho cinco anos* – mostra a mão aberta com os cinco dedos.

*Eu tenho cinco anos* – agora mostra a mão aberta para a câmera.

*Meu irmão tem seis* - diz João.

*Tia, oh tia* (fala chamando a atenção da pesquisadora) *Sabe quantos anos eu fiz?*  
*Eu fiz assim oh* (mostra seis dedos) *seis anos. Foi meu aniversário de seis anos.*  
– diz Patrícia

*Fiz seis anos* – diz Patrícia para João.

*Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, olha depois do oito vem o nove, depois do nove vem o DEZ.* Diz João contando nos dedos. Dá risada e diz:

*Nossa velho!!* (Filmagem 24/05/2012)

No diálogo acima, podemos inferir que diante da espera, no espaço e momento (refeitório e hora do lanche) onde se exigem insistentemente das crianças silêncio, mesmo aquelas que optam por não comerem, elas produzem, dão sentido e significados as experiências vividas. Ou seja, transformam uma possibilidade de inércia em produção de conhecimento. A própria criança se espanta com o que acabou de descobrir. Podemos inferir que a exclamação *Nossa velho!*, refere-se à descoberta de que logo ela poderia ter dez anos, ou seja, seria grande, poderia fazer coisas que uma criança de dez anos faz. Ou ainda a descoberta de que dez anos é muito tempo.

É comum ouvirmos as crianças dizerem quantos anos tem; isso faz parte de sua história pessoal, reafirma sua posição no mundo, a identifica de certa forma e a diferencia do outro. Por isso, as descobertas se dão na interação com outro, na troca de ideias, pois por meio do diálogo as crianças conhecem e compreendem o mundo em que vivem. É a

partir da ação de conhecer e manipular a realizada que as experiências e o pensar matematicamente são construídos. Podemos dizer então, que:

O conhecimento de matemático não parece ser um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. O conhecimento matemático aparece para as crianças como objeto com propriedades específicas como suporte de ações e intercâmbios sociais, ou seja, o conhecimento matemático deriva essencialmente das ações exercitadas sobre as coisas e as próprias operações também, são ações ordenadas entre si e representadas em lugar de executadas materialmente. (BURIASCO, 1988, p. 65-66)

Outra situação de fuga da proposta imposta, em que as ideias matemáticas circulavam pode ser observada em um dia de filmagem (pré-escola II, 14/08/2012) realizada pelas crianças, na qual a criança Matheus e mais dois colegas são protagonistas e Nicole a responsável por registrar, capturar o achado. Matheus chega com a mochila nas costas e um saquinho de plástico transparente nas mãos. A aula já começara ele procura seu lugar para sentar. Seu caderno para realização da atividade já se encontrava sob a mesa. Em pouco tempo ele cumpre a obrigação da escola, que naquele dia foi desenhar as pessoas que fazem parte da família.

Apesar da tarefa, Matheus não desgruda do saquinho. Mesmo antes de terminar a atividade, guarda o caderno embaixo da mesa e abre a sacola que tem em mãos e tira lá de dentro um jogo de percurso, com um dado e três carrinhos de papel. Sempre olha para a professora verificando se ela não o está observando. Primeiramente o chão da sala de aula é o lugar para início da brincadeira, entre as fileiras, por pouco tempo, ele garante que a professora não o encontrará. Mas logo Carlos e Marcelo se aproximam e eles sem receio nenhum se acomodam em uma das mesinhas. Carlos pega o dado e diz *Olha você tem que pegar aqui*. Mateus responde *eu já sei, eu já sei*, e coloca o dado sob a mesa. Marcelo diz que quer brincar também.

Então iniciam a discussão de quem começaria a jogar o dado primeiro. Matheus decide então começar, mas, desiste logo em seguida, passando a vez para o Carlos, dizendo, *tem que jogar aqui na mesa*. Carlos joga, o dado cai no lado que tem dois. Os meninos nem contam, batem os olhos e logo falam, *tem dois, tem dois*. Matheus mostra o caminho no percurso e diz *tem que andar dois*. Em seguida pega o dado entre as duas mãos, sacode e lança o dado. Cai na quantidade um. Matheus aponta para o Carlos e diz *ele tá na frente*. Na vez do Marcelo cai no número cinco. Eles contam a quantidade no dado apontando com o dedo e em seguida, Marcelo “anda” cinco casas. A professora chama para

formarem a fila para o lanche, os meninos interrompem a brincadeira e Matheus rapidamente coloca o material trazido de casa de volta à sacola.

Elas procuram fugir, escapar da atividade proposta pela professora criando situações mais significativas. A experiência matemática envolvida no brincar toca-as, mobiliza-as e as desaliena, ou seja, de acordo com Larrosa (2002), o sujeito que vive e sente a experiência, transforma suas ações e mundo no qual está inserido, pois ela as toca, as mobiliza, mexe com elas. A experiência de cada sujeito é única, ninguém pode calcular, dimensionar as situações vivenciadas pelo outro, mesmo vivenciando situações parecidas. Nossa história como sujeitos socioculturais nos fazem diferentes e próximos ao mesmo tempo. Apesar disso, as experiências são compartilhadas, como se observou no evento acima.

Poderíamos dizer também que o lugar onde as crianças se encontravam quando brincavam, transgrediam a regra escolar é um lugar de fronteira. Neste lugar observamos as fugas, as profanações das crianças e a luta pela sobrevivência intelectual. De acordo com Larrosa (2006, p. 69),

As crianças atravessam a fronteira, para um lado para o outro, simplesmente porque vivem nela e dela. A fronteira não é disjunção nem conjunção, senão um território perigoso no qual as crianças têm que usar todo seu valor, toda sua habilidade e toda a sua solidariedade para viver. [...] A fronteira é um perigo para a sobrevivência e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a sobrevivência.

O lugar fronteiro é também um lugar de desejo, de escolhas, de liberdade, de encontro com o outro e consigo mesmo. É também o espaço, como afirma Larrosa (2006, p. 62) de “obstáculo e promessa, fechamento e abertura”. O enredo acima explicita exatamente essa linha tênue, esse espaço instável, perigoso, no qual as crianças rompem e se arriscam desafiando e modificando as normas e as regras adultícia.

Observamos também em outra cena, captada, por uma das crianças, um diálogo estabelecido, antes do início da aula, entre um grupo de crianças, composto por seis meninos. Nesse momento do dia as crianças compartilhavam seus brinquedos trazidos de casa e conversavam procurando resolver questões impostas pelas experiências do dia a dia. O assunto da hora, mais uma vez está relacionado à vida cotidiana das crianças, como elas compreendem o mundo no qual estão inseridas e de que forma se relacionam com ele. Quando João fala:

Oh! O número da minha casa, da minha casa, se vocês quiser ir na minha casa, na minha casa, o número da minha casa é seis, cinco, dois, seis. Daí vocês já vira

para minha casa, daí minha mãe tá lá pra receber vocês. (filmagem, Pré-escola I, 16/08/2012)

A cena encena para uma situação em que mais uma vez as ideias matemáticas produzidas pelas crianças aparecem. No enredo em especial, a ideia de número é usada como código, sem necessariamente haver uma ligação com aspecto cardinal ou ordinal do número. Ele aparece para identificar e localizar a casa, indicar o caminho. Destacamos aqui a capacidade que as crianças têm de constituir conhecimentos e ideias não redutíveis às ideias e conhecimentos dos adultos. Não redutíveis porque, as crianças não esperam que os adultos as ensinem primeiro, para depois pensar sobre o mundo. O uso não linear dos conhecimentos e do tempo em que isso aparecem, tão recorrente no universo infantil, é expresso em suas ações, em seus diálogos, em suas vivências, marcadas pelas relações estabelecidas entre criança/adulto e criança/criança.

Aqui o rompimento, a transgressão refere-se ao que é proposto como componente curricular na educação infantil, pois enquanto se “ensina” e se tem como conteúdo curricular os números de zero a dez (e sua representação simbólica) e as formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo), por meio de um ensino centrado na cópia e na repetição sistêmica, as crianças pensam, vivenciam, experienciam e expressam ideias matemáticas entre seus pares, bem mais elaboradas do que as “exigidas” pela instituição de educação infantil. Dessa forma, elas procuram romper com a disciplinarização e o conformismo imposto pela escolarização domesticadora (intelectual e criativa), que adentra os espaços da educação infantil.

O desafio colocado por essa experiência de pesquisa foi (e ainda é) falar de um lugar, a infância (a criança) partindo de quem olhar distante e perto ao mesmo tempo. Pois concordando com Larossa (2006, p. 17)

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. [...] Nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar.

Para isso foi necessário pensar a infância (e a criança) de outra forma, como propõe o professor e filósofo Kohan (2007), pensá-la a partir do que ela é, e não da ausência e da negação de não ser adultícia, mas pensar no que ela pode ser e em sua potência e possibilidade real. De acordo com Kohan (2007, p. 98)

[...] quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância, [...] que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmo 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.

Neste sentido, acreditamos que olhar a e para a criança, procurando ouvi-la, e entendê-la, a partir da infância é uma possibilidade para traçarmos um caminho em direção ao rompimento da inércia, do anulamento e da repetição escolar.

Além disso, para que seja possível olhar para as relações estabelecidas entre a infância e a matemática é preciso que, como diz Leite (2011, p. 64) a infância possa “[...] mostrar à escola (pela sua pequenez e pela sua *incapacidade*, anunciada no próprio prefixo *in* da palavra), o seu lugar, como um lugar da possibilidade daquilo *que é* e não só do *que pode vir a ser*.” Essa prática de redirecionarmos o olhar das questões ligadas à educação e da própria instrução, para as crianças que convivem, vivem, e experienciam, possibilitará vê-la como ser que é e o lugar que ela ocupa nesses contextos.

### **3- Algumas considerações**

Neste trabalho tentamos nos aproximar de algumas experiências e vivências matemáticas das crianças no contexto da educação infantil, de modos pelos quais elas veem e agem no mundo, a partir das filmagens produzidas por elas, de situações do dia a dia da educação infantil. Cada situação é por elas vivida com um significado próprio e singular (provavelmente diferente da compreensão e interpretação do adulto). Além disso, procuramos pensar a infância e a criança como possibilidade de abertura, como possibilidade do novo, como possibilidade do ser que é, e não do ser que será.

A investigação demonstra parcialmente que as crianças, em suas experiências e vivências matemáticas, produzidas, criadas, elaboradas, reelaboradas, transformadas por ela, agem e pensam além do que o adulto espera dela, é como se fosse maior, mais capaz do que é na realidade, como já dissemos anteriormente. Porém, observamos que, as propostas desenvolvidas no universo pesquisado, estão aquém à potencialidade das crianças.

Observou-se que elas estimam, contam, formulam situações problemas, quantificam operando sobre diversos conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano externo e interno da sala. Pensar sobre a infância, a criança e as experiências matemáticas produzidas e ressignificadas pelas pequenas, pode ser um caminho para as vermos, as olharmos, as ouvirmos como seres que são, pensantes, vivos, pulsantes, potencializadores,

e não como alguém que nada sabe e por isso precisamos “enchê-las” repetidamente, exaustivamente de conhecimento que pensamos que elas não tem.

#### **4- Referências bibliográficas**

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BURIASCO, R. L. C. **Matemática de fora e de dentro da escola: do bloqueio à transição**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro, UNESP, 1988.

FOUCAULT, M. **A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, S. **Infância e Poder: algumas interrogações à escola**. In *Devir-criança da Filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. **Infância, Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Prefácio. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; LARROSA, L. e LOPES, J. de SOUSA. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr/2002, n°19.

\_\_\_\_\_. **As crianças e as fronteiras: varias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos**. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; LARROSA, L. e LOPES, J. de SOUSA. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, A. R. I. P. **O Lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil**. Tese de Doutorado, Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. 2004.

LEITE, C. D. P. **Labirinto: infância, linguagem e escola**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.