

Eu não sou uma criança, eu sou uma adulta: fantasia do real, reiteração e práticas de numeramento

I am not a child, I am an adult: fantasy of the real, reiteration and numeracy practices

No soy una niña, soy una adulta: fantasía de lo real, reiteración y prácticas de numeramiento

Je ne suis pas un enfant, je suis un adulte : fantasmer le réel, la réitération et les pratiques de calcul

Raquel Monteiro Pires de Lima¹
Universidade Federal de Minas Gerais
Doutoranda em Educação
<https://orcid.org/0000-0002-9189-9263>

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca²
Universidade Federal de Minas Gerais
Doutora em Educação
<https://orcid.org/0000-0002-5702-7189>

Resumo

Neste artigo, analisam-se os modos como um grupo de crianças de 3 e 4 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no contexto de uma brincadeira sociodramática, apropria-se de práticas discursivas (e, portanto, socioculturais) associadas a ideias, representações e critérios matemáticos, aqui chamadas práticas de numeramento. Esta análise destaca dois eixos da gramática das culturas da infância – a fantasia do real e a reiteração – que se articulam no jogo discursivo de comparação de idades em que as crianças se engajam para conferir coerência ao enredo encenado. Evidencia, ainda, a relevância do argumento quantitativo e dos gestos como mediadores das interlocuções entre as crianças e como marcos da apropriação de práticas do mundo adulto, reelaboradas pragmaticamente pelas crianças.

Palavras-chave: Sociologia da infância, Culturas da infância, Apropriação de práticas de numeramento, Brincar sociodramático.

Abstract

In this article, we analyze the ways in which a group of 3 and 4-year-old children, in an Early Childhood Municipal School, during a sociodramatic play, appropriates discursive (as such, sociocultural) practices associated with mathematical ideas, representations, and criteria, here

¹ raquemplima@gmail.com

² mcfrfon@gmail.com

called numeracy practices. Our analysis highlights two axes of grammar of childhood cultures: fantasy of the real and reiteration. These are articulated in the discursive game of age comparison, in which children engage to give coherence to their plot. We point out the relevance of the quantitative argument and gestures as interlocution mediators between children, and signs of the appropriation of adult world practices, pragmatically re-elaborated by children.

Keywords: Sociology of childhood, Childhood cultures, Appropriation of numeracy practices, Sociodramatic play.

Resumen

En este artículo analizamos las formas en que un grupo de niños de 3 y 4 años, en una Escuela Municipal de Educación Infantil, en el contexto del juego sociodramático, se apropiá de prácticas discursivas, como tales, socioculturales, asociadas a ideas, representaciones y criterios matemáticos, aquí llamadas prácticas de *numeramiento*. Nuestro análisis destaca dos ejes de la gramática de las culturas infantiles – la fantasía de lo real y la reiteración – que se articulan en el juego discursivo de comparación de edades en el que los niños se involucran para dar coherencia a la trama escenificada. También destaca la relevancia del argumento y los gestos cuantitativos como mediadores del diálogo entre niños y como hitos de la apropiación de prácticas del mundo adulto, reelaboradas pragmáticamente por los niños.

Palabras clave: Sociología de la infancia, Culturas de la infancia, Apropiación de prácticas de *numeramiento*, Juega sociodramático.

Résumé

Dans cet article, nous analysons la manière dont un groupe d'enfants de 3 et 4 ans d'une école maternelle municipale s'approprie, dans le cadre d'un jeu sociodramatique, des pratiques discursives (et donc socioculturelles) associées aux idées, représentations et critères mathématiques, appelées ici pratiques de numération. Cette analyse met en évidence deux axes de la grammaire des cultures enfantines - le fantasme du réel et la réitération - qui s'articulent dans le jeu discursif de comparaison des âges auquel se livrent les enfants pour donner de la cohérence à l'intrigue mise en scène. Elle met également en évidence l'importance de l'argument quantitatif et des gestes comme médiateurs des interlocutions entre les enfants et comme marqueurs de l'appropriation de pratiques du monde adulte, pragmatiquement réélaborées par les enfants.

Mots-clés : Sociologie de l'enfance, Cultures de l'enfance, Appropriation des pratiques de calcul, Jeu sociodramatique.

Eu não sou uma criança, eu sou uma adulta: fantasia do real, reiteração e práticas de numeramento

No estudo que subsidia este artigo, focalizamos crianças de 3 a 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento no contexto escolar vivenciado numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Assumimos que a cultura do mundo adulto não é incorporada passivamente pelas crianças: engajando-se numa reprodução interpretativa, elas aportam aspectos inovadores em sua participação na sociedade, protagonizando processos de apropriação criativa do mundo adulto, a fim de atender a seus próprios interesses (Corsaro, 2009, 2011). Assim, as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e para mudanças culturais. Nossa análise, por isso, busca contemplar não só a forma como as práticas de numeramento permeiam as vivências das crianças, mas como tais práticas se constituem nas interações entre pares e conformam as culturas infantis, mesmo que as atividades pedagógicas não tenham a intenção prioritária de promover o desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Chamamos de *práticas de numeramento* aquelas em que as pessoas ou instituições envolvidas mobilizam ideias, procedimentos, representações ou critérios que se relacionam ao que costumamos reconhecer como *matemática* (quantificação; ordenação; mensuração; classificação; apreciação, representação e uso de formas e do espaço) para o cumprimento de suas intenções numa interação. Nomear tais práticas como *práticas de numeramento* expressa nossa intenção de analisá-las como práticas discursivas que compõem a cultura na qual se constituem; no nosso caso, essa cultura forja uma sociedade *quanticrata*³ e se forja nela, e é pautada em valores fundados em uma racionalidade de matriz cartesiana e nos valores éticos e estéticos da modernidade.

Em nossa abordagem, adotamos, ainda, uma compreensão das práticas de numeramento no âmbito das práticas de letramento, uma vez que, numa sociedade grafocêntrica, mesmo as práticas que não fazem uso da tecnologia da escrita são marcadas pela cultura escrita. Assumimos, assim, que as práticas de numeramento compõem os modos de usar a língua e são por eles constituídas, e são, por isso, por nós analisadas considerando sua natureza discursiva.

Outro aspecto importante da compreensão das práticas de numeramento como práticas de letramento remete às reflexões de Soares (2004) sobre as dimensões individual e social das práticas letradas. Segundo a autora, a análise dessas práticas não pode se restringir a uma

³ Temos considerado que vivemos numa sociedade que é não só *grafocêntrica*, como a caracteriza Soares (2004), mas também, em quase todas as suas relações, *quanticratas* (Grossi & Fonseca, 2023), uma vez que conhecimentos matemáticos dão suporte a e (des)legitimam grande parte das relações sociais que se estabelecem nessa sociedade, grande parte delas pautada em argumentos quantitativos e controladas pelo registro escrito.

avaliação de um atributo pessoal, circunscrevendo-a à sua dimensão individual. Tomando o letramento como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências do uso da língua escrita, assumimos que o letramento é sobretudo uma prática social.

Essa perspectiva é corroborada pela análise de Street (2014), um dos mais influentes representantes dos *New Literacy Studies* (NLS)⁴, que enfatiza a natureza social do letramento, em oposição a uma abordagem do letramento orientada para as habilidades individuais. Assim, na mesma perspectiva em que os NLS assumem a existência de múltiplos letramentos (Street, 2014), também consideramos existirem múltiplos numeramentos praticados em contextos reais, o que nos parece crucial para contestar um modelo único, baseado no domínio individual de habilidades associadas às práticas matemáticas hegemônicas. Como práticas de letramento, as práticas de numeramento estão sempre inseridas em significados culturais, mas também em alegações ideológicas e em relações de poder, e são sustentadas “por princípios epistemológicos socialmente construídos” (Marinho, 2010, p. 78). Essa configuração relacional do conceito de práticas de numeramento nos permite analisar práticas que se configuram nas relações entre as crianças e seus pares, envolvendo conhecimentos que são culturalmente associados à matemática, e não nos restringem à avaliação do domínio de habilidades, mas contemplam o uso pragmático que fazem desses conhecimentos sociais como um modo de as crianças se relacionarem com o mundo.

As crianças estão sempre participando de duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e integrando-as, e essas culturas estão complexamente interligadas. De acordo com Corsaro (2011), “para entender a complexidade da integração evolutiva das crianças nessas duas culturas, precisamos examinar suas atividades coletivas com as outras crianças e com os adultos” (p. 40). Além disso, é preciso considerar as crianças como parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla.

Os propósitos desta investigação nos levam, assim, a fundamentá-la em estudos recentes da Sociologia da Infância, na busca por ver as crianças em seu protagonismo, sua capacidade de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo — e de ação sobre ele —, distintos dos modos adultos de significação e ação (Sarmento, 2003). É nesse sentido que nos ocorre focalizar as crianças protagonizando práticas de numeramento, pois as culturas infantis

⁴ Yasukawa et al. (2018) preferem referir-se a esses estudos como *Estudos do Letramento como Prática Social*.

se constituem na relação com as culturas do mundo adulto, que, inseridas em sociedades quantificadas, são decisivamente conformadas por referências e parâmetros matemáticos.

Aspectos teórico-metodológicos

A intenção de analisar a apropriação de práticas de numeramento em uma dimensão social e discursiva e de priorizar a compreensão das crianças como atores sociais e que, portanto, “merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimos, sobretudo em assuntos que lhes digam respeito” (Buss-Simão, 2014, p. 41), nos fez adotar a etnografia em educação como lógica de investigação⁵. Assim, o que buscamos ao analisar a apropriação de práticas de numeramento protagonizada pelas crianças é alcançar uma compreensão mais aproximada de suas experiências e perspectivas em situações em que interagem com seus pares, no cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

Por isso, para a produção do material empírico, utilizamos a observação participante, acompanhando a rotina escolar, como técnica principal de inserção no campo⁶. A captura das interações foi realizada por meio de gravações em vídeo com câmera móvel, as quais nos permitiram identificar e recuperar cenas que mostram “os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição” (Martins & Barbosa, 2010, p. 23). Filmagem e notas de campo baseadas na observação e nas reflexões proporcionadas pelas vivências no cotidiano escolar complementaram a captura do acontecido e nos permitiram retornar a ele para múltiplas análises.

Acompanhamos um grupo de crianças de 3 e 4 anos, pelo período de cinco meses, em uma unidade escolar pública que atendia exclusivamente o segmento da Educação Infantil (crianças de 4 meses a 5 anos), em horário integral. Essa unidade funcionava em um prédio construído especificamente para o atendimento desse público, com boas instalações e recursos materiais e humanos especializados, e se localizava numa região de alta vulnerabilidade social.

Escolhemos, para desenvolver esta pesquisa, uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte em razão de suas proposições curriculares para a Educação Infantil, que estruturam

⁵ Green et al (2011) se referem à etnografia como uma *lógica em uso* que busca aprender com os sujeitos no campo, o que, para esses sujeitos, conta como conhecimento cultural. Para os autores, etnógrafos constroem sistemas para compreender o que os membros de um grupo em particular sabem ou precisam saber, entender, produzir e prever como participantes em eventos cotidianos da vida em grupo.

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade que a sediou e, dentre as exigências para a realização do trabalho, foi necessário ter a permissão dos pais ou responsáveis pelas crianças por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente aprovado por esse Comitê. Esclarecemos também os objetivos de pesquisa para a professora responsável pelo grupo observado e também ela assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

os processos de educar cuidando e de cuidar educando, conferindo centralidade a três eixos inter-relacionados: as interações, o brincar e a relação cultura-sociedade-natureza (Secretaria Municipal de Educação, 2013, 2015). Além disso, a proposta desse município considera a Matemática como uma das linguagens que serão mobilizadas no contexto das brincadeiras em que as crianças se envolvem. Com efeito, segundo as proposições curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, é em torno daqueles três eixos que as linguagens se desenvolvem. O documento, por isso, insere a Matemática entre “as múltiplas linguagens que as crianças utilizam articuladamente: Linguagem Corporal, Linguagem Musical, Linguagem Oral, Linguagem Plástica Visual, Linguagem Digital, Linguagem Matemática e Linguagem Escrita” (Secretaria Municipal de Educação, 2013, p. 109).

Nesse contexto pedagógico de Educação Infantil, procuramos identificar e descrever os modos como as crianças protagonizam práticas de numeramento nas interações que ali se estabelecem, especialmente nas brincadeiras – entendidas como construção social –, que se instituem nas relações com a cultura, a sociedade e a natureza.

Referenciamos nossa análise em pesquisas da Sociologia da Infância⁷ e, dessa forma, compreendemos que as relações sociais entre as crianças merecem ser estudadas a partir de um campo dedicado especificamente a elas e que as contemple como atores sociais de pleno direito, capazes de produção simbólica e de constituição de suas representações em sistemas de crenças organizados, isto é, *culturas*.

A pluralização do conceito de cultura é motivada pela impossibilidade de interpretar as culturas infantis no vazio social, sendo sempre necessário analisar as condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (Sarmento, 2003; Sarmento & Pinto, 1997). A variação das condições sociais em que vivem as crianças é o principal fator de heterogeneidade das culturas da infância, pois, “para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (Sarmento & Pinto, 1997, p. 15).

Todavia, Sarmento (2003) adverte que é preciso considerar um caráter universal das culturas da infância, que ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso porque, para o autor, as crianças estabelecem, nas suas interações, ordens sociais instituintes que comandam as relações de conflito e de cooperação. Assim, com o objetivo de identificar os traços distintivos das culturas da infância, Sarmento (2003, 2004) propõe uma gramática da

⁷ Sarmento (2003, 2004, 2005, 2008, 2011), Sarmento e Pinto (1997) e Corsaro (2009, 2011).

infância que não se reduz a elementos linguísticos, mas se refere a ritos, artefatos, disposições ceremoniais e também a normas e valores.

Detalhar os princípios geradores e as regras das culturas da infância, segundo Sarmento (2004), é uma tarefa teórica e epistemológica que ainda está para ser realizada, um esforço científico que deve seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade.

Na análise que aqui propomos, entendemos que a apropriação de práticas de numeramento integra a gramática das culturas da infância (Sarmento, 2003, 2004), e, por isso, buscamos compreender como tais práticas são apropriadas pelas crianças, procurando identificar marcas dessa gramática nos jogos interlocutivos que se estabelecem nesse grupo. Nessa busca, orientamo-nos por aqueles quatro eixos estruturadores que instituem a gramática das culturas da infância destacados por Sarmento (2003, 2004), querendo encontrar marcas dessa gramática: em padrões de ações, em maneiras de brincar e manipular os materiais oferecidos; em formas reincidentes ou inusitadas de argumentar; na elaboração de enredos; nos recursos retóricos de que as crianças lançam mão; e na gestualidade que conforma sua participação em jogos discursivos. Essas marcas, por nós identificadas em *eventos de numeramento*, mais do que indicar domínio de habilidades matemáticas, sugerem a apropriação de práticas culturais – a que chamamos *práticas de numeramento* – forjadas no seio de uma sociedade marcada pela valorização das quantificações, das métricas e das classificações, que, assim, parametrizam as relações entre pessoas, grupos sociais, instituições e natureza.

O que aqui tomamos como *eventos de numeramento* remete, mais uma vez, aos trabalhos no campo do letramento referidos como *new literacy studies* ou, como têm sido designados mais recentemente, *literacy as social practices* (Yasukawa et al., 2018).

Marinho (2010) afirma que muitos estudos realizados pela corrente então denominada *new literacy studies* utilizavam-se dos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento*. Enquanto *evento de letramento* descreveria uma situação de interação mediada pelo texto escrito, o conceito de *práticas de letramento* seria usado quando se buscasse estabelecer relações desses eventos com algo mais amplo, em uma dimensão social e cultural. As práticas de letramento, assim, incluiriam “os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento” (Marinho, 2010, p. 78). É nesse sentido que esses estudos consideram o letramento como prática social, e não como um conjunto de habilidades técnicas neutras. Para a autora, “trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos” (p. 78).

Nessa perspectiva, tomamos como *eventos de numeramento* situações de interação mediadas por ideias, representações, argumentos ou critérios que associamos ao que culturalmente identificamos como conhecimentos matemáticos. As ações das crianças na constituição e no tensionamento dessas mediações é o que procuramos identificar em *eventos de numeramento* e analisar como *apropriação de práticas de numeramento*.

Para subsidiar a discussão que propomos neste artigo, selecionamos um evento de numeramento urdido no enredo de um brincar sociodramático em que as crianças atuam entre o real e a fantasia do real, entre ser criança e ser adulto. Esse evento nos auxilia aqui a refletir, de modo especial, sobre dois dos eixos da gramática das culturas da infância, destacados nas proposições de Sarmento (2003, 2004): a fantasia do real e a reiteração.

O mundo do faz-de-conta é constituinte da construção da visão de mundo da criança e de sua atribuição de significado às coisas. Sarmento (2004), todavia, confronta a expressão *faz de conta*, que ele considera inadequada para indicar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário. A dicotomia realidade-fantasia é bastante frágil para representar o processo de relação entre esses dois universos que, nas culturas infantis, encontram-se associados, haja vista que, nessas culturas, o processo de imaginação do real é alicerce do modo de compreensão do mundo pelas crianças. Essa transformação imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante de situações mais dolorosas ou degradantes da existência. A fantasia do real é processual e permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

A *reiteração* diz respeito às especificidades do tempo da criança: não linear, recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser reiniciado e repetido. Nesse sentido, “o tempo desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária” (Sarmento 2003, p. 13) e vice-versa. Assim, o tempo recursivo da infância expressa-se: no plano sincrônico, relacionado à contínua recriação das mesmas situações e rotinas; e no plano diacrônico, que se refere à transmissão das brincadeiras, dos jogos e dos rituais de crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo contínuo e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente e se recrie, começando tudo de novo.

Ao contemplar a fantasia do real e a reiteração na investigação da apropriação de práticas de numeramento pelas crianças, destacamos o argumento quantitativo como fundamental para a negociação e o andamento do enredo que elas tecem no evento que

focalizamos: de certa maneira, esse argumento, veiculado nos enunciados em que buscam estabelecer as idades que assumiriam na brincadeira, configura-se como o parâmetro de seu enredo, estabelecendo critérios para a caracterização dos sujeitos da cena sociodramática e respaldando as possibilidades e as interdições conferidas a seus personagens. A gestualidade assume centralidade como forma de expressão das referências quantitativas, decisivas para operacionalizar a disputa discursiva e as posições que as crianças nela assumem, ora como colegas, ora como filha, filho, mãe e pai na cena.

O evento

Na manhã do dia 18 de outubro de 2018, a professora propôs à turma uma atividade em grupos diversificados de trabalho. Algumas crianças, mais ou menos sete⁸, ficaram sob a orientação da professora, fazendo uma pintura com cola colorida, cada qual em um prato de papelão, que, depois, viraria um pandeiro. As outras crianças, um grupo de sete também, estavam brincando com um brinquedo de construção, sentadas à volta de duas mesas emendadas. Os brinquedos foram colocados sobre as mesas e, à medida que as crianças acabavam de pintar seu prato, trocavam de lugar com as outras que brincavam de construir. Quando as primeiras crianças⁹ acabaram de pintar, a professora colocou mais alguns brinquedos de construção no chão e indicou o local onde poderiam brincar.

Amanda¹⁰ (4 anos e 4 meses) brincou um bom tempo sozinha no chão, enquanto Gabriela¹¹ (4 anos e 5 meses) brincava na mesa com outros colegas. Paulo¹² (3 anos e 8 meses) circulava pelas mesas e, ora brincava com um colega, ora com outro. Após 16 minutos de filmagem, os três se reuniram para brincarem juntos no chão. Amanda havia construído com algumas peças um instrumento musical de sopro e mostrava para as outras duas crianças como fazer uso do instrumento.

Nessa situação, o brincar com brinquedos de construção passa a intermediar o brincar sociodramático. Segundo Corsaro (2002), o brincar sociodramático é identificado como o brincar em que as crianças produzem colaborativamente atividades de faz de conta que estão relacionadas com experiências de sua vida real, como, por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais, em oposição aos jogos de fantasia baseados em narrativas de ficção. O autor

⁸ O vídeo não capta todas as crianças envolvidas.

⁹ Os nomes das crianças utilizados aqui são fictícios, para preservar sua identidade.

¹⁰ Ingressou na EMEI em dezembro de 2014.

¹¹ Ingressou na EMEI em janeiro de 2015.

¹² Ingressou na EMEI em maio de 2016.

confere especial destaque ao brincar sociodramático, ao propor a análise desse momento como uma atividade ou rotina mais valorizada na produção, na organização e na manutenção da cultura de pares, ou seja, do conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro 2009, 2011). A produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação, já que elas apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares.

Nesse dia, chamou-nos a atenção o enredo da brincadeira, que envolvia uma encenação de uma rotina (de discussão) familiar, em que as crianças, interpretando papéis de mãe, pai e filha, transitavam entre a realidade e o imaginário, pragmaticamente negociando, estruturando, explicitando, obedecendo ou transgredindo regras no fluxo das interações. Segundo Borba (2009),

a brincadeira de papéis, assim como outras formas do brincar, é uma construção de significados partilhados, de reprodução e de criação da cultura pelas crianças. Nesse sentido contribuiativamente para a constituição das culturas infantis, uma vez que propicia às crianças não apenas a reinterpretação dos modelos adultos e dos elementos da cultura mais ampla a elas transmitidos, mas também a criação de um conjunto partilhado de regras, conhecimentos, modos de ser, de pensar, de agir, de interpretar o mundo e de se relacionar entre pares que as identifica como um grupo social e cultural específico e que lhes permite viver a experiência de ser criança, ser presente e não apenas um projeto de adulto, do que se espera dela. (p.113)

Porque envolvem a interpretação e a reinterpretação de modelos adultos e de elementos da cultura, as brincadeiras de papéis oportunizam também a apropriação de práticas de numeramento, uma vez que os grupos sociais que lhes servem de referência cultural se inserem em uma sociedade quantificada, de tal forma que as relações de quantificação, ordenação, métricas e geométricas estruturam modos de ser, de pensar, de agir, de se relacionar e de interpretar o mundo desses grupos. Todavia, essa apropriação não se configura como mera reprodução, mas como um modo específico de produção e negociação de significados que estruturam a brincadeira e os modos de participação das crianças nela.

A seguir, apresentaremos a transcrição das interações que compõem esse evento, de modo a propiciar o acompanhamento da cena que inspira nossa análise. Essa transcrição foi feita com base em Ochs (1979), buscando contemplar aspectos verbais e não verbais do enunciado dos participantes, da mesma forma, com a mesma ênfase. Desse modo, a formatação que conferimos ao texto visa traduzir e expressar de forma mais fiel o discurso das crianças, colocando aspectos verbais e não verbais no mesmo plano. Segundo Ochs (1979), no decorrer

do processo de conversação, os sentidos verbais são empregados conjuntamente com os sentidos não verbais, e, juntos, eles expressam as intenções comunicativas das crianças.

Como Neves (2010) e Dias e Gomes (2015), na apresentação da transcrição demarcamos as “unidades de mensagem”¹³ (Gumperz, 1982), não submetendo as falas às formas gramaticais da escrita. O uso de sinais nas transcrições é baseado em Neves (2010) e Marcuschi (2000), conforme indicado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1.

Sinais de transcrição (Elaboração das autoras, baseada em Neves (2010) e Marcuschi (2000))

Ocorrências	Sinais
Unidades de mensagem	/
Alongamento de vogal ou consoante	:::
Silabação	-
Interrogação	?
Sobreposição de vozes	[
Entonação enfática	maiúsculas
Pausas	...
Dúvidas e suposições	ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)
Hipóteses do que se ouviu	(inaudível)
Ações (comentários do analista)	(hipótese)
	(())

“Eu não sou uma criança, eu sou uma adulta”

Manhã de 18 de outubro de 2018. A professora propôs uma atividade em grupos diversificados. Em um dos grupos, Amanda, Gabriela e Paulo se engajam em uma brincadeira em que representam papéis (pai, mãe e filha) e que culmina em um conflito sobre a expressão de suas idades, tanto de crianças como dos personagens que assumem.

Tabela 2

Transcrição do evento: “Eu não sou uma criança, eu sou uma adulta”

Figuras 1 a 9

Gestos das crianças durante a interação

¹³ “Isso significa que foi transcrita a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais. A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida por sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e pelas ligações com as demais. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização (Gumperz, 1982), que podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar”. (Dias & Gomes, 2015, p. 192)

Tempo	Interação entre as crianças		18/10
	Crianças	Falas e Ações	Observações
	Amanda	NA/ NA / NA / ((faz com os dedos o movimento como se estivesse tocando uma flauta doce))	
16:44	Gabriela	eu quero tocar/ ((Gabriela pega o instrumento de Amanda))	
16:46	Amanda	eu toco / eu TOCO / peraí Gabriela... ((As duas seguram o brinquedo ao mesmo tempo. Ao pegarem-no juntas, algumas peças da construção se soltam. Amanda põe a construção no chão e começa a montá-la novamente.))	
16:57	Gabriela	a flauta... ((enquanto olha para Amanda arrumando a construção))	.
16:59	Paulo	(inaudível)	
17:01	Amanda	((respondendo para Paulo)) eu que fiz... ((coloca o instrumento musical na boca da Gabriela que finge soprar)) dã dã dã / dã dã ((imitando o som do instrumento))	
17:13	Gabriela	((pega alguns blocos do chão)) vou fazer uma flauta pra mim/ ((pega os blocos e finge soprar enquanto Amanda complementa a montagem do seu instrumento musical e o coloca no canto))	
17:26	Gabriela	vou cortar aqui ((pega dois blocos que eram da flauta e transforma um em faca e o outro em um objeto a ser cortado)) tô cortando com essa FACA ((fala olhando para Amanda))	
17:31	Amanda	tá...((fala baixo))	
17:32	Gabriela	olha/ tô cortando com a sua faca ((novamente olha para Amanda como se esperasse uma reação))	
17:33	Amanda	((pega a faca e entrega para Paulo e pega outra peça do brinquedo e dá pra Gabriela)) essa AQUI que é a sua faca/	
17:40	Gabriela	eu quero a minha/	
17:43	Amanda	sua faca é a de brinquedo/ filha/ eu não sou uma criança eu sou uma adulta ((enquanto mexe nas peças do brinquedo, à procura de alguma para montar algo novo))	
17:48	Gabriela	essa aqui é a minha faca/ ((joga no monte de peças a peça que Amanda passou para ela, pega outra à sua escolha e inicia o	

Tempo	Interação entre as crianças		18/10
	Crianças	Falas e Ações	Observações
		movimento como se estivesse cortando uma peça do brinquedo))	
17:49	Paulo	o papai também é adulto/ né?	
17:52	Amanda	((faz que sim com a cabeça))	
17:53	Gabriela	eu também sou adulto/ ((levanta a cabeça para falar para Paulo enquanto corta uma peça com a nova faca))	
17:55	Paulo	((Falando para Amanda)) ela é adulto? ((refere-se a Gabriela))	
17:56	Amanda	((balança a cabeça em negativo)) ela é uma CRIA:::NCA	
18:00	Gabriela	mas eu sou/mas eu sou / eu tenho cinco anos	
18:04	Amanda	NÃO/ você (inaudível) sem ver coisa de adulto	
18:11	Gabriela	eu tô com cinco anos/ ((olhando para Amanda))	
18:13	Amanda	não/ você não pode ver nem uma coisa de adulto/	
18:17	Gabriela	eu tenho cinco anos/	
18:19	Amanda	não/ você tem TRÊS anos	
18:21	Gabriela	mamãe/ quantos anos você tem?	
18:23	Amanda	((olha como se estivesse impaciente e mostra a mão direita com quatro dedos erguidos))	
18:26	Paulo	o papai tem ((mostra a mão direita com três dedos erguidos)) assim/ ((reforça levando a mão pra frente do rosto de Gabriela))	

Figura 1

Figura 2

Tempo	Interação entre as crianças		18/10
	Crianças	Falas e Ações	Observações
18:29	Amanda	e eu tenho/ assim ((mostra a mão com quatro dedos erguidos))	 Figura 3
18:31	Gabriela	e eu tenho assim/ ((mostra a mão com cinco dedos estendidos))	 Figura 4
18:31	Amanda	não tem não/((pega a mão de Gabriela que segurava o brinquedo, tira o brinquedo, mexe com seus dedos tentando estender seus dedos para mostrar um número. Como não consegue, mostra com a própria mão com três dedos estendidos)) você tem assim/ ((mostra a própria mão com três dedos estendidos))	 Figura 5
18:40	Paulo	mas ela tem assim/ né? ((mostra para Amanda a mão com apenas o indicador estendido))	 Figura 6

Tempo	Interação entre as crianças		18/10
	Crianças	Falas e Ações	Observações
18:41	Amanda	<i>peraí/ deixa eu te mostrar quantos você tem/ ((pega a mão de Gabriela, que está com os cinco dedos estendidos, e dobra o dedo mínimo, o anelar e o polegar da colega))</i>	 Figura 7
18:49	Gabriela	<i>mas eu quero ter assim/ ((mostra a mão com os cinco dedos estendidos))</i>	 Figura 8
18:50	Amanda	<i>NÃO/ só dois / ((pega a mão da colega novamente a coloca na posição em que só o indicador e o dedo médio ficam estendidos)) se você não ter dois anos eu não sou mais sua amiga /</i>	 Figura 9
18:57	Paulo	<i>((interrompe a discussão das meninas)) essa faca aqui /é de cortar galinha/ ((segura uma peça e a coloca entre as duas meninas, que estão sentadas à sua frente. É a mesma peça que era a faca de adulto na situação anterior))</i>	
19:03	Amanda	<i>tá bom ((fala baixo e olhando para baixo))</i>	
	Paulo	<i>essa faca é de cortar galinha/</i>	
19:09	Gabriela	<i>galinha não é pra cortar/((estava olhando para baixo para os seus dedos e levanta os olhos em direção ao Paulo))</i>	
19:11	Paulo	<i>papai tem galinha pra cortar/</i>	
19:16	Amanda	<i>ele tem coragem pra cortar galinha/</i>	
19:20	Gabriela	<i>eu tenho galinha pra... eu tenho galinha pr:::a cantar assim/ cantar assim CO CO RI CO CO/ quando</i>	

Tempo	Interação entre as crianças		18/10
	Crianças	Falas e Ações	Observações
		o galo cantou CO CO RI CO COCOCO RI COCO eu fiz assim ((tampa os ouvidos com as mãos))	
19:33	Amanda	você não tem nenhuma galinha/ você (inaudível)	
19:39	Paulo	eu vou ali cortar a galinha /ali ((pega a faca na mão, levanta-se e sai))	O gesto de Paulo, em especial o modo como pega na “faca” reproduz um gesto de alguém que pretende mesmo utilizá-la.
19:40	Amanda Gabriela	((brincam com as peças sem conversar))	
19:46	Paulo	((volta com a faca numa mão e a outra como se estivesse segurando a galinha e oferece para Amanda))	
19:47	Gabriela	galinha/de comê?/	
19:49	Paulo	de mentirinha/	
19:50	Gabriela	de comê?	
19:52	Paulo	é só tirar o osso/ jogar fora ((explica fazendo gestos circulares com a mão))	
19:55	Amanda	como é que você sabe/Paulo?	
19:58	Paulo	((faz movimento como se estivesse cortando a galinha)) chi/chi/ ((faz barulho baixinho))	
20:00	Amanda	como é que você sabe/Paulo? /seu pai te ensinou/ né?	
20:07	Paulo	((sorri)) não/eu sou bom pra cortar/laranja... sei cortar TUDO/	
20:17	Amanda	cortar t:::udo... você ainda é criança/Paulo/	
20:20	Gabriela	não/ ele é o papai/	
20:24	Amanda	((olha pra Gabriela e parece impaciente)) ele é criança de verdade/não é papai/	
20:29	Gabriela	não/ ele é pai de brincadeira	
20:33	Amanda	é...	
20:35	Professora	Elis ficou chique/ olha só/ ficou parecido com o meu ((apreciando a pintura do pandeiro de uma das crianças do grupo da pintura))	Não é possível ver a professora no vídeo. Apenas escutamos sua voz.
20:43	Amanda Pedro Gabriela	((saem para ver a pintura da colega))	

O evento tem início com a construção de um instrumento musical por Amanda, o que causa a aproximação de Gabriela, que deseja tocar o instrumento. Como a *dona* do instrumento, Amanda reivindica seu uso; Gabriela tenta, então, construir o seu próprio instrumento. Como não obtém sucesso, Gabriela mantém a ação de construção, porém, modifica o formato do instrumento ao decidir soprar duas peças soltas como se formassem uma gaita – embora o instrumento mencionado por Gabriela seja flauta. Em seguida, solta uma das peças e passa a

usar e nomear a outra como uma faca (“*vou cortar aqui*”; “*to cortando com essa FACA*”), como se desafiasse a colega a tomar uma atitude diante da ação de risco que ela executa: cortar com uma FACA.

Inicialmente, Amanda parece não se sentir provocada, mas a insistência de Gabriela e a revelação de que cortava com a faca da colega faz com que Amanda se engaje na proposta e estabeleça os papéis que cada colega assumirá na brincadeira, ainda que em resposta à provocação da colega. Vale dizer, aqui, que Amanda, com frequência, assumia o papel de líder nas brincadeiras em que observamos sua participação.

O engajamento de Amanda é expresso na ação de tirar a faca da mão de Gabriela e entregá-la para Paulo, dando à colega outra peça para ser a sua faca. A reação de Gabriela reivindicando a sua faca é que desencadeia a explicitação por Amanda dos papéis de cada participante: “*sua faca é a de brinquedo/filha/ eu não sou uma criança, eu sou uma adulta*”.

Gabriela pega a deixa e assume o papel da filha rebelde, rejeitando a faca *de brinquedo* que a mãe lhe dera e elegendo outra peça que seria a sua faca (e que corta!). Paulo assume o papel do pai, confirmando, com Amanda, a adultez de seu personagem, a quem, inclusive, fora confiada a guarda da faca que não era *de brinquedo*: “*o papai também é adulto/ né?*”.

Gabriela (ou sua personagem) passa, então, a reivindicar a condição de adulta (“*eu também sou adulto*”), sendo, porém, contestada pela pergunta de Paulo para Amanda (“*ela é adulto?*”) e pela resposta enfática de Amanda para Paulo (“*ela é uma CRIA:NÇA*”).

É nesse momento que Gabriela introduz no jogo interlocutivo um novo critério de avaliação de quem é adulto: “*mas eu sou/mas eu sou / eu tenho cinco anos*”.

Amanda ainda insiste mais uma vez no uso do critério de categorização pelo que é vedado a crianças: Gabriela é criança, pois “*não pode ver nem uma coisa de adulto*”.

Mas a força do argumento reiterado por Gabriela (“*eu tenho cinco anos/*”) provoca Amanda a passar a operar com o mesmo critério: “*não/ você tem TRÊS anos*”.

A possibilidade de Gabriela efetivamente ter 3 anos (embora ela já tivesse 4) não nos permite arriscar uma interpretação da afirmativa de Amanda como uma referência à idade real da criança. E é a enunciação seguinte de Gabriela que explicita o contexto de fantasia do real em que elas ainda operam: “*mamãe/ quantos anos você tem?*”

A partir dessa pergunta, as crianças se alternam em oito enunciações em que os números referentes às idades são mobilizados como argumento, mas não são proferidos verbalmente: apenas indicados com gestos. Essa explicitação gestual dos números, entretanto, obedece a um padrão cultural que define quais dedos serão estendidos e quais serão recolhidos.

É Amanda quem retorna à explicitação verbal da idade da *filha* (sem, entretanto, dispensar a ação de forçar Gabriela a expressar a idade que lhe atribui com sua própria mão) quando procura apresentar um argumento que ponha fim à discussão, sem alternativa de réplica: “*NÃO/ só dois / ((pega a mão da colega novamente a coloca na posição em que só o indicador e o dedo médio ficam estendidos)) se você não ter dois anos eu não sou mais sua amiga*”.

Paulo redireciona o enredo para as atribuições de adulto (que, consequentemente, estabelece o que é vedado a crianças): ter faca pra cortar galinha, ter galinha para cortar, cortar galinha, trazer galinha para comer, ensinar como se come galinha...

A perícia de Paulo impressiona Amanda e a faz trazer a interação para o real: “*como é que você sabe/Paulo? /seu pai te ensinou/ né?*”. Como Paulo responde gabando-se de ser bom e de saber cortar “*TUDO*”, Amanda, mais uma vez, convoca-o para o real, duvidando da generalidade de sua habilidade, inverossímil para uma criança, que Paulo é: “*cortar t:::udo... você ainda é criança/Paulo/*”.

A interlocução que se segue, entre Gabriela e Amanda, explicita não uma disputa sobre a condição de Paulo, mas sobre a definição do contexto que estabeleceria os protocolos de comunicação a serem adotados: os do real ou os da fantasia (“*não/ ele é o papai/*”; “*ele é criança de verdade/não é papai/*”; “*não/ ele é pai de brincadeira*”; “*é...* ”).

Fantasia do real, reiteração e práticas de numeramento

Observamos, nesse evento, que a partilha de tempos, ações, representações e emoções se configura como instrumento e repertório no encadeamento do jogo simbólico de significação e compreensão do mundo pelas crianças. O evento nos ajuda a refletir sobre a fantasia do real compondo a gramática das culturas da infância (Sarmento, 2003), que tem na natureza interativa do brincar um de seus elementos fundacionais. O jogo simbólico que essa natureza oportuniza seria a própria expressão da cultura lúdica da infância (Brougère, 1998), que Sarmento (2004) associa à fantasia do real.

Mesmo que os papéis das crianças na cena tenham sido definidos no início da brincadeira, observamos, como indicado por Borba (2009), que eles são continuamente renegociados nas interações, de acordo com os significados que vão sendo produzidos e partilhados. Nesse evento, o argumento quantitativo é fundamental para a negociação e o andamento do enredo e, de certa maneira, ele se torna o próprio enredo da brincadeira. Embora outros critérios classificatórios sejam utilizados para caracterizar a condição de criança (na fantasia) de Gabriela e de adulto (na fantasia) de Amanda e Paulo (só adultos usam *faca de verdade*, que *cortam de verdade*; crianças têm *faca de brinquedo*; adultos veem *coisas de adulto*

que crianças não podem ver), a discussão das idades arrebata as crianças para um debate acalorado, com um grande número de turnos, envolvendo gestos de intenção explicitamente retórica e ação sobre o corpo do outro.

Quando a discussão sobre ser adulto e ser criança se metrifica e se estabelece como uma discussão sobre as idades que cada uma tem (na fantasia), práticas de numeramento se conformam na eleição do argumento quantitativo para a definição de quem assume a condição – e os poderes e as restrições – de adulto ou de criança.

Com efeito, a *filha*, que desafia os *pais*, insistindo em usar a *faca* que *corta de verdade*, não aceita sua condição de criança e passa a justificar sua condição de adulta, declarando que tem 5 anos. As idades reais daquelas crianças eram, à época, 4 anos e 6 meses (Gabriela), 4 anos e 5 meses (Amanda) e 3 anos e 9 meses (Paulo).

Amanda ainda argumenta duas vezes que a filha é criança e que, assim, estaria impedida de “*ver coisa de adulto*”, mas, diante da insistência de Gabriela (ou da filha), passa a discutir nos mesmos termos e atribui uma idade à filha: “*não/ você tem TRÊS anos*”. O rumo que a interação toma, nesse momento, é crucial para nossa análise de como o enredo é produzido na fantasia do real e como essa produção envolve a apropriação de práticas de numeramento.

A indagação de Gabriela (“*mamãe/ quantos anos você tem?*”) mostra que se trata da *filha* interpelando a *mãe*. Mas a resposta da *mãe* foge à lógica adulta na consideração de idades verossímeis (no mundo real) para se atribuir a duas pessoas que seriam mãe e filha. Além disso, faz uma transição modal da linguagem usada para expressar os números que designam as idades, passando da palavra ao gesto e inaugurando uma nova fase na discussão, em que a gestualidade substitui a verbalização dos números que expressam idades, para ênfase e esclarecimento, como é comum observarmos na comunicação de crianças – e, de certa forma, só é prático, cômodo e econômico (Caraça, 1998) na expressão de idades de crianças.

A dramatização de impaciência na expressão facial de Amanda, acompanhada pela exibição da idade (quatro anos) com a mão, sem pronunciar qualquer palavra, sugere, entretanto, que ela ainda responde como a *mãe*. Todavia, como nos adverte Sarmento (2005), essa não submissão completa à cronologia etária do real, estabelecendo uma alteração da lógica formal, “não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico” (p. 375). O autor, remetendo-se ao estudo de Harris (2002), observa que essa alteração,

estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente ao que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite, que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos”

– o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades. (Sarmento, 2005, p. 375)

Com efeito, embora as idades de cinco anos (alegada pela filha para dizer-se adulta), de quatro anos (respondida impacientemente pela mãe) e de três anos (informada pelo pai) não sejam, no mundo real, idades de pessoas adultas, a preocupação com a ordenação (adultos terem idade superior à idade da criança) indica a apropriação de uma organização lógico-formal da vida social e é em respeito a ela que Amanda e Paulo argumentam, reagindo com veemência à insistência da filha (ou de Gabriela) em ter cinco anos. Essa veemência se manifesta: na minimização da idade da filha efetuada por Paulo quando estabelece com o gesto que ela teria apenas um ano; na ação física de Amanda que interfere no gesto da colega, tentando obrigá-la a exibir três dedos e depois dois (de modo a ficar mais nova do que o pai) para identificar sua idade; e, mais ainda, na chantagem de Amanda, que, transitando para o real, convoca e ameaça a relação de amigas (abandonando a fantasia da relação de mãe e filha), caso Gabriela não concorde que a filha tenha dois anos – idade que, nessa enunciação, volta a ser expressa verbalmente.

Nesse sentido é interessante observar que, no jogo interlocutivo, Amanda e Paulo, brincando de adultos, e Gabriela, brincando de criança que quer ser adulta, usam de um modo de expressão de idades que é típico dos modos de comunicação de crianças – mostrar a idade com os dedos. Quando Amanda reassume sua condição de criança, contudo, ela sai da fantasia e volta a verbalizar a idade que a colega deve ter na cena. Essa aparente contradição alerta-nos para o quanto é sutil e dinâmica a transição entre real e fantasia: as múltiplas transições que apontamos em nossa análise e outras que a leitura atenta da transcrição ainda pode indicar ocorrem em quatro minutos de gravação. A sutileza e a dinamicidade dessas transições, que nossa análise nos permite observar quando focalizamos a apropriação de práticas de numeramento conformadas pela mobilização de um argumento quantitativo na definição de quem seria adulto ou criança, são, entretanto, características da gramática das culturas da infância.

Nas culturas infantis, o processo de imaginação do real alicerça o modo de inteligibilidade. A não literalidade – por exemplo, a mãe e o pai são necessariamente mais velhos do que a criança, mas não precisam ter uma idade que lhes permitisse ser biologicamente pais de uma criança – está na base da composição da especificidade dos mundos da criança e tem seu complemento na não linearidade temporal, que Sarmento (2003, 2004) designa *iteração*, e, depois, identifica-o como um outro eixo estruturador da gramática das culturas da

infância, chamando-a *reiteração*. Essa não linearidade permite que o tempo da criança se desloque da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária.

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. ... Nos fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (Sarmento, 2005, p. 17)

Assim, é retomando a fantasia, logo após a ameaça (real) de Amanda a Gabriela, que Paulo assume o curso do enredo e, voltando ao elemento *faca*, toma o instrumento na mão como quem efetivamente segura uma faca, afirmando que se tratava de uma faca de cortar galinha. A ação de cortar a galinha para comer retoma o tema da conversa sobre as questões do mundo adulto e do mundo das crianças. Paulo, em seus gestos, demonstra reproduzir as ações de alguém próximo e de uma cena do cotidiano já testemunhada por ele. Nesse caso, a fala e as ações de Paulo e das outras crianças demonstram uma recriação interpretada através de seus próprios meios de expressão e exemplificam uma manifestação de atores sociais competentes.

A transição entre real e fantasia prossegue por vários turnos, sem a necessidade de explicitação dos mundos a que os enunciados se referem, mas mostrando que as crianças interagem sabendo em que mundo é preciso buscar as regras que devem obedecer para responder coerentemente à interpelação do outro: “*eu vou ali cortar a galinha /ali*”; “*galinha/de comê?/*”; “*de mentirinha*”; “*de comê?*”; “*é só tirar o osso/jogar fora*”; “*como é que você sabe Paulo?*”; “*chi/chi/*”; “*como é que você sabe Paulo? Seu pai te ensinou/ né?*”; “*não/ eu sou bom pra cortar/ laranja... sei cortar TUDO/*”; “*cortar t:::udo... você ainda é criança/Paulo/*”.

A intervenção de Gabriela, porém, transgride o acordo de transição tácita entre esses mundos, quando, ao argumento de Amanda, forjado no real (“*cortar t:::udo... você ainda é criança/Paulo/*”), ela interpõe um argumento referenciado nos papéis que têm na brincadeira (“*não/ ele é o papai/*”). Nessa disputa discursiva será necessário, às meninas, portanto, explicitarem em que mundos referenciam seus enunciados: “*ele é criança de verdade/não é papai/*”; “*não/ ele é pai de brincadeira*”.

Conclusão

Neste artigo, analisamos a apropriação de práticas de numeramento protagonizada pelas crianças nas relações que estabelecem entre pares, como ações pragmáticas de caráter lúdico e interativo, por meio das quais produzem significados, incorporam ideias, experimentam vocabulários e tecem argumentos na composição de sua cultura de pares e das culturas da infância. Baseamos nossa análise em Sarmento (2003, 2004) e recorremos a dois, dos quatro eixos da gramática das culturas da infância – a fantasia do real e a reiteração –, a fim de compreender como Amanda, Paulo e Gabriela apropriam-se de tais práticas.

No evento que apresentamos, as crianças se engajam em um jogo discursivo de comparação do tempo vivido, mediado pela expressão desse tempo em números –representados por palavras e gestos. A hierarquia que se quer estabelecer busca referenciar-se no tempo vivido que definiria quem é adulto e quem é criança; mas o que se compara são suas medidas (como tal, expressas por números): as idades. Na interação em que se confrontam as idades das personagens (pai, mãe, filha), não apenas palavras, mas principalmente gestos desempenham um papel mais do que denotativo dos números que expressam as idades: é recurso retórico e o parâmetro em que se apoiam os argumentos dos interlocutores que buscam esclarecer (ou impor) o valor da medida do tempo vivido de cada um, a idade de cada um, como um indicador coerente – porque obedece a uma ordenação – dos papéis que cada um assume no enredo.

Cabe, portanto, destacar a relevância dos números, e dos números gestualizados, como mediadores na interlocução das crianças, o que identificamos como um marco da especificidade das ações das crianças na apropriação de práticas sociais, e de modo especial, na apropriação dessas práticas sociais a que denominamos práticas de numeramento.

O gesto é um modo privilegiado de expressão de posições discursivas assumidas pelas crianças: no movimento pelo qual a *filha* mostra que está segurando a *faca*, desafiando um protocolo – de que criança não usa faca de verdade – e a autoridade da *mãe*, que deveria zelar pelo cumprimento desse protocolo; na providência da *mãe* de retirar a *faca* da mão da *criança* e substituí-la por outra *inofensiva*; no abandono desobediente da *faca* dada pela *mãe* e na escolha insubordinada de outra *faca*; na exposição didática do *pai* (ou do colega?) que segura a *galinha* e ensina como comê-la. O gesto é também retórico na expressão dos números que designam as idades, acompanhado de sua verbalização, bem como na firmeza da ação de forçar o gesto do outro e na passividade displicente de deixar-se ensinar pela *mãe* a expressar corretamente sua idade – e assim, admitir, que teria aquela idade, atendendo à chantagem não da *mãe*, mas da colega. Os gestos, como as palavras, conformando práticas de numeramento e sendo por elas conformados, configuram-se como expressões eloquentes da fantasia do real e da reiteração, que estruturam a gramática das culturas da infância.

É sob a regência dessa gramática que as crianças se apropriam de práticas de numeramento, refletindo as culturas das sociedades em que se inserem, porém de modo distinto das culturas adultas, produzindo formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmento, 2004).

Referências

- Borba, A. M. (2009). Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In J. J. M. Lopes, & M. B. Mello (Orgs.), *“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis* (1^a ed., pp. 97-118). Rovelle.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 37-59. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS02>.
- Caraça, B. J. (1998). *Conceitos fundamentais da Matemática* (2^a ed.). Gradiva.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar de “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134. 2002. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Corsaro, W. (2009). Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In F. Muller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (1^a Ed., pp. 83-103). Cortez.
- Corsaro, W. (2011) *Sociologia da Infância* (2^a ed.). Artmed.
- Dias, M. T. M., & Gomes, M. F. C. (2015). Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. *Educação em Revista*, 31(2), 183-210. <https://doi.org/10.1590/0102-4698126598>
- Green, J., Skukauskaite, A., & Baker, W. D. (2011). Ethnography as epistemology. *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 309-321). https://www.researchgate.net/publication/257927928_Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography
- Grossi, F. C. D. P, & Fonseca, M. C. F. R. (2023). “Da cerveja, cêns não quer tirar a validade não?”: mulheres idosas alfabetizandas na EJA apropriando-se de práticas matemáticas hegemônicas. *Educação Matemática Pesquisa – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 25(4), 390-412. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i4p390-412.
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity* (5^a ed.). Cambridge University Press.
- Harris, P. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si. *Enfance*, 54, 223-239. DOI:10.3917/enf.543.0223
- Marcuschi, L. A. (2000). *Análise de conversação*. Ática.
- Marinho, M. (2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In M. Marinho, & G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (1^a ed., pp 68-100.) Editora UFMG.

- Martins, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologia de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, 18(2), 8-28. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>
- Neves, V. F. A. (2010). *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental*. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D>
- Ochs, E. (1979). Transcriptions as theory. In E. Ochs, & B. Schieffelin, *Developmental pragmatics* (1a ed., pp. 167-182). Academic Press.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Caderno de Educação*, 12 (21), 51-69. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (1ª ed., pp. 09-34). Asa. <https://hdl.handle.net/1822/79714>
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociologia*, 26(91), 361-378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. J. Sarmento, & M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (1ª ed., pp. 17-39). Vozes. <https://hdl.handle.net/1822/66608>
- Sarmento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. Martins, & P. D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (1ª ed., pp. 27-60). Autores Associados. <https://hdl.handle.net/1822/79684>
- Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmento (Orgs.), *As crianças: contextos e identidades* (1ª ed., pp. 07-30). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/79715>
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2013). *Desafios da formação: proposições curriculares para a Educação Infantil* (vol. 1). SMED.
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015). *Desafios da formação: proposições curriculares para a Educação Infantil* (vol. 2). SMED.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros* (1ª ed.). Autêntica.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (1ª ed.). Parábola Editorial.
- Yasukawa, K., Jackson, K., Kane, P., & Coben, D. (2018). Mapping the terrain of social practice perspectives of numeracy. In K. Yusukawa, A. Rogers, K. Jackson, & B. Street (Orgs.), *Numeracy as social practice: global and local perspectives* (1a ed., pp. 03-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269474>