

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Raquel Monteiro Pires de Lima

“E SE FOR OITO AS MENINAS, A GENTE TINHA GANHADO, TÁ BOM?”: crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de separação e coreografias de integração de gênero

Belo Horizonte
2025

Raquel Monteiro Pires de Lima

“E SE FOR OITO AS MENINAS, A GENTE TINHA GANHADO, TÁ BOM?”: crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de separação e coreografias de integração de gênero

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Belo Horizonte
2025

L732e
T

Lima, Raquel Monteiro Pires de, 1978-

E se for oito as meninas, a gente tinha ganhado, tá bom? [manuscrito] :
crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de
separação e coreografias de integração de gênero / Raquel Monteiro Pires de
Lima. -- Belo Horizonte, 2025.

278 p. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

Bibliografia: f. 249-262.

Apêndices: f. 263-278.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Relações de gênero --
Teses. 3. Sociologia educacional -- Teses. 4. Infância -- Relações de gênero --
Teses. 5. Crianças -- Capacidade matemática -- Teses. 6. Matemática -- Estudo e
ensino -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis, 1962-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA
RAQUEL MONTEIRO PIRES DE LIMA

Realizou-se, no dia 30 de abril de 2025, às 08:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1010ª defesa de tese, intitulada "*E se for OITO as meninas, a gente tinha ganhado, tá bom?*": *crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de separação e coreografias de integração de gênero*, apresentada por RAQUEL MONTEIRO PIRES DE LIMA, número de registro 2021659253, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - Orientadora (UFMG), Profa. Márcia Buss Simão (UFSC), Profa. Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), Profa. Regina Célia Grando (UFSC), Prof. Filipe Santos Fernandes (UFMG).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a originalidade e a relevância do trabalho para pesquisa em Educação Matemática, em Educação Infantil e para os Estudos de Gênero, bem como sua densidade conceitual e seu rigor teórico-metodológico. A comissão recomendou, ainda, fortemente, a ampla divulgação da pesquisa.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da tese para: "*E se for OITO as meninas, a gente tinha ganhado, tá bom?*": *crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de separação e coreografias de integração de gênero*.

Finalizados os trabalhos, foi lavrada a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de abril de 2025.

Prof(a). Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Doutora)

Prof(a). Márcia Buss Simão (Doutora)

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

Prof(a). Regina Célia Grando (Doutora)

Prof(a). Filipe Santos Fernandes (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Buss Simão, Usuária Externa**, em 06/05/2025, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 08/05/2025, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Célia Grando, Usuária Externa**, em 09/05/2025, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Filipe Santos Fernandes, Professor do Magistério Superior**, em 19/05/2025, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Soares de Gouvêa, Usuária Externa**, em 28/05/2025, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4182695 e o código CRC 0B92FC59.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por serem rede de apoio sempre! Por me ajudarem a dar conta de tudo ao longo desses 4 anos de pesquisa. A vocês, gratidão e amor sempre!

Aos meus filhos Francisco e Sarah que são inspiração para a minha jornada-vida e que fazem tudo valer a pena!

Ao Pedro, por ajudar a tornar a realização de tudo isso possível por meio de acolhida às crianças e a mim. Por mostrar seu amor nas pequenas coisas da vida, nos “socorros” do cotidiano e por ser, de fato, um parceiro. Por ser rede de amor e de amparo.

À Ção, por ter acreditado e apostado em uma pesquisadora iniciante e em seu projeto de pesquisa em 2017. Por ser essa pessoa capaz de ver valor até mesmo onde nós mesmos não conseguimos ver. Por ser capaz de alimentar sonhos e ajudar a realizá-los. Por ser incrivelmente generosa e verdadeiramente orientadora. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Ao Rodrigo e à Flavinha, por serem grandes parceiros. Por estarem abertos a ouvir, por se mostrarem presentes, por se disporem a ajudar sempre. Vida longa ao GEN!

Ao Fernando Lima, por ser companheiro de pesquisa, por toda ajuda e amizade.

Ao Hugo, meu sogro, que partiu durante a realização da pesquisa.

Às *meninas*, amigas maravilhosas, companheiras nessa jornada chamada vida.

Ao FIEI por ter sido parte importante da minha formação nos âmbitos da pesquisa, do profissional e do crescimento pessoal.

Às crianças da EMEI Monte Verde por partilharem um pouco de suas vidas comigo.

À professora Tetê, por “abrir as portas” de sua sala para mim e para a pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de doutorado, possibilitando a realização desta pesquisa.

Escrever o pensamento que você mesmo faz
Aroldo Maxakali

(Sobre o que é pesquisar - Intermódulo, Aldeia Água Boa, Território Indígena
Maxakali, Santa Helena de Minas, novembro de 2022)

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os modos como crianças de 3 e 4 anos, reunidas em um grupo numa Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, são atravessadas por relações de gênero (dicotomias, fronteiras e integração) e geracionais (intergeracionais e intrageracionais) enquanto se apropriam de práticas de numeramento nas interlocuções entre elas e com a professora. Para tal, retomamos os registros (notas do Diário de Campo, bem como imagens e sons registrados em áudio e vídeo) produzidos no trabalho de campo realizado em 2018 no âmbito da investigação que subsidiaria a dissertação de mestrado “O MEU É MAIS GRANDE: Rotinas lúdicas de comparação nas culturas da infância e apropriação de práticas de numeramento por crianças de 3 e 4 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil”. Consideramos esses registros como “espaços etnográficos” que abarcam todos os tipos de arquivos que construímos para fundamentar a identificação e a análise de ações e interações das crianças com seus pares e com a professora, mediadas por ideias, representações, argumentos, valores ou critérios que associamos ao que culturalmente se reconhece como *matemática*. Focalizando as crianças protagonizando processos de apropriação de práticas de numeramento em diferentes momentos da rotina daquele grupo, nossa análise, referenciada em estudos que concebem as práticas de numeramento como práticas discursivas, nos aportes da Sociologia da Infância e nos estudos de gênero que o tomam como categoria analítica, busca caracterizar jogos de gênero e contagem, que estabelecem identidades de gênero, reforçam estereótipos e dicotomias e ativam fronteiras de gênero. Entretanto, a mobilização dessas referências permite ainda que identifiquemos coreografias de integração que reiteram, mas também tensionam, construções sociais de masculinidade e as ordens sociais de gênero e geracionais.

Palavras- chave: infância; sociologia da infância; práticas de numeramento; construções sociais de gênero.

ABSTRACT

In this work, we analyze the ways in which 3- and 4-year-old children, gathered in a group at a Municipal Early Childhood Education School in Belo Horizonte, are crossed by gender relations (dichotomies, boundaries and integration) and generational relations (intergenerational and intragenerational) as they appropriate numeracy practices in their interlocutions with each other and with the teacher. To this end, we revisit the records (notes from the Field Diary, as well as images and sounds recorded on audio and video) produced during the fieldwork carried out in 2018 as part of the research that would support the master's dissertation “MINE IS MORE BIG: Routines of playful comparison in childhood cultures and appropriation of numeracy practices by 3- and 4-year-olds in a Municipal Early Childhood School”. We consider these records to be “ethnographic spaces” that encompass all types of files that we have built to support the identification and analysis of children's actions and interactions with their peers and with the teacher, mediated by ideas, representations, arguments, values or criteria that we associate with what is culturally recognized as mathematics. Focusing on the children leading processes of appropriation of numeracy practices at different moments in the routine of that group, our analysis, referenced in studies that conceive of numeracy practices as discursive practices, in the contributions of the Sociology of Childhood and in gender studies that take it as an analytical category, seeks to characterize gender and counting games, which establish gender identities, reinforce stereotypes and dichotomies and activate gender boundaries. However, the mobilization of these references also allows us to identify choreographies of integration that reiterate, but also tension, social constructions of masculinity and gender and generational social orders.

Key words: childhood; sociology of childhood; numeracy practices; social construction of gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea do tecido urbano de Belo Horizonte. Em vermelho: a posição do Aglomerado da Serra nas bordas da Serra do Curral. Em amarelo: a delimitação da área traçada pelo Plano Urbano do final do século XIX.....	79
Figura 2 – Mapeamento preliminar de aglomerados subnormais na RMBH	81
Figura 3 – Croqui do hall de entrada e andar da sala do grupo Três Marias	84
Figura 4 – Registro da primeira aproximação com desenho da casinha	102
Figura 5 – Caderno de campo: Faz um telhado pra mim.....	103
Figura 6 – Casa desenhada por Janete	104
Figura 7 – Paula me ensina a fazer uma centopeia de bola	106
Figura 8 – Paulo me mostra que sabe escrever o número dois.....	107
Figura 9 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Brinquedos de construção	116
Figura 10 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Café da manhã	116
Figura 11 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Construção da Rotina.....	117
Figura 12 – Taxonomia das práticas de numeramento	118
Figura 13 – Ilustração do registro de quantidade de meninos e meninas após contagem	124
Figura 14 – Modelo de rotina ilustrada pelas crianças	144
Figura 15 – Modelo de construção da rotina com a escrita e desenhos trazidos prontos	144
Figura 16 – Disposição das carteiras em sala no dia 06 de novembro	146
Figura 17 – Ilustração do desenho da roda feito pela professora	159
Figura 18 – Mapeamento do deslocamento de Gabriela para contagem das meninas	164
Figura 19 – Deslocamento de Paulo em sua primeira contagem.....	166
Figura 20 – A “bolona” de Gabriela	174
Figura 21 – Terceiro deslocamento de Paulo para contagem	182
Figura 22 - Primeiro deslocamento de Paula para contagem	205
Figura 23 – Esquema do segundo deslocamento de Paula para contagem.....	207
Figura 24 – Professora estabelece relação entre a quantidade de meninas e de meninos	212
Figura 25 – Modelo de organização da sala de aula em 22/11/18.....	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau de instrução dos pais das crianças da Turma Três Marias.....	86
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	72
Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	72
Quadro 3 – Registro dos momentos de aproximação das crianças para que desenhasse uma casinha	103
Quadro 4 – A câmera do Paulo	109
Quadro 5 – Primeiros registros do retorno aos vídeos.....	113
Quadro 6 – Fragmento do Mapa de Eventos 1 constituído após a retomada dos vídeos do trabalho de campo.....	115
Quadro 7 – Comportamentos verbal e não verbal dos participantes são colocados em colunas	121
Quadro 8 – Sinais adotados na transcrição	122
Quadro 9 – Modelo de transcrição adotada na pesquisa	123
Quadro 10 – Transcrição do evento âncora	124
Quadro 11 – Linha do Tempo: Jogo de contagem de meninos e meninas	126
Quadro 12 – Transcrição do evento: “O importante é se divertir”: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder” ocorrido em 06 de novembro de 2018.	147
Quadro 13 – Transcrição da subseção: Foi ASSIM: construção da rotina e apropriação de prática de contagem ocorrido em 18 de outubro de 2018. (Turnos 1 a 51).....	155
Quadro 14 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: práticas de contagem, identidade e antagonismo de gênero na escola. Transcrição da subseção: QUE ISSO: identidade de gênero, lugar-território e rituais de perseguição (turnos 52 a 87)	160
Quadro 15 – Transcrição do evento: Nem vem conta ni mim. esquivava e provocação no processo de contagem “meninos-contam- meninos” ocorrido em 23 de outubro de 2018	167
Quadro 16 – Continuação do evento: “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita (turnos 88 a 95)	171
Quadro 17 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita (turnos 96 a 109)	173
Quadro 18 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “nã:::ao/ você tá contando menina”: práticas de contagem e assimetria de gênero (turnos 110 a 118)	176
Quadro 19 – Transcrição do evento: Indignação de Henrique – “EU SOU MENINO”, ocorrido em 20 de novembro de 2018.....	177
Quadro 20 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO	

MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo (turnos 119 a 136).....	180
Quadro 21 – Continuação da transcrição da subseção: TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo (Turnos 137 a 142).....	184
Quadro 22 – TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 1 a 30)	188
Quadro 23 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 31 a 47)	199
Quadro 24 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 48 a 72)	202
Quadro 25 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 74 a 91)	210
Quadro 26 – Transcrição do evento: “essa arma não é pra matar professora”: classificação, ordem infantil e masculinidade, ocorrido em 30 de outubro de 2018 (turnos 01 a 18).....	215
Quadro 27 – Continuação do evento: “essa arma não é pra matar professora”: classificação, ordem infantil e masculinidade, ocorrido em 30 de outubro de 2018 (turnos 19 a 57).....	219
Quadro 28 – Transcrição do evento: “essa faca aqui /é de cortar galinha”: ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território ocorrido em 18 de outubro de 2018 (turnos 01 a 54).....	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEN	Grupo de estudos sobre numeramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
FaE	Faculdade de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
CNE.	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FIEI	Formação Intercultural para educadores indígenas
EJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Percurso e objetivo da pesquisa	19
1.2 Crianças protagonizando práticas de numeramento	22
1.3 Crianças produzindo cultura: reprodução interpretativa e apropriação	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 A emergência dos estudos contemporâneos sobre a infância: novas leituras, novos caminhos	30
2.2 Infância, Crianças e Criança	38
2.2.1 Crianças e agência em uma perspectiva relacional	40
2.3 Infância como categoria na estrutura social	44
2.3.1 Infância como período e como categoria permanente	44
2.3.2 A categoria geracional como estrutural e relacional nos estudos da infância	49
2.3.3 Ordem geracional, interseccionalidade, assimetrias e agência	52
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 Etnografia, linguagem e cultura.....	58
3.2 Trabalho de Campo: etnografia em educação e observação participante.....	61
3.3 Espaço Etnográfico: novas possibilidades	64
3.4 Uma Escola Municipal de Educação Infantil como campo de pesquisa	67
3.5 O campo de pesquisa: o aglomerado e a EMEI Monte Verde	74
3.6 Apresentando a Turma Três Marias	85
3.6.1 As famílias da Turma Três Marias	85
3.6.2 As crianças e a professora do grupo Três Marias	88
3.7 Retornando aos registros no caderno de campo	99
3.8 “Desenha uma casinha pra mim”: práticas de numeramento como estratégias de aproximação.....	101
3.9 Uso de Câmera Móvel,	108
3.10 Revisitando, revendo e redirecionando a partir das videogravações	111
3.11 Transcrição: registrando o processo discursivo das crianças	119
3.12 O evento âncora: “Os meninos ganhou!”	123
4 ANÁLISE	127
4.1 Gênero em uma perspectiva relacional.....	127
4.2 Gênero e infância.....	132
4.3 Jogo de gênero e contagem.....	138

4.4 O contexto do jogo: a construção da rotina na dinâmica do trabalho na Educação Infantil	141
4.5 “ <i>O importante é se divertir</i> ”: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder ..	146
4.6 “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: práticas de contagem, .	155
4.6.1 “Foi ASSIM”: construção da rotina e apropriação de prática de contagem.....	155
4.6.2 QUE ISSO: identidade de gênero, lugar-território e rituais de perseguição	160
4.6.3 “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita	171
4.6.4 “nã:::ao/ você tá contando menina”: práticas de contagem e assimetria de gênero	176
4.6.5 TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo.....	180
4.7 TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência	188
4.8 Coreografias de integração de gênero na apropriação de práticas de numeramento	214
4.8.1 “essa arma não é pra matar professora”: classificação, ordem infantil e masculinidade.....	215
4.8.2 “essa faca aqui /é de cortar galinha”: ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território.....	226
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICES	259

1 INTRODUÇÃO

Amor de índio

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

*Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas com tudo cuidado, meu amor
Enquanto a chama arder, todo dia te ver passar
Tudo viver a teu lado
Com o arco da promessa no azul pintado pra durar
A abelha fazendo o mel
Vale o tempo que não voou
Uma estrela caiu do céu
O pedido que se pensou
O destino que se cumpriu
De sentir seu calor e ser todo
Todo dia é de viver
para ser o que for
e ser tudo
Sim todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes o tempo acordado de viver
No inverno te proteger,
No verão sair pra pescar,
No outono te conhecer,
Primavera poder gostar
No estio me derreter
Pra na chuva dançar e andar junto
O destino que se cumpriu
De sentir teu calor e ser todo*



A escolha dessa música para iniciar este texto pode causar certo estranhamento sobre que relação ou relações esta pesquisa tem com uma canção que fala sobre a circularidade do amor e sua presença em todas as coisas. De fato, diretamente ao tema da pesquisa, ela não se relaciona; mas ela se relaciona, a meu ver, ao meu processo de autoria acadêmica, à minha relação com o trabalho de construir e desenvolver este texto e, nesse processo, tornar-me pesquisadora.

“*A abelha fazendo o mel. Vale o tempo que não voou*”. Esse verso, durante o processo do doutorado, ficou em minha cabeça. Ainda tinha dúvidas se traria essa música para este texto, mas quando estamos em processo de escrita, alguns versos, citações, músicas ficam conosco... e esse verso ficou grudado em mim.

“A abelha fazendo o mel. Vale o tempo que não voou”. Sim, o trabalho, a dedicação, o tempo... fazer escolhas, deixar outras tantas em suspenso para que outras possam se realizar. Esse processo de realização da pesquisa, de busca por responder uma pergunta, nem sempre é claro, cristalino; pelo contrário, uma grande parte do tempo é turvo. Durante meses, anos, senti que estava fazendo mel com saudade de alguns voos e em dúvida sobre essa escolha, pois, diferentemente da abelha, que faz o mel não por opção, a pesquisa é uma escolha. Assim, abdicar de voos torna-se ainda mais desafiador.

“Sim todo amor é sagrado.

E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor

A massa que faz o pão

Vale a luz do teu suor

Lembra que o sono é sagrado

E alimenta de horizontes o tempo acordado de viver”

Entramos, assim, em terreno/território sagrado. Afinal, este texto é resultado de muito trabalho (como todas as pesquisas são) e registra o nosso modo de, parafraseando o estudante indígena Aroldo Maxakali, escrever o pensamento que nós mesmas fizemos (eu e minha orientadora).

1.1 Percurso e objetivo da pesquisa

Ao longo de mais de 20 anos, venho traçando meu caminho na Educação Básica, nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, em que atuei como estagiária, professora e coordenadora.

No percurso como educadora, tive a oportunidade de vivenciar a rotina da Educação Infantil, tanto como professora quanto como coordenadora; de pensar tempos e espaços para a infância; de elaborar, analisar e implementar propostas pedagógicas; e de tentar compreender as relações estabelecidas pelas crianças nas interações entre pares e com as professoras, promovidas por essas propostas pedagógicas ou pelo contexto em que elas se engendram. Durante oitos anos, foi esse o universo com o qual trabalhei diretamente com as crianças, professoras e famílias; e o que sempre me encantou nesse segmento foram as possibilidades de criar propostas, projetos de investigação, considerando, em primeiro lugar, as crianças¹, seus interesses e desafios.

Esta pesquisa dá continuidade a outra linha de atuação junto às crianças que venho traçando desde 2017: o caminho de pesquisadora da educação matemática, tendo as crianças como sujeitos de pesquisa. A pesquisa tem me possibilitado adentrar os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil em uma outra perspectiva, com outro olhar e com a possibilidade de ver os *bastidores* das relações de um grupo de crianças de 3 e 4 anos. Enveredar pela pesquisa depois de tanto tempo de atuação na Educação Básica, e mais madura nas reflexões sobre a relação pedagógica, tem sido uma experiência bastante interessante e, a meu ver, traz aportes significativos para o processo de pesquisa, interpelando os propósitos de investigação, aguçando olhares e escutas na relação com as empirias, ampliando as possibilidades de análise.

Da experiência de produzir uma dissertação, veio a certeza de que havia muito mais a ser pesquisado e o desejo de continuar trilhando esse caminho. O presente estudo não apenas responde ao desejo de retomar indagações que se produziram e que não foram contempladas nas escolhas que somos obrigadas a fazer na elaboração de uma dissertação, mas também se adequa à impossibilidade de realizar o projeto original apresentado no processo seletivo, que

¹ Essa minha percepção pode ser relacionada à diferenciação que Rocha (2001) faz sobre as funções assumidas pelas creches, pré-escolas e pela escola. A autora afirma que a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, tendo como “sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola)” (p. 31, grifos da autora).

previa um trabalho de campo em uma perspectiva etnográfica, cuja realização ficou inexecutável com a Pandemia da Covid-19 e a necessidade do isolamento social.

A impossibilidade de novo trabalho de campo nos levou a direcionar o olhar novamente para as gravações, transcrições e registros do caderno de campo realizados durante a produção do material empírico para a pesquisa do mestrado. A dissertação “O MEU É MAIS GRANDE: rotinas lúdicas de comparação nas culturas da infância e apropriação de práticas de numeramento por crianças de 3 e 4 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil” se configurou como a primeira investigação do Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN)² a analisar a apropriação de práticas de numeramento por crianças; e inaugurou um novo campo nesse programa de pesquisa, sobre pessoas que estranham a escola apropriando-se de práticas de numeramento (Fonseca e Grossi, 2023). Dessa forma, este estudo se insere em um programa de pesquisa em que buscamos compreender os processos e analisar as formas pelas quais as crianças se relacionam com, apreendem e pronunciam o mundo enquanto se apropriam de práticas de numeramento.

O material empírico para o mestrado foi produzido durante o acompanhamento de um grupo de crianças de 3 e 4 anos, pelo período de cinco meses, durante o ano de 2018, em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada em uma área considerada de alta vulnerabilidade social, o que levou a Secretaria Municipal de Educação a estabelecer o regime de horário integral de atendimento às crianças nessa unidade. Buscamos compreender os modos como crianças protagonizavam práticas de numeramento, na busca por um olhar mais próximo ao ponto de vista dos sujeitos participantes da investigação. As interdições do momento de pandemia, entretanto, ao mesmo tempo em que nos levaram a buscar outro rumo para esta pesquisa de doutorado, impulsionaram-nos a não abandonar um material rico, com muitas possibilidades de análise, e a prosseguirmos na pesquisa sobre como podemos conhecer melhor as crianças na Educação Infantil, analisando o que fazem e dizem, como se posicionam e se relacionam, enquanto se apropriam de práticas de numeramento.

No mestrado, adotamos a etnografia como lógica de investigação³ e nos colocamos em um caminho de pesquisa *com* crianças e não apenas *sobre* crianças. Assim, assumimos a

² Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o GEN reúne pesquisadores(as) vinculados(as) à linha de pesquisa em Educação Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG interessados na análise de práticas matemáticas como práticas sociais.

³ Green, Skukauskaite e Baker (2011) afirmam que a etnografia deve ser entendida como epistemologia, um modo de conhecimento ou como uma filosofia de pesquisa e não como um método. Nesse sentido, a etnografia é uma lógica de investigação, uma lógica em uso e não uma série de passos pré-definidos ou métodos de trabalho de campo. O objetivo que guia o etnógrafo é o de aprender com as pessoas dentro do campo o que conta como conhecimento cultural (os sentidos dentro do campo). Green, Dixon e Zaharlick (2005) apresentam os princípios

observação participante como técnica principal para inserção no campo, e a captura dessas interações foi realizada por meio de registros no caderno de campo e de gravações em áudio e vídeo. No material empírico produzido, pudemos identificar e recuperar cenas que nos indicaram diferentes jeitos de ser criança, e sua análise nos permitiu tanto compreender alguns modos como as crianças atuavam em rotinas culturais durante o brincar com os brinquedos de construção, quanto identificar uma forma particular de atuação daquele grupo naquelas rotinas relacionadas às ideias matemáticas de medida. A essas formas de atuar denominamos *jogos de comparação*, nos quais reconhecemos a partilha e a apropriação de práticas de numeramento da sociedade em que as crianças se inserem; e, nessa apropriação, a incorporação dessas práticas às culturas da infância.

Na pesquisa de mestrado, como nesta pesquisa, adotamos, como aporte teórico, a Sociologia da Infância⁴ na perspectiva de um estudo sobre a cultura geracional da infância, considerando a criança como um ser capaz de produzir cultura, a partir de uma forma própria de interpretar e simbolizar o real. Tanto o trabalho desenvolvido no mestrado como o que desenvolvemos no doutorado buscam contemplar não só como as práticas de numeramento permeiam as vivências das crianças, mas como as práticas se constituem nas interações entre pares e conformam as culturas infantis (e são conformadas por elas). No mestrado, as práticas que analisamos não foram intencionalmente provocadas pela ação didática escolar, embora componham a, e sejam produzidas na, cultura escolar, condicionadas ao ambiente em que são realizadas, pelos materiais utilizados, entre outros aspectos escolares. Na produção do estudo que subsidiaria esta tese de doutorado, todavia, dispusemo-nos a voltar nosso foco para as ações das crianças provocadas pela ação didática da professora nos momentos de construção da rotina do dia com as crianças.

No entanto, permanecemos guiadas pela pergunta que nos inquieta desde o início de nossa investigação, ainda no mestrado, em que buscamos compreender *o que as crianças de um grupo de 3 e 4 anos dizem de si mesmas enquanto se apropriam de práticas de numeramento em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil?*. Assim, em toda a trajetória desta pesquisa, temos procurado aprender com as crianças o que para elas conta como conhecimento cultural, observando os modos como elas se apropriam de práticas de numeramento nas ações conjuntas, sociais e por elas partilhadas no contexto da Educação Infantil, “no qual as trocas

fundamentais de um conjunto de posicionamentos teóricos que podem ser constituintes dessa lógica de investigação: etnografia como estudo de práticas culturais; etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e etnografia como início de uma perspectiva holística.

⁴ (Sarmiento, 2005a; 2005b; Corsaro 2009, 2011),

comunicativas acontecem por meio de gestos, símbolos, signos e discursos” (Lima, 2020, p. 38-39).

No desenvolvimento dos procedimentos de tratamento do material empírico e das análises, já na etapa do doutorado, assumindo que diferentes práticas sociais e instituições são constituídas pelas relações de gênero e são, também, constituintes dessas relações, voltamos nossa disposição investigativa para buscar compreender como as crianças interpretam e produzem construções sociais de gênero enquanto se apropriam de práticas de numeramento. Por isso, neste estudo, é na perspectiva das fronteiras de gênero (Thorne, 1993) que analisamos eventos em que identificamos as crianças apropriando-se de práticas de numeramento. Se nossa análise aponta como os adultos (participando diretamente das interações, ou nelas presentes pelas referências das crianças) reforçam, naturalizam e estabelecem essas fronteiras, nosso objetivo, entretanto, é, principalmente, focalizar como as crianças interpretam, agem e reagem à naturalização da fronteira e do antagonismo de gênero, que lhes são impostos e produzidos discursivamente, mas que são também por elas discursivamente tensionados.

1.2 Crianças protagonizando práticas de numeramento

Investigar os modos como as crianças, como atores sociais e produtoras de cultura, se apropriam de práticas de numeramento demanda considerar a atividade matemática como prática social e, nesse sentido, alinhar-se a estudos⁵ sobre numeramento, que, a exemplo dos realizados pelo GEN, analisam o caráter discursivo e, como tal, sociocultural, das experiências matemáticas, inclusive em sua relação com as práticas de leitura e escrita, de uma sociedade que é grafocêntrica e quanticrática (Fonseca, 2015).

Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas sociais envolvendo “quantificação, medição, orientação, ordenação e classificação compõem os modos de usar a língua e são por eles constituídas” (Fonseca, 2017, p. 170). Por isso, consideramos o *Numeramento* como uma dimensão do *Letramento* (Fonseca, 2010, 2015, 2017), inserindo nossa abordagem da apropriação de práticas matemáticas, tomadas como práticas discursivas, na reflexão sobre a apropriação de práticas de leitura e escrita, uma vez que, numa sociedade grafocêntrica, mesmo as práticas que não fazem uso da tecnologia escrita são marcadas pela cultura escrita (Soares, 2004). Assumindo essa compreensão, nosso estudo, de certa forma, também analisa “condições e práticas de letramento que mobilizam conceitos, procedimentos e princípios relacionados a conhecimentos matemáticos, tomados como produção cultural” (Fonseca, 2015, p. 274).

⁵ Fonseca (2004; 2007; 2015; 2017); Lima (2007); Faria (2007); Cabral (2007); Souza (2008); Adelino (2009, 2018); Ferreira (2009); Simões (2010; 2019); Schneider (2010); Vasconcelos (2011); Lima (2012); Silva (2013); Brito (2012, 2019); Mendonça (2014); Sá (2016); Lima (2020), Grossi (2021); Felício de Jesus (2021).

Com efeito, como destaca Fonseca (2017), a opção pela expressão *práticas de numeramento* remete intencionalmente ao termo letramento e quer caracterizar a atividade matemática como prática social, que se constitui nos processos de apropriação não só de códigos e sistemas, mas de uma cultura que envolve linguagens e procedimentos matemáticos e que se constitui na produção, na mobilização e na disputa de ideias por pessoas e grupos que realizam, narram e mobilizam conhecimentos matemáticos. Assim, a inclusão das práticas de numeramento entre as práticas de letramento busca promover uma compreensão das relações matemáticas como práticas culturais.

Essa compreensão referencia-se na reflexão de Soares (2004) sobre as dimensões individual e social do letramento, e nos incita a nos afastarmos de um enfoque que se volta para a dimensão individual do numeramento, que levaria a tomá-lo como um atributo pessoal, um conjunto de habilidades que uma pessoa domina ou de procedimentos que ela consegue realizar. Buscamos, ao contrário, assumir a dimensão social do numeramento, que nos permite e demanda abordá-lo “como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais” (Soares, 2004, p. 66) que envolvem os modos de lidar com quantidades, classificações, ordenações, relações espaciais e métricas e as exigências sociais de uso de conhecimentos e representações dos conhecimentos produzidos nesses campos.

Assumimos, ainda, a existência de múltiplos numeramentos praticados em contextos reais, estando as práticas de numeramento sempre inseridas em significados culturais, mas também em alegações ideológicas e em relações de poder, sendo sustentadas “por princípios epistemológicos socialmente construídos” (Marinho, 2010, p. 78).

Nossa compreensão dos eventos de numeramento remete aos trabalhos do campo do letramento referidos como *new literacy studies* (Street, 2003) ou, como têm sido designados mais recentemente, *literacy as social practices* (Yasukawa *et al.*, 2018). Segundo Papen (2015), os eventos de letramento, em geral, referem-se a situações únicas e específicas nas quais uma prática de letramento é instanciada. Por isso, é nos eventos que se podem observar as práticas; e sua identificação no material empírico de uma investigação é condicionada pelos propósitos da pesquisa, pela maneira como são valorizados e vivenciados por aqueles que participam deles, e pelos significados que neles se pode ver produzir.

Assim, as situações de interação entre as crianças foram analisadas, no estudo que fizemos no mestrado, como práticas sociais; e optamos, nesse processo, por “ouvir a voz das crianças”, no sentido proposto por Sarmiento (2011): ouvir não apenas no sentido de escutar, mas em um sentido mais geral, de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

No entanto, um trabalho acadêmico é feito de escolhas e apenas alguns dos eventos foram analisados para a escrita da dissertação. Dessa forma, tantos outros não puderam ser contemplados em nossas análises, devido ao tempo de duração do mestrado, mas também porque abriam novos caminhos de reflexão não vinculados a seu engajamento em jogos de comparação – que foi o tema que decidimos tomar como eixo da análise e da linha argumentativa da dissertação.

No estudo que desenvolvemos no doutorado, contudo, retomamos muito do material empírico produzido durante o mestrado que não foi submetido a análise naquela oportunidade. Esse material, farto e diverso, indicou-nos a possibilidade e a relevância de contemplarmos como as crianças transitam em um contexto marcado e moldado por relações generificadas; como, em suas ações, interpretam e produzem jogos de separação e coreografias de integração de gênero; e como seus modos de se apropriarem de práticas de numeramento permitem identificar e discutir essas ações.

1.3 Crianças produzindo cultura: reprodução interpretativa e apropriação

No trabalho que vimos desenvolvendo, compreendemos as crianças como sujeitos que constroem e percebem o mundo de maneira única e significativa. Com isso, podemos refletir sobre a infância em sua conexão com a cultura e investigar os processos que ela utiliza para construir e interpretar a vida social.

Segundo Sarmiento (2005a), a Sociologia da Infância, tal como as Ciências Sociais, em geral, é atravessada por diferentes correntes e perspectivas. Para nossa pesquisa, temos nos orientado pela perspectiva proposta por Corsaro (2009, 2011), sociólogo americano que, em seu trabalho, considera as crianças como agentes sociais, ativos e criativos, as quais produzem suas próprias culturas infantis. Para o autor, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Nesse sentido, as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social, sendo produtoras de culturas, e não apenas reprodutoras do mundo adulto.

Em oposição à reprodução passiva, Corsaro (2009, 2011) defende a tese de reprodução interpretativa, sendo o termo “interpretativo” tomado como a captura dos aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, ou seja, é o processo de apropriação criativa que a criança efetua com o mundo adulto, a fim de atender a seus próprios interesses (Corsaro, 2009). Já o termo “reprodução” refere-se à ideia de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e as mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela

estrutura social existente e pela reprodução social. Em outras palavras, a criança e a sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são partes integrantes.

A tese da “reprodução interpretativa” é também explicitada por Sarmento (2005a):

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não apenas os adultos intervêm junto às crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...] (Sarmento, 2005a, p. 21).

Corsaro (2011) propõe detalhar a noção de reprodução interpretativa observando dois de seus elementos principais: a importância da linguagem e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas (rotinas culturais).

Remetendo-se a Ochs (1988)⁶, Corsaro (2011) considera a língua como fundamental à participação das crianças em sua cultura, já que funciona como um sistema simbólico na codificação da estrutura local, social e cultural. Além disso, a língua atua, ainda, como uma ferramenta para manter e criar realidades sociais e psicológicas. Integrando as funções de sistema simbólico de codificação de estruturas e de ferramenta de estabelecimento de realidades, os recursos da linguagem são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” (Schieffelin, 1990⁷, p. 19 *apud* Corsaro, 2011, p. 32). Por isso, o conceito de práticas de letramento como modos de usar a língua em uma cultura grafocêntrica e de práticas de numeramento como um tipo especial de prática de letramento se apresenta como ferramenta teórica adequada quando se adota essa perspectiva da Sociologia da Infância. Com efeito, as práticas de numeramento, nesta investigação, como ocorre nos demais estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN), são consideradas e analisadas como práticas discursivas, integrando, assim, os modos de uso da linguagem, entendidos como ação social.

A participação das crianças em rotinas culturais, por sua vez, é um elemento essencial da reprodução interpretativa. Nessa perspectiva, o foco de estudos sobre as crianças deve ser colocado nas atividades coletivas das quais elas participam junto com outros pares de idade,

⁶ OCHS, E. **Culture and language development**: language acquisition and language socialization in a Samoan village. Cambridge: C.U.P., 1988.

⁷ SCHIEFFELIN, B. **The give and take of everyday life**: language socialization of Kaluli children. New York: Cambridge University Press, 1990.

nas construções de rotinas culturais em contextos concretos. Tais rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil (Ferreira; Oliveira, 2009). É por meio da produção e da participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto em que se situam. Ainda segundo Corsaro (2011),

[...] na perspectiva de reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Central para essa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas (Corsaro, 2011, p. 128).

Corsaro (2009, 2011) denomina “cultura de pares” como o conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. 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.

A produção e a participação das crianças em uma série de culturas de pares é um dos três tipos de ação coletiva, definidos por Corsaro (2011), que compõem o processo de apropriação do mundo por meio da reprodução interpretativa: “(1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação das crianças em uma série de culturas de pares; e (3) contribuição infantil para a reprodução e a extensão da cultura adulta” (Corsaro, 2011, p. 54). Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a consequente mudança.

No entanto, o autor ressalta que as atividades não são realizadas pelas crianças em um período específico, ou seja, não estão historicamente divididas. Assim, as crianças não se apropriam, em determinado período, de todas as informações necessárias para produzir uma cultura de pares para, posteriormente, contribuir para a reprodução e a modificação da cultura adulta. Pelo contrário, essas ações coletivas acontecem no momento e ao longo do tempo.

Importante destacar que as culturas de pares não são estruturas pré-existentes que as crianças encontram e enfrentam (embora aspectos culturais possam ser transferidos por crianças mais velhas para crianças menores); tampouco são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas ao longo da vida. Dessa forma,

[...] as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos (Corsaro, 2011, p. 39).

A criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos, estando ambas complexamente interligadas. De acordo com Corsaro (2011, p. 40), “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”. Além disso, é preciso considerar as crianças como parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla.

Nesse sentido, a apropriação de práticas de numeramento não se configura como uma mera reprodução de conhecimentos matemáticos do “mundo adulto”, mas como um modo específico de produção de conhecimento das crianças. Nessa perspectiva, a participação das crianças em brincadeiras e em outros momentos da rotina pedagógica, compartilhados com outros pares, configurariam rotinas culturais. Essa participação, entretanto, porque estabelecida sempre na relação com a cultura dos adultos que com elas interagem, é permeada pelos valores, recursos e critérios dessa cultura – numa sociedade capitalista, fortemente atravessada pelas relações quantitativas. Por isso, como estratégia investigativa, parece-nos fértil procurar analisar como as crianças produzem e re-produzem cultura *ao* se apropriarem de práticas de numeramento, *para* se apropriarem delas ou *porque* delas se apropriam.

O conceito de *reprodução interpretativa* se aproxima do conceito de *apropriação* de Ana Luiza Smolka (2000), que tem se constituído como a referência principal na maioria dos trabalhos do GEN. Smolka (2000) busca discutir a questão da *apropriação* – termo que prefere adotar ao invés de *internalização*, para evitar a sugestão de dicotomia entre externo e interno – sempre relacionada à significação. A autora afirma que, em primeiro lugar, o termo *apropriação* “refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (Smolka, 2000, p. 28). Mas há ainda outro significado, segundo a autora frequentemente esquecido, relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual “o tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir.” (Smolka, 2000, p. 28).

Smolka (2000) indica que, na medida em que procura relacionar *internalização*, *apropriação* e *significação*, seu principal argumento se baseia na tese de Vygotsky de que as

funções mentais são relações sociais internalizadas. Dessa forma, tudo que é interno nas funções superiores foi primeiro, necessariamente, externo. Segundo a autora, Vygotsky muda o foco da análise psicológica: “não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (Smolka, 2000, p. 31).

Como sujeitos sociais, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção das quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. Assim, por sua conformação relacional (criança-criança; criança-adulto) e por sua trama cultural, as situações em que as crianças se apropriam de práticas de numeramento favorecem a identificação e a análise de como elas interpretam e (re)produzem a dicotomia de gênero, sua naturalização e seu tensionamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O seu olhar

Arnaldo Antunes

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu*



*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu (...)*

O início do processo desta pesquisa, em 2017, particularmente para mim, foi uma abertura de campo de entendimento sobre a infância, sobre olhar *as* crianças e o olhar *das* crianças. Eu, que já trabalhava há algum tempo com essa faixa etária, me vi duvidando de tantas *certezas* que tinha sobre o seu desenvolvimento e sobre os estudos sobre elas.

Foi durante a realização do mestrado que iniciei os estudos nessa área, com o referencial da Sociologia da Infância, que me obrigaria a colocar em xeque a perspectiva pela qual buscava entender a infância e traria possibilidades de ampliação de meu repertório de análise das crianças enquanto sujeitos sociais. Por meio de autores como Corsaro (2009, 2011) e Sarmiento (2003a, 2004, 2005a, 2005b), fui desenvolvendo um outro olhar sobre a pesquisa com crianças.

Naquela investigação, adotamos os estudos recentes da Sociologia da Infância⁸, na busca por ver a criança em seu protagonismo, sua capacidade de construir de forma

⁸ No desenvolvimento deste capítulo, discutiremos o que se tem chamado de “estudos recentes da Sociologia da Infância”.

sistematizada modos de significação do mundo — e de ação sobre ele — distintos dos modos adultos de significação e ação (Sarmiento, 2003a). Na perspectiva de um estudo sobre a cultura geracional da infância, a análise que desenvolvemos pressupunha a criança como um ser capaz de produzir cultura, a partir de uma forma própria de interpretar e simbolizar o real. Em nossa pesquisa, consideramos que não só as práticas de numeramento permeiam as vivências das crianças, mas que essas práticas se constituem nas interações entre pares e conformam as culturas infantis (e são conformadas por elas).

Dessa forma, nossa atenção se voltou para uma escuta e um olhar ainda mais atentos ao que as crianças participantes da pesquisa nos mostravam dos seus modos de se apropriarem daquelas práticas. Dispostas a tentar compreender as crianças não como sujeitos passivos, ou em falta, mas como sujeitos sociais produzindo cultura e produzindo-se na cultura, buscamos assim, em nossa forma de olhar *as* crianças – e pelo olhar *das* crianças –, melhorar nosso entendimento acerca das crianças e das infâncias.

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

2.1 A emergência dos estudos contemporâneos sobre a infância: novas leituras, novos caminhos

Autores como Sarmiento (2003a, 2004, 2005a, 2005b) e Corsaro (2009, 2011) assumem uma Sociologia da Infância que toma as crianças e as infâncias como sujeitos e categoria social de suas pesquisas. Esse foco demanda e oportuniza um alargamento das possibilidades teóricas de se pensarem as crianças para além dos paradigmas biológico e psicológico, até então hegemônicos, que apreendem a infância como um dado natural. Nesse sentido, a unidade de análise da Sociologia da Infância deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, e o enfoque passa a ser nas crianças como atores e no grupo em que elas se inserem. Assim, cada infância não é vista como um dado natural, mas como uma construção social.

No estudo que subsidiou minha dissertação de mestrado (Lima, 2020), estivemos atentas à advertência de Sarmiento (2005a) sobre o risco de, nas perspectivas biologicistas, reduzir-se a compreensão das crianças, vendo-as como um ser em estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, enquanto as perspectivas psicologizantes teriam a tendência a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social de suas condições de existência e das representações de imagens construídas sobre e para elas. É nesse sentido que Sarmiento (2015) afirma que a Sociologia da Infância constituiu-se nas denúncias contra o discurso hegemônico sobre as crianças, tornando-se referência para boa

parte dos estudos e das ações educativas, em particular, da psicologia piagetiana, que adotaria uma visão teleológica, “com a definição das etapas de desenvolvimento muito marcadas e com uma ideia de que tudo isso ocorre, digamos, numa espécie de código genético que se transporta para o comportamento humano através das capacidades e competências que são ou não são suscetíveis ao desenvolvimento” (Sarmiento, 2015, p. 15). O autor considera fundamental denunciar essa visão, “porque, em boa medida, esse discurso hegemônico, pura e simplesmente faz economia (isto é, anula, esquece, ignora) de tudo aquilo que são os processos culturais dentro do processo histórico e societal do desenvolvimento”. Sua crítica à Psicologia do Desenvolvimento piagetiana, pelo menos à sua visão dominante, deve-se, pois, à tendência que tal visão desencadeia de se ignorarem diferenças entre as crianças “decorrentes de suas origens de classe, de sua distinção geográfica, dos universos culturais bem diversos de onde provêm” (idem).

Sarmiento (2015), todavia, pondera que, em alguns momentos, a Sociologia da Infância, ao assinalar a construção histórica da infância e ao se contrapor aos aspectos biologicista e psicologizante da infância, pode ter, de certa maneira, caído no extremo contrário, que consiste em ignorar que a criança também é corpo, também é natureza. No entanto, assinala que seria impossível pensar a infância a partir de um pensamento dicotômico, por exemplo: corpo ou genética *versus* cultura; biologia *versus* sociedade.

A necessidade de se propor uma Sociologia da Infância remete-se, ainda, a críticas à abordagem das crianças pela própria Sociologia. Ainda que essa abordagem considerasse a inserção social das crianças, não as tomava, no entanto, como seres sociais plenos, e sim como “percepcionadas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (Sarmiento, 2008, p. 20). Consequentemente, se as crianças são o “ainda não”, elas não adquirem um estatuto ontológico social pleno,

[...] no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (Sarmiento, 2008, p. 20).

É em oposição a um discurso sociológico que marginalizou e diminuiu a criança, sem lhe conferir propriamente o *status* de ser social (focalizando-a tão somente em sua condição de “aluno” ou na posição de desviância ou de anomia, sendo raras as vezes em que havia a consideração de sua condição social e geracional), que se procedeu a uma revisão crítica do conceito de socialização, que faria emergir um novo discurso sociológico centrado na infância.

As crianças passaram, então, a ser analisadas como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta.

Em novas leituras para a continuidade da pesquisa no âmbito do doutorado, aprofundamos nossos estudos sobre o campo da Sociologia da Infância, tendo como ponto de partida os livros *Disclosing Childhoods*, escrito por Spyros Spyrou (2018), e *Reimagining Childhood Studies*, organizado por Spyros Spyrou, Rachel Rosen e Daniels Thomas Cook (2018), que propõem uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento nos estudos da infância. Por meio dessas indicações de leitura, ampliamos nosso campo teórico com os trabalhos de Allison James e Alan Prout (1997); Alan Prout (2004), Leena Alanen (2001, 2009) e Jens Qvortrup (1985, 2010, 2011), Chris Jenks (1995).

Spyrou (2018) também remete o surgimento do campo dos *estudos da infância* na década de 1980 ao desconforto com os paradigmas anteriores. Esse campo se torna altamente produtivo, estimulando uma quantidade significativa de pesquisas que contribuíram muito para a compreensão sobre crianças e infância. Segundo o autor, o campo interdisciplinar de estudos da infância é resultado de uma insatisfação com as aproximações teóricas, mais notavelmente na psicologia, mas também na sociologia e na antropologia, nas quais as noções de crianças como seres em devir (“*becoming*”) prevaleceram frente à ideia das crianças como seres que são, no presente (“*being*”). Desde o início, os estudos da infância procuraram se desviar dessas aproximações, apresentando suas próprias proposições teóricas, que guiaram, menos ou mais, a agenda de pesquisa desde então.

Em 1990,⁹ James e Prout publicaram o livro intitulado *Construindo e Reconstruindo Infância*, uma clara e sistemática exposição do que foi chamado de “paradigma emergente”, construído por meio da crítica severa aos paradigmas dominantes da psicologia do desenvolvimento e da teoria da socialização. O livro reuniu os trabalhos de outros autores que estavam claramente insatisfeitos com as abordagens teóricas e metodológicas dominantes e ofereceram uma nova perspectiva sobre como estudar as crianças e a infância.

Spyrou (2018) afirma que o momento era propício para essa mudança devido ao clima que prevalecia nos círculos jurídicos e políticos e, mais especificamente, pela adoção, em 1989, da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças*¹⁰, que favoreceu um quadro

⁹ No texto de Spyrou (2018), o livro *Constructing e Reconstructing Childhood* é referenciado no ano de 1990, ano de sua primeira edição. Para a pesquisa tivemos acesso à segunda edição do livro, datada de 1997.

¹⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi proposta pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 abr. 2024.

internacional para situar o estudo das crianças e da infância e apoiou a lógica subjacente do novo paradigma. O documento destacou a necessidade de se reconhecerem e garantirem os direitos das crianças: as crianças não mais poderiam ser vistas como adultos em processo, *seres humanos que serão (human becomings)*; deveriam ser vistas como seres *humanos que são (human beings)*, com direitos reconhecidos no presente. Dessa forma, para os pesquisadores da infância, essa mudança se configurou como uma mudança ontológica, que necessitava de novos engajamentos epistemológicos e éticos com as crianças em pesquisa, bem como de se repensar de maneira geral sobre como a pesquisa com a infância poderia ser desenvolvida.

As premissas da psicologia do desenvolvimento relacionadas aos temas da racionalidade, da naturalidade e da universalidade (Piaget 1929/1951) são focos de críticas severas dos que buscaram por um novo paradigma. Para James e Prout (1997), esse novo paradigma estruturaria um modo de pensamento que se estenderia muito além das fronteiras disciplinares da psicologia, influenciando não apenas as abordagens sociológicas do estudo da criança, mas também o contexto sociopolítico da própria infância. O conceito de “desenvolvimento” liga inextricavelmente os fatos biológicos da imaturidade, como a dependência, aos aspectos sociais da infância. Até o final da década de 1970, a “universalidade” das práticas sociais em torno da infância foi considerada relativamente sem problemas e, com base na “naturalidade” da infância, havia pouco espaço teórico para explorar alternativas.

Essa abordagem dominante sobre desenvolvimento na infância fornecida pela psicologia é baseada na ideia do crescimento natural (ver Jenks, 1982). É um modelo autossuficiente cujas características podem ser grosseiramente delineadas da seguinte forma: a racionalidade é a marca universal da idade adulta, com a infância sendo representada por um período de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Assim, seria importante estudar a infância como um período pré-social de diferença, um estágio biologicamente determinado no caminho para o status de humano pleno, ou seja, a idade adulta. A naturalidade da infância governaria e seria governada pela universalidade. É essencialmente um modelo evolutivo: a criança que se transforma em um adulto representa a progressão da simplicidade para a complexidade do pensamento, do comportamento irracional para o comportamento racional. (James; Prout, 1997, p. 10, tradução nossa)¹¹.

¹¹ Do original: “The dominant developmental approach to childhood, provided by psychology, is based on the idea of natural growth (see Jenks, 1982). It is a self-sustaining model whose features can be crudely delineated as follows: rationality is the universal mark of adulthood with childhood representing the period of a apprenticeship for its development. Childhood is therefore important to study as a presocial period of difference, a biologically determined stage on the path to full human status i.e., adulthood. The naturalness of children both governs and is governed by their universality. It is essentially an evolutionary model: the child developing into an adult represents a progression from simplicity to complexity of thought, from irrational to rational behavior.” (James e Prout, 1997, p. 10)

Segundo os autores, o modelo piagetiano de desenvolvimento da criança que passou a dominar o pensamento do ocidente conecta de forma semelhante os desenvolvimentos biológico e social: as atividades das crianças – a linguagem, o brincar e as interações – são significadas como marcadores simbólicos do progresso do desenvolvimento. E, como atividades, são vistas como prefigurando a futura participação no mundo adulto. Pouca importância é dada ao seu significado no contexto social da infância. A irracionalidade nas brincadeiras infantis diminuiria, à medida que as crianças “amadurecem” e esse processo é tomado como uma medida de “racionalidade”, do pensamento em evolução, no qual conceitos “primitivos” dão lugar a ideias sofisticadas.

James e Prout (1997) destacam que, no modelo piagetiano, o desenvolvimento infantil tem uma estrutura particular, composta por uma série de estágios predeterminados que levam à conquista da competência lógica, marco da racionalidade adulta. Nesse esquema conceitual, “as crianças são seres marginalizados, que aguardam a passagem temporal, através da aquisição de habilidades cognitivas, para o mundo social dos adultos” (James e Prout, 1997, p. 11).¹² Assim, na obra de Piaget, a singularidade da criança é construída em torno de duas suposições: a naturalidade e a universalidade da infância. “As crianças” não precisam aparecer: “a criança”, como a manifestação corporificada do desenvolvimento cognitivo da infância para o ser adulto, pode representar todas as crianças. Todas as crianças, em qualquer lugar do mundo, passariam pelos mesmos estágios de desenvolvimento a fim de alcançar a racionalidade adulta.

As críticas ao paradigma dominante abarcaram também as teorias sociológicas sobre socialização. Segundo Spyrou (2018), as teorias da socialização, sob a influência do funcionalismo-estrutural, procuraram explicar os meios pelos quais as crianças se identificariam com as normas sociais e as regras da sociedade e como, consequentemente, viriam a reproduzi-las. Recorrendo ao texto de James e Prout (1997) no questionamento à abordagem sociológica, Spyrou (2018) aponta que a teoria clássica da socialização absorveu, sem críticas, o modelo psicológico, considerando as crianças como imaturas, irracionais, incompetentes, não-sociais e aculturais em relação a adultos, que seriam maduros, racionais, competentes, sociais e autônomos. Assim, crianças e adultos seriam, de fato, duas instâncias diferentes da espécie. A socialização seria o processo que magicamente transformaria um no outro, a chave que transformaria a criança não-social em um adulto social. Ou seja, para que o modelo funcionasse, a criança deveria ser considerada como um ser de uma natureza diferente:

¹² Do original: “Within such a conceptual scheme, children are marginalized beings awaiting temporal passage, through the acquisition of cognitive skill, into the social world of adults.” (James; Prout, 1997, p. 11)

A criança é retratada, tal como o rato de laboratório, como estando à mercê de estímulos externos: passiva e conformada. Como ela está perdida num labirinto social, é o adulto quem dá as orientações. A criança, tal como o rato, responde em conformidade e é finalmente recompensada, tornando-se social, tornando-se adulta. Ao ser construída como incapaz de iniciar interações, a natureza da criança é, portanto, visualizada como fundamentalmente diferente do adulto. (James e Prout, 1997, p. 13, tradução nossa).¹³

De acordo com James e Prout (1997), a ênfase que as teorias da socialização conferem à ordem social e à reprodução obscurece o envolvimento ativo da criança no processo de socialização (incluindo a possibilidade de contradição e conflito). Ao se considerar a criança como incapaz de iniciar interações e se enfatizar a preocupação dos adultos com a reprodução da ordem social, lega-se às crianças o papel de representantes passivos da geração futura. É, por fim, esse o sentido da citação de Shildkrout¹⁴ (1978 *apud* James e Prout, 1997), a que os autores recorrem na crítica às abordagens tradicionais da teoria da socialização, quando aplicadas à análise do *status* sociológico das crianças: “(...) a cultura infantil é vista como um ensaio para a vida adulta e a socialização consiste nos processos pelos quais, por um método ou outro, as crianças são levadas a se conformar, nos casos de socialização ‘bem-sucedida’, ou a se tornarem desviantes, nos casos de ‘socialização fracassada’” (Shildkrout, 1978 *apud* James e Prout, 1997, p. 109 -110).

Mais uma vez, para Spyrou (2018), as críticas tanto ao paradigma do desenvolvimento quanto às teorias da socialização tinham como foco o reconhecimento de que essas teorias deixaram pouco espaço para a agência e o engajamento das crianças nos mundos sociais nos quais suas vidas estão incorporadas, porque as viam, em geral, como seres em devir (*becoming*), passivos, incompletos, incompetentes e dependentes, em vez de seres que existem e são no presente (*being*).

O novo paradigma da infância, proposto por James e Prout (1997), por sua vez, oferece uma abordagem alternativa às falhas e limitações das abordagens dominantes. Esse novo paradigma fundamenta-se no princípio de que a infância deve ser vista como uma construção social. A instituição social da infância forneceria uma estrutura interpretativa para a compreensão dos anos iniciais da vida humana. Nessa perspectiva, é a imaturidade biológica, e

¹³ Do original: “The child is portrayed like the laboratory rat, as being at the mercy of external stimuli: passive and conforming. Lost in a social maze is the adult who offers directions. The child, like the rat, responds accordingly and its final reward by becoming “social”, by becoming adult. Its being constructed as unable to initiate interactions the child’s nature is thus visualized as fundamentally different from an adult’s” (James e Prout, 1997, p. 13)

¹⁴ SHILDKROUT, E. Roles of children in urban Kano, in LA FONTAINE, J. S. **Sex and Age as Principles of Social Differentiation**, London, Academic Press, 1978.

não a infância, que seria um recurso natural dos grupos humanos, pois as formas de entender esse período da vida humana, a infância, variam interculturalmente, embora formem um componente estrutural e cultural específico de todas as sociedades conhecidas.

A imaturidade das crianças é um fato biológico da vida, mas a forma como essa imaturidade é entendida e significada é um fato da cultura (ver La Fontaine, 1979). São esses “fatos da cultura” que podem variar e que se pode dizer que fazem da infância uma instituição social. É nesse sentido que se pode falar da construção social da infância e, também, como proposto neste volume, da sua construção e reconstrução. Nesse sentido, a infância é construída e reconstruída tanto para as crianças como pelas crianças.” (James; Prout, 1997, p. 7).¹⁵

A história dos estudos sobre a infância pelas ciências sociais teria sido marcada não pela ausência de interesse nas crianças, mas pelo seu silenciamento. O que o paradigma emergente tenta é dar voz às crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas por si mesmas, não apenas como objeto de estudo dos adultos.

James e Prout (1997) apresentam seis principais características desse novo paradigma:

1. A infância é entendida como uma construção social. E, como tal, fornece um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, diferentemente da imaturidade biológica, não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.
2. A infância é uma variável de análise social. Nunca pode ser totalmente divorciada de outras variáveis, como classe, gênero ou etnia. A análise comparativa e intercultural revela uma variedade de infâncias, em vez de um fenômeno único e universal.
3. As relações sociais e as culturas das crianças são dignas de estudo por si só, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e na determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz e participação mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível através de estilos de investigação experimental ou de questionário.
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver Giddens, 1976). Isto é, proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também engajar-se no e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (Jamens; Prout, 1997, p. 8, tradução nossa)¹⁶.

¹⁵ Do original: “The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture (see, La Fontaine, 1979). It is these ‘facts of culture’ which may vary and which can be said to make of childhood a social institution. It is in this sense, therefore, that one can talk of the construction of childhood and also, as it appears in this volume, of its re- and deconstruction. In this double sense, then, childhood is both constructed and reconstructed both for children and by children” (James e Prout, 1997, p.7).

¹⁶ Do original:

Ao levar em conta as vozes das crianças e seu ativo engajamento com o mundo social e cultural das suas vidas, os pesquisadores seriam capazes de produzir um novo e radical entendimento sobre as crianças e a infância. Spyrou (2018) reitera que o novo paradigma deveria ser, acima de tudo, focado na criança ou centrado na criança; na verdade, essa seria a força de sua argumentação.

A socióloga britânica Chris Jenks (1995) afirma que a tese de James e Prout (1990) apresenta várias possibilidades. Primeiramente, desloca a infância do domínio do raciocínio comum que serviria para naturalizar a criança em toda e qualquer época, ou seja, que trataria as crianças como naturais e universais, negligenciando a compreensão da particularidade e da diferença cultural da criança dentro de um contexto histórico particular. Assim, a tese de James e Prout (1990) respalda a compreensão de que “as crianças não são sempre e em todo lugar simplesmente a mesma coisa; elas são socialmente construídas e devem ser compreendidas contextualmente (Jenks, 1995, p. 30, tradução nossa¹⁷). Para a autora, os sociólogos devem se atentar para esse processo de construção e também de contextualização.

Em segundo lugar, essa abordagem indica que a criança, assim como outras formas de ser, está presente em nossa cultura por meio de variadas formas de discurso. Estas não são necessariamente concorrentes, mas também não há complementaridade inerente, e uma visão holística da criança não surge de um senso liberal de interpretações variadas ou realidades múltiplas. Pelo contrário, as identidades das crianças ou de uma criança em particular variam dentro dos contextos políticos dessas formas de discurso e, portanto, de diferentes tipos de “conhecimento”, como da mãe, do pediatra, do psicólogo, por exemplo, e não vivem em suspenso em uma harmonia igualitária.

“1. Childhood is understood as a social construction. As such it provides an interpretative frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.

2. Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity. Comparative and cross-cultural analysis reveals a variety of childhoods rather than a single and universal phenomenon.

3. Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concern of adults.

4. Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.

5. Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental survey styles of research.

6. Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of social sciences is acutely present (see Giddens, 1976). That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society. (James e Prout, 1997, p. 8).

¹⁷ Do original: “Children, quite simply, are not always and everywhere the same thing; they are socially constructed and understood contextually – sociologists attend to this process of construction and also to this contextualization.” (Jenks, 1998, p. 30).

Por fim, segundo Jenks (1995), a abordagem de James e Prout (1990) intenciona elaborar parâmetros dentro dos quais a sociologia e, portanto, a sua relação com a compreensão da infância, deve originar uma forma de discurso sobre o mundo.

James e James (2004), ampliando a tese de James e Prout (1990), afirmam que o que tem sido central no desenvolvimento dos estudos da infância é também central aos aspectos culturais e políticos da infância – o reconhecimento de que a infância é única e, ao mesmo tempo, comum a todas as crianças, mas também fragmentada pela diversidade da vida cotidiana das crianças.

Isto é, a infância é um estágio de desenvolvimento do curso da vida, comum a todas as crianças, caracterizada por padrões físicos e de desenvolvimento. No entanto, os modos como isso é interpretado, compreendido e socialmente institucionalizado para crianças e adultos varia consideravelmente ao longo do tempo e entre culturas e gerações, bem como na relação de engajamento das crianças com as ações vividas no cotidiano. Por fim, e mais importante, a infância varia em relação às maneiras pelas quais os conceitos de “necessidades” e “competências” específicas da criança são articuladas e evidenciadas na lei e nas questões de políticas sociais, bem como nas interações sociais mais corriqueiras e cotidianas que acontecem entre adultos e crianças. Essa é, pois, a construção social da infância, retratada como o complexo entrelaçamento de estruturas sociais, instituições políticas e econômicas, crenças, costumes culturais, leis, políticas e as ações cotidianas de adultos e crianças, em casa e na rua. Nisso tudo residem, portanto, os ingredientes essenciais da política cultural da infância.

2.2 Infância, Crianças e Criança

Tendo em vista a perspectiva da infância socialmente construída, James e James (2004) evidenciam as distinções analíticas dos termos “infância”, “crianças” e “criança”, bem como consideram que esses termos representam, de fato, conceitos bastante diferentes e levantam questões analíticas também bastante distintas. Segundo os autores,

“(...) a “infância” é o local *estrutural* que é ocupado pelas ‘crianças’, enquanto *coletividade*. E é dentro deste espaço coletivo e institucional da ‘infância’ que, como membro da categoria ‘crianças’, qualquer ‘criança’ *individual* exerce a sua agência única. (James e James, 2004, p. 14, tradução nossa)¹⁸.

Nesse sentido, o uso comum do termo “a criança” na literatura de ciências sociais e nas políticas governamentais é, conforme sugerem os autores, enganoso. O termo singular, “a

¹⁸ Do original: “‘childhood’ is the structural site that is occupied by ‘children’, as a collectivity. And it is within this collective and institutional space of ‘childhood’, as a member of the category ‘children’ that any individual ‘child’ comes to exercise his or her unique agency.” (James e James, 2004, p. 14).

criança”, é frequentemente usado para representar uma categoria inteira de pessoas – “crianças” – de uma forma que nunca ocorreria em relação aos adultos, exceto, como destacam os autores, no caso de outros grupos politicamente marginalizados, como os “idosos”, por exemplo, aos quais se costuma referir como “o idoso”. Isso porque a referência a um conceito – por exemplo, ‘o adulto’, sendo usado para falar de adultos, em geral – contradiz a própria noção de indivíduo que é um constituinte fundamental da própria idade adulta. Mas parece que as crianças, nessa literatura, podem ser unidas sob um termo guarda-chuva singular “a criança”, tendo, assim, sua individualidade rejeitada e desconsiderada.

Essa concepção, portanto, não apenas descarta a singularidade das crianças, mas reduz a sua importância como agentes com contribuições individuais a fazer. E o fato de esse uso ser visto como não problemático deve-se precisamente à estranha obsessão com a fase física e de desenvolvimento através da qual a própria “infância” é mais frequentemente conceitualizada. Para os autores, trata-se de um grande deslize conceitual que se vê, por exemplo, nas expressões “princípio do bem-estar *da criança*” ou “interesse superior *da criança*”, presentes na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989¹⁹, em que o conceito de “criança” é utilizado como uma parte que representa o todo, neste caso, a coletividade social que são as “crianças”.

O efeito gerado, nesse caso, é sugerir que princípios como o “interesse superior” – que são, de fato, estruturais, culturalmente específicos e que se referem à coletividade das crianças – podem ser aplicados, sem problemas e sempre, à criança (individual). A utilização do termo singular “criança” para representar as crianças, em uma expressão como “os melhores interesses da criança”, assume tais interesses como coletivizáveis e os constrói por meio de referência ao que é considerado culturalmente como uma infância “normal” ou mesmo uma infância “ideal”.

Na visão dos autores, é importante que o termo “criança” seja utilizado apenas para designar o ator social individual, a pessoa de pouca idade que se encontra na rua ou no pátio da escola. Embora o termo “criança” também conote, naturalmente, a posição de desenvolvimento de uma pessoa no curso de vida e o seu potencial pertencimento a uma categoria coletiva, ao contrário dos termos “infância” ou “crianças”, é principalmente descritivo e não analítico. Assim, as diversidades que distinguem uma criança de outra são tão importantes e significativas como os pontos comuns que possam partilhar e, embora os nossos encontros cotidianos com

¹⁹ Esse Princípio, aqui no Brasil, não possuía previsão expressa na Constituição Federal ou no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, com o decreto 99.710/90, houve a adesão pelo país, que ratificou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

qualquer criança individual sejam necessariamente informados pela nossa ampla compreensão dos conceitos analíticos de ‘infância’ e ‘crianças’, o termo ‘criança’ não é – e de fato não deve ser – necessariamente dependente deles.

Assim, os autores reiteram a necessidade de as crianças serem reconhecidas como agentes sociais – como pessoas que combinam a sua singularidade individual com a sua pertença a uma coletividade mais ampla de crianças – para se reconhecer também sua contribuição ativa para mudar a natureza da infância. Incorporar uma perspectiva centrada na agência é fundamental para que os relatos mais estruturalmente determinados da mudança da infância (oferecidos pelos historiadores da infância e da família, pelos psicólogos do desenvolvimento, pelos especialistas em política social, pelos teóricos da socialização e outros) possam ter uma atualidade sensível.

Essa criança que reconhecemos como um indivíduo e como uma criança, nesse mesmo momento, também nos ajuda a moldar ideias mais gerais sobre a “infância” e as nossas expectativas sobre o que todas as crianças podem ou não fazer. Além disso, essa criança pode, ou não, através das suas ações, levar a mudanças no nosso pensamento sobre o que são as crianças e como é a infância, moldando assim, também, as nossas respostas, enquanto adultos, tanto a essa criança como às crianças em geral. Nesse processo de identificação existe, portanto, uma contínua interação dialética entre essas várias concepções – da infância, das crianças e da criança – e é esta interação que está no cerne da política cultural da infância que, por meio das pesquisas, procura-se desvendar.

2.2.1 Crianças e agência em uma perspectiva relacional

A importância de se reconhecerem as crianças como agentes sociais nos obriga a nos deter um pouco mais no conceito de agência que estamos mobilizando. O conceito de agência tem desempenhado um papel fundamental para o desenvolvimento do novo paradigma para o estudo das crianças, visto que esse paradigma sublinha as capacidades das crianças para fazerem escolhas sobre suas ações e para expressarem as suas próprias ideias. No trabalho de James e Prout (1997), a agência das crianças é incluída como uma das características principais da virada paradigmática nos estudos da infância. Os autores argumentam que as crianças participam ativamente na construção de suas próprias vidas, de seus mundos sociais e daqueles com os quais convivem; em suma, as crianças são, tal como os adultos, atores sociais.

Dessa forma, a capacidade das crianças é ressaltada não só por terem algum controle sobre a direção que as suas próprias vidas tomam, mas também, o que é muito importante, por

desempenharem algum papel nas mudanças que ocorrem na sociedade em geral. Tal como Mayall²⁰ (2002 *apud* James e James, 2004, p. 21) o descreve, o enfoque na agência das crianças permite explorar as formas como a interação das crianças com os outros “faz a diferença – numa relação ou numa decisão, no funcionamento de um conjunto de pressupostos ou constrangimentos sociais”.

Nesse sentido, segundo James e James (2004), a natureza da infância das crianças é um produto das ações cotidianas das próprias crianças, e não simplesmente o resultado das condições estruturais particulares em que as crianças se encontram em um determinado momento, ou apenas o resultado de conjuntos de discursos produzidos por adultos, procurando preservar e recriar as infâncias de que se lembram. Tampouco é apenas uma função dos determinantes culturais associados, por exemplo, às relações de classe ou de parentesco.

A contribuição de uma perspectiva mais centrada na agência das crianças tem sido evidenciada nas investigações empíricas realizadas com crianças e tem permitido que as visões e opiniões das próprias crianças sobre as suas vidas sejam consideradas como importantes fontes de dados. No caso de nossa pesquisa, essa perspectiva poderia justificar a possibilidade de identificarmos tais visões e opiniões explicitando-se nos modos como as crianças se apropriam de práticas sociais matemáticas (as que chamamos práticas de numeramento), o que nos ajudaria a compreender os modos como as crianças se relacionam com o mundo.

Entretanto, Spyrou (2018) dedicou-se a uma revisão crítica dos conceitos de agência usados nos estudos da infância. Para o autor, não há dúvida de que o campo contemporâneo de estudos da infância tornou esse conceito primordial em suas explorações teóricas; por isso, Spyrou (2018) busca compreender o que ele denomina de fascinação pela agência das crianças. O autor afirma que James e Prout (1990) – ao argumentarem que as crianças desempenham um papel ativo na construção de suas próprias vidas, do mundo social e daqueles ao seu redor, ou seja, são, como os adultos, atores sociais – trazem, além de uma mudança paradigmática, o reconhecimento de que as crianças não podem mais ser consideradas simplesmente como sujeitos passivos de determinações estruturais. Dessa forma,

[...] as crianças passaram a ser reconhecidas como agentes sociais que agem em seus mundos, reproduzem-nos e transformam-nos apesar de serem limitados em suas atividades pelas estruturas sociais em que suas vidas estão inseridas. Ao situar as crianças nas estruturas sociais e ao explorar o seu ponto de vista, os investigadores tornam-se capazes de criar uma forma de pensar

²⁰ MAYALL, B. **Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives**. Basingstoke: Open University Press.

sobre a ontologia das crianças e seu lugar no mundo. (Spyrou, 2018, p. 119, tradução nossa)²¹.

Em sua discussão sobre a nova sociologia da infância, James e Prout (1997) reconhecem o papel complementar entre os conceitos de estrutura e agência. Baseando-se em Giddens (1979), os autores argumentam que os sociólogos devem compreender que agência e estrutura são, de fato, lados diferentes da mesma moeda. Para os autores, a visão de que estrutura e agência se complementam parece ser o componente essencial de qualquer nova sociologia da infância. É importante recuperar as crianças como atores sociais (e a sua atividade como fonte de mudança social), embora isso, por si só, não seja suficiente.

Apesar do reconhecimento, por parte dos autores, de que as crianças são seres sociais ativos, continua a ser verdade que as suas vidas são quase sempre determinadas e/ou condicionadas em grande medida pelos adultos, e que há poucos casos de crianças que se organizam a um nível *popular* para se representarem de forma independente. Pelo contrário, quase todos os processos políticos, educativos, jurídicos e administrativos têm efeitos profundos nas crianças, mas estas têm pouca ou nenhuma influência sobre eles. Segundo os autores, “Os sociólogos precisam de encontrar uma relação tanto com a atividade das próprias crianças como com os processos sociais que moldam e constroem a vida das crianças, mas nos quais elas próprias não estão necessariamente envolvidas” (James e Prout, 1997, p. 28, tradução nossa²²).

Entre as tentativas de elaboração do conceito de agência, Spyrou (2018) destaca a compreensão mais complexa elaborada por Mayall (2002 *apud* James e James, 2004), em que a autora propõe uma distinção entre crianças como atores sociais e crianças como agentes sociais. As crianças, segundo a autora, são atores sociais porque agem sobre o mundo, expressando seus desejos, demonstrando apegos, ciúmes e prazeres, procurando por justiça. No entanto, a questão fundamental é se elas também podem ser vistas como agentes. Segundo Mayall (2002 *apud* Spyrou, 2018):

Um ator social faz algo, talvez algo que resulta de um desejo subjetivo. O termo agente sugere uma outra dimensão: a negociação com os outros, com o efeito de que a interação faz a diferença – para uma relação ou para uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de pressupostos ou

²¹ Do original: “In this way, children came to be recognized as social agents who act on their worlds, reproduce and transform them despite being constrained in their activity by the social structures in which their lives are embedded. By situating children within social structures and exploring their standpoint, researchers would be able to bring forth a new way of thinking about children’s ontology and their place in the world.” (Spyrou, 2018, p. 119).

²² Do original: “Sociologists need to find a relationship to both children’s own activity and to the social processes which shape and constrain children’s lives but in which they themselves are not necessarily involved.” (James e Prout, 1997, p. 28).

constrangimentos sociais (Mayall, 2002 *apud* Spyrou, 2018, p. 21, tradução nossa)²³.

A distinção de Mayall entre ator e agente fornece uma elaboração necessária e útil ao conceito de ator e agente em relação às crianças, uma distinção que, segundo Spyrou (2018), é raramente empregada ou frequentemente derrubada em grande parte dos trabalhos publicados, nos quais as crianças são descritas alternadamente ora como atores sociais ora como agentes sociais, sem distinção. No entanto, o autor dá ênfase ao fato de que o lugar das crianças, na análise sociológica, estaria muito além do significado político de reconhecer que as crianças possuem agência. Apesar de uma trajetória produtiva, a descoberta da criança-agente independente e autônoma tem se tornado, de várias formas, uma armadilha conceitual para os estudos sobre a infância e um obstáculo para a imaginação teórica.

Assim, o que oferecia inicialmente novas possibilidades para o entendimento das crianças, gradualmente se tornou uma mera reprodução do mesmo. Spyrou (2018) analisa que essa forma reducionista de compreensão da agência das crianças – agência como algo que o indivíduo possui (*self-possession*) – teria resultado em um beco sem saída para o campo. Nos últimos anos, um número considerável de pesquisas tem se tornado críticas ao entendimento teórico da agência das crianças como uma propriedade de si mesma. O que tem vindo à tona nesses debates é que a preocupação crítica emergente não deveria ser se as crianças têm ou não agência, se são passivas ou ativas, mas sim com quando, onde e como a agência das crianças acontece.

Em uma perspectiva relacional da agência das crianças, essa agência é socialmente e relacionalmente produzida. Em outras palavras, é resultado das relações sociais, em vez de uma qualidade essencial da criança individual em um certo nível. Repensar a agência como um conceito relacional aponta a interdependência entre crianças e adultos e a vontade de ambos em negociar o espaço da agência. Nesse sentido, focalizando as ações conjuntas, sociais e partilhadas pelas crianças em um contexto estruturado como é o da escola, nosso olhar analítico busca identificar a agência das crianças, relacionalmente constituída, que atua e se forja nas posições que elas estabelecem em adesão ou confronto a/com as construções sociais de gênero enquanto apropriam-se de práticas sociais como as práticas de numeramento.

²³ Do original: “A social actor does something, perhaps something arising from a subjective wish. The term agent suggests a further dimension: negotiation with others, with the effect that the interaction makes a difference - to a relationship or to a decision, to the workings of a set social assumptions or constraints. (Mayall, 2002 *apud* Spyrou, 2018, p. 21).

2.3 Infância como categoria na estrutura social

A compreensão da infância como categoria na estrutura social ultrapassa sua identificação apenas como um período de vida. Estudos que concebem a infância como categoria geracional apresentam-na como um segmento da estrutura social, portanto, diversa e complementar às outras categorias. Essa diversidade e a complementaridade que sua inserção na estrutura social lhe atribui, entretanto, leva também à necessidade de abordar a infância sob uma perspectiva relacional, considerando aspectos interseccionais, as relações de poder estabelecidas na ordem geracional, bem como a agência das crianças nos modos como interpretam, reagem, reproduzem e tensionam fronteiras e assimetrias.

2.3.1 Infância como período e como categoria permanente

Paralelamente às proposições de James e Prout (1997) acerca das características do novo paradigma para a compreensão da infância, Jens Qvortrup (1985, 2010, 2011) também elabora uma abordagem preocupada em compreender e estudar a infância como uma estrutura permanente da sociedade, independentemente da constante mudança de membros da categoria infância, devido à saída das crianças da infância à medida que envelhecem.

O novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância proposto por Qvortrup teve suas principais ideias formuladas no texto *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*²⁴, que se constituiu como fundamento teórico de estudos e pesquisas posteriores do campo. Aqui nos interessam, de modo especial, as duas primeiras teses formuladas no texto.

A primeira tese pressupõe que a infância constitui uma forma estrutural particular, que não pode ser definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural, define as características pelas quais os membros da infância estão organizados e a posição da infância diante de outros grupos sociais dominantes.

Essa primeira tese leva à segunda tese, a qual postula que, do ponto de vista sociológico, a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente. Nessa abordagem, Qvortrup (2010, 2011) demarca pontos importantes sobre o entendimento sociológico da infância, estabelecendo relação com a descrição psicológica e a socialização. Para o autor, a tese de que a criança se desenvolve por meio de um certo número de fases até atingir a

²⁴ Nascimento (2011) afirma que o texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social” foi publicado originalmente em 1993 e faz parte dos relatórios de uma pesquisa pioneira que tem como objetivo apresentar as principais ideias que formulam o novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância, constituindo-se como fundamento teórico dos estudos e das pesquisas posteriores do campo.

maioridade é uma ideia correta, em um certo sentido, mas não contribui para o entendimento sociológico da infância. Do seu ponto de vista, “a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela” (Qvortrup, 2011, p. 204). Segundo o autor, pensar em termos estruturais volta a reflexão para o desenvolvimento da infância, e não para o desenvolvimento da criança. No senso comum e no discurso científico, a infância, em geral, é caracterizada como um período, relativo ao indivíduo e com diferentes durações; um período de tempo usado para demarcar o começo e o fim da infância individual de um ser humano. No entanto, em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode ser compreendida de maneira periódica. “É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (Qvortup, 2010, p. 635).

Nessa perspectiva, as duas noções de infância – como *período* e como *categoria permanente* – coexistem e não se contradizem; no entanto, o significado de ambas é bem diferente.

Tomando-se a infância como *período*, o enfoque é dado na dinâmica do desenvolvimento infantil por meio de mudanças nas disposições individuais, por meio de diversos modelos já conhecidos: da imaturidade à maturidade, da incompetência à competência, e assim por diante.

Uma vez que essas e a maioria das outras mudanças descritivas pela psicologia evolucionária são invariavelmente vistas como movimentos de um estado menos desejável para um mais desejável; elas parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza sua transição para a fase da vida adulta. (Qvortrup, 2010, p. 635).

Dessa forma, a infância enquanto período representa a concepção de uma transição pessoal, individual, por meio de uma orientação antecipatória que pode ser exemplificada pela ênfase na socialização e nos métodos de educação que visam à idade adulta ou, nas palavras do autor, têm o propósito de superar a infância com sucesso. Frases típicas associadas a essa concepção, como “integrar a criança na sociedade”, sugerem que a criança não é um membro da “sociedade” e que “sociedade” é exatamente a mesma coisa que sociedade adulta. Assim, as crianças, na condição de não-adultos, não são consideradas indivíduos, sendo excluídas da sociedade, uma vez que sua integração só ocorreria com o fim da infância.

Os estudos sociais sobre a infância, em especial os do novo paradigma, entretanto, concordam que a característica antecipatória da infância não apresenta utilidade. Em uma compreensão sociológica, a infância é uma *categoria estrutural*, assim como a idade adulta ou

a velhice, definida por um conjunto de referências sociais ou estruturais tais como parâmetros econômicos, sociais, políticos, culturais e tecnológicos, bem como

[...] parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser considerados como forças estruturais. (Qvortrup, 2010, p. 636).

Nessa perspectiva, a infância é uma categoria variável, histórica e intercultural²⁵ que se transforma constantemente, assim como a idade adulta e a velhice. A infância se modifica em tempo e espaço conforme os desejos e interesses evidentes da sociedade adulta dominante.

No entanto, essa variação e essas transformações não podem esconder a contínua existência e a realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, a infância não é transitória e não é um período; tem permanência. “*O desenvolvimento histórico da infância* não acaba com a sua categoria; e *a variabilidade cultural da infância* contemporânea testemunha a favor da presença universal” (Qvortrup, 2010, p. 637, destaques do autor).

A infância tanto se transforma constantemente como se mantém como categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe como espaço social para caber toda e qualquer criança durante todo o período de sua infância. Quando a criança se tornar um adulto, sua infância terá chegado ao fim, mas a categoria infância não desaparecerá, continuará a existir, recebendo novas gerações de crianças.

A perspectiva histórica da infância ilustra, segundo o autor, seu desenvolvimento, o que abarca um entendimento de infância completamente diferente do desenvolvimento individual, da criança. É uma abordagem em que a dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais; nesse sentido, a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece como categoria: existe mudança e continuidade. Os parâmetros da infância são alterados constantemente, em ritmo e velocidades diversos; porém, a infância mantém certos padrões que a tornam susceptível de contrastes, porque sofre o impacto basicamente dos mesmos conjuntos de parâmetros.

Se por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em

²⁵ Relaciona-se ao título da “Tese 3: A ideia de criança em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural” (Qvortrup, 2011, p. 205).

adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre transição de infância de um período histórico para outro. (Qvortrup, 2010, p. 638).

Dessa forma, um importante fato material sobre a infância é que, eventualmente, todas as crianças irão crescer e, ao fazerem isso, abandonarão suas “infâncias”. Nesse sentido, a infância é, conforme Qvortrup, um aspecto estrutural constante em todas as sociedades.

James e James (2004) afirmam que devemos reconhecer a infância como uma característica universal do curso de vida, com a qual todas as sociedades lidam por meio da imposição de estruturas, regras e leis de diferentes tipos que separam as "crianças" dos "adultos" de uma forma ou de outra. Segundo os autores, é por isso que, por exemplo, Qvortrup (1984) defende a utilização do conceito ‘a infância’, em vez de infâncias no plural, argumentando que as crianças viveriam em uma área definida – quer em termos de tempo, espaço, economia ou outros critérios relevantes – com uma série de características em comum.

No entanto, segundo James e James (2004), embora todos os adultos de hoje tenham sido, e se lembrem de ter sido, crianças e tenham, portanto, algumas experiências em comum, a “infância” da atual geração de crianças será, sem dúvida, diferente da recordada pelos seus pais. Assim, embora a “infância” como espaço social permaneça e seja tanto constante como universal, a sua localização temporal na história geracional significa que o seu caráter, no entanto, muda ao longo do tempo, moldado pelas mudanças nas leis, políticas, discursos e práticas sociais através das quais a infância é definida.

Os autores argumentam que uma ilustração simples desse fato seria a forma como os conceitos de “idade” têm sido utilizados, ao longo do tempo, para delimitar as fronteiras estruturais entre crianças e adultos na sociedade inglesa, fronteiras essas que, por sua vez, têm reforçado as concepções da própria infância. O historiador Gillis²⁶ (1996 *apud* James e James, 2004) argumenta, por exemplo, que, no período pré-moderno, a escolarização não era algo associado apenas às crianças, como viria a acontecer na modernidade. A Lei da Educação de 1880 decretou que todas as crianças com idades compreendidas entre 5 e 10 anos deveriam frequentar a escola, o que levou a que as crianças fossem excluídas do local de trabalho e os adultos da sala de aula, sendo a “idade” numérica o critério e a medida fundamental de seleção.

No Brasil, a idade também é utilizada para delimitar as fronteiras estruturais entre crianças e adultos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Art.2º, define criança como uma pessoa de até doze anos completos. No que se refere à escolaridade obrigatória no Brasil, o inciso I ao Artigo 208 da Constituição Federal

²⁶ GILLIS, J. R. (1996) **A World of their Own Making**. Oxford: Oxford University Press.

Brasileira, incluído por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, institui “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo, inclusive, assegurada a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”²⁷.

James e James (2004) afirmam que esses processos institucionais ilustram modos pelos quais as crianças são definidas como um grupo à parte e enfatizam o controle sobre o que é considerado correto e adequado para as crianças. Esses processos são, portanto, também, alguns dos determinantes culturais centrais para uma política cultural da infância, processos que funcionam em grande medida para opor a infância ao conceito mais poderoso e relacional de “idade adulta”: em outras palavras, as crianças são o que os adultos não são.

Os autores recorrem então a Mayall (2002 *apud* James e James, 2004) para destacar que essas exclusões são definidas principalmente pelo mundo adulto:

Isto leva-a a concluir, portanto, que o “estudo da vida das crianças ... é essencialmente o estudo das relações criança-adulto” e, além disso, a argumentar que, para compreender a infância, a “geração” deve ser considerada como um conceito-chave (2002:21). O conceito de geração obriga a considerar as relações de poder diferenciadas que existem entre adultos e crianças (...) (James; James, 2004, p. 21, tradução nossa).²⁸

Mayall (2002 *apud* James e James, 2004) considera *geração* como os processos relacionais por meio dos quais as pessoas passam a ser conhecidas como crianças e por meio dos quais também as crianças e a infância adquirem determinadas características ligadas aos contextos locais e que mudam à medida que os fatores que as constituem se alteram.

Dessa forma, em uma geração de crianças, em qualquer sociedade, as experiências de “infância” de cada criança serão constituídas pelas particularidades das suas circunstâncias sociais. Outras diferenciações estruturais ou determinantes culturais – as de classe, gênero, etnia e estado de saúde, por exemplo – irão se combinar com a idade, de modo que as semelhanças entre duas crianças da mesma idade podem ser muito menores do que as diferenças que as separam. Assim, James e James (2004), embora assumam os argumentos de Qvortrup e Mayall de que os conceitos de idade e de geração são chaves importantes para a compreensão da infância, na medida em que nos permitem ver a infância como um espaço estrutural ocupado por crianças enquanto grupo minoritário, advertem que há outros fatores que também têm de

²⁷ O Art.6º do documento registra que o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deveria ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

²⁸ Do original: “However, as Mayall (2002) notes, such exclusions are defined primarily by the adult world. This leads her to conclude, therefore, that the ‘study of children’s lives . . . is essentially the study of child–adult relations’ and, furthermore, to argue that in order to understand childhood, ‘generation’ must be regarded as a key concept (2002:21). The concept of generation forces consideration of the differential power relations that exist between adults and children and indeed (...)” (James e James, 2005, p. 22).

ser considerados: os padrões de privação material e/ou cultural, por exemplo, garantirão que, numa dada sociedade, a "infância" seja vivida de forma bastante diferente por diferentes crianças.

2.3.2 A categoria geracional como estrutural e relacional nos estudos da infância

Qvortrup (2010, 2011), ao propor que se pense a infância como categoria geracional, insiste que a infância é parte integrante da sociedade, não sendo possível pensar a sociedade sem a infância, do mesmo modo que se precisa considerar a existência da adultez e da velhice. Alanen (2001, 2009) afirma que os estudos sociológicos do campo da infância, que se iniciaram entre as décadas de 1980 a 1990, reconheceram a infância como um fenômeno social e identificaram o aspecto geracional como um conceito-chave para se estabelecer uma nova maneira de pensar as ciências sociais. No entanto, a autora adverte que ainda é preciso que as pesquisas reconheçam mais amplamente que a infância é essencialmente um fenômeno geracional.

Segundo a autora, a sociologia das infâncias é um importante sub-campo no novo trabalho sociológico com infância, conferindo-lhe uma abordagem específica da infância a partir de crianças concretas e de sua participação na vida social, agindo em seus mundos sociais próprios e particulares. Entretanto, a noção de geração, aparentemente, não tem tido uma participação vital na organização dessa abordagem: apesar de, para a proposição dos estudos, as crianças serem identificadas como um grupo geracional em distinção a outros grupos (bebês, jovens, adultos e idosos), essa identificação não tem acrescentado contribuições analíticas a esses estudos.

De acordo com Alanen (2001, 2009), “geracional” se torna uma questão analítica e um problema a ser trabalhado quando o fenômeno da infância é visto em um contexto estrutural. Esse seria o foco na sociologia estrutural da infância: a infância é fixada como um elemento permanente na vida moderna social, embora, para cada criança individualmente, a infância seja um período transitório da vida.

Em uma abordagem em que a infância é tomada como fenômeno estrutural – isto é, tanto estruturada como estruturante – o fenômeno geracional é, do ponto de vista analítico, comparável e análogo ao fenômeno classe social e à noção de gênero nas ciências sociais. Portanto, uma abordagem estrutural apresenta a infância como estando em interação contínua com classe e gênero (e outras estruturas sociais), e como sendo construída e reconstruída dentro dessa interação.

Numa visão estrutural, as crianças vivas reais, cada uma vivendo a sua infância construída de forma única, não são o foco imediato. É claro que elas estão lá, mas desta vez reunidas sob a categoria socialmente formada da infância, e a tarefa dos sociólogos é agora ligar as manifestações empíricas da infância ao nível da vida das crianças com os seus contextos a nível macro, e centrar-se nas estruturas e mecanismos sociais que podem ser encontrados para “determinar” essas manifestações e, nesse sentido, ajudar a explicá-las.²⁹ (Alanen, 2001, p. 13, tradução nossa).

A autora afirma que “geracional” é o termo que denomina a estrutura social (ou macro) que é visível, distingue e separa as crianças de outros grupos sociais, e as constitui como uma categoria social por meio do trabalho de relações particulares de divisão, diferença e desigualdade entre categorias. Segundo a autora, é essa noção estrutural de geração que não estaria sendo amplamente usada nos estudos das infâncias. E quando utilizada, é comum que promova o estudo comparativo da infância: para comparar as condições sociais e circunstanciais nas quais os membros da categoria social das crianças vivem, em relação aos dos adultos, ou outra categoria geracional.

Os mundos sociais em que as crianças vivem e agem são estruturados *geracionalmente*, na medida em que existe, no nosso tipo de sociedade, a categoria *crianças*, uma categoria prática, eficaz e real. Existem fortes evidências empíricas e de investigação que mostram que a pertença a esta categoria – bem como à sua contra categoria *adultos* – faz enormes diferenças, em termos de atividades, oportunidades, experiências e identidades, bem como nas relações entre as categorias geracionais. Nesse sentido, pode-se dizer que o complexo estrutural e também relacional da geração constitui o fenômeno social da infância e, portanto, são necessárias investigações sobre as estruturas geracionais específicas; e, em uma abordagem relacional, o que, afinal, constitui o foco de nossa pesquisa: as crianças e a infância.

Alanen (2009) usa o conceito de geração baseado no trabalho de Karl Mannheim (1928), a quem é creditada a introdução do termo na sociologia. Em seu trabalho, as gerações precisam ser compreendidas e investigadas como um fenômeno cultural: em sua formação social específica e em seu contexto histórico. As gerações são formadas por membros de um grupo de idade particular (ou *cohort*) que, durante seus anos de juventude, vivenciaram os mesmos eventos sociais e históricos e os experienciaram de maneira significativa para si mesmos. Por

²⁹ Do original: “In a structural view, actual living children, each living through their own uniquely constructed childhoods, are not the immediate focus. They are of course there, but this time assembled under the socially formed category of childhood, and the task of the sociologists is now to link the empirical manifestations of childhood at the level of children’s lives with their macro-level contexts, and to focus on the social structures and mechanisms as they may be found to “determine” these manifestations and in this sense help to explain them. (Alanen, 2001, p. 13).

meio dessa experiência comum, eles puderam desenvolver uma consciência comum, ou identidade, que pode ser observada particularmente em sua visão de mundo e nas atitudes políticas e sociais do grupo de idade em questão. As visões de mundo e atitudes frequentemente tendem a persistir ao longo da vida dos membros *cohort*, fazendo o pertencimento facilmente identificável para os próprios membros e, mais tarde, para outros.

Na perspectiva da sociologia cultural de Mannheim, as gerações desenvolvem-se para além dos grupos etários (*cohorts*), mas sob determinadas circunstâncias, e sua formação ocorre em três estágios.

Primeiramente, as pessoas que nasceram (ou são locadas) no mesmo período social e histórico dentro de uma sociedade são expostas a um leque específico de eventos sociais e ideias. Nesse estágio, elas estariam compartilhando uma “localização geracional”; nesse caso, elas são apenas uma geração potencial, que existe no entendimento do pesquisador e não nos membros do grupo, que não são ligados por meio de relacionamentos reais.

O segundo estágio de formação das gerações envolve o desenvolvimento de uma interpretação compartilhada de experiências e definição de situações entre os que compartilham uma localização geracional: quando isso acontece, a geração potencial se torna uma geração real.

E, por último, no terceiro estágio, em alguns casos, a diferenciação dentro de “gerações reais” poderia liderar a formação de unidades geracionais, caracterizadas pela interação face a face entre seus membros e formas similares de reação a questões que os membros considerem como de uma geração.

Resumidamente, Mannheim conceitua gerações primeiro, socialmente e historicamente formadas, e, depois de formadas, como possivelmente exercendo influência no curso dos eventos. Por isso, seu objetivo foi propor sua teoria das gerações como uma teoria da mudança social ou da evolução intelectual na qual grupos particulares culturalmente formados agem como agentes coletivos e portadores culturais da transformação social, baseada na socialização dos membros dos *cohorts* durante seus anos de formação na juventude.

Segundo Alanen (2009), a tese de Qvortrup para um uso estrutural dos termos infância e adultez aponta em uma direção diferente. Ela marca, de forma particular, a diferença entre os significados cotidianos desses termos no senso comum e os significados que lhes são atribuídos na corrente principal das ciências sociais: infância e idade adulta são comumente usados para se referir a dois “estágios” da biografia de um indivíduo humano: infância vem primeiro e é seguida – passando pelos estados transicionais da juventude – pela idade adulta, depois, mais tarde, pela velhice. No entanto, relações geracionais denotam as relações entre indivíduos

localizados em diferentes estágios (relações intergeracionais) ou entre indivíduos compartilhando a vida em um mesmo estágio (relações intrageracionais). Crianças, por exemplo, nesse entendimento, simplesmente denotam aqueles indivíduos que estão atualmente vivendo suas vidas dentro do estágio da infância.

Segundo a autora, nas sociedades modernas do Ocidente, essa divisão do curso da vida individual em estágios tem sido padronizada, normalizada e institucionalizada de várias formas por meio de legislações e instituições do estado de bem-estar social. Rotineiramente, as pessoas têm sido definidas, na maioria das vezes, em termos de sua idade cronológica e atribuídas em estágios de vida apropriados, e seus comportamentos e gerenciamentos são previamente julgados levando em conta modelos padrão de estágio de vida.

Em contraste, a ideia recentemente proposta de infância como um elemento de estrutura social pede diferentes ferramentas sociológicas. Esse novo paradigma reconhece a natureza fundamentalmente relacional das categorias sociais da infância e da adultez, como base e ponto de partida para a (re)conceitualização, a metodologia de pesquisa e a exploração empírica.

Essa interdependência entre as gerações significa que elas permanecem em uma relação de constituição mútua, elas se presumem reciprocamente. Para a prática social, a implicação é que a infância e a idade adulta são produzidas e reproduzidas em interações que ocorrem entre os membros das categorias geracionais existentes, ou, em outras palavras, nas práticas intergeracionais. Por meio dessas práticas, uma estrutura social específica também emerge recorrentemente. “É como esta estrutura é uma organização particular das relações sociais, neste caso relações entre categorias geracionais, cabe chamar ordem geracional” (Alanen, 2009, p. 161).

2.3.3 Ordem geracional, interseccionalidade, assimetrias e agência

A infância, bem como a adultez, será dificilmente uma entidade homogênea pois, dentro de cada categoria geracional ampla, subcategorias provavelmente irão emergir. O que são essas subcategorias em cada caso, como elas irão emergir e como serão reconhecidas, tanto socialmente quanto praticamente, sempre será uma questão empírica para estudo.

Uma definição resumida e preliminar para *ordem geracional* em qualquer ponto do tempo e lugar é: uma ordem geracional é uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que estão posicionadas e agem dentro das necessárias inter-relações umas com as outras. (Alanen, 2009, p. 161 e 162, tradução nossa)³⁰.

³⁰ Do original: “A preliminary summary definition for a generational order at any point of time and place is: a generational order is a structured network of relations between generational categories that are positioned ins and act within necessary interrelations with each other” (Alanen, 2009, p. 161 e 162).

Sobre o aspecto das relações intergeracionais, Qvortrup (2010, 2011) afirma que estas não se apresentam necessariamente sob a forma de conflitos ou divisões: elas podem ser consideradas apenas como diferenças, ou como interesses em comum. O autor destaca que a perspectiva geracional é fundamental para pensarmos em um consenso sobre a natureza das relações.

De acordo com Esser *et al.* (2016), essa *ordem geracional* tem-se revelado, nos últimos anos, um conceito produtivo e, em muitos aspectos, teoricamente compatível com a agência da infância. Ela se relaciona com a construção social em curso das categorias crianças e adultos, e permite analisar os discursos e as práticas em que diferentes posições, formas de autoridade, responsabilidades e acesso a recursos são distribuídos pelas gerações. Os processos de *ordem geracional* são vistos como um elemento central da ordem social, permitindo que a infância seja desenvolvida e constantemente reproduzida como um marcador social de diferenciação que também tem dado oportunidades para se examinar a idade adulta.

Nesse sentido, reitera-se o que observamos na seção anterior: que a agência das crianças deveria ser desenvolvida teoricamente como um conceito relacional, de modo a poder ligá-la ao conceito de ordem geracional. Assim, os discursos e práticas de ordem geracional apresentam-se como condição para a agência das crianças, que é possibilitada e também limitada pela ordem geracional. Ao mesmo tempo, porém, as ações das crianças têm um efeito reprodutivo ou transformador na ordem geracional. No âmbito da sociologia da infância, espera-se que a ligação teórica dos dois conceitos de ação e ordenação geracional ajude a ultrapassar o dualismo entre estrutura e ação.

Tendo em vista as relações crianças-adultos em diferentes contextos sociais, Alanen (2001, 2009) afirma que uma implicação significativa da ideia de uma ordem geracional é que o mundo social não é apenas simultaneamente caracterizado por gênero, classe, raça e assim por diante, mas também é organizado em termos de ordenação geracional – é também geracional – e é esta percepção que exige um repensar estrutural e relacional na sociologia da infância. Assim, desenvolver o aspecto geracional paralelamente a outras estruturas sociais poderosas (gênero, raça, etc.), também ajudaria a integrar estudos das questões da infância em análises interseccionais, visando a fenômenos sociais complexos que compõem as infâncias vividas. A noção de ordem geracional forneceria um ponto de partida conceitual e uma ferramenta analítica para descobrir qual é, efetivamente, o princípio constitutivo da ordenação e organização social das relações crianças-adultos em cada caso e em diferentes domínios sociais.

A análise visaria identificar as relações *internas* que ligam as crianças ao mundo social, as *posições* (relacionais) que definem a infância em cada espaço-tempo histórico, e as *práticas* (relacionais) sociais (cf. Cornell, 1987) em que as posições constitutivas da infantilidade são concomitantemente produzidas e mantidas, e ocasionalmente transformadas. (Alanen, 2009, p. 167 e 168, tradução nossa, grifo da autora)³¹.

De acordo com Alanen (2016), nos últimos anos, a interseccionalidade tem sido um dos conceitos que mais rapidamente atravessou as fronteiras geográficas e acadêmicas, tendo-se transplantado para outros ambientes intelectuais. Atualmente, tem se constituído como um paradigma central na teoria feminista e uma das contribuições mais importantes para a teoria social dos estudos das mulheres. Além disso, a “interseccionalização” é considerada uma das dimensões constitutivas da pós-modernidade: em um mundo pós-moderno, a realidade social é considerada interseccionalmente estruturada. Por essa razão, a “interseccionalidade” também abriu caminho para áreas de investigação fora do seu berço feminista, incluindo áreas que se relacionam com o estudo das crianças.

A autora afirma que o artigo que introduziu o termo no feminismo³² criticou os limites das noções de identidade de eixo único praticadas na doutrina jurídica e também na política feminista e antirracista. Através de categorias socialmente construídas (por exemplo, gênero, raça e etnia), as mulheres estão situadas em vários quadros de formas interativas de subordinação e privilégio. Consequentemente, também esses aspectos da identidade das mulheres não podem ser considerados como operando independentemente uns dos outros; estão entrelaçados, produzem a experiência vivida das pessoas e a sua identidade. “É esta ideia de emaranhamento das “fontes” estruturadas de subordinação e desigualdade que a “interseccionalidade” pretende expressar, em contraste com uma abordagem puramente “aditiva” (por exemplo, gênero + classe + “raça”).”³³ (Alanen, 2016, p. 158, tradução nossa.)

Dessa forma, uma análise interseccional como princípio não aditivo partiria da observação das diferenças que existem entre indivíduos (por exemplo, mulheres). A análise interseccional, em muitos casos, torna-se problemática de executar, pois essas fontes materiais e simbólicas de opressão, subordinação e/ou desvantagem não são diretamente observáveis e

³¹ Do original: “The analysis would aim to identify the *internal* relations that link children to the social world, the (relational) *positions* that define childness in each historical time-space, and the social (relational) *practices* (cf. Cornell, 1987) in which the positions constitutive of childness are concurrently produced and maintained, and occasionally transformed.” (Alanen, 2009, p. 167 e 168, grifos da autora).

³² Crenshaw (1989).

³³ Do original: “It is this idea of entanglement of the structured “sections” of subordination and inequality that “intersectionality” is meant to express, in contrast to a purely “additive” approach (e.g. gender + class + “race”)” (Alanen, 2016, p. 158).

têm, por isso, de ser teorizadas. Um exemplo seria a(s) estrutura(s) de poder não observável(eis) que, no feminismo, tem(têm) sido considerada(s) como “fonte” da posição de desvantagem das mulheres e tem(têm) sido designada(s) de várias formas, como, por exemplo, “patriarcado”.

A autora chama a atenção para o fato de que a nomeação, por si só, não tem contribuído para uma análise convincente. Para ser convincente, uma análise interseccional com base empírica requer que um ou mais “mecanismos” sociais de poder possam ser assumidos como estando em ação na produção de posições de subordinação (bem como de contraposições de privilégio), e o seu funcionamento precisa, então, ser empiricamente “testado”.

Alanen (2016) afirma que a interseccionalidade é uma realidade social atual e, implicitamente, também a vida das crianças é interseccionalmente estruturada. Do mesmo modo, o senso comum e a experiência cotidiana nos dizem que as crianças não são apenas crianças; são meninas/meninos (ou seja, têm um gênero) e são também raciais, com deficiências, pertencentes a uma classe e etnicamente atribuídas. Inspirando-se nessas observações cotidianas, ou no “novo paradigma” do estudo social da infância, ou nas sociologias pós-modernistas, grande parte da (“nova”) investigação sobre a infância tem tido como principal tarefa estudar empiricamente e descrever analiticamente essa diversidade dos mundos cotidianos das crianças.

Hammersley (2016) também traça um paralelo instrutivo entre os estudos sobre as mulheres, em que tem se reconhecido a importância do fato de existirem diferenças importantes entre as mulheres: entre as que pertencem a diferentes categorias raciais ou étnicas e de classe social, as que têm diferentes orientações sexuais e as que têm e não têm deficiências. Além disso, no caso das crianças, a implicação do caráter interseccional indica que não só as suas experiências e perspectivas são suscetíveis a variar consideravelmente, mas também que a maior parte dessa variação refletirá características que partilham com os adultos. Isso representa um desafio à ideia de que a infância pode ser estudada ‘por si só’.

Segundo Alanen (2009), as pesquisas sobre gênero forneceriam alguns exemplos de ferramentas para o desenvolvimento de um enquadramento dinâmico e relacional para a análise geracional. A invenção do gênero, em particular, junto a suas inúmeras derivações na teoria e na pesquisa feminista, seria, além disso, um recurso poderoso para desenvolver conceitualmente o estudo da geração. As crianças também têm um gênero, porém a utilidade da noção de gênero não se limitaria a isso. O gênero é essencialmente um conceito relacional assim como a geração; dessa forma, ao se elaborar a lógica do conceito relacional do gênero, espera-se que seja possível desenvolver uma compreensão relacional mais clara sobre geração. “Tal como “homens” e “mulheres”, também “crianças” e “adultos” designam duas categorias

sociais que se posicionam uma em relação à outra, a primeira numa relação de gênero, a segunda numa relação geracional.” (Alanen, 2009, p. 168, tradução nossa³⁴).

Spyrou (2018) também argumenta em favor do envolvimento dos estudos da infância com o desenvolvimento de outras pesquisas na teoria social (pós-estruturalismo, estudos feministas e o pós-humanismo) e as enxerga como uma possibilidade de o campo repensar sua trajetória de forma nova e potencialmente mais produtiva. Um fio condutor em muitas das perspectivas teóricas dessas abordagens é um movimento para descentrar o sujeito e repensar a produção do conhecimento.

No que se refere aos estudos feministas, o autor afirma que as questões das relações de poder e de assimetrias têm sido centrais para os debates em curso na epistemologia social feminista. As epistemologias sociais feministas também questionaram as reivindicações da universalidade do conhecimento e da verdade e têm inspirado os estudos da infância na utilização de metodologias feministas que procuram elucidar as experiências das crianças a partir das suas próprias perspectivas.

De forma importante, as abordagens feministas deram aos estudos sobre a infância a sua razão de ser, tornando o seu próprio objeto de investigação, as crianças, central para a sua produção de conhecimento. Ao ressaltarem as relações assimétricas de conhecimento e poder entre crianças e adultos, as abordagens feministas não só permitiram a desconstrução das perspectivas dos adultos sobre a infância, como também colocaram em primeiro plano a necessidade e o valor de explorar as vozes e perspectivas das crianças e de desenvolver um ponto de vista infantil.

Alanen (2009) afirma que, ao se privilegiar conceitualmente a assimetria entre crianças e adultos, infância e idade adulta, abre-se espaço para uma exploração empírica que considere:

1. as *estruturas geracionais*, compostas por categorias geracionais (posições) de infância (ou infantilidade) e de idade adulta (ou adultez), ligando-as numa interdependência recíproca, bem como em relações de poder
2. os processos materiais, sociais e culturais em que as crianças e os adultos, enquanto atores individuais e coletivos, estão envolvidos e em que também as suas atividades quotidianas estão inseridas, de modo a que a *(re)construção geracional* seja recorrentemente efetuada;
3. os sistemas culturais de *significados*, *símbolos* e *semântica* através dos quais as categorias geracionais existentes e as suas inter-relações são produzidas e tornadas culturalmente significativas (p. 169, tradução nossa, destaques da autora³⁵).

³⁴ Do original: “As “men” and “women” do, so also “children” and adults name two social categories that are positioned within relation to each other, the first in a gender relation, the latter in generational relation” (Alanen, 2009, p. 168).

³⁵ Do original: “1. the *generational structures* that are composed of generational categories (positions) of childhood (or childness) and adulthood (or adulthood: Blatterer, 2007a), and linking them into a reciprocal interdependency, as well as relationships of power;

A opção por concentrar atenção às conexões internas das relações das crianças com o mundo social produz, segundo Alanen (2001), uma estrutura de conceitualização diferente, e teoricamente muito mais promissora. Nessa perspectiva, a ordem geracional refere-se “a um conjunto complexo de processos sociais através dos quais as pessoas se tornam (são construídas como) ‘crianças’ enquanto outras pessoas se tornam (são construídas como) ‘adultos’” (Alanen, 2001, p. 20 e 21). Essa construção envolve agência (de crianças e adultos) e, por sua vez, é melhor entendida como um processo prático e até material, e precisa ser estudada como uma prática ou um conjunto de práticas.

É através dessas práticas que as duas categorias geracionais de crianças e adultos são recorrentemente produzidas e, por isso, estão em relações de conexão e interação, de interdependência: nenhuma delas pode existir sem a outra; o que cada uma delas é (uma criança, um adulto) depende da sua relação com a outra, e a mudança em uma está ligada à mudança na outra. (Alanen, 2001, p. 21, tradução nossa).³⁶

Nessa relação de construção e interdependência, uma preocupação específica na exploração das estruturas geracionais nas quais a infância é produzida e vivida deve ser a de assegurar a agência das crianças. E, considerando o pensamento relacional, o entendimento de agência está intrinsicamente ligada aos “poderes” (ou à falta deles) das crianças nos eventos cotidianos dos quais participam. A investigação desses poderes posicionais, possibilita uma melhor abordagem sobre as potencialidades e limitações de suas ações, determinadas por estruturas específicas dentro das quais as pessoas são posicionadas como crianças.

Assim, para detectar o alcance e a natureza da agência de crianças concretas e vivas, a exploração tem de ser orientada para a identificação das estruturas geracionais das quais derivam os poderes das crianças (ou a falta deles): a fonte da sua agência na sua capacidade de crianças encontra-se na organização social das relações geracionais. Isto, finalmente, respalda a importância fundamental da “geração” no nosso trabalho de desenvolver entendimentos sociológicos da infância (Alanen, 2001, p. 22, tradução nossa³⁷).

2. the material, social and cultural process in which children and adults, as both individual and collective actors, are involved, and in which also their everyday activities are embedded so that *generational (re)structuring* is recurrently effected; and finally

3. the cultural systems of *meanings*, *symbols* and *semantics* through which existing generational categories and their interrelationships are produced and rendered culturally meaningful.” (Alanen, 2009, p. 168 -169, grifos da autora).

³⁶ Do original: “It is through such practices that the two generational categories of children and adults are recurrently produced and therefore they stand in relations of connection and interaction, of interdependence: neither of them can exist without the other, what each of them is (a child, an adult) is dependent on its relation to the other, and change in one is tied to change in the other.” (Alanen, 2001, p. 21).

³⁷ Do original: “Therefore, in order to detect the range and nature of the agency of concrete, living children, the exploration needs to be oriented towards identifying the generational structures from which children’s powers (or lack of them) derive: the source of their agency in their capacity of children is to be found in the social organization of generational relations. This, finally, grounds the fundamental importance of ‘generation’ in our work to develop sociological understandings of childhood.” (Alanen, 2001, p.21).

3 METODOLOGIA

You don't know me

Caetano Veloso

*You don't know me
Bet you'll never get to know me
You don't know me at all
Feel so lonely
The world is spinning round slowly
There's nothing you can show me from behind the wall
Show me from behind the wall
Show me from behind the wall
Show me from behind the wall*



*You don't know me
Bet you'll never get to know me
You don't know me at all
Feel so lonely
The world is spinning round slowly
There's nothing you can show me from behind the wall
Show me from behind the wall
C'mon an' show me from behind the wall
Show me from behind the wall
C'mon and show me from behind the wall*

*Show me from behind the wall
Why don't you show me from behind the wall
Nasci lá na Bahia, de mucama com feitor
O meu pai dormia em cama
Minha mãe no pisador
Laia, ladaia, sabatana, Ave Maria (...)*

3.1 Etnografia, linguagem e cultura

Em certo ponto do processo do doutorado, ao escutar essa música de Caetano, minha relação com ela se modificou. No momento em que me dedicava aos estudos sobre etnografia, essa música encontrou outros caminhos de interpretação que me fizeram relacioná-la aos desafios de se fazer uma pesquisa etnográfica e à importância da linguagem como um elemento fundamental à participação das pessoas nas sociedades e culturas.

Segundo Spradley (1980), mais do que estudar pessoas, a etnografia significa aprender com pessoas; entender uma outra forma de vida, do ponto de vista do nativo daquela cultura. Com o olhar de observador participante, aproximamo-nos das situações sociais e eventos, algo que o autor denomina de lente grande angular, na tentativa de termos uma visão mais ampliada do cotidiano e, no caso desta pesquisa, de um grupo de crianças de uma EMEI. Nesse exercício, buscamos identificar marcas culturais que constituíam o grupo de crianças de 3 e 4 anos, reafirmando nossa postura de aprender, com elas, o que significa fazer parte daquele coletivo. Como recurso para esse aprendizado, procuramos compreender os modos pelos quais as

crianças se apropriavam de práticas de numeramento que, ao mesmo tempo, se constituíam nas relações do grupo e contribuíam para constituí-las. Crepanzano (2016) afirma que a etnografia é historicamente determinada pelo momento do encontro do etnógrafo com quem quer que ele esteja estudando. O autor estabelece uma comparação entre a etnografia e o processo de tradução e afirma que a etnografia é uma maneira, de certa forma provisória, de fazer as pazes com a estranheza das línguas – das culturas e das sociedades. O etnógrafo apresenta línguas, culturas e sociedades em toda sua opacidade e estranheza, sua falta de significado, e busca decodificar a mensagem e interpretar as situações que vivencia.

Dessa forma, podemos dizer que nos tornamos estudantes, na perspectiva de descobrir os princípios que permeiam e constituem o cotidiano daquelas crianças e suas interações com o mundo mediadas por práticas de numeramento. E, ao invés de apenas identificarmos as práticas de numeramento instauradas pelas crianças, buscamos descobrir como as crianças se relacionam com o mundo por meio delas.

You don't know me/ Bet you'll never get to know me/You don't know me at all...

Nossos sujeitos de pesquisa também poderiam nos desafiar explicitamente a conhecê-los e, talvez, apostassem que não seria possível, de fato, conhecê-los, tendo em vista as relações histórica e socialmente construídas entre adultos e crianças. Segundo Mello (2009), existe, entre as formas infantis e as formas adultas de ver o mundo, uma ligação que não é linear, a despeito dos esforços para tentar compreender e capturar a lógica infantil. Nesse sentido, estamos diante do encontro entre duas culturas, e entre duas lógicas. Podemos dizer que também somos estrangeiros àquele grupo de crianças, mesmo que compartilhemos a mesma língua, mesmo que nossa busca seja por amenizar fronteiras, por meio de uma imersão etnográfica, com uma aproximação ativa de seus afazeres cotidianos.

Em nosso olhar metodológico e analítico, baseando-nos também em Bloome *et al.* (2005), entendemos que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação de informação. Qualquer uso da linguagem – fala, escrita, gestos, por exemplo – envolve processos e contextos sociais, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos – todos fazendo parte dos sentidos e significados que, ao usarmos a linguagem, atribuímos ao mundo, às pessoas, às relações e a nós mesmos. Em especial, ocorreu-nos buscar dar atenção aos modos como as crianças usam linguagem verbal e não-verbal e outros sistemas de comunicação em eventos de numeramento naquele grupo da Educação Infantil. Isso porque assumimos que vivemos em uma sociedade marcada pelo (ab-)uso das quantificações para mediar (viabilizar, potencializar, hierarquizar, interditar) as relações entre pessoas, grupos, instituições e processos, e que essa mediação constitui tais relações e assim constitui a cultura do grupo.

Para os autores, a linguagem está no centro do que acontece em uma sala de aula: a linguagem usada por estudantes e professores; a linguagem dos livros didáticos; a linguagem da escola e das secretarias de educação; a linguagem dos pais e das crianças na interação entre eles e com a professora, e vários outros usos da linguagem. A linguagem é tanto o objeto da sala de aula (aprender a ler; escrever, contar...) quanto o sentido/significado da aprendizagem. Portanto, a linguagem não é apenas o objeto de estudo na pesquisa em sala de aula, mas é também o meio pelo qual a pesquisa ocorre. Nesse sentido, dar centralidade à linguagem na vida das pessoas é crucial para a abordagem microetnográfica e para o desenvolvimento da nossa pesquisa, que busca analisar as crianças protagonizando práticas de numeramento, entendidas como práticas discursivas.

Assim, ao adentrarmos à vida cotidiana daquele grupo na escola de Educação Infantil, guiamo-nos também pela microetnografia, que, como descrita em Bloome *et al.* (2005), busca destacar a vida cotidiana das salas de aula, vistas como locais complexos onde docentes e estudantes criam e re-criam, adaptam-se a e se engajam em uma série de interações humanas. Assumimos, assim, a perspectiva de que professoras e crianças são agentes ativos e, juntos, compreendem o contexto em que estão e constroem, de maneira criativa e adaptativa, um mundo próprio, que, porém, se relaciona com esse contexto e nele intervém. E cabe a nós, pesquisadoras, procurarmos maneiras de estabelecer relação com esse mundo, confrontando-nos com o desafio cultural de tentar entender os sentidos partilhados por esse grupo.

Nessa mesma direção, Agar (2002) indica a necessidade de se pensar a conexão entre linguagem e cultura. A linguagem precisa incluir mais do que somente linguagem no interior de seu círculo. Para usar a linguagem, para viver nela, todos aqueles significados que vão além da gramática e do dicionário (linguagem dentro do círculo) têm que se encaixar em algum lugar. O círculo que as pessoas traçam em torno da linguagem deve ser apagado. E, segundo o autor, cultura é o “apagador”.

Cultura apaga o círculo que as pessoas geralmente desenham em torno da linguagem. Você pode dominar a gramática e o dicionário, mas sem cultura você não conseguirá se comunicar. Com cultura, você consegue se comunicar com gramática precária e um vocabulário limitado.³⁸ (Agar, 2002, p. 29 e 30, tradução nossa).

Dessa forma, linguagem e cultura não podem ser pesquisadas em separado. Segundo Agar (2002), é fundamental pensar que cultura não pode ser vista como apenas o que um grupo

³⁸ Do original: “Culture erases the circle around language that people usually draw. You can master grammar and the dictionary, but without culture you won’t communicate. With culture, you can communicate with rocky grammar and a limited vocabulary.” (Agar, 2002, p. 29 e 30).

tem; ela deve ser pensada como o que acontece com você quando encontra o outro, diferente de você. É algo que acontece com as pessoas quando elas percebem que o jeito em que vivem não é uma lei natural e que outros jeitos de ser e de viver são possíveis. “A cultura é uma percepção, uma consciência, que revela o eu oculto e abre caminhos para outras formas de ser³⁹” (Agar, 2002, p. 20, tradução nossa). Cultura está relacionado a quem você é.

Os dois conceitos, linguagem e cultura, devem ser entendidos como uma unidade. A linguagem constrói um mundo de significados, enche os espaços entre nós com som; cultura forja a conexão humana por meio deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está carregada com a cultura. Dessa forma, para esse autor, não há separação entre esses conceitos, e por isso ele cria o termo *languaculture* (linguagem cultura), um “lembrete” sobre a necessária conexão entre esses dois conceitos. “O termo *langua* em *languaculture* refere-se ao discurso, não apenas a palavras e sentenças. E o termo *culture* em *languaculture* refere-se aos sentidos que incluem, mas ultrapassam, o que o dicionário e a gramática oferecem”⁴⁰ (Agar, 2002, p. 96, tradução nossa).

Essa perspectiva estabelece uma relação importante com nossa pesquisa, tendo em vista que o numeramento é abordado, no marco da dimensão discursiva, como fenômeno cultural, em detrimento de um enfoque na dimensão individual, que levaria a tomá-lo como um atributo pessoal, algo que uma pessoa consegue fazer. Consideramos a natureza relacional desse conceito e sua fertilidade na análise de práticas que se configuram nas relações entre as crianças e seus pares e mediadas por conhecimentos que são culturalmente associados à matemática (Fonseca, 2015). Não nos interessa estabelecer níveis de domínio de habilidades; analisamos como as crianças usam pragmaticamente esses conhecimentos sociais como um modo de aprender com elas como se relacionam com o mundo. É nesse sentido que nos dispomos a focalizar um grupo de crianças de 3 e 4 anos, no contexto da Educação Infantil, apropriando-se de práticas de numeramento.

3.2 Trabalho de Campo: etnografia em educação e observação participante

Nesta pesquisa, optamos por retornar ao material empírico produzido a partir do Trabalho de Campo realizado no âmbito da investigação que subsidiou minha dissertação de mestrado (Lima, 2020). Como já mencionado, essa decisão levou em conta não apenas o desejo

³⁹ Do original: “Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being.” (Agar, 2002, p. 20).

⁴⁰ Do original: “The *langua* in *languaculture* is about discourse, not just about words and sentences. And the *culture* in *languaculture* is about meanings that include, but go well beyond, what the dictionary and the grammar offer.” (Agar, 2002, p. 96).

de retomar indagações que surgiram e não puderam ser contempladas nas escolhas que precisam feitas durante a elaboração de uma dissertação; mas também considerou a impossibilidade de realizar o projeto original apresentado no processo seletivo do doutorado, o qual previa um trabalho de campo sob uma perspectiva etnográfica. A realização de um novo trabalho de campo numa escola de Educação Infantil nos anos de 2021 e 2022, todavia, seria de difícil e incerta execução, considerando-se os riscos do momento pandêmico e a preocupação com a segurança dos sujeitos que se envolveriam em tal pesquisa, incluindo a pesquisadora e sua família.

Na realização do Trabalho de Campo do mestrado, adotamos uma metodologia de investigação empreendida para oportunizar a convivência com as crianças no contexto da Educação Infantil, visto que nossa busca era por nos aproximarmos da perspectiva dos participantes, no caso, as crianças, identificando, em nossas observações, maneiras e intencionalidades por meio das quais elas mobilizavam e produziam conhecimentos matemáticos em práticas sociais.

Para tanto, optamos pela *etnografia em educação*, na perspectiva proposta nos trabalhos de Green, Dixon e Zaharlick (2005), Green, Skukauskaite e Baker (2011), Green *et al.* (2017), que se referem à etnografia como uma *lógica em uso* que busca aprender com os sujeitos no campo, o que, para eles, conta como conhecimento cultural. Para esses autores, em uma etnografia, são construídos 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.

É referenciando-se nos trabalhos de Anderson-Levitt (2006), Atkinson *et al.* (2007), Heath e Street (2008) e Walford (2008), que Green, Skukauskaite e Baker (2011) apontam que “os etnógrafos [em educação] se empenham para identificar modos de percepção, crença, ação e avaliação sobre o que os membros de grupos sociais desenvolvem com e por meio de eventos do cotidiano” (Green; Skukauskaite; Baker, 2011, p. 310, tradução nossa)⁴¹. Nessa perspectiva, os autores convocam também os estudos de Agar (1994; 2006a) no destaque que conferem à linguagem, quando consideram que “o conhecimento cultural é socialmente construído nas e por meio das linguagens culturais particulares de grupos sociais” (Green; Skukauskaite; Baker, p. 310, 2011, tradução nossa)⁴². Reiterando os argumentos de Agar (1994), os autores assumem

⁴¹ Do original: “Thus ethnographers strive to identify patterned ways of perceiving, believing, acting and evaluating what members of social groups develop within and across the events of everyday life.”

⁴² Do original: “From this perspective, cultural knowledge is socially constructed in and through language cultures of particular social groups.” (Green; Skukauskaite; Baker, 2011, p. 310).

que “a linguagem está impregnada com a cultura e a cultura é construída por meio da linguagem-em-uso. Os dois são interdependentes e não podem ser separados” (Green; Skukauskaite; Baker, 2011, p. 310, tradução nossa)⁴³.

Essa perspectiva, que nos pareceu fértil e decisiva para desenharmos o Trabalho de Campo da investigação que subsidiou a dissertação de mestrado, é também a que nos faz retomar os seus registros para uma nova análise na investigação que desenvolvemos para a tese de doutorado. Isso porque, com novas preocupações e querendo discutir com mais aprofundamento condicionamentos que se imprimem pela influência de marcadores sociais não contemplados na dissertação de mestrado, ainda buscamos aprender com as crianças o que para elas conta como conhecimento cultural, pela observação dos modos como elas se apropriam de práticas de numeramento, nas ações conjuntas, sociais e por elas partilhadas no contexto da Educação Infantil, “no qual as trocas comunicativas acontecem por meio de gestos, símbolos, signos e discursos” (Lima, 2020, p. 38-39).

Naquela ocasião, buscando produzir um material empírico que nos ajudasse a compreender os modos como crianças protagonizavam práticas de numeramento a partir do seu ponto de vista, utilizamos a observação participante, principal ferramenta operacional da etnografia, que permitiu que nos envolvêssemos nas atividades delas. Os registros dessa observação foram efetuados por meio de videogravação realizada pela própria pesquisadora, com câmera móvel, e apontamentos em um diário de campo.

Segundo Emerson, Fretz e Shaw (2013), a participação etnográfica pressupõe que o pesquisador permaneça próximo às atividades e experiências cotidianas de outras pessoas, no caso de nossa pesquisa, próximo às crianças. Os autores enfatizam que “permanecer próximo” implica na busca de uma profunda imersão no mundo dos outros, a fim de captar o que estes experimentam como algo dotado de importância e significado.

Através da imersão, o pesquisador de campo vê, de dentro, como as pessoas conduzem suas vidas, como elas desempenham seus afazeres cotidianos, o que consideram significativo e como o fazem. A imersão na pesquisa etnográfica, conseqüentemente, confere ao pesquisador acesso à fluidez da vida de terceiros e melhora sua sensibilidade para processos e interações (Emerson, Fretz e Shaw, 2013, p. 356).

Os autores enfatizam, também, que o pesquisador de campo só pode se aproximar das vidas daqueles que estuda participando ativamente de seus afazeres cotidianos. Ao compartilhar a vida cotidiana com certo grupo de pessoas, o pesquisador acaba por acessar os significados

⁴³ Do original: “As Agar (1994) argues, *language* is imbued with culture and culture is constructed through language-in-use; the two are interdependent and cannot be separated.” (Green; Skukauskaite; Baker, p. 310, 2011).

dos sujeitos pesquisados, participar de seu sistema de atividades organizadas, bem como sentir-se submetido aos códigos de regulação moral do grupo.

Buscar acessar os significados produzidos e compartilhados pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil e dar voz às crianças como sujeitos ativos de pesquisa são princípios fundamentais na busca pelo reconhecimento da alteridade da infância. Segundo Ferreira⁴⁴ (2005), citada por Honorato *et al.* (2006), observar e registrar as crianças em ação torna-se uma das formas de se aprofundarem conhecimentos acerca da infância e favorecer, assim, que se supere a ideia da criança como sujeito passivo, em falta. Dessa forma, nesta pesquisa, buscamos aprofundar os conhecimentos sobre a infância, buscando identificar seus modos de agir e pensar relacionados às práticas matemáticas, cuja constituição discursiva queremos destacar quando as chamamos de práticas de numeramento.

Nesse sentido, visando compreender o que as experiências e as atividades *significam para as crianças*, a participação da pesquisadora na vida do grupo é fundamental e favorece as escolhas em relação aos caminhos da pesquisa, tendo em vista que o etnógrafo tenta dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural (no nosso caso, a infância), além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinárias). Assim, “o que será de fato observado pelo pesquisador depende do que os membros do grupo indicam, por meio de suas ações, como os fenômenos culturalmente significativos que devem ser pesquisados e não o que o pesquisador inicialmente havia planejado.” (Green, Dixon e Zaharlick, 2005, p. 31).

Por isso, a orientação da perspectiva de análise que empreendemos no mestrado foi continuamente reconstruída, a partir das indicações do material empírico produzido. Buscamos, nas rotinas diárias das crianças, fazeres culturais que nos indicassem o que produziam e o que compartilhavam nos grupos de pares. Essas situações de interação entre as crianças foram analisadas como práticas sociais e optamos, nesse processo, por “ouvir a voz as crianças”, no sentido proposto por Sarmiento (2011): ouvir não apenas no sentido de escutar, mas num sentido mais geral, de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

3.3 Espaço Etnográfico: novas possibilidades

⁴⁴ FERREIRA, M. “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambú: ANPED, 2005 [mimeo].

Para desenvolver esta nova pesquisa, com a intenção de alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças, adotamos, mais uma vez, a etnografia em educação como lógica de investigação para a análise do material empírico constituído nas imagens e nos sons registrados em áudio e vídeo durante o trabalho de campo, nas notas do diário de campo, e nas fotos de produções das crianças, reunidos, transcritos ou descritos e organizados com essa mesma perspectiva metodológica.

De acordo com Green *et al.* (2017), na etnografia em educação, arquivos construídos propositadamente (e que refletem decisões epistemológicas e lógicas de investigação que guiam o etnógrafo na construção de análises relevantes para o problema em estudo) podem ser analisados como um “espaço etnográfico” em desenvolvimento e não estático, construído através do tempo ou à medida que os registros são coletados e que os dados são produzidos por meio da decisão dos etnógrafos.

Nesse sentido é que retomamos os registros realizados no trabalho de campo do mestrado: naquela investigação, esses registros foram base para os processos da análise que apresentamos na dissertação; na investigação que desenvolvemos para esta pesquisa, configuram-se, mais uma vez, como material para produção de outra análise, considerando-se que, como afirmado por Green *et al.* (2017), etnógrafos *produzem* dados, ao invés de *encontrar* dados.

Assim, ao retornarmos à análise de nossos registros, os quais classificamos como etnográficos, estamos considerando esses registros como “espaços etnográficos” que abarcam todos os tipos de arquivos que construímos para fundamentar a identificação e a análise de ações e interações das crianças com seus pares, em um contexto de Educação Infantil, no nosso caso, mediadas por ideias, representações, argumentos, valores ou critérios que associamos ao que culturalmente se reconhece como *matemática*.

Segundo Green *et al.* (2017), um arquivo pode ser considerado como um “espaço etnográfico” no qual etnógrafos conceitualmente coletam, arquivam (não simplesmente guardam) e se engajam na análise de múltiplas formas de escrita, gráficos e gravações de áudio/vídeo, assim como na análise de artefatos coletados dentro de um projeto particular.

Esses registros podem ser revisitados, re(analisados) e examinados ao longo de um projeto. Eles podem ser base de uma coleção a ser constituída em projetos futuros pelos etnógrafos originais ou por outros, a quem é dado acesso aos arquivos. Além disso, como outros já argumentaram, os arquivos fornecem a base para pontos de triangulação (Denzin, 1978; Corsaro 1981; Sevigny, 1981; Green & Harker, 1988; Atkinson et al. 2001; Green, Dixon e Zaharlick, 2003 and Green & Chian, in press) de perspectivas de pesquisadores, suas teorias, seus dados e suas interpretações do que estava inscrito dentro das diferentes formas de registro desses “fragmentos de vida”

em que atores particulares ou grupos sociais estão engajados (Green *et al.*, 2017, p. 115, tradução nossa).⁴⁵

Dessa forma, nesta pesquisa, revisitamos e re(analisamos) os registros produzidos em campo (filmagem e registros no caderno de campo), no período de agosto a dezembro de 2018, a fim de realizarmos uma nova análise desses registros e construir um novo conjunto de dados. Nesse novo processo, tomamos como referência as notas e as transcrições das cenas observadas no período em campo, que se configuraram como guias para tomarmos decisões sobre a identificação de eventos de numeramento, o encaminhamento das análises da participação das crianças nesses eventos que elas instituem e protagonizam, selecionando, desse modo, quais registros motivariam a construção do *corpus* de análise da atual pesquisa. Baseando-nos em Castanheira (2004), compreendemos evento como

[...] o conjunto de atividades delimitado internacionalmente em torno de um tema comum em um dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto de interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade. (p. 79).

Nesse *novo* trabalho de campo, enquanto voltamos às videograções, considerando-as como um “espaço etnográfico”, fazemos uso, também, da abordagem interativa-responsiva, um dos princípios da etnografia. Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), tomando a etnografia como um processo dinâmico, essa abordagem envolve uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo em que questões são propostas, redefinidas, revisadas.

Para tratamento do material empírico, buscamos os princípios de conduta propostos por Green *et al.* (2017) para guiar interpretações e análises dos arquivos. Assim, o primeiro procedimento empreendido foi a revisão de todas as videograções realizadas no período em campo, na busca pela identificação de um evento âncora entre os eventos que já tínhamos identificado na primeira fase da pesquisa. Esse evento se relaciona ao que Agar (2006a) define como *rich points* (pontos relevantes), a matéria-prima da pesquisa etnográfica, uma âncora para traçar rotas de entendimento do desenvolvimento cultural para a construção de relatos dos fenômenos observados, a partir do ponto de vista interno, dos sujeitos de pesquisa.

⁴⁵ Do original: “These records can be revisited, (re)searched and (re) examined throughout a project. They can form the basis of a further collection of future projects by the original ethnographers, or by others, who are given access to the archived records. Additionally, as others have argued, archived records provide a basis for constructing points of triangulation (e.g., Denzin, 1978; Corsaro 1981; Seigney, 1981; Green & Harker, 1988; Atkinson et al. 2001; Green, Dixon e Zaharlick, 2003 and Green & Chian, in press) of perspectives, theories, data and researcher interpretations of what was inscribed within different forms of recordings of the bits of life in which particular actors or social groups are engaged”.

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), os *rich points* se configuram como espaços contrastivos para a identificação do conhecimento cultural que ocorre dentro de um grupo, quando as fontes culturais e o conhecimento prévio do etnógrafo não lhe permitem perceber e compreender, a partir de uma perspectiva interna, as ações e atividades do grupo social estudado. Dessa forma, a partir da identificação de *rich points*, podemos começar a traçar caminhos para compreender, baseando-nos em uma perspectivaêmica (interna), as ações e atividades das crianças⁴⁶.

Outros princípios importantes, nesse processo de análise, de acordo com Green *et al.* (2017), referem-se à construção de um conjunto de dados limitado, bem como unidades limitadas de análise. Nesse processo, busca-se tecer uma teia intertextual de eventos, ações e atores, recorrendo-se a uma análise do discurso que permita identificar “quem estaria *propondo, admitindo, reconhecendo e interativamente, realizando*, por meio de seu discurso-em-uso, um conjunto de laços intertextuais socialmente significativos entre eventos” (Green *et al.*, 2017, p. 115, tradução nossa, destaques dos autores).⁴⁷

3.4 Uma Escola Municipal de Educação Infantil como campo de pesquisa

Nesta seção, retomo o trecho de minha dissertação de mestrado em que explico minha motivação para contemplar a Educação Infantil – e a educação infantil que se realiza na Rede Municipal de Belo Horizonte – para o desenvolvimento deste estudo. O primeiro fator ali destacado foi a maior disposição da proposta pedagógica desse segmento da Educação Básica em promover a aproximação entre as vivências infantis e as práticas realizadas em sala de aula⁴⁸, comparando-se ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, que também atende crianças. Apostando que as situações em que as crianças protagonizam práticas de numeramento seriam oportunidades privilegiadas para conhecer um pouco melhor os modos como se constituem como produtoras de cultura, avaliamos que as rotinas da Educação Infantil permitiriam que as crianças protagonizassem tais práticas com menos direcionamento em sua conformação.

⁴⁶ Já no Trabalho de Campo, guiamo-nos por pontos relevantes que se configuraram como guias na decisão sobre o que filmar e que caminho seguir a fim identificarmos eventos e explorarmos, neles, as vivências das crianças.

⁴⁷ Do original: “who was involved in *proposing, recognizing, acknowledging and interactionally accomplishing*, through their discourse-in-use, a set of socially significant intertextual ties among events” (Green *et al.*, 2017, p. 115)

⁴⁸ Ainda que a Educação Infantil defenda a *sala de referência*, nesta pesquisa fazemos uso da expressão *sala de aula* pois muitas características físicas e funcionais nos fizeram identificar o espaço dessa forma.

A inserção das crianças em uma sociedade marcada por relações quantitativas, métricas, classificatórias, etc. motiva não apenas proposições curriculares que contemplem conceitos e procedimentos matemáticos, mas também demandam ou inspiram estudos que relacionam numeramento e infância⁴⁹. Muitos desses estudos argumentam que crianças pequenas que tiveram, desde cedo, a oportunidade de participar de práticas que envolvem ideias matemáticas e a quem essas ideias foram apresentadas na Educação Infantil obtêm melhores resultados na Matemática escolar. Segundo esses estudos, todavia, isso não significa que se deveria ensinar a Matemática escolar precocemente a crianças pequenas; pelo contrário, os estudos preconizam o desenvolvimento de um trabalho com essas crianças a partir de suas brincadeiras, buscando ajudá-las a aprender e aplicar as ideias matemáticas.

Não é, porém, a proposição de uma intervenção pedagógica o que motivou a investigação que realizamos para subsidiar a dissertação de mestrado e, tampouco, o estudo que nesta tese apresentamos⁵⁰. A escolha por acompanhar a rotina de uma turma de crianças de 3 a 4 anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte⁵¹ levou em consideração as proposições curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que conferem centralidade e estruturam os processos de educar cuidando e de cuidar educando em três eixos inter-relacionados: as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza (Belo Horizonte, 2013, 2015). Esse posicionamento adotado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para a Educação Infantil desloca o foco da ação pedagógica do conteúdo para a criança – perspectiva curricular que nos pareceu propícia para a produção de um contexto educativo em que fosse possível, por meio da análise de sua participação nas rotinas escolares, focalizar as crianças como produtoras de cultura.

Pela relevância da perspectiva curricular da Educação Infantil adotada pela Rede Municipal de Belo Horizonte na concepção e no desenvolvimento da ação pedagógica junto às crianças, retomamos aqui o exercício analítico que fizemos, confrontando-a com outras orientações curriculares em vigor no Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), especificamente no volume 3, organiza a proposta a ser desenvolvida com as crianças a partir de eixos de trabalho, sendo um deles a Matemática. No texto do referencial, publicado em 1998, há, na

⁴⁹ Cf. Aubrey e Godfrey (2003); Aunio e Niemivirta (2010), citados por Chigeza e Sorin (2016).

⁵⁰ Nesta dissertação, a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural serão utilizadas alternadamente, conforme as narrativas se refiram às ações pessoais da mestrande ou às decisões e análises compartilhadas com a orientadora e o grupo de pesquisa.

⁵¹ Durante o trabalho de campo, as UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) tornaram-se EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), conquistando maior autonomia na estrutura administrativa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

introdução do eixo Matemática, o reconhecimento da importância da vivência inicial da criança como fator que favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos.

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos (BRASIL, 1998, p. 207).

Em seguida, no documento são apresentados os objetivos específicos da abordagem da Matemática na Educação Infantil, divididos em duas faixas etárias: crianças de zero a três anos de idade e crianças de quatro a seis anos de idade. No que se refere aos objetivos, para a faixa etária das crianças menores (0 a 3 anos), o texto traz apenas um item em que aborda a finalidade da Matemática na Educação Infantil. O trabalho com a Matemática na Educação Infantil, segundo o RCNEI, tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de “estabelecer aproximações e algumas noções matemáticas presentes no cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc.” (Brasil, 1998, p. 215). Para a fase das crianças de quatro a seis anos, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho proposto para a faixa de zero a três anos e garantir oportunidades para que elas sejam capazes de:

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios (Brasil, 1998, p. 215).

O texto do referencial traz, ainda, sugestões para a organização do conteúdo matemático a ser trabalhado e organiza-o, também, para as faixas etárias de zero a três e de quatro a seis anos. De forma geral, o documento reforça a importância de não se tratar a Matemática de forma simplificada e indica que as crianças vão construir o conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da vida. Além disso, o texto enfatiza que o trabalho didático deve levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento quanto o processo pelo qual as crianças passam a construí-lo. As proposições de conteúdo seguem a mesma organização dos objetivos e também são divididas para as duas faixas etárias: de zero a três e de quatro a seis anos de idade.

As orientações didáticas para as crianças menores (0 a 3 anos) reafirmam a importância das situações cotidianas como oportunidades de trabalho com as especificidades das ideias matemáticas. Para além das orientações, o texto elenca os conteúdos a serem desenvolvidos com essa faixa etária:

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc. (Brasil, 1998, p. 217).

Em relação ao trabalho com a faixa etária de quatro a seis anos, o texto propõe aprofundar os conteúdos indicados para as crianças de zero a três e dar atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Para essa faixa etária, os conteúdos são organizados em três blocos: números e sistema de numeração; grandezas e medidas; e espaço e forma. Segundo o documento, “a organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada” (Brasil, 1998, p. 219).

O documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999, a que se deu o nome de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil por sua vez, apresentava uma concepção de Educação Infantil que enfatizava “a autonomia das instituições para a construção de suas propostas pedagógicas e, sobretudo estabelecia princípios gerais que evidenciavam a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos” (Silva, 2016, p. 22). Segundo a autora, nessa concepção, o desenvolvimento humano era compreendido no contexto histórico-cultural, o que se refletia em orientações de propostas que consideravam as crianças concretas com as quais as redes e instituições trabalhariam.

Em 2009, essas diretrizes foram revistas, mas foram mantidos os mesmos princípios e orientações. Na seção intitulada “Práticas pedagógicas na Educação Infantil”, as interações e a brincadeira foram definidas como eixos do currículo. Assim como as proposições curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, essas novas diretrizes também trazem a proposta de deslocar o foco do trabalho pedagógico do conteúdo para a criança. No que se refere à Matemática, em um único item, o documento orienta os professores para que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (Brasil, 2010, p. 25).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial de âmbito nacional promulgado em 2017, regulamentou o atendimento em creche e pré-escola às

crianças de 0 a 5 anos de idade, reforçando as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Entretanto, não podemos nos referir à BNCC sem considerar o contexto de sua proposição. Segundo Aguiar (2018), a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto da derrubada do governo constitucional pelo *impeachment*, o que desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC. Nesse contexto, houve a condução por parte do novo governo de uma contrarreforma da Educação Básica em uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares “sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (Aguiar, 2018, p. 8). Segundo a autora, o MEC, sob nova administração, traçou sua política, que apresentava um forte viés privatista, favorecendo interesses de mercado. Contudo, no Conselho Nacional de Educação (CNE), formou-se um polo de resistência, minoritário, que tentou fazer um contraponto à verticalização da política do MEC e efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos.

Afinal, no documento oficializado, foram propostos, também, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se (Brasil, 2017) –, de modo a assegurar, nessa etapa da Educação Básica, as condições para que as crianças aprendam por meio de situações nas quais possam “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

Nessa perspectiva, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, nessa organização, a experiência matemática estaria contemplada no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Em uma definição mais ampla, o texto sobre esse campo de experiência refere-se às relações que as crianças estabelecem com os diversos espaços e tempos e à atitude curiosa diante dos fenômenos do mundo físico e do mundo sociocultural, assumindo que, nessas experiências e em muitas outras, as crianças se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos, como “contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas,

comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.” (Brasil, 2017, p. 43).

O documento traça objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, os quais foram divididos em três grupos por faixa etária, de acordo com o texto, para atender as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil. Para o grupo das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), do qual os sujeitos desta pesquisa faziam parte quando a turma se constituiu, são definidos os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	
(EI02ET01)	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho)
(EI02ET02)	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.)
(EI02ET03)	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela
(EI02ET03)	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela
(EI02ET04)	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois)
(EI02ET05)	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)
(EI02ET06)	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)
(EI02ET07)	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos
(EI02ET08)	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)

Fonte: Brasil, 2017, p. 51-52.

Para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, a BNCC propõe os seguintes objetos de aprendizagem e desenvolvimento para o mesmo campo de experiência.

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
(EI03ET01)	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades
(EI03ET02)	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais
(EI03ET03)	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação
(EI02ET03)	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças
(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência
(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos

Fonte: Brasil, 2017, p. 51-52.

Nesse sentido, observamos uma distinção entre a proposta assumida pela Rede Municipal de Belo Horizonte (e, de certa forma, a sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) e a abordagem proposta no RCNEI e na BNCC. Enquanto a abordagem da Matemática aparece no RCNEI e na BNCC com o *status* de *conteúdo a ser contemplado*, a proposta municipal considera a Matemática como uma das *linguagens que serão mobilizadas no contexto das brincadeiras* em que as crianças se envolvem. Com efeito, nas proposições curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, as linguagens se desenvolvem em torno dos eixos interações, brincar e cultura-sociedade-natureza. O documento insere, então, 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” (Belo Horizonte, 2013, p. 109).

Considerar a Matemática como um eixo de trabalho ou considerá-la como uma das múltiplas linguagens desenvolvidas no âmbito das interações, do brincar e das relações socioculturais demarca duas perspectivas diferentes para a Educação Infantil. No marco dessa segunda abordagem, destacamos a riqueza e a diversidade das práticas matemáticas, compreendidas como práticas socioculturais – aqui denominadas práticas de numeramento – que a proposta de trabalho pedagógico das EMEIs possibilita às crianças vivenciar. Por isso, foi esse o contexto pedagógico escolhido para desenvolver esta investigação, em que procuramos compreender o que as crianças de um grupo de 3 e 4 anos dizem de si mesmas enquanto se apropriam de práticas de numeramento em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil.

3.5 O campo de pesquisa⁵²: o aglomerado e a EMEI Monte Verde ⁵³

Em nossa pesquisa entendemos que é por meio das culturas infantis que muitos dos pressupostos do mundo social são interpretados e desconstruídos, além de só fazerem sentido, segundo Sarmiento (2005a), se efetivamente se considerar a construção social da infância ou seja, se buscarmos compreender as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmiento, 2005a, p. 27).

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006), essa pluralidade das culturas infantis se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar: “Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (p. 110). Nesse sentido, o modo como as culturas infantis estão relacionadas aos lugares do campo da pesquisa, o Aglomerado e a EMEI, não apenas emoldura o contexto no qual aquela infância se edifica, mas, para além disso, “oferece o próprio substrato material à produção da existência” (p. 110).

O trabalho de campo foi realizado de agosto a dezembro de 2018, na EMEI Monte Verde⁵⁴, localizada na Regional Centro-Sul⁵⁵ de Belo Horizonte, em uma das oito vilas⁵⁶ do Aglomerado da Serra, considerado o maior conjunto de vilas de Minas Gerais e um dos maiores do Brasil. Segundo Costa (2011), o conjunto de diferentes vilas e favelas abrange uma área de 1.470.483 m² e a estimativa demográfica, segundo o censo do IBGE de 2010, indicava que o Aglomerado possuía população de 46.086 moradores distribuídos em 13.462 moradias. O território que compreende as vilas da Serra encontra-se entrelaçado entre áreas de preservação da Serra do Curral (moldura e símbolo da cidade) e bairros privilegiados, muitos deles

⁵² Nos apêndices A, B e C, transcrevemos o relato que fizemos na dissertação sobre os procedimentos para o acesso ao campo e os cuidados éticos para a realização da investigação, incluindo os Termos de Consentimento, que seriam assinados pelos pais das crianças, pela professora e pela direção da escola; e o Termo de Assentimento, que seria assinado pelas crianças (Apêndices D, E e F).

⁵³ O nome da EMEI foi alterado para preservar a identidade da instituição e dos participantes.

⁵⁴ Nome fictício para preservar a identidade das crianças e de profissionais que lá trabalham. A escolha da UMEI foi feita pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A única pergunta que me foi feita com relação à escolha da instituição foi sobre a Regional em que eu residia, no caso, a Regional Centro-Sul. Relato sobre esse processo e mais sobre a entrada no campo nas seções 2.3 e 2.4 em Lima (2020), que estão no Apêndice G.

⁵⁵ O município de Belo Horizonte é dividido em nove regionais. Essa separação tem como objetivo atender às necessidades de cada localidade e definir programas e ações específicas em diversas áreas, como saúde, esporte, lazer e educação.

⁵⁶ Segundo a Urbel (Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte), os limites do Aglomerado da Serra abrangem: Vila Marçola, Vila Nossa Senhora de Fátima, Vila Nossa Senhora Aparecida, Vila Nossa Senhora da Conceição, Vila Santana do Cafezal e Novo São Lucas. A essas, costuma-se acrescentar por suas estreitas relações socioeconômicas e culturais e sua proximidade geográfica a Vila Chácara e a Vila Fazendinha.

procurados por moradores e turistas em busca de apreciar o próprio nome da cidade: “Belo Horizonte”.

Não foi possível encontrar muitas informações sobre o início da ocupação das vilas do Aglomerado, mas percebemos que sua história está relacionada com a criação do bairro Serra e com a história da cidade de Belo Horizonte, planejada para ser a nova capital do Estado de Minas Gerais. Em seu processo de formação, Belo Horizonte apresentou uma conformação socioespacial bastante desigual e segregacionista, conforme pequeno histórico apresentado a seguir.

De acordo com Baggio (2009), Belo Horizonte se ergueu na infância da República e buscava simbolizar uma nova era, propondo uma ruptura com o passado e uma aproximação com o novo. Os princípios básicos que nortearam a confecção do plano urbanístico foram a salubridade, a comodidade e o embelezamento, e pretendia-se suprimir as marcas que remetiam ao passado colonial. Fernandes (2021) também relata as premissas que guiaram o projeto da nova capital: segundo a autora, no final do século XIX, os ideais de ordem, progresso e higiene guiaram o planejamento urbano e a fundação de Belo Horizonte, a nova capital de Minas Gerais. Enquanto ordem e progresso constituíam os emblemas da Nova República, higiene era a grande obsessão, em repercussão às epidemias e pestes que haviam devastado a Europa. Essas premissas configuravam-se, também, como uma reação ao modelo de urbanização colonial, representado pela cidade de Ouro Preto, antiga capital do estado.

Julião (2011) relata que, desde 1870, a elite intelectual, os profissionais liberais, os políticos e os republicanos de todos os níveis compartilhavam da expectativa de superação da herança colonial, animados por ideias alicerçadas na noção de progresso. Fortaleceu-se, assim, entre a elite nacional, uma “cultura de reforma” que estava comprometida com a ideia de que a ciência e a técnica seriam fiadoras de um novo modelo de sociedade. “Em particular, a cidade se tornou foco das atenções reformistas: em seu espaço reorganizado, projetava-se a emergência de uma nova ordem, enraizada em um padrão civilizatório moderno” (Julião, 2011, p. 116).

A partir desses pressupostos, o engenheiro-chefe da Comissão Construtora da Nova Capital, Aarão Reis, elaborou um projeto modernizante, determinando o tamanho, o traçado e as destinações de espaço. Segundo Fernandes (2021), dois anos antes do plano de Aarão Reis ser aprovado, a lei nº. 3, de 17 de dezembro de 1893, adicional à Constituição, já havia traçado duas importantes tendências para a capital.

Em primeiro lugar, higiene e estética eram atributos tão indispensáveis à cidade que deveriam ser regulados, e, portanto, obrigatórios. Em segundo, o governo deveria reservar e distribuir lotes para uma categoria especial de futuros moradores, bem como determinar os preços para as outras áreas.

Combinadas, essas duas inclinações se tornaram as condições básicas determinantes de um tipo peculiar de segregação socioespacial em Belo Horizonte, definida por um certo controle de qualidade – higiênica e arquitetônica – e pelo valor dos lotes (Fernandes, 2021, p. 1066).

Posteriormente, a elaboração do plano e o processo de ocupação da cidade foram adicionando camadas para a segregação socioespacial que vemos em Belo Horizonte ainda nos dias atuais. Sobre o plano da cidade, Baggio (2009) afirma que se pode constatar que, por meio dele, foi estabelecida uma forma de organização do espaço urbano nitidamente segregacionista, pela qual se instituiu uma explícita distinção entre ricos (funcionários públicos, comerciantes, etc.) e pobres.

Tal fato pode ser percebido no plano do engenheiro Aarão Reis, de 1895, que previa três ambientes distintos e fisicamente separados, ao dividir o perímetro da cidade em urbano, suburbano e rural. Segundo Fernandes (2021, p. 1080),

O primeiro deveria abrigar o aparato administrativo do Estado de Minas Gerais e as residências dos funcionários, cuidadosamente projetadas e construídas para formar o melhor exemplo da capacidade do poder do Estado, da técnica da engenharia daquele tempo, tendo como premissa ordem, progresso e higiene. Como nenhuma cidade é constituída unicamente de corpo administrativo, uma zona suburbana deveria acomodar outras funções, usos e pessoas, estilos de vida “menos urbanos”, com uma organização espacial menos rígida, lotes maiores e quintais. Finalmente, a zona rural deveria abastecer a capital, mantendo as características do extinto Arraial de Belo Horizonte, ou seja, pequenas fazendas.

A ocupação das áreas suburbanas teve início com o despejo imediato da população local de suas casas que, quando não foram demolidas, foram ocupadas pelos engenheiros como residências ou escritórios, à medida que o arraial era transformado em um canteiro de obras.

De acordo com Fernandes (2021), uma das formas de compensação financeira aos moradores do arraial era a troca da propriedade expropriada por um lote urbano ou suburbano. Não se sabe como as casas foram avaliadas, porém, sabe-se que os lotes na zona urbana eram vendidos a preços mais altos do que os lotes maiores na zona suburbana, e as casas poderiam ser trocadas apenas por lotes, o que tornava necessária a mobilização de capital para se construir uma nova casa. Dessa forma, os moradores do arraial teriam ocupado as áreas fora da cidade, usando a compensação financeira para construir novas casas ou comprar lotes suburbanos. “Estes eram mais baratos e maiores, e ainda mais compatíveis com o estilo de vida camponês preexistente, na medida em que também as regulações urbanas permitiam a pequena lavoura e criação de animais” (Fernandes, 2021, p. 1074).

A diferença de preços entre as terras das zonas urbana e rural não estava relacionada apenas à localização; refletia o investimento feito em topografia, esgoto, pavimentação e arborização. Uma vez que quase nenhum investimento havia sido direcionado aos subúrbios, pelo menos nas primeiras duas décadas, seus lotes eram consideravelmente mais baratos. Muitas regulações foram impostas à zona urbana, com a intenção de se formar uma cidade bonita, ordenada e higiênica e que atendesse às expectativas relacionadas à nova capital. Algumas diferenças entre as zonas urbana e suburbana estavam relacionadas a seus usos e programas. Fernandes (2021) relata que, de acordo com o decreto nº. 1211, de 1898, eram proibidos na zona urbana, chiqueiros e estábulos de vacas. Além disso, apenas veículos de tração animal para o transporte de pessoas e objetos poderiam circular pela zona urbana.

Além disso, no período entre 1900 e 1902, diversos decretos regularam serviços do município e estabeleceram normas para guiar o uso e a ocupação na cidade. Esses decretos traziam normas detalhadas sobre os procedimentos, técnicas e qualidade dos materiais a serem utilizados; além de deixarem implícitos que edifícios estariam classificados como urbanos e suburbanos. Dessa forma, Fernandes (2021) afirma que o decreto nº. 1453, de 27 de março de 1901 (Minas Gerais, 1901), estabelece diferenças entre os edifícios urbanos e suburbanos, de acordo com a zona em que seriam construídos. A autora aponta que isso resultou, direta ou indiretamente, em segregação socioespacial:

Talvez a mais significativa adição às normas de condutas seja a proibição, na zona urbana, de cortiços, pensões ou qualquer forma de habitação coletiva, exceto hotéis. Essa modalidade era, na maioria das vezes, a única alternativa possível para os pobres e os imigrantes envolvidos na construção da cidade. Antes de sua inauguração, agrupamentos de pequenas casas ocupando o mesmo lote e alugadas a preços baixos já estavam sendo construídos nos subúrbios. (Barreto, 1996, p.638). Esse tipo de habitação, ou seja, casas de aluguel barato, estaria então relegado à zona suburbana. (Fernandes, 2021, p. 1075).

Como já mencionado, havia exigências específicas para a zona urbana, com o intuito de regular a qualidade dos materiais usados na construção privada de forma a garantir a beleza e a salubridade da parte central da cidade. Ao mesmo tempo, essas medidas também tinham o efeito de evitar que uma população mais pobre ocupasse essas áreas. Dessa forma, o uso de materiais precários, como paredes de adobe ou madeira e telhados de zinco ou palha, era permitido apenas na zona suburbana.

Baggio (2009) afirma que, apenas nos primeiros anos de Belo Horizonte, os operários (aos quais o autor se refere como candangos) que trabalharam na construção da nova capital foram admitidos provisoriamente na área urbana, isto é, dentro dos limites da Avenida do Contorno, onde se alojavam em habitações precárias, em que ocupavam favelas, barracões de

obras, alojamentos ou casas velhas do Arraial ainda não demolidas, o que, segundo o autor, demonstra que a formação de Belo Horizonte se inscreve sob os marcos da modernidade, mas também sob os estigmas da segregação e da inserção socioespacial precária.

É nesse contexto que surge, na zona suburbana de Belo Horizonte, fora dos limites da Avenida do Contorno, o bairro Serra, que tem o mesmo nome do aglomerado. Segundo o livro “História de Bairros de Belo Horizonte: Regional Centro-Sul”, publicado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2008, o Serra, em 1910, era povoado por diversas chácaras e sua população dedicava-se à produção de alimentos para abastecimento da cidade. “Apesar dos sítios, algumas residências já podiam ser observadas por essa época. Era o início da transformação do bairro” (Belo Horizonte, 2008, p. 21).

Ao longo do tempo, as chácaras foram perdendo espaço para as moradias. Em 1950, o bairro da Serra já era bastante diferente. Nessa mesma época, um bairro vizinho começava a crescer, era o Cafezal, também chamado de Aglomerado da Serra, porque reúne oito vilas em seu território.

Construídas em morros do pé da Serra do Curral, as vilas Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora de Fátima, Santa do Cafezal e Marçola já eram compostas por uma população pobre. Muitas dessas pessoas já haviam sido retiradas de moradias irregulares mais próximas ao Centro. Outras haviam saído do interior com esperança de um bom emprego na capital de Minas Gerais (Belo Horizonte, 2008, p. 21).

Com o passar dos anos, o Cafezal só cresceu e, a partir de 1980, novas vilas foram criadas, como a Fazendinha e o Novo São Lucas. A população dessas vilas, ao contrário da população dos bairros próximos, não usufruía de serviços básicos, como água e esgoto encanados, luz elétrica, limpeza pública. “O que o bairro possui atualmente foi conquista de seus habitantes, que precisaram se unir para conseguir melhorar suas condições de vida” (Belo Horizonte, 2008, p. 21).

Figura 1 – Vista aérea do tecido urbano de Belo Horizonte. Em vermelho: a posição do Aglomerado da Serra nas bordas da Serra do Curral. Em amarelo: a delimitação da área traçada pelo Plano Urbano do final do século XIX



Fonte: Dissertação de Costa (2011).

Em 1999, a Prefeitura de Belo Horizonte⁵⁷ publicou um documento intitulado Mapa da Exclusão de Belo Horizonte, que buscava dimensionar e espacializar algumas manifestações do processo de exclusão social na população da cidade por meio de dados relativos principalmente a 1996, georreferenciados nas 81 Unidades de Planejamento⁵⁸ do município. A partir das informações, foram elaborados indicadores que expressavam aspectos considerados como fatores de exclusão social e, a partir deles, foram produzidos diversos mapas da cidade. Um dos componentes e a base da estrutura do Mapa de Exclusão Social refere-se à elaboração de um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) que pudesse expressar

[...] níveis de inclusão/exclusão social (não somente de exclusão), relativamente aos temas selecionados pelos colaboradores como aspectos essenciais no processo de exclusão social. Um índice assim elaborado permite avaliar as discrepâncias intraurbanas e quantificar a distância entre o mais incluído e o mais excluído, buscando retratar a “cidade partida”, importante para o planejamento urbano (Belo Horizonte, 2000, p. 6).

Dessa forma, o IVS, teria o objetivo de dimensionar o acesso da população de Belo Horizonte a cinco “Dimensões da Cidadania”: Ambiental, Cultural, Econômica, Jurídica e Segurança e Sobrevivência. Diante disso, o Aglomerado da Serra foi considerado umas das regiões de maior vulnerabilidade social do município, ocupando a 6ª posição, com 0,76 pontos,

⁵⁷ “O mapa é resultado de uma parceria bem-sucedida entre a PUC Minas, através de uma equipe multidisciplinar de professores, com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, através das Secretarias Municipais de Planejamento (SMPL) e Desenvolvimento Social (SMDS).” (Belo Horizonte, 2000, p. 5).

⁵⁸ As Unidades de Planejamento foram definidas pela SMPL/PBH e constam no Plano Diretor do Município de 1996. (Belo Horizonte, 2000, p. 5).

em uma escala de 0,0 a 1,0, sendo que índices maiores refletem situações de vulnerabilidade mais intensa. “O menor valor representa a melhor situação (maior inclusão), e o limite superior a pior situação (maior exclusão ou menor inclusão)” (Belo Horizonte, 2000, p. 7).

Mais recentemente, em 2020, o IBGE divulgou o Mapeamento Preliminar dos Aglomerados Subnormais⁵⁹, como preparação para o Censo Demográfico 2020, adiado para 2021, em razão da pandemia de COVID-19. Segundo a classificação adotada pelo IBGE, Aglomerados Subnormais são formas de ocupação irregular em terrenos de propriedade alheia (públicos ou privados) para fins de habitação em áreas urbanas, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação (Brasil, 2019).

O Mapeamento Preliminar é o registro de uma antecipação de resultados, que tinha como objetivo fornecer à sociedade informações para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus (Sars-CoV-2). Informações estas, segundo o texto, especialmente importantes para as áreas vulneráveis das cidades brasileiras. De acordo com o documento, nos Aglomerados Subnormais, residem, em geral, populações com condições socioeconômicas, de saneamento e de moradia mais precárias. Como agravante, muitos Aglomerados Subnormais possuem uma densidade de moradias extremamente elevada, o que poderia facilitar a disseminação do COVID-19.

A partir da nota técnica divulgada pelo IBGE, a Agência de Desenvolvimento da Região Metropolitana (RMBH) do Governo do Estado de Minas Gerais, elaborou o Mapeamento Preliminar de Aglomerados Subnormais na RMBH. Nesse documento foram registrados, somente em Belo Horizonte, 192 Aglomerados Subnormais, dentre eles, sete vilas que compõem o Aglomerado da Serra, conforme a imagem a seguir.

⁵⁹ Em 23 de janeiro de 2024 a Agência IBGE Notícias, informou que o IBGE estava substituindo a denominação “Aglomerados Subnormais” adotada pelo instituto desde 1991. Segundo a agência, a nova denominação foi discutida amplamente pelo instituto com movimentos sociais, comunidade acadêmica e diversos órgãos governamentais e passou a ser “Favelas e Comunidades Urbanas”. Não houve alteração no conteúdo dos critérios que estruturam a identificação e o mapeamento dessas áreas e que orientaram a coleta do Censo Demográfico 2022. Trata-se da adoção de um novo nome e da reescrita dos critérios, refletindo uma nova abordagem do instituto sobre o tema. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38962-favelas-e-comunidades-urbanas-ibge-muda-denominacao-dos-aglomerados-subnormais>

Figura 2 – Mapeamento preliminar de aglomerados subnormais na RMBH

 MAPEAMENTO PRELIMINAR DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS NA RMBH			
AGLOMERADOS SUBNORMAIS POR MUNICÍPIOS DA RMBH			
BELO HORIZONTE			
Acaba Mundo Alta Tensão Alta Tensão I Alto das Antenas Alto Vera Cruz Ambrosina Andiroba Antonio Ribeiro de Abreu Ápia Apolônia Barão Homem de Melo III Beira Linha ou Argemiro Moreira Belém Bernadete Biquinhas Boa Esperança Boa União II Cabana do Pai Tomás Caetano Furquim Camponesa II Castelo de Manacás Chácara Leonina Cônego Pinheiro Conjunto Jardim Filadélfia Conjunto Minascaixa Conjunto Novo Dom Bosco Conjunto Paulo VI Conjunto Santa Maria Conjunto São Francisco de Assis Conjunto Taquaril Corumbiara Cristo Rei Custodinha Dandara Delta DNIT 3 - Ribeiro de Abreu Esperança Estrela <u>Fazendinha</u> Flamengo Grotá Grotinha Guaratã Helena Greco Imbaúbas João Alfredo Leonina Mariano de Abreu (Rock In Rio)	Marieta I Marieta II Mariquinhas 1 Mariquinhas 2 Marmiteiros Mirante Mirtes Monte São José Montes Claros - Fazenda Capitão Eduardo Morro dos Macacos Nossa Senhora Aparecida <u>Nossa Senhora da Aparecida</u> <u>Nossa Senhora da Conceição</u> <u>Nossa Senhora de Fátima</u> Novo Lajedo Novo Ouro Preto Ocupação Lampião Pantanal Pedreira Prado Lopes Pindura Saia Pomar do Cafezal Rosa Leão Rua Teodomiro Cruz Santa Cecília Santa Isabel Santa Rita de Cássia Santa Sofia <u>Santana do Cafezal</u> São Benedito São Francisco das Chagas São João São Jorge I São Jorge II São Jorge III São Sebastião São Vicente Sem Denominação Bairro Ouro Preto Senhor dos Passos Sport Club Terra Nossa Tiradentes Três Marias Universo Ventosa Vila Aeroporto Vila Aeroporto - Jaraguá Vila Alto dos Pinheiros	Vila Antena Vila Antena Montanhês Vila Arthur de Sa Vila Átila de Paiva Vila Bandeirantes Vila Barão Homem de Melo IV Vila Barragem Santa Lucia Vila Batik Vila Betânia Vila Boa Vista Vila Calafate Vila Califórnia Vila Canto do Sabiá Vila Cemig Vila Copacabana Vila Copasa Vila Coqueiral Vila da Amizade Vila da Area Vila da Luz Vila da Paz ou Cachoeirinha Vila das Oliveiras Vila Dias Vila dos Anjos Vila Ecológica Vila Engenho Nogueira Vila Esperança Vila Esplanada Vila Formosa Vila Hawái Vila Horto Florestal Vila Independência I Vila Independência II Vila Independência III Vila Inestan Vila Ipiranga Vila Jardim Alvorada Vila Jardim Leblon Vila Jardim Montanhês Vila Madre Gertrudes I Vila Madre Gertrudes II Vila Madre Gertrudes III Vila Madre Gertrudes IV Vila Maloca Vila Mangueiras Vila Mantiqueira <u>Vila Marçola</u> Vila Maria Vila Minaslândia	Vila Morro Alto Vila Nossa Senhora do Rosário Vila Nova Vila Nova Cachoeirinha I Vila Nova Cachoeirinha IV Vila Nova Cintra Vila Nova dos Milionários Vila Nova Gameleira I Vila Nova Gameleira II Vila Nova Paraíso <u>Vila Novo São Lucas</u> Vila Oeste Vila Olhos D'Água Vila Ouro Minas Vila Paquetá Vila Paraíso Vila Petrópolis Vila Pilar Vila Pinho Vila Piratininga Vila Piratininga Venda Nova Vila Primeiro de Maio Vila Real II Vila Santa Mônica Vila Santa Rosa Vila Santo Antonio Vila Santo Antônio Barroquinha Vila São Dimas Vila São Gabriel Vila São Geraldo Vila São João Batista Vila São Paulo Vila São Rafael Vila São Tomás Vila Sesc Vila Sumaré Vila Suzana I Vila Tirol Vila Trevo Vila Trinta e Um de Março Vila União ou Vila dos Urubus Vila Vera Cruz I Vila Vera Cruz II Vila Vista Alegre Virgínia Vitória Vitoria da Conquista Zilah Spósito

Fonte: IBGE. Elaboração Agência RMBH, 2020.

A vulnerabilidade social presente no Aglomerado é um dos aspectos tratados no documento “Retrato EMEI Monte Verde”, produzido pela equipe e comunidade escolar com o objetivo de mostrar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Segundo o documento, o caráter de atendimento de educação em (tempo) integral da instituição é justificado pelo fato de a mesma estar localizada em uma área considerada de risco, atendendo a grande parte de famílias que se encontram em vulnerabilidade.

A EMEI, inaugurada em 2015, funciona em espaço próprio, cuja construção é resultado de Parceria Público- Privada (PPP) firmada entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a Inova BH, empresa da Odebrecht Properties⁶⁰. De acordo com reportagem divulgada no Jornal Estado de Minas, em 21/09/2013⁶¹, a PPP foi desenvolvida pela Prefeitura através das secretarias municipais de Desenvolvimento e de Educação, e a Inova BH se tornou responsável por serviços como manutenção das instalações elétricas e hidráulicas, segurança, limpeza, sustentabilidade ambiental e mobiliário. O contrato foi assinado em julho de 2012 e a parceria foi firmada para a construção e a operação de serviços não pedagógicos por 20 anos.

Em documento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2012)⁶², são detalhados os projetos de arquitetura e de engenharia elaborados para a realização das obras das Unidades de Ensino, bem como um único padrão de edificação. Os projetos contemplavam as seguintes características:

- Capacidade máxima: 440 alunos;
- Área construída: 1100 m²
- Área externa: estacionamento para funcionários, horta, gramado, jardins, playground, auditório, pátio, cobertura em lona e estruturas para disposição de resíduos e alocação de bujões GLP;
- Edificação composta por dois pavimentos, contemplando”
- 1º pavimento: cozinha, refeitório, despensa, despensa fria, DCE, instalações sanitárias, pátio coberto, instalações sanitárias adaptadas por nível de idade e turma, 2 salas de aula para 1 e 2 anos, sala multiuso, biblioteca, fraldário, berçário, sala de atividades, sala de coordenação, sala de secretaria, depósito, elevador;
- 2º pavimento: 8 salas de aula para 3 a 5 anos, sala de reuniões, instalações sanitárias, instalações sanitárias adaptadas por nível e idade da turma. (Belo Horizonte, 2012, p. 2).

⁶⁰ A Construtora Odebrecht concluiu a venda da Inova BH, primeira parceria-público-privada (PPP) na área de educação no Brasil, para o grupo Transportes Pesados S/A (Transpes). A operação faz parte do programa de reestruturação empresarial e fortalecimento de capital da empreiteira, alvo de investigações da Operação Lava Jato, e somou algo em torno de R\$ 60 milhões. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/negocios/odebrecht-vende-inova-bh-a-transpes/#gref>. Acesso em: 14 abr. 2025.

⁶¹ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2013/09/21/internas_educacao,451646/primeira-escola-do-brasil-construida-com-parceria-publico-privada-e-inaugurada-em-bh.shtml. Acesso em: 14 abr. 2025.

⁶² Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/acoes-e-programas/parcerias-publico-privadas/educacao>. Acesso em: 14 abr. 2025.

A estrutura física da EMEI Monte Verde se difere um pouco do projeto proposto. Ela está localizada em um terreno inclinado, por isso, aparentemente, o projeto foi adaptado. A entrada da instituição está localizada no 2º andar do prédio, havendo um andar térreo e um andar acima. No documento Retratos da EMEI, a estrutura física é assim descrita:

14 salas de aula, 1 multiuso, 1 sala de reuniões, 4 banheiros para adultos, 7 banheiros para crianças: 1 masculino e 1 feminino e 5 comuns; 1 cozinha, 1 depósito de merenda, 1 secretaria, 1 sala de direção/coordenação; 1 refeitório, 1 almoxarifado, 1 lavanderia, 2 pátios externos e garagem. (Belo Horizonte, 2005, p. 5).

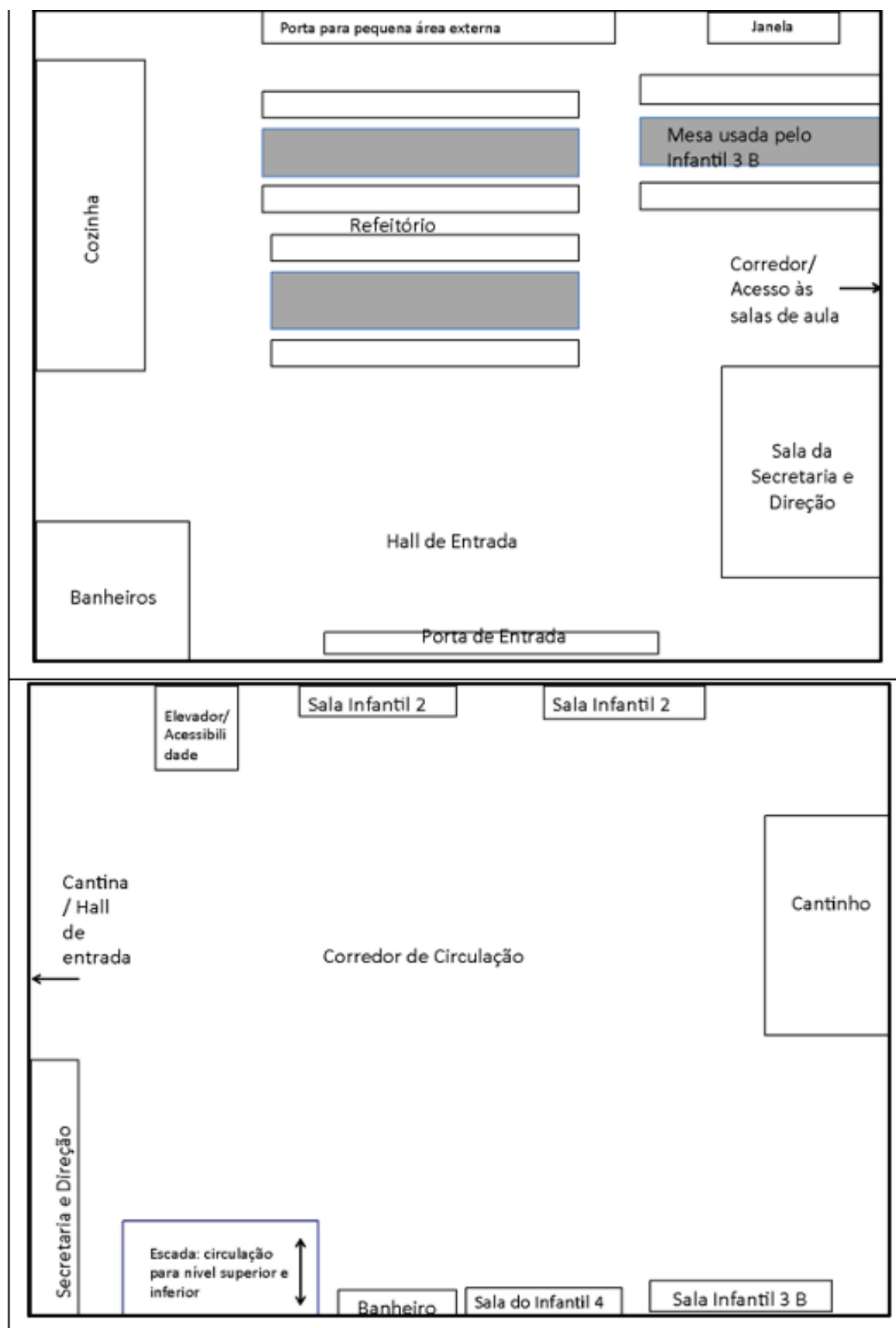
Ao entrar na EMEI, cruzamos um dos pátios externos, o qual era utilizado para o recreio da turma em que foi realizada a pesquisa. Em seguida, adentramos ao prédio, onde estão localizados, logo na entrada, a cozinha, o refeitório, a sala da direção/coordenação, a secretaria, o elevador, 4 salas de aula (dentre elas a sala referência do grupo em que foi realizado o trabalho de campo), os banheiros do andar e o cantinho (lugar reservado para o brincar, no final do corredor).

No andar acima, o 3º andar, estão localizadas as salas multiuso (de que fizemos uso durante o mês de novembro enquanto a sala era pintada), as salas de aula (ocupadas pelos grupos de crianças de 5 anos), o elevador, a sala de professores e os banheiros do andar. No primeiro andar, ou térreo, estão localizados um pátio externo, a lavanderia, uma sala de reuniões, o berçário e outras salas de aula.

Segundo o documento Retratos da EMEI, as atividades escolares na EMEI tiveram início em 02/02/2015, com a primeira reunião de pais e, no dia 03/02/2015, começaram a receber as crianças. Inicialmente, foram ofertadas 169 vagas para 13 turmas. Em 2016, houve ampliação do atendimento, quando foi criada mais uma turma e, então, a escola conseguiu zerar a lista de pretendentes às vagas de 3 a 5 anos. No momento de coleta das informações da pesquisa, a EMEI atendia a 283 crianças, com atendimento integral para todos os grupos:

2 turmas de berçário com 7 crianças cada;
2 turmas de 1 ano com 12 crianças em cada;
2 turmas de 2 anos com 16 crianças em cada;
3 turmas de 3 anos com 20 crianças em cada;
2 turmas de 4 anos com 20 crianças em cada;
1 turma de atendimento flexível de 4 e 5 anos com 23 crianças;
2 turmas de 5 anos com 25 crianças em cada. (Retrato da EMEI, 2015, p. 3).

Figura 3 – Croqui do hall de entrada e andar da sala do grupo Três Marias



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa durante trabalho de campo, 2018.

3.6 Apresentando a Turma Três Marias⁶³

Nesta seção, apresentamos as pessoas que faziam parte da Turma Três Marias: as famílias das crianças, as crianças e a professora.

3.6.1 As famílias da Turma Três Marias

O trabalho de campo foi realizado com um grupo de 19 crianças de 3 e 4 anos (10 meninos e 9 meninas). O perfil sociocultural e econômico das famílias acompanha o perfil dos moradores do Aglomerado da Serra e, de modo geral, as crianças daquele grupo e da EMEI como um todo pertencem a famílias que tiveram acesso apenas à escolarização primária e que trabalham em atividades com baixa remuneração. No Projeto Político Pedagógico da escola, há registro de uma pesquisa que foi realizada com as famílias, em 2015, para a construção do perfil socioeconômico e cultural do público atendido.

De acordo com esse documento (Belo Horizonte, 2016), 85% das famílias moravam no próprio bairro e apenas 15% em seu entorno. Em relação às condições de moradia, 75% vivem em moradia própria (sendo 16% em casa cedida e 12% no mesmo lote que outros grupos da mesma família) e 25% vivem de aluguel. Em relação à renda, a maioria das famílias apresenta renda entre 0 a 1 salário mínimo (61%) e apenas 11% registrou receber acima de 3 salários mínimos.

No documento, registra-se a heterogeneidade das profissões e ocupações exercidas pelos membros das famílias, sendo que, na maioria dos casos, exercem ocupações que não exigem qualificação profissional acadêmica. Em sua maioria, os pais ou responsáveis cursaram o Ensino Fundamental Incompleto (69%) e apenas 13% teve acesso ao Ensino Superior (completo ou incompleto).

No grupo que acompanhamos, ao acessar as fichas cadastrais, obtivemos informações sobre a escolaridade de 15 mães e 9 pais. As fichas de cadastro são preenchidas quando a pessoa responsável pela criança vai à escola para realizar a matrícula. Esse responsável preenche a ficha na presença de uma funcionária da escola ou lhe fornece as informações para que a funcionária as registre na ficha. Na maioria dos casos, costuma ser a mãe quem efetua a matrícula e, em alguns casos, como observamos, elas não preencheram ou forneceram

⁶³ O nome da turma é fictício afim de preservar a identidade das crianças, professora e instituição envolvidas na pesquisa.

informações sobre a escolaridade do pai. Na tabela a seguir, registramos o preenchimento feito pelas famílias que indicam o nível máximo de escolaridade que os responsáveis alcançaram.

Tabela 1 – Grau de instrução dos pais das crianças da Turma Três Marias.

Nível	Mãe	Pai
Fundamental I – Incompleto	1	0
Fundamental I – Completo	1	2
Fundamental II – Incompleto	3	2
Fundamental II – Completo	2	2
Ensino Médio – Incompleto	1	1
Ensino Médio – Completo	6	1
Ensino Superior	1	1
Total	15	9

Fonte: Desenvolvida durante a pesquisa, 2023.

Os dados de escolaridade das famílias chamam nossa atenção. Mesmo após mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal – que estabelece a educação escolar como direito de todas as pessoas e dever do Estado, inicialmente garantindo-a até a conclusão do ensino fundamental e, progressivamente, até o ensino médio – ainda nos deparamos com tantas mães de crianças pequenas que não concluíram essa etapa básica da educação.

Na dissertação, não registrei o impacto que foi vivenciar o Aglomerado durante 5 meses. Sou uma mulher branca, de classe média, cujos pais têm Ensino Superior, realizando uma pesquisa para nível escolar que não foi registrado por nenhuma das famílias. Olhar a situação de moradia e de vida das crianças sujeitos de minha pesquisa e colocá-la em relação à vida dos meus filhos, que, no momento do trabalho de campo, tinham 6 anos (o mais velho) e 8 meses (a mais nova), era ver e viver as muitas infâncias.

Além disso, trabalhava em uma escola particular que atendia aos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, cujo público, em sua maioria, pertencia à classe alta e média alta, crianças cujos pais, em sua totalidade, concluíram o Ensino Superior. Mais tarde, já cursando o doutorado, como monitora do FIEI⁶⁴, tive a oportunidade de participar de um intermódulo no território indígena Maxakali, no Vale do Mucuri em Minas Gerais, e vivenciar um pouco do cotidiano da infância Maxakali, tão diferente de nossas infâncias urbanas, o que só veio reforçar a nossa opção por enxergar a infância em sua pluralidade.

⁶⁴ Formação Intercultural para Educadores Indígenas – Curso de licenciatura para educadores indígenas da FaE/UFMG

Como descrevo na dissertação, na seção “O primeiro contato com a EMEI do Morro Verde”, comecei a frequentar a EMEI no mês de agosto. Nos dias frios, muitas crianças chegavam à escola vestindo roupas maiores que seus corpos, provavelmente fruto de doações ou aproveitamento de irmãos maiores. Por vezes, eram casacos e tênis de marcas famosas, que elas exibiam orgulhosamente e que engoliam suas mãos e pés devido à numeração maior.

Para além das moradias, que eu presumia, pelo que via no trajeto para a escola, e dos vestuários que emolduravam aqueles corpos, já nos primeiros dias, chamaram minha atenção as relações entre as crianças e seus modos de vivenciar os conflitos, em geral com uso de abordagens físicas. A disputa por espaço físico entre as crianças era muito frequente, com pouca tolerância para aproximações e inserções em roda, por exemplo, e com disputas acaloradas por brinquedos. Era como se, a todo tempo, elas precisassem demarcar seu espaço, com o uso do corpo para suas transgressões e disputas de poder no grupo.

Local: Sala

Tereza (professora) organiza a ficha dos nomes no centro da roda em duas colunas e propõe a brincadeira da batata-quente para que cada criança retire a ficha do seu nome. Janete e Paula brigam pelo espaço na roda. Paula chora:

Paula: *Ela me beliscou!*

Janete: *Ela estava muito perto de mim!*

Professora: *Janete, peça desculpas, estão todos perto.*

Paula sai para ir ao banheiro e ao voltar briga com Amanda pelo seu lugar na roda. A roda se desorganiza.

Laura: *Ta apertado! AAAH!*

A professora auxilia as crianças a se sentarem cantando: “*Abre a roda tindoTetê; Abre a roda tindolalá*”

Igor deita e se recusa a levantar.

Professora: *Estou esperando o Igor sentar.* (Ele desafia, mas senta lentamente).

Laura amassa a ficha do nome do colega Paulo que reclama:

- *Ela amassou meu nome!*

Professora pega a ficha e coloca no centro da roda novamente.

Pedro pega a ficha e coloca próximo a ele:

- *É MEU!* (Caderno de Campo, 30 de agosto de 2018).

Ao mesmo tempo chamava minha atenção a autonomia com a qual circulavam pelos espaços da sala e da EMEI, o que diferia da minha experiência de trabalho na escola particular, em que as crianças são muito mais direcionadas (e restringidas) na exploração do espaço da escola. Arenhart e Lopes (2016) relatam os modos como o espaço geográfico e social da favela constrói modos de ser criança muito específicos e diversos das crianças de classe média/alta. Segundo os autores, diferente de uma vida mais enclausurada e isolada dos condomínios dos grandes centros urbanos, as crianças que moram na favela teriam modos mais coletivos de socialização, diluídos no mundo dos adultos; “a maioria delas com mais autonomia para ir e vir, para andar sozinhas e/ ou acompanhadas de irmãos e vizinhos” (Arenhart e Lopes, 2016, p.

20). Não aprofundamos em nossa pesquisa essa dimensão das relações fora da escola; no entanto, de fato, a maioria das crianças chegava à escola a pé, acompanhadas de familiares que podiam ser pais, irmãos ou vizinhos.

3.6.2 As crianças e a professora do grupo Três Marias⁶⁵

Nesta seção, trazemos algumas informações sobre as crianças, obtidas por meio da ficha de matrícula e complementadas por meio de observações realizadas em campo, bem como por participações e interações que foram significativas para a pesquisadora e que, por isso, ficaram registradas na memória sobre a convivência como grupo.

Amanda⁶⁶ **4 anos⁶⁷**

De acordo com o registro na ficha de matrícula, Amanda ingressou na EMEI no Berçário, com 6 meses de vida. Uma das poucas crianças que o pai possui Ensino Superior.

Uma menina que exercia liderança no grupo e que também provocava situações de conflito. Apresentava preferência pela colega Luana. As duas, quando se juntavam, dificilmente deixavam outras crianças participarem de suas brincadeiras. Porém, quando a colega não estava, Amanda se integrava bem aos outros colegas do grupo, buscando com frequência o colega Roberto e as colegas Gabriela e Paula.

Em sala, nos momentos destinados pela professora à construção da rotina, Amanda, aparentemente, apreciava conversar com os colegas e tratar de outros assuntos diferentes do tema e, por várias vezes, a professora interveio pedindo atenção ao que estava sendo trabalhado naquele momento. Havia uma brincadeira/experimentação que ela fazia com frequência: trocar seus sapatos com os de outras colegas e comparar seus sapatos com outras e outros colegas.

Nos jogos de contagem de meninos e meninas, mostrava-se atenta e competitiva. Durante o ano em que foi realizada a pesquisa, sua mãe estava grávida do seu primeiro irmão, o que se transformou em contexto e tema de várias de suas brincadeiras, desenhos e permeou seu modo de se relacionar e pensar o mundo.

As crianças pegam os copos para beber água. Bárbara e Lucas medem seus copos. Amanda se aproxima:

Amanda: *O da Barbara é mais maior.*

Bárbara: *Lucas, você tem que ser igual ao meu pequeno.*

A professora entrega papel e lápis para desenhar. Na mesa do Lucas, Barbara e Amanda após a entrega do pote de lápis de cor:

⁶⁵ A descrição é composta por 17 crianças, pois duas famílias não autorizaram a participação dos filhos na pesquisa.

⁶⁶ Os nomes das crianças, da professora e da turma foram modificados para preservar suas identidades.

⁶⁷ As idades das crianças se referem à época de realização da pesquisa.

Amanda: O meu é mais grande!

Lucas: O meu é mais grande! (Lucas eleva os braços e Amanda também para deixar os lápis “maiores”).

Os três se juntam para ver qual lápis é maior e continuam a comparar:

Amanda: Vamos ver agora...

Bárbara: O meu!

Medem todos os lápis do pote, um a um...

Depois de medir começam a desenhar. Alternam as cores e se mostram concentrados em suas produções.

Tetê trabalha com o grupo de 5 crianças com o jogo da rima, enquanto as outras desenham.

Amanda: Olha minha mãe grávida e eu!

Lucas: Azul é cor de menino...

Bárbara: De menina também.

Amanda vem me mostrar o desenho. (Desenhou a mãe grávida: ela de rosa e o pai de azul)

Amanda: Olha, desenhei meu pai careca e minha mãe grávida.

Eu: Já sabe se é menino ou menina que a mamãe está esperando?

Amanda: A gente ainda não sabe...

Eu: E o que você acha que é?

Amanda: Menina (e sorri). Mas na minha casa é eu de menina e minha mãe de menina e só meu pai de menino. (Mostra nos dedos em cada mão, a mão referente à quantidade de menina e a mão referente a quantidade de menino). Então tem que ser menino.

Eu: Por que?

Amanda: Pra ficar com meu pai. Aí vai ficar eu, mamãe e papai com ele.

(Caderno de campo, 11 de setembro de 2018)

Bruno

4 anos

Bruno ingressou na EMEI em fevereiro de 2017. Na época da matrícula, os pais estavam desempregados, contando com a ajuda financeira de familiares e de cesta básica doada pelo avô. A família não participava de nenhum programa social. No período em que estava em campo, a família estava conseguindo se ajustar financeiramente e, em determinado momento, a mãe chegou a perguntar para a professora sobre a qualidade de ensino de uma escola particular em Belo Horizonte, pois estava pensando em levá-lo no próximo ano. A professora deu boas referências e, em conversa informal com a pesquisadora, disse que achava que valia a pena a família investir em Bruno.

Era uma família, segundo a professora, muito participativa, atenta e parceira. Na reunião que fiz sobre a pesquisa, foi a mãe que mais participou e que mostrou interesse e certa insegurança em autorizar a pesquisa com seu filho.

Bruno era uma das crianças mais quietas do grupo. Era difícil ouvir sua voz e, no meio de tantas crianças, corria-se o risco de passar despercebido. Durante o tempo em campo, eu me dediquei durante dois dias a observá-lo pois sentia que eu estava deixando-o de lado. As

gravações o registram sempre mais sozinho, buscando pouca interação com os colegas, não é possível ouvir sua voz, mas é possível fazer leitura de suas expressões. E, naquele cotidiano denso, cometi o erro de não sentar ao seu lado e tentar conversar.

Bárbara

4 anos

Bárbara ingressou na EMEI em dezembro de 2017. De acordo com as informações da ficha de matrícula, sua mãe terminou o Ensino Médio e, no momento da matrícula, exercia a função de babá.

Em minhas observações e videograções, são poucos os momentos em que registrei sobre ela. Sempre mais quieta, com um penteado diferente todos os dias. Costumava se sentar junto ao grupo próximo à janela e tinha amizade com Leonardo e Lucas, com quem ela mais interagiu. Mesmo nos momentos destinados ao brincar livre, poucas vezes ela se aproximava das meninas, talvez pelo seu temperamento mais calmo. Não se envolvia em conflitos e se mostrava participativa de um jeito silencioso. Em conversa informal, a professora chegou a falar que, naquele cotidiano denso, com as demandas de tantas crianças, algumas acabavam por passarem sem a devida atenção, o que era o caso de Bárbara.

Registrei algumas interações entre ela e as crianças, no entanto, de forma mais periférica, pois seu tom de voz mais baixo e seu jeito mais reservado tornaram-se, para mim, um desafio para captar suas conversas. Além disso, o silêncio impactou no direcionamento de minha atenção.

Elisa

3 anos

Elisa ingressou no berçário da EMEI em novembro de 2015. Na ficha de matrícula, consta que o grau de instrução da mãe é 5ª a 8ª série. Na época da matrícula, moravam 6 pessoas na casa, em uma área de risco em região que não tinha água e nem luz. Segundo registro na ficha de matrícula, deixar as filhas na EMEI seria uma oportunidade para a mãe poder ajudar o marido. À época, a família recebia os benefícios do Bolsa Escola e do Bolsa Família. Durante um período em campo, Elisa viajou com a família para outro estado para visitar o pai.

Durante o período em campo, observei que Elisa circulava entre o grupo, modificando frequentemente seus pares de brincadeira. Estava sempre envolvida com as meninas (Luana, Amanda, Janete, Paula, Gabriela, Joana), mas também se envolvia em brincadeiras com os meninos, principalmente com Paulo. Observei que, muitas vezes, as lideranças femininas

restringiam sua participação nas brincadeiras, fazendo com que, com frequência, ela precisasse pedir para participar, não bastava apenas se aproximar e começar a brincar. Assim, nesses momentos, havia certa fragilidade e até submissão em relação a outras colegas.

Em suas brincadeiras, situações cotidianas de sua casa e de trabalhos domésticos de figuras femininas apareciam, como a imitação de uma pessoa na cozinha, fazendo uma comida. As ações, os gestos que Elisa apresenta são representações de vivências cotidianas, como no dia em que decide fazer uma comida com a massinha.

Eu tô fazendo uma carninha delícia. Ai eu vou fritar depois. Eu vou fazer a carne. Eu não vou fazer pirulito eu fazer carne (começa a cortar a carne, pica em picadinhos e começa a manipular os pedaços como que jogando em uma frigideira), vou desgrudar ... (e volta a picar a carne em pedacinhos menores)
(Caderno de campo, 16 de outubro de 2018)

Edgar

3 anos

Edgar entrou para o berçário da EMEI em dezembro de 2015. No registro de matrícula, consta que o grau de escolaridade da mãe é Ensino Fundamental Incompleto e que, naquele momento, os pais estavam desempregados e recebiam benefícios do Bolsa Família. Viviam em uma moradia cedida e a conta de luz era paga pela avó.

Durante o período em campo, Edgar esteve bastante ausente. Quando ia à EMEI chegava sempre com a roupa que havia dormido e, segundo a professora, ele dormia em um cômodo com os irmãos e era cuidado por eles. Não consegui me aproximar muito de Edgar porque ele esteve presente em poucos momentos em que eu estava em campo. Devido às muitas ausências, ele parecia não estar muito integrado ao grupo de crianças. Quando estava presente, observei que ele se envolvia em brincadeiras com os meninos que envolviam representação com armas e policiais.

Gabriela

4 anos

Gabriela ingressou na EMEI em janeiro de 2015. No registro de matrícula consta que sua mãe tem Ensino Superior. No momento da matrícula, o pai estava desempregado, sem receber seguro-desemprego. A família precisava da vaga para a mãe continuar trabalhando.

A religião era importante para a família e Gabriela estava sempre pedindo à professora que, nos momentos de música, cantasse canções da Igreja. Gabriela gostava de contar que ia se casar e que já sabia com quem, um menino de sua igreja, aparentemente já estava tudo “arranjado”. Ela estabeleceu uma relação muito afetuosa com a pesquisadora, organizando os

dias da semana pelos dias em que a Raquel vinha e os dias em que a Raquel não vinha. A mãe chegou a conversar e relatar sobre o quanto, para Gabriela, minha presença era importante. Sensível, por diversas vezes, Gabriela chorava ao se despedir da mãe na escola.

Esteve sempre curiosa em relação à contagem e números. Apreciava contar todas as coisas: os painéis com o número e as representações de quantidade, as sementes que recebeu no dia do plantio do girassol...

Ivan **4 anos**

Ivan ingressou na EMEI em novembro de 2015. Na ficha de matrícula, foi informado que a mãe cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Durante o período de campo, Ivan esteve muito ausente. Segundo a professora, ele passava muito tempo no salão em que a mãe e outra parente trabalhava e isso era representado nas brincadeiras que gostava de encenar em sala: estava sempre querendo arrumar meu cabelo e das colegas, pintar nossas unhas e nos maquiar. Junto com Janete, muitas vezes, ia pra frente do espelho se olhar e dançar em ritmo funk. Nesses momentos, colocava uma camiseta na cabeça para ter um “cabelão”. Esteve com frequência envolvido em conflitos com as meninas, por causa de brinquedos ou de lugar na roda.

Paulo me dá o “celular”:

Paulo: *É a sua mãe!*

Pesquisadora: *Mãe? Daqui a pouco eu vou embora...*

Paulo: *Vou ligar pra sua mãe te bater!*

Pesquisadora: *Nossa, por quê? O que eu fiz?*

Ivan pega os brinquedos e se aproxima de mim, sobe na cadeira e diz que vai arrumar o meu cabelo.

Ivan: *Vou fazer uma escova. Você vai ficar arrasada!*

Pesquisadora: *Nossa, vou ficar linda! Posso marcar pra minha mãe?*

Ivan: *Sim, tem sábado...*

Pesquisadora: *Tá bom.*

(Ele e Paulo me “maqueiam”, fazem escova e Paula faz minhas unhas)
(Caderno de campo, 21 de agosto de 2018)

Janete **4 anos**

Janete ingressou na EMEI em janeiro de 2017. Na ficha de matrícula, consta que os pais estudaram até a 8ª série e que a mãe, no momento da matrícula, exercia a ocupação de faxineira, e o pai de ajudante de pedreiro.

Janete esteve presente durante quase todos os dias em que estive em campo, sempre muito arrumada para ir à aula, dificilmente de uniforme. Ela protagonizava muitos dos eventos

descritos na tese e se mostrou sempre muito desafiadora das regras, apresentando características de liderança.

No grupo, apreciava estar com a amiga Paula, brincava também com Paulo e muitas vezes provocava Luana e Amanda, mostrando apreciar invadir seus espaços e brincadeiras. Transgredia também as regras e combinados do grupo e, muitas vezes, precisava ter suas ações mediadas com proximidade pela professora.

No mês de setembro, a mãe de Janete sumiu durante uma semana e as meninas (ela e a irmã) ficaram sob os cuidados de uma vizinha. Após uma semana, a mãe reapareceu, esteve presa por agredir uma mulher no centro da cidade.

Joana

3 anos

Joana ingressou na EMEI em dezembro de 2015. Na ficha de matrícula, consta informação apenas da escolaridade da mãe, Ensino Médio completo.

Joana mostrava-se uma menina sempre muita alegre e, diariamente, gostava de vir me receber alegremente. Apreciava brincar transformando tudo em personagens: toquinhos viravam os 3 porquinhos, brinquedos de construção viravam famílias com pai, mãe e filhos. E, nesses momentos, seus personagens eram encenados com tons de voz diferentes para cada um: voz fininha para personagens menores, vozes grossas para personagens maiores. Era uma menina ativa, mas que não se envolvia em conflitos, mostrava-se sempre atenta aos comandos e às atividades propostas pela professora.

Uma característica marcante era o fato de Joana, quando animada com alguma situação ou brincadeira, repetia uma fala 2 a 3 vezes, com animação e para chamar atenção do interlocutor como:

Eu jogo o brinquedo e eles tem que pegar. Eu jogo muito alto, muito alto! E eles tem que correr muito rápido, muito rápido! O meu brinquedo roda! Ele roda! (Caderno de campo, 07 de agosto de 2018)

Raquel, o mosquito é um pernilongo! Ele pica! Ele pica! (Caderno de campo, 27 de agosto de 2018)

Henrique

3 anos

Ingressou na EMEI em dezembro de 2017. Na ficha de matrícula, consta a escolaridade da mãe, Ensino Fundamental incompleto e do pai, Ensino Médio incompleto. Não há informações sobre a renda da família na época da matrícula.

Henrique era uma criança muito frequente, esteve presente quase todos os dias. Apreciava brincar no grupo dos meninos e transitava por esse grupo sem demonstrar preferências. Era filho único e muito querido pela mãe, apresentava dificuldade em dividir espaços e brinquedos, chorando com frequência para resolver os conflitos que ocorriam, mas recorrendo pouco a abordagens físicas para resolvê-los.

Dele, guardo a lembrança de uma conversa que tivemos no segundo dia em campo:

- Eu comi um pedacinho assim (mostra com os dedos pra reforçar ainda mais que o pedaço era bem pequeno) de massinha... A minha mãe falou que se comer massinha morre. Mas era um pedacinho assim (mostra de novo o tamanho do pedacinho e dá ênfase a isso) (Caderno de campo, 09 de agosto de 2018)

Luana

4 anos

Ingressou na EMEI em janeiro de 2015. Na ficha de matrícula, constava a escolaridade dos pais: a mãe era estudante na época e tinha o 2º grau completo.

Luana apreciava brincar com a amiga Amanda e, quando estavam juntas, não havia espaço para mais ninguém. Quando estava com a melhor amiga, brincavam de boneca, criando cenas de casamento, rotinas de casais de namorados; encenavam também brincadeiras com diferentes papéis: pai, mãe, professora, maquiadora, entre outros.

Amanda e Luana brincam de maquiagem.

Amanda: *Qual maquiagem ce quer? Vou limpar sua orelha.*

Luana: *Não! Deixa eu te arrumar.*

Amanda: *Agora você é a maquiadora.*

Luana: *O que você vai ser quando crescer?*

Amanda: *Vou querer ser mãe.*

Luana: *Vou ser cantora. (Caderno de campo, 27 de agosto de 2018.)*

Em sala, costumava ser um desafio ela se relacionar com as crianças do grupo com que se sentava e, diariamente, havia queixas dos colegas sobre suas ações. Competitiva, Luana é protagonista em eventos desta pesquisa, nos *jogos de gênero e contagem* em que sua atuação revela como levava a sério esses momentos.

Leonardo

4 anos

Ingressou na EMEI em abril de 2018. De acordo com as informações da ficha de matrícula, a mãe e o pai de Leonardo possuíam Ensino Médio completo. O pai de Leonardo foi

um dos poucos que esteve presente na reunião para apresentação da pesquisa e coleta das assinaturas no Termo de Consentimento.

Leonardo costumava se sentar junto ao grupo próximo à janela e com os colegas Lucas e Bárbara, com quem conversava, realizava as atividades e brincava. Nos momentos de pátio, Leonardo buscava, também, o colega Paulo para brincar. Apreciava construir armas, como no dia 27 de novembro em que o grupo brincava no Hall de entrada:

Leonardo constrói uma arma de congelar. Solta raios de congelamento em mim, eu entro na brincadeira e finjo estar congelada. Leonardo ri alto! Lucas acompanha e faz uma arma também, os dois me congelam. Paulo, ao meu lado, ao ser atingido por um raio faz um movimento com as mãos, retirando o gelo do corpo e diz:

- Eu não congelo!

Pesquisadora: *Me ensina então! Toda hora eles me congelam!* (Caderno de campo, 27 de novembro, 2018)

Lucas

4 anos

Ingressou na EMEI em dezembro de 2017. Na ficha de matrícula, consta apenas a informação da escolaridade da mãe: 5ª a 8ª série incompleta.

Lucas era o menino da velocidade! Apreciava inventar brincadeiras em que ele pudesse usar sua velocidade: apreciava correr pelo corredor, nos pátios. Gostava também de brincar com carrinhos e os fazia correr pela sala e pelos corredores da EMEI, além de construí-los com toquinhos e brinquedos de construção e, quando prontos, explorava o espaço com eles e emitia os sons desses veículos.

Lucas brinca sozinho com os toquinhos, muda a função dos brinquedos. O toquinho vira um meio de transporte. Ele gira, gira o corpo com o toquinho na mão e faz barulho (uuuuú) (Caderno de campo, 13 de setembro de 2018)

Estava com frequência na companhia de Bárbara e Leonardo, pois sentavam-se juntos na mesa próxima à janela, mas apreciava brincar com praticamente todos os outros meninos. Lucas gostava muito de explorar a janela e de se esconder atrás da cortina.

Gostava de chegar na sala e me procurar para contar novidades.

Lucas vem até mim:

Lucas: *Essa roupa é muito grande! Você vai ver!*

Pesquisadora: *Como você sabe?*

Lucas: *Você vai ver... eu procurei ela (Estica a blusa do uniforme o máximo que consegue e a blusa vai até abaixo da cintura, quase nos joelhos)*

Pesquisadora: *Nossa, é grande mesmo!*

Lucas: *Tetê, essa blusa é muito grande! (Faz o mesmo e mostra o tamanho da blusa para a professora) (Caderno de campo, 23 de outubro de 2018)*

Lucas vem até mim:

Lucas: *Eu sei fazer o X.*

Pesquisadora: *Qual é o X?*

Vai até as letras da sala e me mostra.

Paulo: *Eu sei, deixa eu fazer. Pega o lápis e faz*

Lucas: *Pra fazer, pega duas pontas e faz assim e assim (desenha com os dedos na mesa)*

Pesquisadora: *Deixa o Lucas pegar o lápis. Ele quer muito fazer. (Caderno de campo, 27 de setembro de 2018)*

Lucas me mostra uma novidade, tira uma roupa nova da mochila e exhibe pra mim. Em seguida, me mostra um bilhete na agenda, sobre piolho na sala, no bilhete há uma imagem de uma criança com piolho e o cabelo é meio afro, ele diz que é a mãe. Eu falo:

- Isso é piolho?

Lucas: *Não é piolho, é olho, 1 olho, 2 olho.*

Depois faz mágica para sumir com a agenda.

Lucas: *SIM SIM SALABIM (Caderno de campo, 18 de outubro de 2018)*

Distraía-se também com pequenos objetos, como pedacinhos de papel no chão, fio de cabelo...

Lucas não abandona seu pequeno objeto: faz sons brr, brr, vruum, vruum. O pequeno objeto passeia pela sala. Ele gira o corpo como se fizesse o objeto se mover, leva-o para a roda. Encerra o movimento quando a professora o chama para participar da roda, o que não dura muito tempo. Ele se move para a estante de livros e continua a brincar com o objeto, passeia pela roda e interrompe o movimento quando o tema da roda o interessa. (Caderno de campo, 06 de setembro de 2018)

Paula

3 anos

Ingressou na EMEI em julho de 2018. Na ficha de matrícula, consta apenas a escolaridade da mãe, Ensino Médio Completo.

Paula era a criança que havia entrado mais recentemente na EMEI. Não tive muitas informações sobre a família, mas vi que tinha relações com as mulheres que trabalhavam nos serviços gerais da escola, pois, em dois momentos, uma delas entrou na sala para verificar se roupas e sapatos serviam em Paula.

Paula esteve sempre muito junto a Janete e costumava circular pela sala chupando dedo. Frequentemente se envolvia em conflitos com as meninas, provocava Joana e, quando estava com Janete, provocavam Luana e Amanda. Gostava de criar brincadeiras em que inventava salão de beleza, fazia unhas, maquiava e arrumava o cabelo. O espelho também era muito explorado por ela, em muitos momentos de roda e construção da rotina, saía andando pela sala

e se dirigia para o espelho onde ficava se observando. Rotineiramente pegava o chinelo que calçava e fingia que era um celular e, junto com Janete conversavam pelo “celular” e “compartilhavam” fotos e vídeos.

Paulo

3 anos

Ingressou na EMEI em maio de 2016. Na ficha de matrícula, constava que a mãe tinha 4ª série completa e o pai 5ª a 8ª série incompleta. Na época, moravam 8 em moradia alugada.

Paulo integrava uma das famílias mais vulneráveis do grupo. O pai era catador de papel, a mãe estava grávida do terceiro filho e, no dia em que foi assinar o termo de consentimento, ela teve muita dificuldade em assinar seu nome e compreender o conteúdo do documento.

Eu e Paulo estabelecemos uma relação afetuosa, ele gostava de estar perto de mim, perguntar sobre minha vida e contar sobre a vida dele. Apesar de interpretar o papel de pai cuidadoso, preocupado e provedor nas brincadeiras que protagonizou, quando esteve conversando comigo relatou situações de punição vivenciadas em casa. A boneca que trouxe para brincar comigo apanhou muito enquanto brincávamos, quando me deu o celular de brincadeira para falar com minha mãe, disse que ela queria me bater. Até que em novembro ele me relatou...

Fiquei com o Paulo, que me pediu para amarrar o tênis. Ele me perguntou se eu tinha pai, eu disse que sim. Depois me perguntou se meu pai era bravo. Ele disse que o dele é muito bravo. “Quando minha mãe me bate eu não choro, quando meu pai me bate eu choro” (Fiquei imaginando... aliás, nem quero imaginar) (Caderno de campo, 27 de novembro).

No período em que estava em campo, a irmã de Paulo nasceu, ele se mostrou feliz e relatou que a bebê chorava muito quando a mãe ia trocar a fralda e que a mãe estava passando um remédio no umbigo.

Tetê me conta que ele (Paulo) não veio à aula na semana passada e que ontem, quando veio, a mãe contou que ele estava doente e completou: “e também (acariciou a barriga), a menina nasceu”. Ela veio trazê-lo, andando, subindo o morro com poucos dias de parto. Esse mundo é muito diverso, desigual e nem sei mais... Esse campo é um aprendizado sobre as vidas, privilégios. Não mudar, não enxergar é pra cego ou mau caráter. (Caderno de campo, 20 de novembro de 2018)

Quando iniciei o Trabalho de Campo, minha filha mais nova tinha 7 meses e a diferença entre a minha vida, a vida da minha filha, a vida da mãe do Paulo, a vida do Paulo e a vida de sua irmã me impactaram.

Roberto

4 anos

Ingressou na EMEI em março de 2015. Na ficha de matrícula, consta o grau de escolaridade da mãe: Ensino Médio completo e não há informações sobre o pai.

Moravam em uma casa cedida e havia 6 pessoas na casa, precisavam da vaga porque quem olhava Roberto era a bisavó, que era cardíaca e tinha pressão alta.

Roberto era filho único, criado em uma casa com muitas mulheres. Mostrou-se uma criança mais reservada e apresentava mau humor de manhã; muitas vezes chegava de cara fechada. O grande amigo Yan costumava, inclusive, zombar desse mau humor, tentando fazer brincadeiras para arrancar sorrisos, mas, infelizmente, não obtinha sucesso. Quando estava mais carrancudo, cruzava os braços sobre a mesa do café da manhã, olhava para os colegas com certo ar de superioridade e se recusava a comer.

A professora insiste que Roberto coma, preocupada com ele, conversa e diz que depois não haverá lanche e que corre o risco de Roberto ficar com fome.
(Caderno de campo, 04 de setembro de 2018).

Além do mau humor, havia um temperamento mais colérico, que, muitas vezes, rendia conflitos.

Yan

4 anos

Ingressou na EMEI em dezembro de 2017. Na ficha de matrícula, constava o grau de escolaridade e a ocupação da mãe e do pai. A mãe tinha Ensino Médio completo o pai tinha Ensino Médio Incompleto.

Yan se mostrou uma criança engraçada e alegre. Apreciava fazer brincadeiras com os colegas: zombava do mau humor de Roberto, tentando alegrá-lo, provocava Gabriela dizendo que ela não ia casar, quando o colega exibia o que havia construído, Yan dizia que era cocô, quando a pesquisadora chegou atrasada ele fez questão de dizer que ela estava atrasadinha...

Ele brincava em vários grupos, não se mantinha fixo a nenhum, apesar de mostrar gostar muito de estar perto do Roberto. Mas, o que mais chamou atenção durante o período em campo foi a sua fala: *La la la la Brizola!* Em vários momentos de comemoração e alegria, Yan soltava essa frase e, eu e a professora, não conseguimos saber de onde essa frase surgiu.

Yan vem até mim:

Yan: *Eu tenho um guarda-chuva do Homem Aranha! La la la la Brizola!*

Professora: *Quem é Brizola?*

Yan: (Silêncio)

Professora: *Quem canta isso na sua casa?*

Yan: Silêncio

(Não conseguimos saber de onde vem isso...) (Caderno de campo, 22 de novembro de 2018)

A professora Tereza, a Tetê⁶⁸

A professora Tetê era a professora responsável pelo grupo no turno da manhã. Ela estava em seu primeiro ano de trabalho na EMEI. Tetê havia se formado no ano anterior e passou no concurso⁶⁹ da prefeitura para professor da Educação Infantil. Assim, o grupo Três Marias era sua primeira experiência de trabalho. Logo que iniciei o campo, em conversa informal, ela tomou conhecimento sobre minha experiência profissional com Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e trocamos algumas ideias sobre a estruturação da rotina de trabalho e os desafios da docência na Educação Infantil. À medida que o campo foi acontecendo, nos aproximamos e realizamos algumas trocas sobre as crianças e os desafios de trabalhar com aquele grupo especificamente.

3.7 Retornando aos registros no caderno de campo

Para esta pesquisa de doutorado, em que utilizamos o material empírico produzido durante o mestrado, retomamos as anotações do caderno de campo⁷⁰ para relermos as notas e, tendo em vista que nossa inserção em campo teve início antes do uso de videogravação para registro, havia um período cujo registro consta apenas em forma escrita. Segundo Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 362), “notas de campo são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida”. De acordo com os autores, são grandes os desafios para a produção de relatos como esses, a fim de se registrar o que, de fato, foi vivenciado em campo durante a pesquisa e, não haveria uma forma “natural” ou “correta” de escrever sobre aquilo que alguém observa. Pelo contrário, visto que descrições envolvem questões de percepção e interpretação, é possível produzir diferentes descrições dos “mesmos” eventos e situações.

Com efeito, a escolha pelo estudo do cotidiano, no caso desta pesquisa, o cotidiano de um grupo de crianças na Educação Infantil, torna a produção de registros descritivos ainda mais

⁶⁸ A turma Três Marias da EMEI Morro Verde tinha duas professoras: uma era responsável pelo trabalho no turno matutino (a Professora Tetê, cujo trabalho acompanhamos) e a outra professora era responsável pelo trabalho no turno vespertino.

⁶⁹ Na EMEI todas as professoras eram concursadas.

⁷⁰ Revisitar o caderno de campo para a continuação da pesquisa foi interessante em diversos aspectos. Retomar o caderno de campo, é retornar a mim mesma, há 5 anos atrás, quando não havíamos passado por uma pandemia. Pensar sobre o que aquela pessoa sonhava, esperava... Uma mãe de uma bebê pequena, que registra nas páginas do caderno os atrasos devido à doença da filha. É uma conversa comigo mesma... É um encontro com a Raquel do passado, que apesar de, em termos de tempo histórico, ser um passado recente, em termos de vivência, uma pandemia nos separa. Com certeza, a Raquel de hoje é muito diferente daquela que escreveu no caderno.

desafiadora. Um cotidiano denso, conforme exposto por Sarmiento (2003b), construído por múltiplas “cenas” simultâneas (interações com diferentes sentidos e destinos, coexistência e tensão de várias culturas: escolar, educogenias familiares e de pares). Nessa perspectiva, no estudo do cotidiano nos contextos de ação educativa, segundo o autor, estão sempre presentes dois componentes imbricados em um só texto: a narrativa plausível de uma realidade caótica, fragmentária, envolta em decisões tomadas de emoção, divergente, centrífuga e plural, por um lado, e a decifração de nexos de sentido que permitam articular essa realidade singular com a totalidade social.

Nesse sentido, para o registro do cotidiano e na busca por tentar organizar o “caos” das múltiplas cenas, vivências e interpelações, recorri à minha experiência como professora e coordenadora de turmas da Educação Infantil. Assim como afirmei na dissertação, a experiência prévia no segmento foi importante para facilitar o encontro com o cotidiano denso e específico da Educação Infantil. Em minha experiência profissional no trabalho docente ou como coordenadora, muito de minha prática de observação das interações das crianças foi ancorada em estudos sobre Documentação Pedagógica e sobre a importância da escuta sensível e de se estar atento ao que é expresso pelas crianças por meio dos gestos, das palavras e das emoções no cotidiano do agrupamento. Por isso, eu trouxe para o processo de pesquisa, os procedimentos de escuta e de olhar atentos no registro das ações e das interações das crianças, como uma forma de narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças.

Segundo Hoyuelos (2007), toda documentação pedagógica nasce e navega com um plano detalhado de observação e escuta.

Escutar, é, na realidade, uma arte para entender a cultura infantil: sua forma de pensar, fazer, perguntar, teorizar ou desejar. Escutar significa estar atento, com todos os sentidos, para conhecer todas as linguagens da infância e sua relação com o mundo. Sem a escuta, perdemos ferramentas imprescindíveis para nosso trabalho: o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com os meninos e as meninas (Hoyuelos, 2007, p. 5, tradução nossa)⁷¹.

O autor propõe a documentação pedagógica no *trabalho* (docência, coordenação, gestão) no cotidiano da Educação Infantil; no entanto, as ferramentas imprescindíveis citadas por ele também são fundamentais no processo de *pesquisa* com crianças. Dessa forma, por meio de uma escuta atenta, tentava registrar o máximo possível, o desenrolar das ações e as falas das crianças, na busca de acessar diferentes enredos e vozes que seriam, na minha interpretação,

⁷¹ Do original, “Escuchar es, en realidad, un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo. Sin escucha perdemos las herramientas imprescindibles de nuestro trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños y niñas.” (Hoyuelos, 2007, p. 5).

relevantes para a pesquisa, registrando também meus questionamentos, reflexões e hipóteses, sobre os modos como as crianças daquele grupo se relacionavam com o mundo por meio de práticas sociais matemáticas.

Na busca por descrever as experiências vivenciadas e observadas, em um processo ativo de interpretação e atribuição de sentido, “percebendo e colocando no papel algumas coisas como ‘relevantes’; percebendo, porém, ignorando, outras como ‘não relevantes’ e, inclusive deixando de perceber outras coisas possivelmente significativas, tudo isso simultaneamente” (Emerson; Fretz; Shaw, 2013, p. 370). Os registros eram realizados no caderno e, posteriormente, em casa, eu os transcrevia para arquivos digitais, e fazia novas observações, ampliando as notas de campo.

3.8 “Desenha uma casinha pra mim”: práticas de numeramento como estratégias de aproximação

Revendo o caderno de campo, volto a observar como ele se constituiu como um instrumento de mediação de minha relação com as crianças. Além dos desenhos e marcas deixadas por elas, há alguns eventos interessantes que explicitam a relação estabelecida. No dia 21/08 tem início o evento “Desenha uma casinha para mim”.

Local: Sala

Paulo: O que você está fazendo?

Pesquisadora: Estou escrevendo algumas coisas que vi vocês fazendo.

Paulo: Você sabe desenhar uma casa?

Pesquisadora: Sei sim... olha (desenho uma casa)

(Muitas crianças se aproximam)

Paula: Desenha um quadrado! (desenho) Agora um retângulo! (desenho)

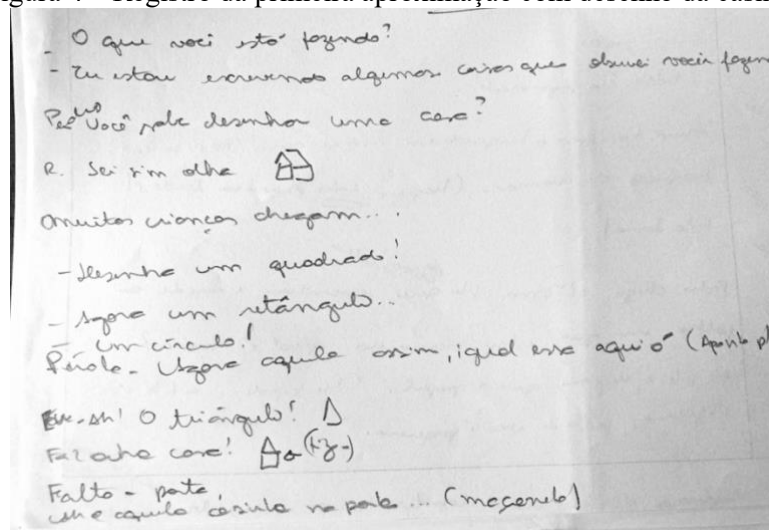
Paulo: Um círculo!

Paula: Agora aquela assim, igual aqui ó (Aponta para o telhado da casinha que desenhei)

Pesquisadora: Ah, o triângulo!

Paula: Faz outra casa! (desenho). Falta a porta e aquela coisinha na porta. (maçaneta) (Caderno de campo, 21 de agosto de 2018)

Figura 4 – Registro da primeira aproximação com desenho da casinha



Fonte: Caderno de campo, agosto de 2018.

Estava em campo há pouco mais de 15 dias, Paulo se aproximou de mim para, inicialmente, me perguntar sobre o que eu estava registrando e, em seguida, me pedir para desenhar uma casinha para ele. Interessante que, à medida que desenho, o pedido vira ordem, comando, em uma tentativa de instituir uma relação distinta com o adulto e sua suposta autoridade. A aproximação remete ao que Motta e Frangella (2013) relatam sobre um fato recorrente na entrada em campo: o teste que as crianças fazem com o pesquisador na busca por compreender que espécie de papel ele exerce, e se, de fato, não vai se impor como autoridade adulta. Essa prova de entrada proporcionava às crianças uma subversão na relação assimétrica de poder entre crianças e adultos no espaço escolar onde aos adultos, em geral, cabe o papel de estabelecer ordem e direções, e às crianças cabe cumpri-las.

Durante vários momentos ao longo do trabalho de campo, as crianças chegavam até mim, buscando me dar ordens sobre o que deveria registrar no caderno.

Local: Sala.

Enquanto as crianças estão na roda com a professora, Paula se levanta e se aproxima de mim.

Paula: Faz um telhado pra mim.

Pesquisadora: Assim? (Desenho um triângulo porque ela já havia me feito esse mesmo pedido na semana anterior)

Paula: É... agora faz um quadrado aqui (Aponta para baixo do triângulo)

Pesquisadora: Assim?

Paula: É. Agora faz uma bolinha aqui (A bolinha é a maçaneta)

Pesquisadora: Assim?

Paula: É... Faz um quadrado!

(Eu fiz)

Paula: Faz um quadrado!!

(Fiz de novo)

Paula: Faz um retângulo

(Eu fiz)

Paula: Um retângulo!

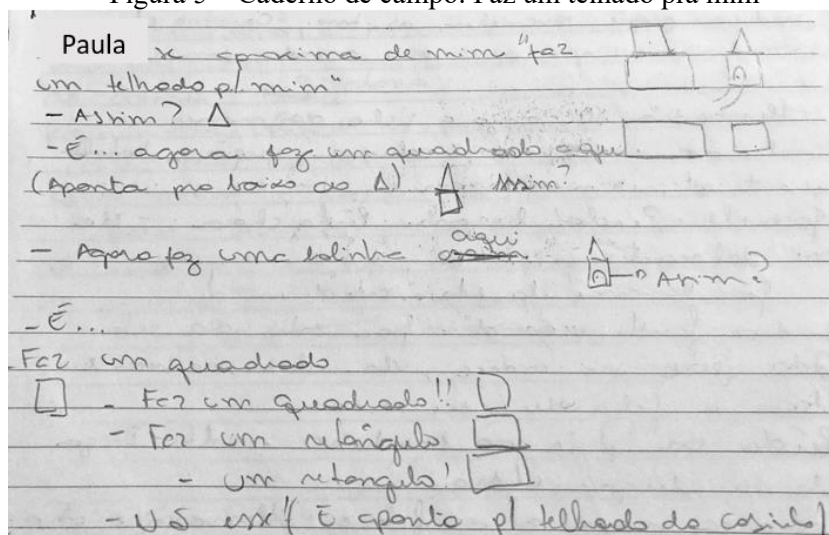
(Eu fiz)

Paula: Não! ESSE! E aponta para o telhado da casinha.

(Ela quer um triângulo. Eu faço e a professora chama Paula para a roda)

(Caderno de campo, 30 de agosto de 2018).

Figura 5 – Caderno de campo: Faz um telhado pra mim



Fonte: Produzida durante a pesquisa, 2018.

Dessa forma, o caderno se configurava como um instrumento de diálogo e trocas entre mim e as crianças. O pedido de desenho da casinha se repetiu por diversas vezes e era quase sempre acompanhado pelo pedido de desenhar, logo em seguida, formas geométricas. Foi estabelecida, por meio dessa ação, uma rotina de aproximação comigo durante os meses de agosto e setembro, por diferentes crianças, conforme registrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Registro dos momentos de aproximação das crianças para que desenhasse uma casinha

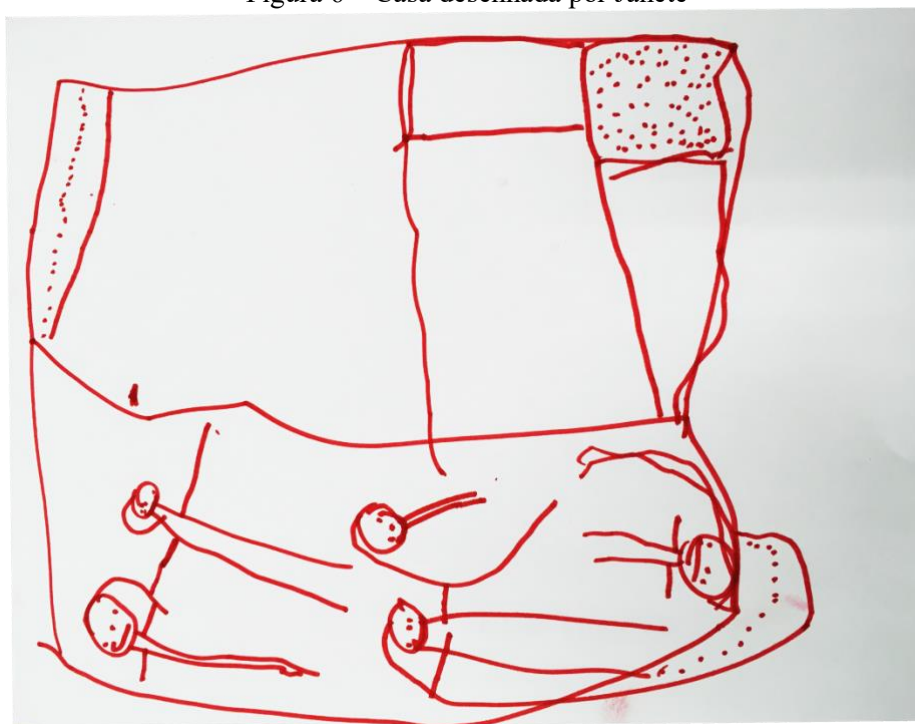
Desenha uma casinha para mim	
Data	Participantes
21/08	Paulo, Paula e Pesquisadora
30/08	Paula e Pesquisadora
06/09	Elisa e Gabriela
11/09	Amanda, Gabriela, Luana, Lucas e Pesquisadora
13/09	Luana, Amanda, Gabriela, Eduardo e Pesquisadora
18/09	Eduardo e Pesquisadora
20/09	Paula e Pesquisadora

Fonte: Elaborado durante a pesquisa, 2018.

A relação de aproximação entre as crianças e a pesquisadora, instaurada pelas crianças, é mediada pelo desenho (um desenho estereotipado, podemos assim dizer), estruturado com elementos os quais identificamos como formas geométricas do campo da Matemática. Nesse sentido, as práticas de numeramento nos parecem estratégias de aproximação, afirmação e marcam a alteridade daquele grupo de crianças que, ao tensionarem a relação assimétrica com o adulto, ao mesmo tempo se afirmam como crianças, pertencentes àquele grupo e, de forma implícita, estabelecem condição para a participação da pesquisadora.

Destacamos ainda que, durante o período em campo, não vi as crianças se dedicarem a esse tipo de representação de moradias no momento destinado ao desenho livre. Esse tipo de desenho estereotipado nos parece estar mais relacionado a uma representação de um adulto ensinando a desenhar, do que de uma criança explorando a paisagem do lugar onde vive, o Aglomerado. Nos desenhos de moradia que pudemos testemunhar, o aglomerado e a vida domiciliar foram ilustrados de outra maneira, um registro do interior da moradia, conforme a Figura 6, em que Janete desenha sua casa e mostra o quarto, a cama e os moradores.

Figura 6 – Casa desenhada por Janete



Fonte: Desenho coletado em campo, 2018.

Nesta pesquisa de doutorado, adotamos a perspectiva de um estudo sobre a cultura geracional da infância, pressupondo a criança como um ser capaz de produzir cultura, a partir de uma forma própria de interpretar e simbolizar o real. Segundo Sarmento (2011), em uma

perspectiva sociológica, o desenho infantil não revela apenas uma personalidade singular da criança por quem é elaborado e constituído. Ele se inscreve na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância. Embora esse grupo social partilhe com outros grupos geracionais formas culturais diversas e complexas, ele apresenta elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil.

Gobbi (2014) aponta que, frequentemente naturalizados, os desenhos infantis são complexas relações que dependem de características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores e podem ser definidos também como pesquisas pessoais das crianças. A autora reitera que tratar os desenhos criados pelas crianças como artefato cultural ou fonte documental não significa que eles possam ser vistos como cópias da realidade. Os desenhos são atos comunicativos constituídos por elementos que remetem para dimensões não apenas representacionais.

Assim, os traços de Janete, o desenho de sua casa, são por nós interpretados como uma maneira pela qual a criança fala e representa a sociedade e suas relações, a partir de seu lugar de criança “mudando o ângulo de visão e de compreensão do mundo” (Gobbi, 2014, p. 153). E, dessa forma, a casinha que sou interpelada a desenhar diz mais sobre a relação vertical estabelecida entre adultos e crianças do que sobre uma forma de registro das moradias do aglomerado.

No dia 20 de setembro, Paula chegou perto de mim e instaurou novamente uma dinâmica de aproximação mediada pelo desenho.

Local: Sala / Logo após o pátio.

Voltamos do pátio, estou sentada na minha mesa, registrando algumas observações. Paula senta ao meu lado e começa uma conversa com ela mesma.

Paula: uma bola, duasbola, três bola. (Conversando sozinha, como se lembrasse de alguma coisa, enquanto faz o gesto dos numerais) Ela tem pezinho assim...

Oi, você sabe desenhar uma minhoca com bola? Faz uma bola, duas bola, três bola, quatro bola, cinco bola, seis bola (Mostra a bola fazendo um círculo no ar com o indicador)

Pesquisadora: Eu nunca fiz. Posso tentar... (Desenho contando as bolas)

Paula: Agora faz os olhinhos.

(Faço)

Paula: Você sabe desenhar um triângulo?

Eu: Sei...

Paula: Desenha então uma casinha...

(desenho)

Paula: Põe aquela coisinha na porta (referindo-se à maçaneta) Agora faz uma bonequinha

(Fiz)

Paula: Agora faz um papel

(Fiz um retângulo)

Paula: Desenha uma mamãe dentro dele

(desenhei)

Paula: Agora colore!

Volta na minhoca e diz: COLORE a minhoca!

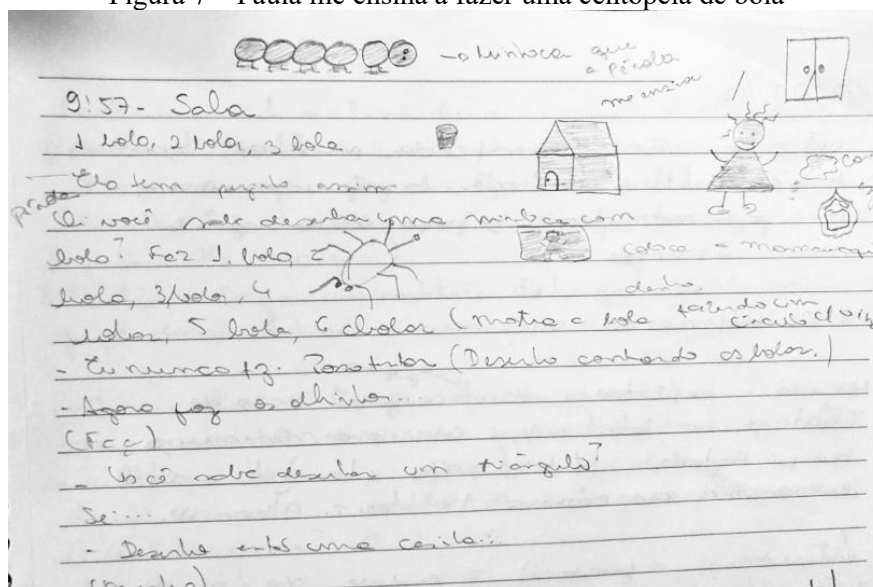
Eu: Onde você aprendeu a fazer essa minhoca?

Paula: Na pracinha.

A professora chama para a fila do almoço.

(Caderno de campo, 20 de setembro de 2018).

Figura 7 – Paula me ensina a fazer uma centopeia de bola



Fonte: Caderno de campo, 2018.

A conversa de Paula (e das outras crianças com a pesquisadora), para além de se conformar como uma transgressão à relação usual criança-adulto, aponta para a interdependência na relação professora-criança(aluno), em que um não existe sem o outro. Segundo Alanen (2009), uma pessoa é ou se torna professor a partir de suas ações e nas suas relações definidoras e dependentes da ação recíproca de quem ocupa a posição de criança. Assim, Paula e as outras crianças trazem sua interpretação sobre essa relação, sobre o que é ser um aprendiz e o que é ser professor, sendo que ao aprendiz caberia obedecer a ordens e reproduzir comandos.

Essas características às quais Paula dá relevo referem-se à interpretação da vivência de um trabalho pedagógico em um viés transmissivo, em que, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), os processos de ensino-aprendizagem são definidos pela memorização do conteúdo e sua reprodução fiel como atividade central, cabendo à criança (no caso da inversão provocada por Paula, à pesquisadora) um papel passivo de repetição do conteúdo e obediência aos imperativos (*Faz os olhinhos/Põe aquela coisinha na porta/ agora COLORE*).

Segundo os autores, nesse modelo,

[...] a imagem de criança é a de tábula rasa; a sua atividade é memorizar conceitos e reproduzi-los fielmente, discriminar em resposta a estímulos externos, evitar erros e

corrigir aqueles que não foram evitados. A imagem de professor é a de um transmissor que geralmente usa materiais estruturados para a transmissão do conhecimento – manuais, folhas de atividades, livros didáticos. A motivação da criança é baseada em reforços extrínsecos, normalmente vindos do professor. (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 34).

Nesse sentido, Paula e as demais crianças que se aproximam da pesquisadora para dar ordens, demonstrando apropriar-se criativamente do mundo adulto. Por meio da interpretação de papéis, as crianças trazem à tona, características, muitas vezes, rotineiras, produzidas em interações que ocorrem entre os membros das categorias geracionais existentes; em outras palavras, nas práticas intergeracionais (Alanen, 2009).

Em outros momentos, além de ordens, recebi pedidos de permissão para deixarem suas marcas no meu caderno de campo: as letras que já conseguiam fazer, os desenhos e rabiscos que complementavam minha escrita e nos quais, muitas vezes, puxei setas para registrar a autoria.

Local: Sala/ Momento da chegada

Sem brinquedos, mesas mudaram. A formação hoje é de 2 grupos grandes.

Paulo com a agenda da escola aberta, grita:

Tetê, eu sei fazer esse número aqui.

Professora: Que número é esse?

Paulo: é o dois.

Vem até mim:

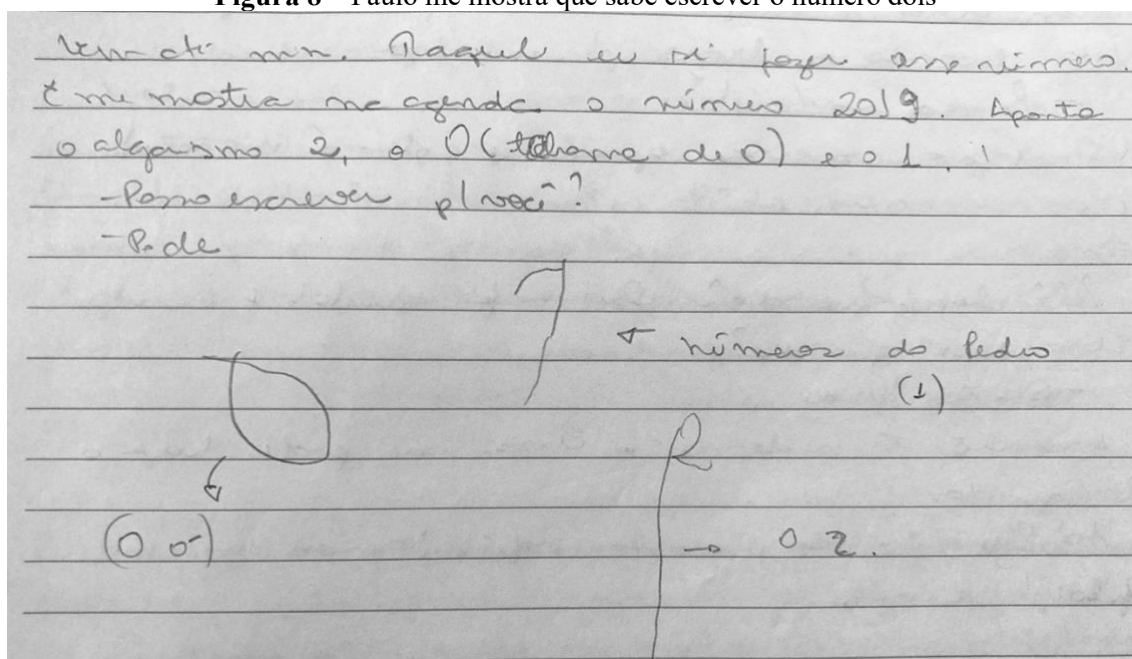
Raquel, eu sei fazer esse número! (e me mostra na agenda o número 2019.

Aponta o algarismo 2, o 0 (chama de ó) e o 1. *Posso escrever pra você?*

Eu: *Pode.*

(Caderno de campo, 11 de setembro de 2018,).

Figura 8 – Paulo me mostra que sabe escrever o número dois



Fonte: Caderno de campo, 2018.

A dinâmica de aproximação das crianças nesses eventos, bem como o modo como escolheram se aproximar, testando e desafiando as fronteiras da relação intergeracional (criança-adulto), parece estar relacionada também a mim, adulta, mulher, branca, mãe, assim como tantas mulheres que trabalham na EMEI e, principalmente, assim como a professora responsável pela turma. É importante indicar que essa dinâmica poderia ter sido instituída de forma diferente, no caso de um pesquisador do sexo masculino; frisamos aqui o aspecto relacional da dinâmica estabelecida.

Os registros e as memórias que hoje produzo sobre o procedimento de aproximação mediado pelo caderno de campo ilustram o que Samuelsson *et al.* (2015) afirmam sobre os vários modos como o processo de investigação, as relações e as interações entre o investigador e o participante na investigação produzem o material/os dados da investigação. Assim, porque sou outra diferente daquela pesquisadora que interpelou aquele material empírico produzido há cinco anos, e porque outras preocupações e compreensões me provocam e subsidiam, tendo a criar outro objeto de investigação e a produzir outro *corpus* de análise nessa retomada dos mesmos registros, preservados alguns princípios que direcionaram a primeira investigação: a concepção das crianças ativas, competentes e capazes de ação autônoma.

Por meio do caderno, estabelecemos uma conversa muito nossa (pesquisadora-crianças) que pode ter sido beneficiada pela escolha de me integrar às atividades das crianças como um adulto atípico, um participante periférico, conforme proposto por Corsaro (2009), o que favoreceu a aproximação das crianças de uma maneira distinta do usual para um adulto em um contexto de Educação Infantil. Assim como indicado pelo autor, como características de uma participação periférica, eu me absteve de iniciar ou terminar um episódio, intervir em uma atividade disruptiva e coordenar ou dirigir uma atividade. No entanto, diferente do indicado por Corsaro (2009), em alguns momentos, precisei resolver disputas e conflitos, já que, conforme registrado anteriormente, muitos desses conflitos se tornavam agressões físicas e, nesses momentos, me abster não parecia ético ou seguro para as crianças.

3.9 Uso de Câmera Móvel⁷²,

No início do dia 23 de outubro, enquanto as crianças esperavam a chegada de colegas para a turma se dirigir ao refeitório para o café da manhã, a professora disponibilizou brinquedos de construção que foram distribuídos pelas mesas da sala.

⁷² O Trabalho de Campo foi iniciado em 7 agosto de 2018, e as videograções passaram a ser feitas a partir de 25 de setembro daquele ano.

Quadro 4 – A câmera do Paulo

25:55	Paulo	<i>tô vendo todo mundo/ tô gravando...</i>
25:59	Amanda	NÃO:::O ((grita com Igor que tomou outras peças))
26:02	Paulo	((construiu com peças de montar uma câmera tendo a da pesquisadora de modelo. Ele olha pra câmera da pesquisadora, sorri e depois olha para sua construção))
26:02	Pesquisadora	me grava / deixa eu ver sua câmera/
26:05	Paulo	((olha diretamente para a câmera da pesquisadora, em seguida coloca a “câmera” que fez bem em frente aos seus olhos, em pé, imitando o posicionamento da pesquisadora))
26:10	Pesquisadora	((afaga os cabelos de Paulo))
26:11	Paulo	((deita a câmera)) aqui é de segurar ((e aponta um dos braços da construção e depois a segura nessa parte por ele indicada, “filma” a pesquisadora e sorri))
26:22	Pesquisadora	me filma/então
26:28	Paulo	((sai pela sala “filmando” os colegas até chegar na caixa onde deve guardar as peças do brinquedo de montar. Olha para a pesquisadora)) vou guardar minha câmera ((desmonta a “câmera” e coloca as peças na caixa))

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2022.

A transcrição do evento em que Paulo constrói sua câmera, a partir da câmera utilizada pela pesquisadora, ilustra um pouco como cada elemento do conjunto de investigação (pesquisador, participantes, materiais, entre outros) afeta o que é produzido durante o processo de pesquisa (Spyrou, 2018). As ações de Paulo e de outras crianças nos indicam que o movimento da pesquisadora com sua câmera provoca no grupo um movimento, que é percebido pelas crianças e que altera o cotidiano do grupo, suas escolhas e até sua relação com a materialidade (no caso o brinquedo de construção), trazendo um novo elemento (câmera) e personagem (pesquisadora) para sua brincadeira.

A escolha por filmar com câmera móvel está relacionada ao objetivo de privilegiar as ações das crianças na dinâmica pedagógica e ao cotidiano denso característico da ação educativa, em especial do segmento da Educação Infantil; crianças pequenas em movimento pelo espaço e que se apropriam do espaço à sua maneira.

Segundo Esteban (2003), em pesquisas no cotidiano escolar, a singularidade das práticas e a diversidade de processos que se articulam à ação pedagógica demandam procedimentos de pesquisa que captem o movimento e não simplifiquem a complexidade que entrelaça o cotidiano. Segundo a autora, nos estudos do cotidiano de uma escola em que se integram sujeitos de classes populares, as questões se intensificam

[...] pois o cotidiano é o *espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina; assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das

ciências, tornando-se invisíveis a uma ciência que não incorpora em suas análises *o drama e a trama da sociabilidade dos simples*, aqueles a quem a vida social imprimiu *a aparência de insignificantes e que como insignificantes são tratados* (Martins⁷³, 2000 *apud* Esteban, 2003, p. 135).

O primeiro dia de filmagem, o primeiro contato direto com a câmera, não foi fácil. Experimentei sensações de dúvida e insegurança, além de achar que a câmera funcionaria como um distanciador de mim e do grupo. Inicialmente, vivi um certo *delay* de compreensão das cenas que filmava: havia, de fato, uma certa distância e, mais do que isso, era evidente que teria que ser cuidadosa nas videograções, pois o registro em vídeo causava certo desconforto à professora. Além disso, havia uma conduta ética de saber sobre os momentos em que a câmera deveria ser desligada ou o foco de registro precisaria ser mudado.

A filmagem com câmera móvel estabelece relação direta com a lógica abdução da etnografia, pois ela nos impulsiona, como afirma Melo (2022), à incorporação do acaso e proporcionaria abertura para novas descobertas e caminhos que as crianças nos apontavam. Em uma pesquisa do cotidiano da Educação Infantil, tornamo-nos sujeitos errantes, em um cotidiano escolar denso, em uma realidade de emergências.

Revisitar o material empírico, olhar novamente as videograções traz memórias e até certo estranhamento, o que pode se relacionar ao exposto por Alvarenga (2022): a câmera altera o sentido e nos faz enxergar de outra maneira, de um outro lugar; a câmera nunca será o mesmo que o nosso olhar. Revisito as imagens que eu mesma gravei e penso, por exemplo, sobre escolhas de enquadramento, na busca por produzir um novo ato de olhar ou de reencontrar as intenções primeiras. Nesse sentido, o uso de câmera móvel em pesquisa está diretamente relacionado com o processo de autoria, pois registra um processo próprio e único: as cenas que escolho registrar estão relacionadas às minhas intenções, à minha subjetividade, mesmo que guiadas pela intenção de documentar as ações das crianças.

Samuelsson *et al.* (2015) afirmam que as escolhas metodológicas e os caminhos com os quais os pesquisadores se aproximam do campo não são processos neutros. As escolhas metodológicas produzem “realidades” sobre o tópico em estudo: crianças apropriando-se de práticas de numeramento em um cotidiano escolar. As imagens registradas naquele cotidiano e a forma como foram produzidas retrataram escolhas feitas: o enquadramento das cenas, as decisões sobre o que é relevante ou não, o que está em primeiro plano e o que foi deixado fora

⁷³ MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

da cena (tão importante quanto o que ficou em cena); e estão relacionadas à escolha por explorar e investigar a agência das crianças, situando-as em suas ações, considerando-as como capazes e autônomas.

3.10 Revisitando, revendo e redirecionando a partir das videograções

Durante o período de março a dezembro de 2022, voltamos nossa atenção às videograções, considerando também as anotações e seleções de eventos realizadas ao longo dos processos de pesquisa e de análise realizados durante o mestrado. No processo de análise para a produção da dissertação, organizamos o material empírico destacando cinco tipos de recorrências nos eventos (que identificamos como) *de numeramento*, relacionadas aos modos de participação das crianças em diferentes momentos da rotina do trabalho pedagógico: brincando com brinquedos de construção; usando gestos que dão ênfase ao discurso; lidando com os biscoitos no café da manhã; comparando objetos e colegas; e atuando no brincar sociodramático.

A identificação e a classificação dos eventos, em nossa pesquisa, vinham sendo feitas baseadas nas observações de campo e também guiadas pela perspectiva holística da etnografia e pelo conceito de cultura de pares proposto por Corsaro (2011).

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), ao considerarmos o princípio holístico da etnografia, compreendemos que um simples evento não pode ser apresentado como etnografia: na análise de eventos, deve-se considerá-los como partes que se relacionam com o todo. E, no que se refere à cultura de pares, adotamos a proposta de Corsaro (2011), em que o foco de estudos sobre as crianças deve ser colocado nas atividades coletivas das quais elas participam junto com outros pares de idade, na construção de rotinas culturais em contextos concretos. Tais rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil (Ferreira; Oliveira, 2009). Dessa forma, buscamos, nas rotinas diárias das crianças, padrões e fazeres culturais que nos indicassem o que produziam e o que compartilhavam nos grupos de pares.

Essas situações de interação entre as crianças foram analisadas como práticas sociais e optamos, nesse processo, por “ouvir a voz as crianças”, reforçando novamente o sentido proposto por Sarmiento (2011): ouvir não apenas no sentido de escutar, mas em um sentido mais geral, de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

Nesta investigação que desenvolvemos no doutorado, revendo as videograções, buscamos observar as ações das crianças, considerando seus modos de participação já elencados

durante o processo de análise do mestrado. Mas também nos encontramos novamente com esse material de uma forma mais livre, abertas a novas situações que nos provocassem a formular novas hipóteses, complementar ou modificar ideias formuladas, seguindo a lógica abdutiva da etnografia e a busca por *rich points* que são matéria-prima de uma pesquisa etnográfica.

Segundo Agar (2006a), a lógica etnográfica é, antes de tudo, abdutiva: qualquer trajetória no espaço etnográfico será alimentada pelo combustível da abdução. “A abdução é uma característica fundamental da diferença entre uma etnografia aceitável e inaceitável”⁷⁴ (Agar, 2006a, p. 12, tradução nossa). A lógica abdutiva está ligada à “surpresa” observada, chamada pelo autor de *rich points*, a matéria-prima de uma pesquisa etnográfica que varia desde a surpresa incompreensível, ao desvio de expectativas e às falhas em um conjunto de dados agregados.

[...] o objetivo da etnografia é sair para o mundo, encontrar e experimentar rich points e depois levá-los a sério como um sinal de uma diferença entre o que se sabe e o que é preciso aprender para compreender e explicar o que acabou de acontecer. Diz-se que as pessoas são criaturas de hábitos e que procuram a certeza. A abdução transforma-as no seu oposto.⁷⁵ (Agar, 2006a, p. 13, tradução nossa).

Uma vez que o objetivo da lógica etnográfica é construir novas compreensões, com base em novos conceitos, a abdução é o motor que impulsiona o trabalho. Seguindo essa lógica, de uma trajetória etnográfica alimentada pela abdução, iniciamos um novo contato e um novo registro para mapeamento dos vídeos, na tentativa de encontrar novas surpresas e persegui-las. Revisitamos todo o material, com a questão-geral da pesquisa como guia: *o que as crianças de um grupo de 3 e 4 anos dizem de si mesmas enquanto se apropriam de práticas de numeramento em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil?*

Em um primeiro momento, a cada vídeo assistido, registramos dados mais brutos em um quadro, onde apontamos a data do vídeo, o título do arquivo e o tempo em que as situações que nos inquietaram aconteceram. A organização dos arquivos e dados com títulos e datas, realizada no processo do trabalho do campo, durante o mestrado, foi fundamental para que pudéssemos retornar às videograções com o trabalho mais estruturado.

Nessa nova aproximação, descrevemos minimamente as ações dos participantes, como pistas de memória para que pudéssemos retomar as imagens, conforme Quadro 5.

⁷⁴ Do original, “Abduction is a key feature of the difference between acceptable and unacceptable ethnography.” (Agar, 2006a, p. 12).

⁷⁵ Do original, “the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened. People are said to be creatures of habit and seekers of certainty. Abduction turns them into the opposite.” (Agar, 2006a, p. 13).

Quadro 5 – Primeiros registros do retorno aos vídeos

Data: 09/10	Título do vídeo	Tempo/ Ação
	Biscoitos e contagem da Gabriela (Chegada)	01:45 – Joana conversa segredo com a câmera, conta o que trouxe, faz gesto do 3 pra enfatizar 04:19 Paulo: eu cheguei primeiro TETÊ? 05:41: Leonardo chega com o biscoito gigante 07:04 – Luana faz gesto de enumeração 07:34 – Gabriela vai ao mural dos números e conta cada tampinha
	Café da Manhã	00:10 Janete e Paulo brincam/ escondem o biscoito e a caneca 01:30 – Lucas brinca com o biscoito (rosquinha)
	Parquinho	04:40 – crianças pulam, usam seus corpos para alcançar as folhas no alto das árvores.

Fonte: Produzido durante a pesquisa, 2022.

Nessa nova etapa do processo de investigação, baseando-nos no princípio holístico da etnografia, descrito em Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Greent *et al.* (2017), procuramos observar novamente as ações dos participantes nos eventos em que identificamos as crianças se apropriando de práticas de numeramento, na busca por reexaminar seus limites iniciais e finais, sua conexão com outros eventos, para, posteriormente, explorarmos o que ocorre em cada um deles. Baseando-nos em Bloome *et al.* (2005), consideramos que, como pesquisadoras e participantes nos eventos, não poderíamos trazer conosco uma definição, *a priori*, sobre o que constitui as práticas de numeramento naquele grupo, antes de observarmos as ações das crianças. Mesmo que já tivéssemos indícios e hipóteses formulados durante o processo de produção da dissertação.

Assim, ao retornarmos aos vídeos, observarmos a interações entre as crianças, pois nosso foco de atenção está nas crianças agindo e reagindo umas com as outras; criando e recriando os mundos onde vivem. Enfatizando a linguagem e os eventos de numeramento na sala de aula, consideramos, com base em Bloome *et al.* (2005), que a linguagem não é um veículo transparente de comunicação e informação. De acordo com os autores, qualquer uso da linguagem (fala, escrita, eletrônica, gestual, etc.) envolve processo e contextos sociais, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos – todos fazendo parte do sentido e do significado de escrever, ler e usar a linguagem em uma sociedade grafocêntrica e quantificada.

Assim como na dissertação, a exemplo de outros trabalhos desenvolvidos pelo GEN, nossa compreensão dos eventos de numeramento remete aos trabalhos do campo do letramento referidos como *new literacy studies* ou, como têm sido designados mais recentemente, *literacy as social practices* (Yasukawa *et al.*, 2018).

Já no texto da dissertação, recorremos a Marinho (2010), que explica que muitos estudos realizados pela corrente denominada *new literacy studies* utilizam-se dos conceitos de práticas de letramento e de eventos de letramento. Evento de letramento, conforme a autora, descreve uma situação de interação mediada pelo texto escrito. O conceito de práticas de letramento seria usado quando se busca estabelecer relações desses eventos com algo mais amplo, em uma dimensão social e cultural. O uso do conceito de práticas de letramento serviria, portanto, para focalizar “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 não como um conjunto de habilidades técnicas e neutras, mas como prática social, “uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos” (Marinho, 2010, p. 78).

Nessa mesma perspectiva, na dissertação de mestrado, chamamos de eventos de numeramento as situações de interação mediada por ideias, representações, argumentos ou critérios que associamos ao que culturalmente reconhecemos como conhecimentos matemáticos. A constituição dessas mediações é que procuramos analisar como apropriação de práticas de numeramento, considerando processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos, mas também interdiscursos, ideologias, referências culturais, relações sociais e de poder.

Dessa forma, a nova aproximação dos eventos por nós identificados no material empírico nos permitiu validar três conjuntos de eventos que, assim reunidos, poderiam orientar nossas análises: crianças apropriando-se de práticas de numeramento *nos momentos de contagem das crianças durante a construção da rotina do grupo*; crianças apropriando-se de práticas de numeramento *nas brincadeiras com brinquedos de construção*; e crianças apropriando-se de práticas de numeramento em *situações flagradas do café da manhã*.

Retornamos aos primeiros quadros de registro, localizamos os eventos que nos chamaram a atenção e reorganizamos três novos Mapas de Eventos, os quais nos ajudariam a ter uma visão do conjunto de material que poderíamos analisar nessa nova abordagem do material empírico.

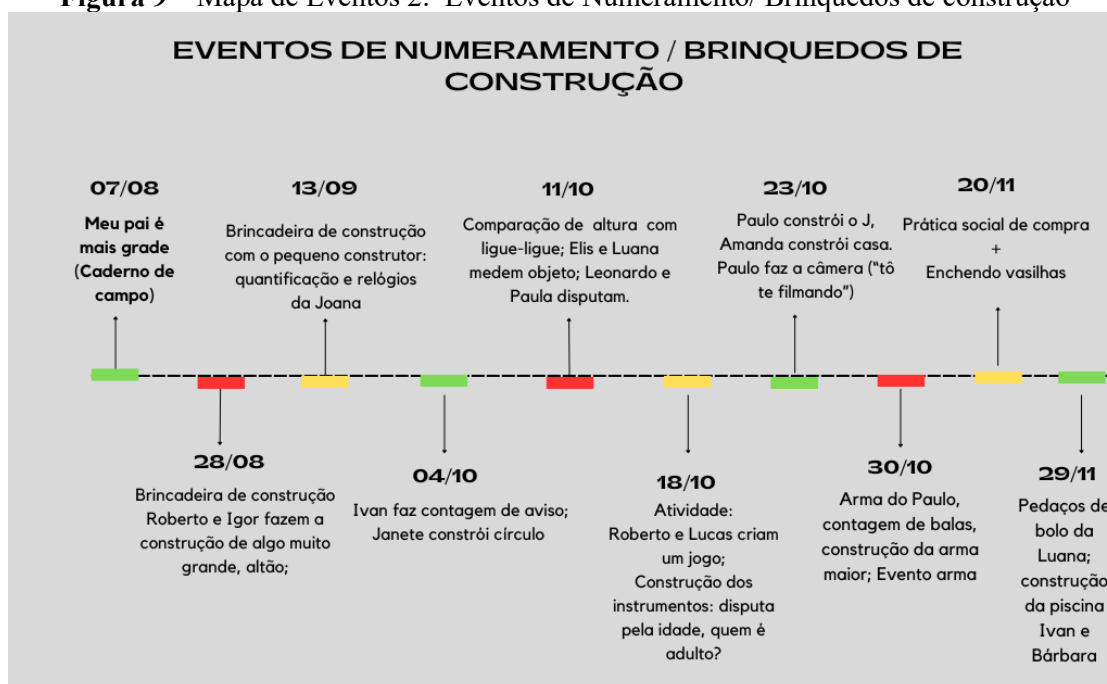
Inicialmente compusemos um quadro (Mapa de Eventos 1) que nos permitiria ver as recorrências dos eventos identificados em vídeo em cada dia ou por mês, como mostra o fragmento desse quadro que reproduzimos abaixo.

Quadro 6 – Fragmento do Mapa de Eventos 1 constituído após a retomada dos vídeos do trabalho de campo

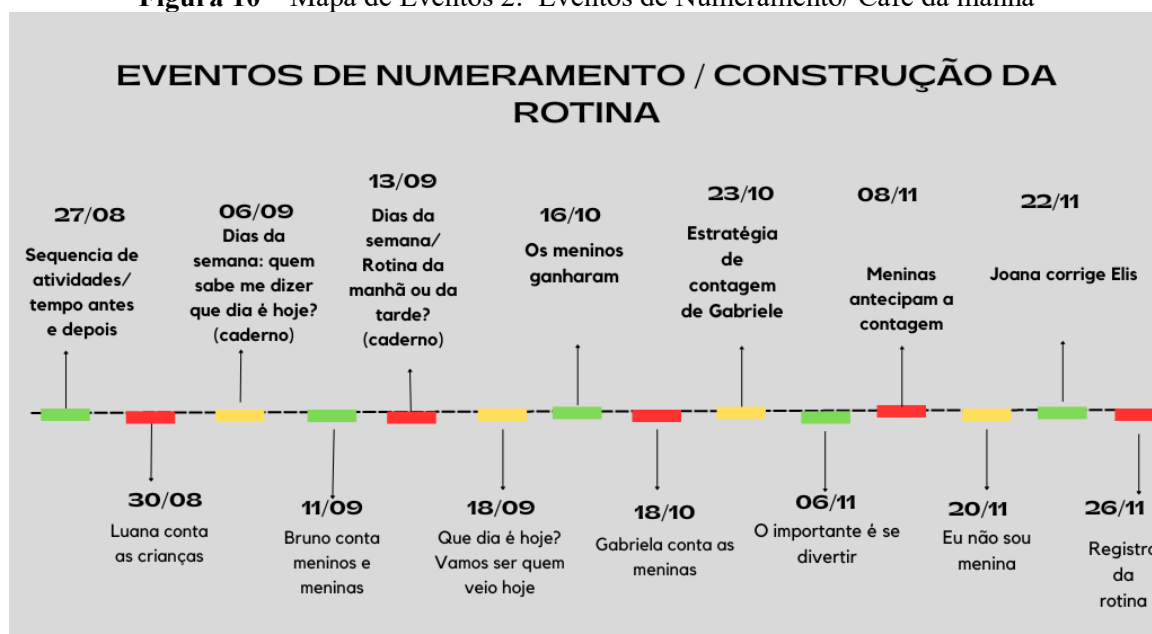
Mês	Data	Café/Biscoitos	Brinquedos de montar	Interação na rotina
Setembro	27/09			Vídeo: Rotina com desenho 00:00 Luana no quadro desenha o “pai” Fala para Amanda Fazer nós duas com meu pai/ O seu joelho/ Ó o seu cabelão 05:21 = Luan desenha a roda 08:00 – Conversa entre Bárbara e Lucas (esforçar tem alguma coisa ali).
Outubro	04/10		Vídeo: Conversa Laura Círculo Janete 00:00 – Roberto faz conta de “ameaça” para Eduardo devolver o brinquedo 03:09 – Construção da Joana – “Raquel olha o que construí” Yan: Vai nada, você nem é homem Gabriela: eu vou casar sim quando eu crescer 09:52 – Bolinhos (paralelepípedos) de aniversário da Ladybug 12:26 – Janete faz o círculo/ Roberto fica impressionado	

Fonte: Produzido durante a pesquisa, 2022.

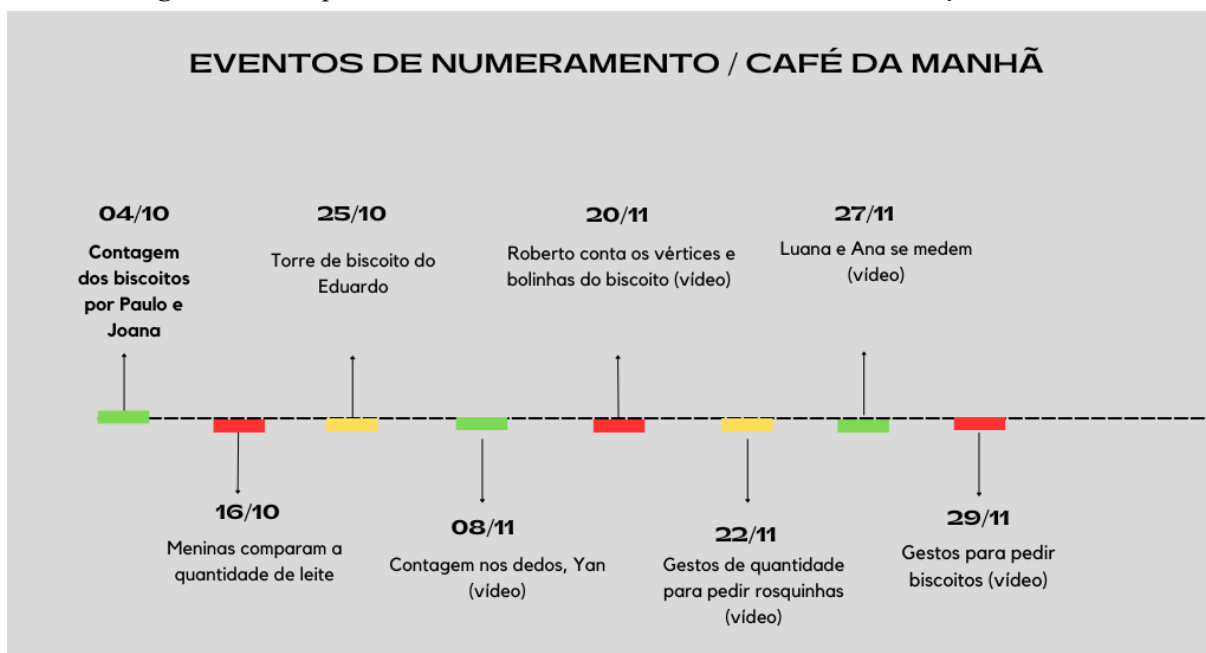
Em um passo seguinte, inserimos os eventos em uma representação de linhas do tempo (Mapa de Eventos 2), para que pudéssemos, assim, ter uma visão ampla de reincidências nos eventos identificados, e sua distribuição no tempo. Esse Mapa é constituído por três linhas do tempo, ilustradas pelas figuras 9 a 11, cada qual focalizando um dos conjuntos de eventos.

Figura 9 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Brinquedos de construção

Fonte: Produzido durante a pesquisa, 2022

Figura 10 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Café da manhã

Fonte: Produzido durante a pesquisa, 2022.

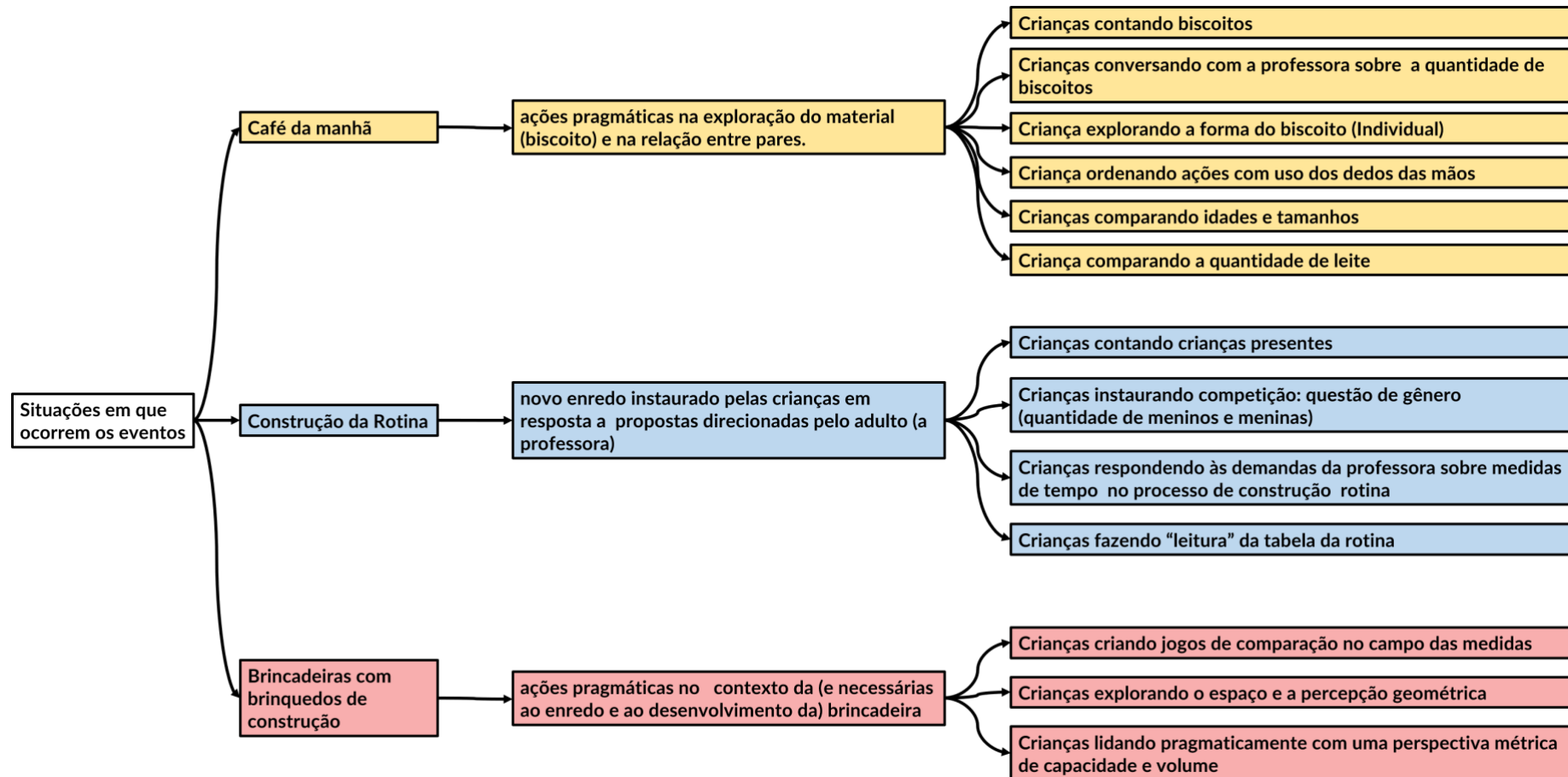
Figura 11 – Mapa de Eventos 2: Eventos de Numeramento/ Construção da Rotina

Fonte: Produzido durante a pesquisa, 2022

A partir das videograções e das anotações do caderno de campo, elaboramos uma interpretação sobre os modos como as práticas sociais, que identificamos como de numeramento, constituíam e eram constituídas na participação do grupo de crianças no cotidiano da EMEI. Consideramos as práticas de numeramento como ações pragmáticas discursivas em que as crianças se engajam e que se constituem em diferentes momentos da rotina do grupo, em ações provocadas ou não pela professora. Essa primeira interpretação nos auxiliou no percurso da pesquisa e nos permitiu elaborar uma *taxonomia* para organizar os eventos, seguindo as orientações de Green, J. L.; Dixon, C. N.; Zaharlick, A.A. (2005), que reproduzimos na figura 12.

Após essa primeira interpretação, fizemos a transcrição de todos os eventos que se constituem nos *momentos de contagem das crianças durante a construção da rotina do grupo, nas brincadeiras com brinquedos de construção e em situações flagradas do café da manhã.*

Figura 12 – Taxonomia das práticas de numeramento



Fonte: Elaborado para a pesquisa, 2023.

3.11 Transcrição: registrando o processo discursivo das crianças

Reproduzimos aqui a descrição que fizemos na dissertação sobre o processo de transcrição dos eventos (Lima, 2020, p. 78-82), processo que voltamos a empreender para os novos eventos que selecionamos no doutorado.

Assim como na dissertação, tendo em vista as especificidades de uma pesquisa com crianças, pareceu-nos, também, necessário buscarmos, para a transcrição dos eventos, um referencial que considerasse as especificidades do processo discursivo das crianças.

Nesse sentido, baseamo-nos em Ochs (1979) para a realização do processo de transcrição dos eventos. Segundo a autora, as transcrições são os dados da pesquisa e o seu conteúdo irá influenciar e restringir as generalizações que dali emergem. Ao ignorar os processos de transcrição, os pesquisadores raramente produzem um material que reflete os seus objetivos de pesquisa e o trabalho de campo. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessa aproximação, segundo Ochs (1979), os problemas da observação seletiva não são eliminados, e sim simplesmente postergados até o momento em que o pesquisador inicia a transcrição.

Ochs (1979) aponta as especificidades sobre o comportamento verbal e o não verbal⁷⁶ em crianças pequenas em relação às normas de comunicação dos adultos e que devem ser levadas em consideração no momento da transcrição e da interpretação da situação de comunicação. Crianças pequenas frequentemente ignoram os enunciados de seus pares, porque elas são de outra forma absorvidas ou porque dar atenção, naquele período, cansou ou porque elas estão entediadas, confusas ou pouco cooperativas.

Assim, a transcrição do discurso de uma criança não deve ser a mesma do discurso de adultos. Não podemos contar, em todos os casos, com o enunciado imediatamente anterior, especialmente se for de outro falante, para compreender os sentidos do discurso das crianças. Assim, não podemos estar certos de que o enunciado de uma criança, em seguida a uma questão inicial, é sempre uma resposta a essa questão. Desse modo, deveríamos moldar as transcrições de acordo com o que sabemos sobre as crianças tanto nos aspectos cognitivos quanto sobre suas habilidades comunicativas.

⁷⁶ Reiteramos que procuramos transcrever e considerar os diversos aspectos discursivos das interações (fala, gestos, entonação, postura corporal, jogo de olhares, etc), conferindo-lhes a mesma relevância, pois entendemos a importância de se compreender a vida corporificada (Fingerson, 2009) das crianças para compreender o modo como vivem socialmente. Assim, consideramos que o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações (Buss-Simão, 2012). A referência ao binômio "verbais e não-verbais" no texto só foi preservada quando figurava dessa forma no/a autor/a citado/a.

Ochs (1979) detalha também a forma de organização dos dados em uma transcrição, chamando atenção, especialmente, para a forma como os dados são exibidos em cada página. Como membros de uma cultura, nós, os transcritores, trazemos para os processos de transcrição uma influência na organização espacial. Nós exibimos nossos dados com a expectativa cultural de que certos itens serão exibidos antes de outros e esses itens serão vistos como uma particular unidade de categoria.

Participamos de uma cultura em que existe uma convenção por meio da linguagem escrita é decodificada de cima para baixo. A leitura de conversas transcritas não é exceção à regra e, geralmente, a história de um discurso é desdobrada em uma direção descendente. Enunciados que aparecem abaixo de outros são tratados como ocorridos em um tempo depois. Na análise de uma conversa entre adultos, na maioria das vezes, os conteúdos de um turno de fala são geralmente tratados como relevantes ao turno de fala imediatamente anterior. No entanto, no caso do comportamento verbal e não verbal das crianças, conforme exposto, isso não se aplicaria. Não podemos estar certos de que um enunciado de uma criança que segue imediatamente a uma questão anterior seja, necessariamente, uma resposta para essa questão. Segundo Ochs (1979),

Quanto mais a resposta estiver semanticamente ligada à questão anterior, maior o número de dicas comunicativas não verbais, maior a probabilidade do enunciado ser a resposta. Mas todo transcritor de linguagem e comportamento infantil sabe que, em muitos casos, não ficam claras as intenções que baseiam o enunciado de uma criança (Ochs, 1979, p. 47, tradução nossa)⁷⁷.

No entanto, a autora afirma que não está sugerindo que o pesquisador não deva fazer relações entre os enunciados das crianças pequenas e outros, tampouco que a transcrição não deva supor tais relações. Porém, na perspectiva dela, a forma de transcrever deve ser relativamente neutra com respeito à imprevisibilidade da fala da criança.

Ochs (1979) nos trouxe ainda um outro olhar sobre a transcrição, demonstrando que a escolha da formatação do texto pode traduzir e expressar de forma mais fiel o discurso da criança. A autora aponta que os aspectos verbais e não verbais do enunciado devem ser contemplados na transcrição da mesma forma, com a mesma ênfase e que, no entanto, o que se observa nas pesquisas é uma preferência por colocar os aspectos verbais em primeiro plano, em detrimento do comportamento não verbal das crianças.

⁷⁷ No original: “The more the response is semantically tied to the previous question, the greater the number of nonverbal communicative cues (e.g, eye contact), the higher the probability that the utterance is a response. But every transcriber of child language behavior knows that, for many many cases, it is not clear what intentions underlie a child’s utterance”.

Nesse sentido, a autora sugere uma primeira mudança no formato de registro de transcrição e propõe que o comportamento e a fala das crianças sejam representadas lado a lado em colunas paralelas. Nesse tipo de formatação, os turnos de fala são puxados em uma linha vertical, separados em colunas individuais, o que leva o leitor a mudar de uma coluna para a outra para acompanhar a evolução da interação. Dessa forma, o leitor pode ver mais facilmente o comportamento verbal prévio da criança e o pesquisador pode avaliar se um comportamento é decorrente da fala de outro ou se é resultado de uma ação verbal ou não verbal anterior, ou se é decorrente de ambos ou de nenhum.

Quadro 7 – Comportamentos verbal e não verbal dos participantes são colocados em colunas

Participante A		Participante B	
Não verbal	Verbal	Não verbal	Verbal

Fonte: Ochs (1979, p. 59).

Para Ochs (1979), o uso da verticalidade em colunas com os participantes seria mais próximo ao que se sabe sobre o desenvolvimento comunicativo das crianças e uma forma de transcrição mais efetiva para o discurso de crianças com idades entre aproximadamente 14 meses e 3 anos e meio. Ela ressalta, também, que, à medida que as crianças vão adquirindo competências comunicativas mais próximas dos adultos, o formato da transcrição precisará ser ajustado.

Para nosso trabalho de pesquisa, pareceu-nos fundamental adequar nossa forma de transcrição dos eventos escolhidos a fim de contemplar aspectos verbais e não verbais dos enunciados das crianças. 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.

[...] estudos mostram que a ação não-verbal pode ser uma alternativa ao invés de um acompanhamento da ação verbal. Crianças são capazes de empregar gestos, orientações corporais e formas de olhar para realizar uma variedade de ações comunicativas. [...] O surgimento da linguagem é entendido como uma mudança de uma dependência primária dos sentidos não verbais para uma dependência maior dos sentidos verbais para expressar suas intenções.⁷⁸ (Ochs, 1979, p. 52).

As transcrições de conversas entre adultos-adultos e as transcrições de conversa entre criança-adulto e criança-criança deveriam refletir as diferentes expressões e intenções

⁷⁸No original: “[...] studies show that nonverbal behavior may be an alternative rather than an accompaniment to verbal behavior. Children are able to employ gesture, body orientation, and eye gaze to perform a variety of communicative acts. [...] The emergence of language is understood as a move away from a primary reliance on nonverbal means towards greater reliance on verbal means to convey an intention.

comunicativas. Em particular, a dimensão não verbal de uma situação discursiva deveria ter um papel muito mais importante na transcrição de uma interação comunicativa entre crianças do que uma transcrição de uma conversa entre adultos. Assim, nossa intenção foi realizar a transcrição dos eventos de forma que pudéssemos expressar de forma mais precisa as relações entre os comportamentos verbais e não verbais das crianças, visto que a pesquisa foi realizada com um grupo de crianças de 3 e 4 anos. Nossa busca, baseada em Ochs (1979), foi por uma transcrição que encorajasse o leitor a integrar as ações verbais e não verbais dos sujeitos.

Realizamos a transcrição das falas dos participantes com base em Neves (2010) e Dias e Gomes (2015), que adotam as “unidades de mensagem” de Gumperz (1982)⁷⁹ como forma de apresentação, o que significa que as falas não estão sendo consideradas como formas gramaticais da escrita.

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 e Gomes, 2015, p. 192).

Os sinais utilizados nas transcrições foram baseados em Neves (2010) e Marcuschi (2000) e estão apresentados no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Sinais adotados na transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Unidades de mensagem	/	é gigante/vamos ver se ele <i>queba</i> /
Alongamento de vogal ou consoante	:::	o meu é mais grande que o se:::eu
Silabação	-	u-ni-du-ni-tê
Interrogação	?	grande? e se colocar mais?
Sobreposição de vozes	[	[você já foi eu não
Entonação enfática	maiúsculas	LUANA/ LUANA/ qual que é mais grande?
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	galinha pra... galinha pra... pra comê
Dúvidas e suposições	(inaudível)	GENTE/ vou fazer biscoito (inaudível)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	eu não vou (brincar) não
Ações (comentários do analista)	(())	AHAHAHAH ((olhando para as construções))

Fonte: Neves (2010) e Marcuschi (2000).

⁷⁹ GUMPERZ, J. (Ed.). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press, 1982.

Para a transcrição dos eventos selecionados para análise, baseamo-nos na forma de registro adotada por Ochs (1979) e buscamos valorizar, na mesma medida, a linguagem verbal e a não verbal dos participantes das interações, como apresentado no Quadro 7. Além do registro escrito, buscamos, na transcrição, complementar as informações inserindo imagens, a fim de ilustrar e situar o leitor em relação às ações transcritas.

Quadro 9 – Modelo de transcrição adotada na pesquisa

Tempo	Interação entre as crianças em 11/10/18		Observações
	Crianças	Falas e Ações	
05:23	Luana	((termina de construir uma torre de peças))	
05:26	Elis	((tem uma torre nas mãos)) agora <i>vamo</i> medir	
05:29	Elis	((segura sua construção e de Luana, encosta as duas e as apoia sobre a mesa, olha pra cima. As construções são quase do mesmo tamanho, mas a de Luana ganha em tamanho, com a diferença de uma peça))	
	Luana	AHAHAHAH ((olhando para as construções)) o meu é mais grande/	

Fonte: Da autora, 2018.

Optamos por destacar o tempo das interações, pois nos chama atenção o quanto as ações das crianças são fluidas e se modificam em um curto espaço de tempo. No Quadro 7, na coluna interação entre as crianças, damos nomes aos sujeitos participantes e descrevemos falas e ações. Além disso, reservamos um espaço para observações que achamos pertinentes para o melhor entendimento da situação descrita. Essa forma de transcrição foi escolhida para o registro dos eventos registrados em vídeo. Os eventos registrados no caderno de campo foram transcritos como são os diálogos em textos literários.

3.12 O evento âncora: “Os meninos ganhou!”

No processo de produção do material empírico para a dissertação, procuramos identificar aqueles eventos nos quais as crianças usavam, falavam de ou sobre, produziram ou participaram de práticas de numeramento em suas interações com seus pares. Ressaltamos que a apropriação de práticas de numeramento, nos eventos que elegemos analisar na dissertação, não foi intencionalmente provocada pela ação didática da professora, embora sejam compostas por, e sejam produzidas na, cultura escolar, e condicionada a esse ambiente em que as práticas se produzem.

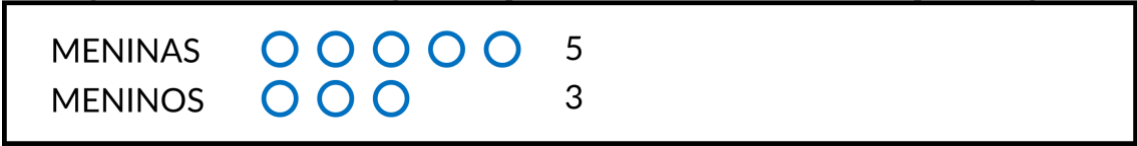
No entanto, nesta nova etapa da pesquisa, consideramos também os muitos eventos em que a professora, por meio do processo de construção da rotina com o grupo de crianças, provoca diversas situações que podem ser consideradas como matemáticas, como registrado na

figura 13. Assim, a apropriação de práticas de numeramento nesses eventos se configura como resposta à ação docente e traduz modos como as crianças interpretam e se relacionam com o mundo de maneira criativa e de acordo com a lógica infantil.

Ao nos aproximarmos desses eventos nos deparamos com *o rich point* que nos fez estranhar o comum e direcionou nosso olhar para o que, de certa forma, estávamos ignorando. De minha parte, confesso que o ato de ignorar está relacionado à experiência de trabalho na Educação Infantil e à tendência que isso traz de normalizar práticas cotidianas, como a construção da rotina, a contagem de crianças presentes em determinado dia ou mesmo as divisões do grupo a partir do critério sexo: feminino e masculino; menina/menino. Foi o enunciado de uma criança, que nos fez traçar um novo caminho metodológico e de análise.

Todos os dias, logo após o café da manhã, a professora construía a rotina do dia com as crianças e, uma das ações que constituíam esse momento era a contagem das crianças, que ocorria da seguinte maneira: as meninas eram contadas por uma menina escolhida pela professora e os meninos eram contados por um menino escolhido pela professora. Ao final da contagem, a professora registrava as quantidades no quadro, representadas por meio de desenhos (bolinhas) e o numeral. Como ilustrado a seguir.

Figura 13 – Ilustração do registro de quantidade de meninos e meninas após contagem



Fonte: Elaborado para pesquisa, 2024.

O evento que vamos narrar ocorreu no dia 16 de outubro, logo após o café da manhã. O enunciado que nos surpreendeu e nos fez estranhar o familiar em um cotidiano da Educação Infantil, ocorre no momento 21:14, e se identifica no enunciado de um participante de quem conseguimos apenas ouvir a voz, mas que não conseguimos identificar.

Quadro 10 – Transcrição do evento âncora

Interação entre as crianças 16/10/2018			
Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
21:02	O grupo	((voltando para a sala após o café))	
21:08	Professora	cinco... Amanda	((pesquisadora não filmou as ações da professora. A câmera está captando Amanda e Gabriela brincando, afastadas do grupo. Da

			professora, captamos apenas o áudio)
21:11	Amanda	((olha em direção à professora e para de brincar com Gabriela))	
21:14	Voz de um menino	os meninos ganhou ((em ritmo de música de vitória))	(só captamos a voz da criança)
21:15	Professora	deu mais meninos/olha aqui Janete/ viu Janete?	
21:19	Gabriela	cinco meninas/ Tetê	
21:21	Amanda	debaixo é menina ((fala baixinho quase no ouvido da Gabriela e fixa o olhar pra trás, em direção ao espelho do fundo da sala que reflete o quadro)) meninas ta embaixo ((novamente no ouvido da Gabriela, olhando para o espelho e depois dirigindo o olhar para o quadro e apontando para as informações escritas)) não é?	
21:21	Professora	é/cinco meninas e seis meninos/não é que os meninos ganharam/ é que vie.../HOJE veio mais meninos do que meninas/ veio mais meninos hoje/ o que que a TETÊ vai escrever aqui?	
21:41	Voz Criança 1	a roti...ina	

Fonte: Da autora, elaborado para pesquisa, 2024

O evento tem a duração de 8 minutos, no entanto, para esta seção, trazemos apenas o trecho que nos fez olhar para as videogravações e para a pesquisa de outro modo. A partir do enunciado “*os meninos ganhou*” e da interpelação da professora “*não é que os meninos ganharam/ é que vie.../HOJE veio mais meninos do que meninas/ veio mais meninos hoje*”, redirecionamos nosso olhar para entender mais sobre o que estava acontecendo ali e o que havia ocorrido antes e depois daquele evento, tendo em vista que consideramos o evento como um acontecimento histórico, bem como sua perspectiva holística, conforme registrado em seção anterior. A proposição da professora – de contar meninos e meninas, dividindo-os por sexo – e a transformação dessa atividade, pelas próprias crianças, em um jogo de competição e comparação, no qual interpretam o grupo mais numeroso como vencedor, fornecem-nos elementos para analisar como as crianças daquele grupo se apropriam de práticas de numeramento.

A seguir, no quadro 11, traçamos uma linha do tempo em que dispomos todos os eventos relacionados ao jogo de contagem das quantidades de crianças. Destacamos que o evento nos chamou atenção tanto por nos parecer uma rotina cultural em que se apropriam práticas de numeramento, quanto por nos provocar explicitamente a refletir e analisar sobre os aspectos de interseccionalidade relacionados à construção do gênero⁸⁰, e aos papéis de meninas e meninos que o grupo reverberava em sua proposição de transformar a contagem em jogo.

⁸⁰ O conceito de gênero será explicitado no próximo capítulo.

Além disso, o evento também nos provocou a pensar sobre as relações de gênero implícitas no cotidiano e outras, presentes em eventos transcritos em que as crianças se apropriam de práticas de numeramento em diferentes momentos da rotina que acompanhamos..

Quadro 11 – Linha do Tempo: Jogo de contagem de meninos e meninas

Linha do tempo – Jogo de comparação quantidade de meninos e meninas – 2018								
11/09	18/09	16/10	18/10	23/10	06/11	08/11	20/11	22/11
Construção da Rotina								
Bruno conta meninos e meninas (Registro apenas no caderno de campo)	Vamos ver quem veio hoje? (Registro apenas no caderno de campo)	Meninos ganharam	Gabriela conta as meninas	Estratégia de contagem de Gabriela	O importante é se divertir	Meninas antecipam a contagem	Eu não sou menina	Joana corrige Elis

Fonte: Elaborado para pesquisa, 2024.

4 ANÁLISE

Triste, Louca ou Má

Canção de Francisco, el Hombre

Triste, louca ou má

Será qualificada

Ela quem recusar

Seguir receita tal

A receita cultural

Do marido, da família

Cuida, cuida da rotina

Só mesmo, rejeita

Bem conhecida receita

Quem não sem dores

Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define

Sua casa não te define

Sua carne não te define

Você é seu próprio lar

Um homem não te define

Sua casa não te define

Sua carne não te define (você é seu próprio lar)

Ela desatinou, desatou nós

Vai viver só

Ela desatinou, desatou nós

Vai viver só (...)



4.1 Gênero em uma perspectiva relacional

No processo de pesquisa, no retorno às videogravações, uma nova observação do universo das crianças e de suas dinâmicas de convívio em grupo trouxe à tona o *rich pont* descrito na seção anterior, no qual a dimensão do gênero emergiu como elemento central e constitutivo das práticas de numeramento, mas também constituída por elas. Baseando-nos inicialmente em Alanen (2009, 2016) e em sua indicação sobre o aspecto relacional do gênero e a estrutura interseccional da vida das crianças, conforme exposto em seção anterior, assumimos, em nossa análise, que práticas de numeramento produzem-se e engendram-se também em relações de gênero (Louro, 1997, 2014).

Scott (1995, 2010, 2012), Louro (1997, 2014) e Meyer (2007), assim como Alanen (2009, 2016), consideram gênero em uma perspectiva relacional e estabelecem a relação entre

o movimento feminista anglo-saxão, principalmente no final da década de 60, e o aparecimento do termo gênero. Segundo as autoras, as pesquisas feministas queriam enfatizar a distinção entre gênero e sexo. A palavra gênero enfatizaria o aspecto relacional das definições da feminilidade e indicaria uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual. Segundo Louro (1997, 2014), era imperativo, então, contrapor-se ao argumento de que a distinção biológica/sexual seria a justificava para a desigualdade social entre homens e mulheres:

[...] não são propriamente as características sexuais, mas sim a forma como essas características são representadas ou valorizadas, ou o que se diz ou se pensa sobre elas, que vai construir, de fato, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 2014, p. 25).

Essas abordagens feministas denominadas pós-estruturalistas, segundo Meyer (2007), distanciam-se das vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal e que o corpo seria, assim, a origem das diferenças entre homens e mulheres; também se distinguem das vertentes que tratam o corpo como superfície na qual a cultura operaria para produzir desigualdades. As abordagens feministas pós-estruturalistas passam a pensar o corpo como uma construção sociocultural e linguística, produto das relações de poder. Nessas abordagens,

[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres (Meyer, 2007, p. 16).

Dessa forma, segundo a autora, esse conceito de gênero nos afastaria de abordagens cujo enfoque está apenas nos papéis e funções de mulheres e de homens; e nos direciona a abordagens mais amplas, que consideram que instituições, símbolos, normas, práticas sociais e conhecimentos de uma sociedade são constituídos e atravessados por “representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ ou ressignificam essas representações” (Meyer, 2007, p. 16).

Nos estudos de gênero, o trabalho de Scott (1995) é referenciado por sua contribuição pioneira. A autora toma o gênero como uma categoria de análise histórica, não como uma resposta, mas uma pergunta, um modo de fazer perguntas. O termo "gênero" abre então um conjunto completo de questões analíticas sobre: como e sob que condições diferentes papéis e funções foram definidos para cada sexo; como os próprios significados das categorias "homem" e "mulher" variam de acordo com o tempo, o contexto e o lugar; como as normas reguladoras do comportamento sexual eram criadas e aplicadas; como as questões de poder e direitos

influenciavam as definições de masculinidade e feminilidade; como as estruturas simbólicas afetavam a vida e as práticas das pessoas comuns; como as identidades sexuais eram forçadas dentro e contra as prescrições sociais.

Candance West e Don H. Zimmermann (1987) trazem um conceito central para o campo de pesquisa e propõem uma compreensão sociológica do gênero, com a adoção da expressão *doing gender* (fazer gênero). Segundo os autores, esse *fazer* é realizado por mulheres e homens e envolve um complexo de atividades perceptuais, interacionais e micropolíticas socialmente orientadas que definem determinadas atividades como expressões das *naturezas* masculinas e femininas.

Assim, ao considerar gênero como uma realização, um resultado de *conduta situada*, a atenção deixa de se voltar para questões internas do indivíduo, concentrando-se nas interações e, por fim, nas instituições. Em certo sentido, são os indivíduos que fazem o gênero, mas é um fazer situado, realizado na presença real ou virtual de outros que se presume estarem orientados para sua produção:

Em vez de ser uma propriedade dos indivíduos, concebemos gênero como uma característica emergente de situações sociais: tanto como resultado de vários arranjos sociais e como justificativa para eles, quanto como meio de legitimar uma das divisões fundamentais da sociedade. (West; Zimmerman, 1987, p. 126)⁸¹

Os autores argumentam que o gênero não é um conjunto de características, nem uma variável, nem um papel, mas o produto de algum tipo de ação social, criado na interação, ao mesmo tempo em que estrutura a interação. Assim, *doing gender* é uma atividade contínua incorporada nas interações cotidianas, e essa perspectiva objetiva explorar como o gênero pode ser exibido ou retratado por meio da interação e, assim, ser visto como *natural*, enquanto está sendo produzido como uma conquista socialmente organizada.

Fazer gênero significa criar diferenças entre meninas e meninos, mulheres e homens, diferenças que não são naturais, essenciais ou biológicas. Uma vez que as diferenças tenham sido construídas, elas têm sido usadas para reforçar a “essencialidade” do gênero (West; Zimmerman, 1987, p. 137, tradução nossa)⁸².

Meyer (2007) apresenta quatro ferramentas teórico-políticas decorrentes da teorização pós-estruturalista sobre gênero.

⁸¹ Do original: “Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: both as an outcome of and rationale for various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society” (West e Zimmerman, 1987, p.126).

⁸² Do original: “Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential or biological. Once the difference has been constructed, they are used to reinforce the “essentialness” of gender” (West e Zimmerman, 1987, p.137).

A primeira ferramenta teórico-política é considerar que nós nos constituímos como homens e mulheres, ao longo da vida, por meio das mais diversas instituições e práticas sociais; um processo que não é linear, muito menos harmônico e progressivo. A autora destaca aqui a articulação intrínseca entre gênero e educação, com ênfase para o pressuposto de que educar engloba um complexo de forças e de processos, que estão além da família e da escola, tais como meios de comunicação de massa e redes sociais, brinquedos, literatura, cinema, música. Cabe-nos observar que essas forças e processos são produzidos culturalmente e produzem culturas, e que, assim, em sociedades quantificadas são, não raro, mediados por práticas de numeramento. No interior dessas forças e desses processos, os indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, nas sociedades e grupos aos quais pertencem. Meyer argumenta, ainda, que esses processos educativos “envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (Meyer, 2007, p. 17).

A segunda ferramenta teórico-analítica pontua que o conceito de gênero enfatiza a pluralidade e o aspecto conflituoso dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos em articulação com outras marcas sociais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade; e acrescentaríamos aqui as relações intra e intergeracionais. Nesse sentido, essa ferramenta nos auxilia a analisar processos de construção e distinção de corpos e sujeitos femininos e masculinos nas interações entre crianças e delas com pessoas adultas, em diversas práticas socioculturais, inclusive, e de modo especial, em práticas de numeramento.

A terceira ferramenta teórico-analítica proposta por Meyer (2007) destaca a mudança introduzida pelo termo gênero, por se tratar de um conceito que traz implícita a ideia de que análises e intervenções devem tomar como referência “as relações de poder entre homens e mulheres e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero” (Meyer, 2007, p. 18). Neste estudo, chama-nos a atenção como essas relações de poder operam nas interações entre crianças tão pequenas e como o aparato escolar acomoda ou mesmo patrocina essa operação, mas também pode tensioná-la.

Por último, o conceito de gênero propõe um afastamento de análises construídas sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, em direção a uma perspectiva mais ampla, que considera que as representações e pressupostos de feminino e masculino atravessam, constituem e estão diretamente implicadas com a produção, a manutenção e a resignificação das instituições sociais, dos símbolos, das normas, dos conhecimentos, das leis, das doutrinas e das políticas de uma sociedade – e é por isso que as podemos identificar nas situações em que as crianças se apropriam de práticas socioculturais diversas, nelas incluídas

práticas tão frequentes e identificadas com os valores e os critérios da modernidade, como o são as práticas de numeramento.

De acordo com Louro (1997, 2014), a dimensão relacional do conceito de gênero leva a se destacarem as interações sociais na construção dos gêneros. Ao enfatizar o caráter social do feminino e do masculino, aqueles que utilizam o conceito de gênero são obrigados a considerar as diferentes sociedades e períodos históricos em questão. Isso implica pensar de forma mais abrangente, reconhecendo a diversidade de projetos e representações de homens e mulheres. As concepções de gênero não apenas variam entre diferentes sociedades ou momentos históricos, mas também dentro de uma mesma sociedade, levando em conta os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe que a compõem.

A autora afirma que, ao dirigir o foco para o caráter social, não se pretende negar a biologia ou a constituição do gênero sobre corpos sexuados; pretende-se enfatizar a construção social e histórica que é produzida sobre as características biológicas. Nessa perspectiva, o conceito de gênero “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’” (Louro, 2014, p. 26, destaque da autora).

A autora afirma que a intenção é entender gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. O conceito de identidade é abordado pela autora em uma aproximação com as formulações dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, que compreendem os sujeitos como tendo identidades múltiplas e plurais:

[...] identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”, como diz Stuart Hall (1992, p. 40). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis; a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (Louro, 2014, p. 28-29).

Assim, assume-se que diferentes práticas sociais e instituições são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Segundo a autora, busca-se compreender de que modo essas instituições e práticas sociais são atravessadas pelos gêneros: “instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ – produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.)” (Louro, 2014, p. 29).

Para Scott (2010), a adoção do conceito de gênero proporcionou uma maneira de investigar as formas específicas assumidas pela organização social da diferença sexual, sem

tratá-las como variações de um tema imutável de dominação patriarcal. Em vez disso, exigiu uma leitura cuidadosa das manifestações concretas e atenção aos diferentes significados que as mesmas palavras poderiam ter. Segundo a autora, *gênero* pode sempre se referir às maneiras pelas quais as relações entre homens e mulheres são concebidas, mas nem as relações, nem os *homens* e nem as *mulheres* seriam considerados os mesmos em todos os casos; assim, a autora afirma que o objetivo era questionar todos os termos e, assim, historicizá-los.

A autora, ao analisar seus escritos de 1995, afirma que se o gênero continua ou não a ser uma categoria útil de análise – histórica ou não – parece que não depende da palavra em si, mas dos usos críticos que continuamos a fazer dela. Com muita frequência, *gênero* conota uma abordagem programática ou metodológica na qual os significados de *homens* e *mulheres* são considerados fixos; o objetivo é descrever papéis diferentes, não os questionar. Assim, a autora afirma que o gênero continua sendo útil somente se for além dessa abordagem, se for tomado como um convite para pensar criticamente sobre como os significados dos corpos sexuais são produzidos em relação uns aos outros, como esses significados são implantados e alterados. O foco não deve estar nos papéis atribuídos a homens e mulheres, mas na construção da própria diferença sexual.

Para Scott (2012), a utilidade analítica do conceito de gênero depende de o considerarmos como um guia e não simplesmente para estabelecer como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro; é preciso considerar também quais visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas, os termos de definições masculino/feminino, para chegarmos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Assim, gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexual, mas um guia para compreender a interação dinâmica da imaginação, da regulação e da transgressão nas sociedades e culturas que estudamos. “E longe de estar resolvido, como uma vez pensei que estava, gênero é uma questão perpetuamente aberta: se pensarmos que está resolvido, sabemos que estamos no caminho errado” (Scott, 2012, p. 345).

4.2 Gênero e infância

A pesquisa sobre a vivência das relações de gênero pelas crianças ou sobre os modos como as crianças produzem sentido sobre suas relações de gênero, segundo Santos e Silva (2020), tem sido um campo profícuo. Nos últimos 20 anos, a área tem desenvolvido importantes estudos realizados por diferentes tradições teórico-metodológicas, com pesquisas que abarcam a interseccionalidade de gênero e infância. Segundo os autores, há uma evolução de, pelo

menos, duas frentes de investigações distintas. De um lado, um conjunto de pesquisas que analisa as pedagogias de gênero produzidas pelos adultos para as crianças⁸³; e, de outro lado, investigações que analisam as relações de gênero pela perspectiva das crianças⁸⁴. É no marco desse segundo conjunto de pesquisas que nós nos propomos a compreender como as crianças vivenciam e produzem relações de gênero enquanto se apropriam de práticas de numeramento.

Para esta pesquisa, buscamos referências em Barrie Thorne (1993), Daniela Finco (2011, 2013), William Corsaro e Hillary Aydt (2003), e Márcia Buss-Simão (2013a, 2013b).

Segundo Corsaro e Aydt (2003), tanto os teóricos da aprendizagem social quanto os do desenvolvimento cognitivo realizaram estudos com crianças na tentativa de determinar se a origem da cultura de gênero deriva do reforço social dos adultos ou da percepção individual da criança sobre seu gênero. Embora a influência dos adultos e a psicologia cognitiva das crianças sejam certamente fatores importantes no desenvolvimento de conceitos de gênero, são necessárias mais pesquisas para discutir a natureza do gênero nas culturas de pares exclusivas das crianças. Segundo os autores, as teorias sociológicas baseadas em pesquisas etnográficas sustentam que as crianças não são meramente receptoras passivas da cultura adulta: elas interpretam e reproduzem os papéis de gênero de maneiras que, muitas vezes, são surpreendentes para nós.

Como descrevemos em seções anteriores, o desenvolvimento cognitivo de uma criança não é uma experiência solitária; ele é compartilhado com os colegas e articulado em sua cultura de grupo. Como afirma Corsaro (2001, p. 128) sobre a cultura de pares, "as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares, tomando ou se apropriando de forma criativa de informações do mundo adulto para tratar de suas próprias preocupações". Assim, examinar as maneiras pelas quais as crianças moldam sua própria cultura possibilita começar a entender o gênero como as próprias crianças o constroem.

Finco (2011, 2013) faz uso do conceito de gênero para analisar as interações adulto-criança e criança-criança no espaço coletivo e público da escola de Educação Infantil e observar como são construídas as diferenças determinadas pelo sexo. A autora faz uso do gênero como categoria de análise, assim como nos dispomos a fazer nesta pesquisa, com o objetivo de observar os modos como se relacionam meninos e meninas, abordando questões relativas às práticas educativas e estabelecendo relação com o que as crianças constroem coletivamente e entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas por adultos.

⁸³ Felipe; Guizzo (2003); Felipe (2009); Salgado (2012); Silva; Bertuol (2014); dentre outros.

⁸⁴ Finco (2011, 2013); Sayão (2003); Neves (2008); Kishimoto; Ono (2008); Buss-Simão (2012, 2013); entre outros.

Para Scott (1995), utilizar gênero como categoria de análise implica conhecer e saber mais sobre as diferenças sexuais bem como compreender como são produzidas pelas culturas – no caso da pesquisa com crianças, pelas culturas infantis – e pelas sociedades, nas relações entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Para além das relações gênero, Finco (2011, 2013) abarca também outras relações de poder engendradas nos processos de socialização das crianças pequenas e analisa as estratégias voltadas para a normalização e o controle de expressões corporais de meninos e meninas. A autora abordou, em sua reflexão, os modos como o controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionados ao controle do corpo, “à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino, ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil” (Finco, 2011, p. 171).

Na pesquisa de Buss-Simão (2013a, 2013b), cujo objetivo era investigar formas, significações, vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal, por meio de relações entre as crianças em um contexto da Educação Infantil, a categoria gênero foi se delineando como central e constitutiva de suas relações e interações entre pares e também com os adultos. No decorrer da pesquisa, a autora identifica o modo como o gênero constitui uma categoria central para as crianças nas relações que estabelecem.

Além da categoria gênero ser central para as crianças, o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais os quais requerem um estudo minucioso para se compreender como e o que as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos ao estabelecerem suas relações no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Nesse sentido, tão importante como compreender o que as crianças sabem e aprendem sobre gênero, são os usos que elas dão a esse conhecimento, nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos (Buss-Simão, 2013b, p. 941).

Assim, ao tomarmos as práticas de numeramento em seu caráter sociocultural e discursivo, estamos considerando que tais práticas são também generificadas. Por isso, ao focalizarmos as crianças protagonizando tais práticas, acessamos como noções de gênero e o *fazer gênero (doing gender)* são apropriados do mundo adulto criativamente pelas crianças. Buss-Simão (2013a), baseando-se em West e Zimmerman (1987), afirma que *fazer gênero* é um processo vivo, que produz significados. Por isso, é essencial para os estudos sociais da infância procurar acompanhar e compreender esse processo, buscando a perspectiva das crianças, e refletindo sobre conhecimentos, saberes e elementos culturais e sociais que estão envolvidos nele.

Em suas análises das relações de gênero entre as crianças e das crianças com adultos, Buss-Simão (2012, 2013a, 2013b) segue a indicação de Thorne (1993) e busca fugir de uma perspectiva que procure *a priori* considerar as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre as próprias meninas ou entre os próprios meninos; assim, a autora procura observar as variações dentro do mesmo gênero, em uma busca por superar o dualismo entre o mundo de meninas e o mundo de meninos, pois, “quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de meninos e de meninas” (Buss-Simão, 2013a, p. 182).

Na busca por compreender como as crianças vivenciam o processo de diferenciação do feminino e masculino, bem como compreender a dicotomização presente nas vivências das crianças na Educação Infantil, Buss-Simão (2012, 2013a, 2013b) recorre ao trabalho de Jordan (1995). O autor afirma que, para compreender esse processo, é preciso diferenciar os aspectos que envolvem duas etapas: a primeira, a adoção de uma *identidade de gênero*; a segunda, a *negociação de posicionamento* das noções de gênero. Essa perspectiva nos pareceu útil também para a análise que desenvolvemos.

Segundo Jordan (1995), as pesquisas sobre crenças e comportamentos de gênero na primeira infância estabeleceram que a maioria das crianças adota uma *identidade* de gênero aos 2 anos de idade; elas se colocam em uma categoria de gênero ou outra e tendem a escolher companheiros de brincadeira desse grupo. Entretanto, as pesquisas mostram, também, que as crianças ainda estão muito longe de ter uma noção fixa do que esse *posicionamento* implica socialmente. Embora se considerem membros de um grupo de gênero, elas ainda não têm certeza de quais tipos de comportamento são apropriados para pertencer a esse grupo.

Jordan (1995) afirma que é fundamental aceitarmos que uma identidade de gênero é adotada muito cedo e pode permanecer estável durante toda a vida para a maioria das pessoas, enquanto seu significado se desenvolve mais lentamente, por meio do que as teorias pós-estruturalistas de gênero descrevem como a negociação dos discursos e práticas de gênero. Essas práticas e esses discursos fornecem o contexto no qual os indivíduos constroem definições de comportamento apropriado de gênero, definições que se desenvolvem e mudam ao longo da vida dos indivíduos.

Assim, as crianças chegam à escola sabendo que são meninas ou meninos e com um forte compromisso de serem membros de um grupo de gênero e com um possível antagonismo em relação ao outro grupo. Por outro lado, elas têm apenas uma impressão muito vaga do tipo de comportamento que a associação exige delas e ainda

procuram os adultos e colegas para esclarecer essa questão (Jordan, 1995, p. 73, tradução nossa)⁸⁵.

Em relação ao antagonismo entre grupos de meninas e meninos, Thorne (1993) investiga detalhadamente o que ela denomina de *fronteira* entre meninas e meninos: a interação entre eles, ainda que baseada nos, e até mesmo reforçando os, limites de gênero. Conforme a autora, as crianças são socializadas de acordo com os padrões de gênero existentes e, em sua pesquisa, considerando a construção social do gênero como um processo ativo e contínuo, produzido ativa e colaborativamente na vida cotidiana, o enfoque é dado nas relações sociais estabelecidas pelas crianças com crianças e com adultos.

É na perspectiva das *fronteiras de gênero* (Thorne, 1993) que nos dedicamos à análise dos eventos que identificamos como de apropriação de práticas de numeramento. Como educadoras, buscamos compreender como os adultos (participando diretamente das interações, ou nelas presentes pelas referências das crianças) reforçam, naturalizam e estabelecem essas fronteiras; mas, principalmente, queremos focalizar como as crianças interpretam, agem e reagem à naturalização do antagonismo de gênero e à fronteira, que são impostas, produzidas e tensionadas discursivamente.

A noção de fronteira desenvolvida por Thorne (1993) baseia-se em Frederick Barth (1969), em sua análise das relações sociais que são mantidas por meio de fronteiras étnicas ou pelo senso dos participantes sobre a diferença cultural e o *status* étnico dicotomizado. Thorne esclarece que Barth enfatiza o aspecto mais macro dessas relações e sua abordagem focaliza o comportamento face a face. Nessa abordagem, entretanto, é preciso considerar que, eventualmente, o contato pode enfraquecer ou reduzir um senso ativo de diferença; todavia, “os grupos também podem interagir uns com os outros de maneiras que fortalecem suas fronteiras”⁸⁶ (Thorne, 1993, p. 65).

Quando as fronteiras de gênero são ativadas, perde-se a unidade *meninos e meninas* e a ideia de *os meninos* e *as meninas* como grupos separados é reforçada. Nesse processo, categorias de identidade que, em outras ocasiões, teriam relevância mínima na interação, tornam-se base para a separação em atividades coletivas, reforçando o antagonismo de gênero.

⁸⁵ Do original: “Children thus come to school knowing that they are girls or boys and with a strong commitment to being members of a gender group and a potential antagonism towards the other group. On the other hand, they have only a very hazy impression of what sort of behavior the membership demands of them and are still looking to adults and peers to clarify the question” (Jordan, 1995, p. 73).

⁸⁶ Do original: “although contact sometimes undermine and reduces an active sense of difference, groups may also interact with one another in ways that strengthen their borders.” (Thorne, 1993, p. 65).

Thorne (1993) descreve *coreografias da separação e da integração de gênero* entre as crianças (e entre os adultos), que é estabelecida na dinâmica de diferentes instituições e situações sociais. Segundo a autora, explorar os modos como a separação e a integração de gênero ocorrem de processos contínuos, em vez de origens presumidas, pode ajudar muito a satisfazer a curiosidade persistente sobre o motivo da existência das separações de gênero. Thorne (1993) afirma que a ênfase na ação, na atividade e nas práticas sociais cotidianas das crianças, que, às vezes, podem até mesmo ser contraditórias, oferece um antídoto para a visão das crianças como passivamente socializadas. Assim, o gênero não é algo que alguém passivamente *é* ou *tem*. Baseando-se em West e Zimmerman (1987), a autora afirma: nós *fazemos o gênero*. Sua pesquisa destaca que as crianças fazem uso da estrutura de brincadeiras como um disfarce para mensagens, muitas vezes sérias, relacionadas a gênero, a sexualidade e agressão. A essas performances das crianças ela dá o nome de *jogos de gênero* (*gender play*).

Para definir *jogos de gênero*, Thorne (1993) recorre aos significados da palavra *play* e estabelece relações com concepções de gênero. Segundo a autora, a construção social de gênero é um processo ativo, como sugerem os vários significados que se pode atribuir à palavra *play*⁸⁷.

O primeiro desses significados remete a ação, atividade, operação; engajar ou empregar ativamente. A esse significado de *play*, na expressão *gender play*, estariam relacionadas as categorias de gênero, as identidades de gênero, as divisões de gênero, enfim, os significados de gênero que são produzidos ativamente e colaborativamente na vida cotidiana. Crianças produzem o sentido de gênero como dicotomia e oposição quando brincam de “meninos contra meninas”; no entanto, quando meninos e meninas trabalham cooperativamente em um projeto de sala de aula, minam ativamente o senso de gênero como oposição. Essa ênfase na ação e na atividade, e nas práticas sociais cotidianas que algumas vezes são contraditórias, promovem um antídoto para a visão das crianças como passivamente socializadas.

Um outro significado atribuído a *play* é o de *performance dramática*. Alguns rituais que foram observados em sua pesquisa, como *garotas perseguem garotos*, *cosquinhas*, podem ser entendidos como, quase literalmente, *brincadeiras de gênero* ou *jogos de gênero*. As crianças usam a estrutura de jogo (“*estamos apenas brincando*”) como um disfarce para mensagens sérias relacionadas a sexualidade e agressão. A noção de *performance* ou *ação com script* pode ser usada para compreender práticas compartilhadas que promulgam, e às vezes desafiam, arranjos variados de gênero. Performances desse tipo variam de *grupos do*

⁸⁷ Nessas considerações, mantivemos a palavra *play* em inglês, uma vez que sua tradução como *jogo* não permitiria a exploração dos diferentes significados, da qual a autora se vale, para destacar como se conforma o caráter ativo dos *jogos de gênero* (*gender play*)

mesmo sexo trocando insultos a crianças construindo casais heterossexuais ou a um garoto cruzando as fronteiras de gênero e se juntando a um grupo de meninas para brincar de pular corda.

Essa complexidade convoca para a expressão *gender play* um terceiro conjunto de significados: *play* como escopo ou oportunidade de ação. A associação da expressão *gender play* a essa definição de *play* reconhece a complexidade das relações de gênero – os múltiplos e contraditórios significados, as linhas transversais da diferença e da desigualdade, o significado fluido de gênero (meninas e meninos estão em alguns momentos juntos ao mesmo tempo em que estão separados; gênero nem sempre está no primeiro plano de suas interações).

Entretanto, a associação da palavra *play* (jogar, brincar, performar) ao universo infantil pode induzir a uma conotação de trivialidade: “o brincar de criança é aplicado a qualquer coisa que envolve um problema mínimo ou tem muito pouca importância; algo muito fácil ou um assunto insignificante⁸⁸” (Thorne, 1993, p. 5, tradução nossa). Assim, há um problema quando todas as ações das crianças e seus sentimentos são compreendidos no campo do “play” de nossa dicotomia cultural entre *trabalhar* e *brincar*. Essa associação falsifica a realidade completa da experiência de todos. Nesse sentido, a experiência das crianças deveria ser tomada de forma tão séria ou tão leve como a dos adultos; a divisão entre adulto e criança é socialmente criada, historicamente modificada e, cheia de ambiguidades e contradições, é continuamente negociada.

4.3 Jogo de gênero e contagem

Inspiradas por essas provocações, trazemos em nossa análise uma forma de *gender play*, o qual denominamos *jogo de gênero e contagem*: um jogo estabelecido e criado pelas crianças nos momentos de construção da rotina em que a professora solicitava a elas a contagem das meninas e dos meninos presentes. Instintivamente, reconhecemos as ações das crianças como um *jogo*, a partir da referência cultural que temos sobre o que significa um jogo ou a ação de jogar. Porém, indo além, embasamos nossa perspectiva de *jogo* em Huizinga (2019), que reconhece o jogo como fator cultural, considera a função do jogo como uma função real da cultura e como forma específica de atividade, como forma significativa, como função social.

Na busca por compreender o jogo como fator cultural da vida, o autor afirma que o jogo é uma função do ser vivo, mas que, no entanto, não é passível de uma definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Assim, Huizinga (2019) se limita a descrever suas principais

⁸⁸ Do original: “child’s play: applied to anything that involves very little trouble or is of very little importance; a very easy or trifling matter.” (Thorne, 1993, p. 5)

características e indica que algumas são próprias do jogo em geral e outras pertencem aos jogos sociais em particular.

Uma das características fundamentais do jogo, de acordo com o autor, refere-se ao fato de ser uma atividade voluntária, livre e de ele próprio ser liberdade. “As crianças e os animais brincam porque se divertem, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (Huizinga, 2019, p. 9). Observamos que as crianças da Turma Três Marias, motivadas pela proposição do adulto-professora para a contagem das crianças presentes, transformam a atividade, se engajam e criam uma competição, que estamos aqui nomeando de *jogo de gênero contagem*. A partir da fronteira de gênero ativada e do jogo instaurado, as crianças incorporam a competição e se posicionam em campos opostos, o que se difere do comportamento observado em outros momentos no dia a dia, em que meninas e meninos se mostravam integrados.

A segunda característica elencada Huizinga (2019) – e que também observamos nos jogos de gênero e contagem – refere-se ao que o autor denomina de evasão da vida corrente, proporcionada pelo jogo. Durante o jogo, ocorre a criação de esferas temporárias com orientação própria, um “faz-de-conta” processado com seriedade, em que os jogadores, em sua maioria, se mostram totalmente absorvidos pelo jogo. “O jogo se torna seriedade e a seriedade jogo” (Huizinga, 2019, p. 10). O engajamento das crianças nos procedimentos de contagem, sua preocupação com a correção de seus resultados e do registro das quantidades apuradas e até mesmo a animosidade instaurada entre os competidores testemunham a seriedade com que as crianças se envolviam nesses jogos de gênero e contagem.

Outra característica refere-se ao fato de que o jogo se diferencia da vida comum tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. Essa é a terceira das suas principais características: o isolamento e a limitação. O jogo é “levado até o fim” dentro de limites específicos de tempo e espaço. Ele possui uma direção e sentidos próprios. Começa em determinado momento e, em um ponto específico, chega ao fim. Joga-se até atingir esse término. Durante sua duração, há movimento, mudança, alternância, sucessão, associação e separação. Nesse terreno de jogo, reina uma ordem específica, absoluta, uma outra característica do jogo: ele cria ordem e é ordem, a menor desobediência à ordem “estraga o jogo”. A dinâmica e o objetivo da contagem (associação bijetiva de cada criança a uma palavra-número, até que todas as crianças do grupo sejam contadas, e a exibição de uma palavra número como resultado da contagem) estabelecem uma limitação para o jogo; além disso, a competição que se instaurava na comparação dos resultados não voltava a ser tematizada ao longo das demais atividades do dia.

É com essa compreensão de jogo que buscamos analisar a dinâmica dos jogos de contagem e gênero que identificamos: os movimentos dessa prática, as aproximações e os

distanciamentos entre os participantes, as ordens instituídas são analisadas considerando a complexidade da prática social de contagem, as relações de gênero que refletem e estruturam as relações sociais, e também as particularidades do grupo social que atua naquela prática – a infância. É no contexto da performance das crianças que buscamos compreender os modos como elas constroem concepções de gênero enquanto não apenas aprendem *técnicas* de contagem ou desenvolvem *habilidades matemáticas individuais*, mas também se apropriam de uma prática sociocultural, que responde e interpõe demandas e intenções de uma sociedade.

Na análise da apropriação dessa prática sociocultural, percebermos a importância da dinâmica do jogo e dos deslocamentos pela sala que ela demanda e oportuniza. Por isso, além da transcrição das interações verbais entre as crianças e do registro dos gestos e entonações que compõem interlocução, buscamos também *textualizar* (Castanheira et al, 2020)⁸⁹ esses movimentos no território de jogo. Segundo Huizinga (2019), todo jogo acontece e existe no interior de um campo predeterminado; assim, nos momentos em que as crianças se dedicavam à contagem de meninas e meninos, a sala se tornava a arena do jogo, que buscamos representar por meio de um mapeamento dos deslocamentos das crianças responsáveis pela contagem. Esse ir e vir das crianças nos chamou a atenção para a ocupação do território da sala de aula por elas realizado por meio da autorização de deslocamento, por parte do adulto, para a contagem das crianças presentes.

Assim, produzimos o mapeamento dos deslocamentos das crianças enquanto contavam, compreendendo, a partir de Seemann (2003a, 2003b, 2013), que os mapas servem como instrumento para aprender a ler e decifrar o território na busca por tornar visíveis ações e sentimentos sobre a realidade (percebida). Dessa forma, o mapeamento que construímos não é uma representação sujeita a regras cartográficas de projeção, escala ou precisão, mas uma representação espacial que se origina da nossa interpretação da realidade e que precisa ser lida como um processo e não como um produto estático. Seemann (2003b) afirma que a cultura ocidental concebe como objeto o que de fato é um processo. “Mapas, por exemplo, não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura”(p. 52).

Seemann (2013) traz ainda a tese do mapa como biografia. Para o autor, os mapas são uma fonte de história pessoal e podem ser considerados como transcrições de nós mesmos. Segundo o autor, o mapa pode ser uma biografia em quatro sentidos diferentes:

⁸⁹ Castanheira et al (2020), discutindo os cuidados que devem ser observados em um estudo que adota a Etnografia Interacional para que se capte o processo vivenciado, apresentam a importância de se *textualizar a sala de aula* por meio de esquemas, escritas e por meio também de mapas físicos, a fim de rastrear unidades e níveis de análise.

- (1) O mapa no papel tem sua biografia própria pelo fato de ser um objeto material elaborado, desenhado e utilizado em um espaço e um tempo específico;
- (2) O mapa nos ajuda a estabelecer uma ligação com as biografias dos seus fazedores e de outras pessoas envolvidas no processo;
- (3) O mapa é uma biografia espacial que retrata a paisagem de uma forma mais eloquente que muitas palavras ou textos;
- (4) O mapa vai ao encontro das biografias humanas, porque contém referências às vidas e práticas sociais das pessoas que estimulam a sua memória. (Seemann, 2013, p. 102-103)

Considerando as relações entre a pesquisadora, em uma pesquisa etnográfica, e os participantes da pesquisa, esses mapas transcrevem, também, à sua maneira, sentimentos, relações e olhares construídos em campo. É registro biográfico da pesquisadora e das crianças envolvidas no processo de pesquisa. Assim, dedicamo-nos a uma representação do campo de pesquisa, em uma busca por textualizar o movimento empregado nas ações das crianças na arena do jogo de gênero e contagem. Essa representação é também registro da ocupação do território da sala de aula, do poder e da agência das crianças, e tem como objetivo permitir a quem nos lê se aproximar da dinâmica do cotidiano denso da sala de aula da Educação Infantil, por meio de uma biografia espacial, que quer dar um aporte de eloquência à narrativa que tecemos do que foi observado com o nosso olhar.

4.4 O contexto do jogo: a construção da rotina na dinâmica do trabalho na Educação Infantil

A contagem das crianças presentes era uma atividade que ocorria praticamente todos os dias, durante a construção da rotina da manhã. Uma atividade trivial e diária, mas que, como tantas outras, carregam, implicitamente, como afirma Escolano (2017), um sistema estruturado de sociabilidade e toda uma cultura escolar. Nesse sentido, a contagem das crianças e a construção da rotina compõem a cultura escolar daquele grupo Três Marias e se constituem como rituais da escolarização das crianças.

A rotina é mais do que um conjunto de procedimentos e atividades que se repetem na programação diária do trabalho pedagógico com as crianças. Para Barbosa (2000, 2006), a rotina se configura como uma categoria pedagógica: os responsáveis pela Educação Infantil estruturam uma rotina a ser adotada na escola para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano com os diversos grupos de crianças daquela instituição de Educação Infantil. As rotinas diárias refletem, na organização de cada dia, o projeto político-pedagógico da instituição e a proposta de ação educativa dos profissionais.

A definição das rotinas do trabalho pedagógico nas escolas e creches da Educação Infantil podem estar submetidas a normas do sistema de ensino, ou são definidas por técnicos

do sistema, ou, ainda, são definidas no âmbito de cada instituição por seus diretores, supervisores ou professores e demais profissionais e, “em algumas instituições, as crianças são convidadas a participar” (Barbosa, 2000, p. 40). Além disso, o modo de funcionamento da instituição – horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação e turno de trabalho dos funcionários – apresenta fatores de restrição aos modos de organizar a rotina, mas, ao mesmo tempo, os compõem.

Barbosa (2006), com o intuito de explicitar de que modo as rotinas se configuram como categorias pedagógicas na Educação Infantil, destaca alguns pontos de convergência como regularidades das rotinas, que fazem com que elas se constituam de uma série de ações que se repetem, como, por exemplo, a contagem das crianças diariamente durante a ação de construção da rotina de atividades do dia. “As regularidades das rotinas são aquela sequência de atividades que a educadora ou a instituição define como os aspectos mais importantes para ser efetivados no dia a dia” (Barbosa, 2006, p. 116).

Em seu trabalho, a autora analisa os elementos constitutivos das rotinas – a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção de propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais – como fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas e que definem os modos de pensar e prescrever a rotina.

Entre os elementos constitutivos da rotina analisados por Barbosa (2006), ocorre-nos destacar o *uso do tempo*, já que os jogos de contagem e gênero que vamos focalizar em nossa análise ocorrem no momento da construção da rotina diária, em que os tempos e espaços para as atividades do dia são registrados e delimitados. Nesse sentido, recorremos a Escolano (1993), que analisa a gênese da formação dos modelos de tempo escolar e afirma que o horário escolar não é uma definição apenas técnica e de caráter neutro: “O horário escolar, como um documento em nossos registros, expressa não apenas o desenho funcional e mecanicista, mas também todo um conjunto de valores culturais e sociais que definem e instituem um determinado discurso pedagógico” (Escolano, 1993, p. 128).

O autor ressalta também a função que os horários escolares desempenham como marcos reais para a experiência infantil sobre o tempo e a valorização dos códigos e pautas temporais como microssistemas de controle e poder. As crianças, ao experimentarem os horários escolares, interiorizam as primeiras pautas organizadoras do tempo (junto com as que aprendem na convivência familiar). Desse modo, os trabalhos escolares, as horas e os dias se

constituem em marcos de aprendizagem e mecanismos para a autorregulação dos comportamentos da infância⁹⁰.

O cronossistema escolar serve, assim, para ajustar o “relógio biológico” e os biorritmos a um sistema social e cultural. Levantar-se em uma mesma hora para chegar à escola com a pontualidade prescrita, onde o asseio pessoal é conferido toda manhã; seguir um programa de trabalho organizado em períodos com critérios precisos e estáveis; desfrutar de recreios planejados na disciplina institucional; retornar à casa ao finalizar cada sessão ou jornada e interromper esse processo a cada sete dias: são feitos que supõem regular a espontaneidade com uma ordem normativa de tempo. (Escolano, 1993, p. 128, tradução nossa)⁹¹

Dessa forma, é importante compreender que os quadros de horário e a organização dos tempos da escola (diários e semanais) são mais do que um sistema formal de organização da educação, pois operam como mediadores da socialização entre a biologia e a cultura. Escolano (1993) ressalta ainda o papel que as estruturas de tempo têm desempenhado como microssistemas de controle, poder e influência. A distribuição do uso do tempo baseada na regularidade, projetadas sobre durações muito curtas e repetitivas, comuns à organização escolar, são mecanismos de controle que implementaram uma ordem escolar uniforme e rígida, que induz comportamentos disciplinados e garante sua acomodação aos imperativos de controle social.

Como esclarecemos na descrição do trabalho de campo, na Turma 3 Marias da EMEI Morro Verde, a rotina da manhã era planejada previamente pela professora daquele turno, que a compartilhava com as crianças em um momento que denominamos como “construção da rotina”. Esse momento, em geral, acontecia após o café da manhã. Por se tratar de uma escola de tempo integral, os horários de alimentação e de uso do pátio externo eram marcos importantes na estruturação e na elaboração da rotina. Pela manhã, o café e o almoço eram servidos sempre no mesmo horário, cada turma no seu horário, e o não cumprimento rigoroso dessa escala interferia na logística de atendimento, pois o refeitório não comportava todos os grupos da EMEI ao mesmo tempo. O mesmo acontecia em relação aos pátios externos da escola, que eram ocupados pelas turmas durante toda a manhã, em horários alternados.

A professora, geralmente, utilizava a mesma divisão para os tempos e atividades, conforme ilustrado nas Figuras 14 e 15. Com as crianças, ela registrava os momentos já vividos ou a serem vivenciados: chegada, lanche (café da manhã), roda, atividade diversa (no

⁹⁰ “Dia que a Raquel vem”, por exemplo.

⁹¹ Do autor : “El cronossistema escolar sirve, así para ajustar el “reloj biológico” y los biorritmos a un sistema social y cultural. Levantarse a una misma hora para acudir a la escuela con la puntualidad prescrita, donde se pasa cada mañana revista al aseo personal; seguir un programa de trabajo organizado en períodos con criterios precisos y estables; desfrutar de recreos planificados en la disciplina institucional; retornar a casa al finalizar cada sesión o jornada e interrumpir este proceso cada siete días son hechos que suponen regular la espontaneidad con un orden normativo del tiempo” (Escolano, 1993, p. 128)

caso da imagem, uma pintura), parque (ou *cantinho*⁹²), almoço e sono. As crianças, algumas vezes, eram convidadas a ilustrar as atividades do dia e a participar de outras atividades que envolviam a construção da rotina, como a contagem e o registro da quantidade de crianças presentes, a escrita do dia da semana e o reconhecimento das fichas dos nomes das crianças presentes, que eram afixadas no quadro.

Figura 14 – Modelo de rotina ilustrada pelas crianças



Fonte: Da autora, 2018. Fotografia tirada durante a pesquisa de campo.

Figura 15 – Modelo de construção da rotina com a escrita e desenhos trazidos prontos



Fonte: Da autora, 2018. Fotografia tirada durante a pesquisa de campo.

No processo de construção da rotina, em geral, a contagem das crianças era feita por elas mesmas: a professora pedia que uma menina contasse as meninas e um menino contasse

⁹² *Cantinho* era um local de brincar no corredor do andar onde ficava a sala de aula e, nesse dia, o momento de brincar seria realizado nesse espaço.

os meninos. Como o *rich point* que identificamos nas videograções (indicado na seção 3.11 O evento âncora: “Os meninos ganharam”) envolvia a atividade de contagem das crianças presentes, voltamos aos nossos registros e identificamos que a primeira observação sobre essa contagem foi registrada no caderno de campo dias antes de se iniciarem as videograções como indica esta anotação nesse caderno:

Local: Sala

Professora: *Joana, conta pra gente as meninas.*

Joana: *Ela é menina, ele é menino, ela é menina, ele é menino.* (Fala em voz baixa, conversando com ela mesma. Em seguida, para na minha frente e pergunta:

- E você? É menina ou Raquel?

A Professora escreve no quadro as quantidades de meninas e meninos: 6 meninas e 9 meninos.

Professora: *Quem tem mais?*

Voz de uma criança: *Os meninos*

Professora: *Quantos a mais?* (Desenha bolinhas indicando as quantidades e as liga com um traço, fazendo correspondência termo a termo) *Olha.*

Quantas bolinhas sobraram? Vamos contar? Um, dois, três. Então tem três meninos a mais!

Amanda: *Tem mais meninos. Mas todo dia os meninos ganham!*

Professora: *É verdade, Amanda, precisamos falar com as meninas para não faltar tanto* (Transcrição do registro feito no Caderno de campo em 14 de agosto de 2018).

Nesse registro, Amanda já indica a produção de uma *disputa* das quantidades de meninos e meninas, que provavelmente teve início antes de nossa entrada em campo. Essa disputa confere ao ritual da contagem uma dimensão lúdica, na medida em que atribui à contagem uma conotação que extrapola a de recurso para identificar e registrar quantas crianças vieram e assume a função de definir o vencedor de um jogo. É o verbo *ganhar*, inserido na queixa de Amanda (“*Mas todo dia os meninos ganham!*”), que configura o resultado da contagem como mais do que uma constatação (“*Tem mais meninos!*”). O enunciado de Amanda reitera a dimensão competitiva que também aparece no *rich point*. Ecoando rituais de programas infantis transmitidos pela internet (que, por sua vez, atualizam os programas dessa natureza que eram transmitidos pela televisão em décadas anteriores), esse enunciado confere àquela contagem esse outro objetivo: o de produzir o “placar” do jogo.

Caraça (1998) destaca a relação pragmática que os diversos grupos estabeleceram com a quantificação. É essa relação que fomentou a criação dos diversos sistemas de contagem e suas representações, que configuraram diferentes sistemas de numeração. A força da agência das crianças (Mayall, 2002; James e James, 2004), atribuindo uma intenção àquela atividade de contagem, reflete-se na réplica da professora que, ao sugerir uma estratégia para que os meninos não ganhassem *todo dia* (“*falar com as meninas para não faltar tanto*”), adere à

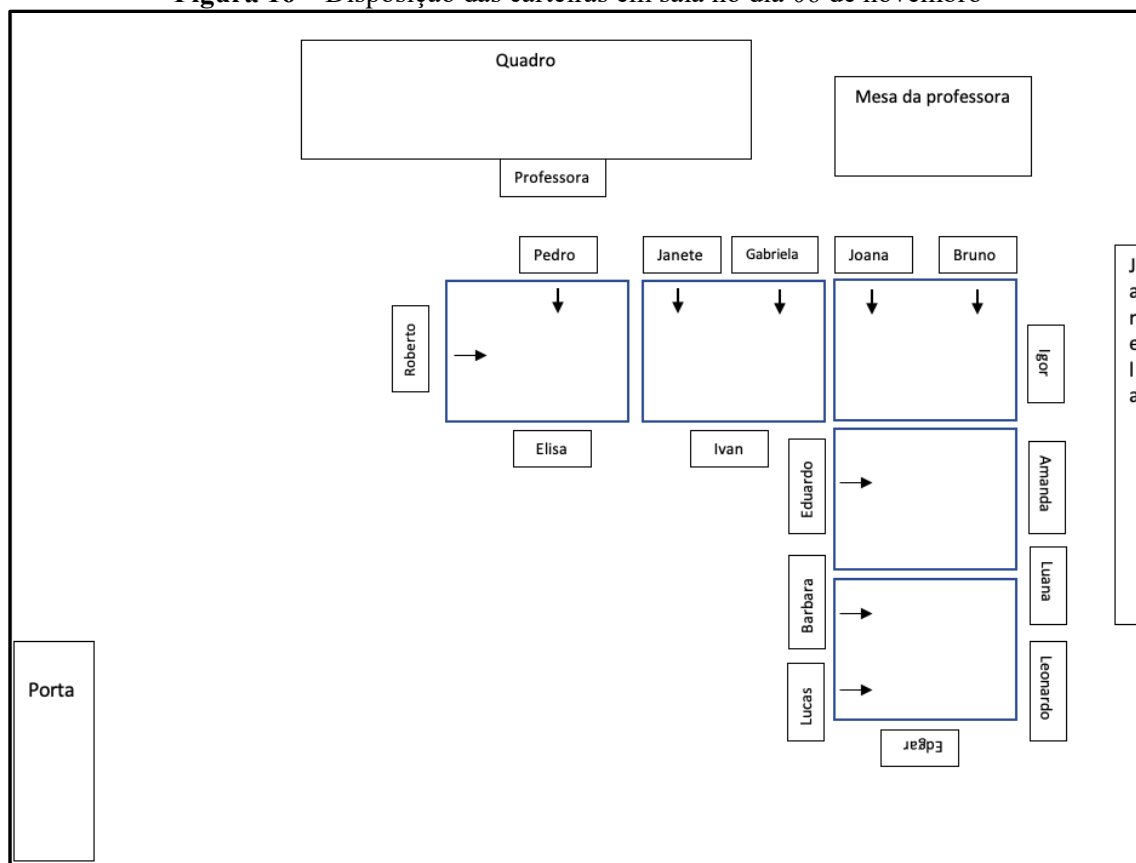
proposta de transformar a comparação das quantidades de meninas e meninos em uma competição.

Na ação intergeracional em que Amanda, ao se apropriar das práticas generificadas de contagem, envolve a professora em seu enredo, conseguimos identificar algo do que as crianças revelam sobre si como agentes. É o que buscamos ver no primeiro evento que selecionamos para análise, no qual a contagem das crianças foi excepcionalmente realizada pela professora. Considerando a historicidade do evento e o caráter recursivo da etnografia (Green, Skukauskaite e Baker (2011), Green et al (2017), Green, J. L.; Dixon, C. N.; Zaharlick, A. (2005)), optamos por trazer, inicialmente, este evento, que ocorreu em novembro, portanto, após o *rich point* que ocorrera em outubro.

4.5 “O importante é se divertir”: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder

No dia 06 de novembro, após o café da manhã, as crianças retornam para a sala e se sentam às mesas. Nesse dia, a disposição das carteiras está diferente do que era usual: as mesas das crianças estavam dispostas em formato de L e, por isso, algumas crianças ficam de costas ou de lado para o quadro e para a professora, conforme indicado na figura 16 a seguir.

Figura 16 – Disposição das carteiras em sala no dia 06 de novembro



Fonte: Elaborado para a pesquisa, 2024

Antes de iniciar a construção da rotina, a professora organiza o grupo, soluciona conflitos, ajuda as crianças a tirar os casacos. A mudança de diagramação da sala causa certo tumulto e euforia nas crianças que exploram a nova dinâmica, tanto espacialmente, entrando embaixo das mesas, quanto na interação entre si. A mudança no espaço traz uma nova necessidade de organização do grupo e interfere nas relações; a professora busca auxiliar o grupo e, por isso, registramos o evento a partir do tempo 08:24 da gravação, quando a docente consegue iniciar a construção da rotina. Em campo, dados os objetivos da pesquisa, eu buscava filmar mais as interações entre as crianças, por isso, a atuação da professora foi registrada de forma periférica e, portanto, a videogravação desse evento não capta imagens da professora: capta imagens das interações entre as crianças, que se mostravam bastante ativas e interagindo nas mais diversas situações, e capta, da professora, apenas o áudio, durante a maior parte do tempo.

Quadro 12 – Transcrição do evento: “O importante é se divertir”: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder” ocorrido em 06 de novembro de 2018.

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
1. 1.	08:24	Professora	quem sabe me dizer que dia é hoje?	A câmera não capta a imagem da professora só é possível escutar sua voz.
2.	08:25	Janete	SEXTA ((olhando para trás para responder a professora, pois está posicionada de costas para o quadro))	
3.	08:27	Professora	não... hoje é sexta?	
4.	08:28	Janete	DOMINGO	
5.	08:28	Voz de criança	QUARTA	A pesquisadora está com a câmera direcionada para as crianças sentadas mais próximas ao quadro, portanto, não é possível ver as crianças que estão ao fundo.
6.	08:29	Janete	QUARTA	
7.	08:31	Voz de criança	SEGUNDA	
8.	08:32	Professora	não... hoje é... TERÇA/ó	
9.	08:32	Voz de criança	SEGUNDA	
10.	08:34	Janete	EU QUE FALE::EI/ EU QUE FALEÍ ((cantando))	((A videogravação não capta a imagem de Janete, capta Gabriela e Joana olhando em direção à Janete))

11.	08:40	Voz de criança	QUARTA/ QUINTA/SEGUNDA	
12.	08:44	Professora	quais os dias que a Raquel vem? terça e quinta/ não é /Gabriela? A Gabriela sempre pergunta/ um dia antes ela fala assim/ a Raquel vem hoje? eu falo não: terça e quinta são os dias da Raquel/ó / que a Raquel vem/ e que dias são? ó/ seis de quê?	
13.	09:04	Janete	TERÇA-FEIRA	
14.	09:06	Professora	novembro/ó/ hoje é seis de novembro/ seis de nove::embro/ó ((enquanto escreve no quadro))	
15.	09:11	Janete	QUEM PEGAR/PEGA ((enquanto segura um brinquedo em forma de círculo e convida o colega que está à sua frente para brincar de pegar))	
16.	09:21	Professora	vamo vê aqui quem que.. perai/ ai a Amanda/ LUANA/ LUANA/ ô Amanda/ vem cá/ troca co::om... deixa eu ver / IGOR/ senta lá perto da Amanda/ vem cá Amanda / Paulo senta lá perto da Amanda / shhh/ vai lá.../ pronto/ PRONTO? vamo ver aqui ó/ quantos meninos tem na sala hoje? ME-NI-NOS ((escreve a palavra meninos no quadro)) vamos contar os meninos? Vou contar só os meninos, hein?	Há muitas vozes de crianças ao fundo. Não é possível registrar tudo.
17.	10:27	Voz de criança	Tetê/ quero fazer xixi/ Tetê/ fazer xixi	
18.	10:40	Gabriela	Tetê/ nove meninas/ eu já contei	
19.	10:44	Professora	Hã? dezessete que tem hoje/ dezessete crianças/ ó/ dezessete/não? dezoito Dezoito/ hoje é dezoito/ Gabriela/ dezoito crianças/ vamo ver as meninas e os meninos/ ó os meninos/ um., do::ois/ Janete/ vamo contar/ ((tocando a cabeça de cada menino)) um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/ nove/ dez/ DE::EZ /ó / dez meninos/ vamo ver aqui? dez ó/ um/dois/ três/quatro/cinco/seis/sete/oito/ nove/ dez ((enquanto desenha bolinhas que representam cada criança no quadro))	
20.	11:37	Henrique	((gargalha)) os meninos ganharam ((com melodia de música de provocação))	
21.	11:40	Professora	vamo ver/ se os meninos ganharam/ agora vamo ver/ meninos/ agora vamos ver as meninas/ ME-NI-NA::AS ((enquanto escreve no quadro))	
22.	11:53	Gabriela	ME-NI-NAS/ ME-NI-NAS ((em ritmo de canto de torcida))	
23.	11:55	Janete Gabriela	ME-NI-NAS/ ME-NI-NAS VAI GA-NHAR ((grito de torcida))	
24.	11:57	Janete	ME-NI-NO/ ME-NI... ((grito de torcida))	
25.	11:59	Professora	vamo fazer silêncio pra gente contar/um/ vamo começar daqui ó	
26.	12:05	Janete	ME-NI-NOS	
27.	12:07	Professora	calma/ Janete/você vai cair / um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/ Elis/ó/ vamo ver/ vamo contar/ um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/	
28.	12:35	Voz de criança	Os meninos/Tetê	
29.	12:40	Janete	OS MENINOS GANHARA::AM/ OS MENINOS GANHOU E AS MENINAS	

30.	12:43	Professora	quantos meninos que tem a mais? um/dois/ um/ dois/ tem ó	
31.	12:45	Voz de criança	uma/duas/três	
32.	12:47	Professora	não.. um/ dois/ que tem ó	
33.	12:49	Voz de criança	as meninas não ganhou/ os meninos que ganhou... as meninas são cocozona	
34.	12:59	Yan	é cocozona/	
35.	12:54	Professora	viu? A Paula veio?	
36.	13:00	Crianças	NÃ::AO	
37.	13:04	Professora	esse aqui veio? ((retirando do mural as fichas com o nome de cada criança e mostrando para o grupo))	
38.	13:05	Voz	VEIO	
39.	13:07	Professora	ve:::cio	
40.	13:09	Yan	cocozona	
41.	13:12	Janete	Ô LUANA/LUANA/ você é cocozona/ Ô COCOZONA	
42.		Professora	quem não veio ontem/veio hoje/ a Luiza/ veio?	
43.	13:15	Voz	VEIO	
44.	13:16	Professora	ve:::cio/ quem é que tinha muito tempo que não vinha? de quem é esse?	
45.	13:24	Henrique	EDGAR	
46.	13:27	Professora	MUITO BEM/HENRIQUE/ o Edgar/ o Edgar veio? um outro menino que tinha um tempão que não vinha/ ó	
47.	13:34	Vozes	IGOR	
48.	13:37	Professora	MUITO BEM/ IGOR	
49.	13:43	Voz	OS MENINOS GANHARAM/ OS MENINOS GANHARAM	
50.		Professora	psiu/ agora/aqui	
51.	13:49	Luana	É IMPORTANTE SE DIVERTIR/ NÃO É IMPORTANTE GANHAR/ O IMPORTANTE É DIVERTIR	
52.	13:55	Professora	e não é ganhar, não é? porque veio MAIS meninos/ não é que ganhou/ a sala hoje tem mais meninos/ quem sabe o nome dessa flor?	
53.	14:11	Leonardo	MARILZA	
54.	14:13	Voz de criança	flor da primavera	
55.	14:16	Igor	MARGARIDA	
56.	14:17	Professora	margari::ida/ e essa aqui?	
57.	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
58.	14:20	Vozes	GIRASSOL	
	14:22	Professora	girassol/ MUITO BEM/ a margarida e o girassol/ vamo sentar no lugar? LUIZA/LUIZA/ IGOR((bate palmas))/ IGOR((bate palmas))/ pega pra mim aquele ali que nasceu/ que ta maiorzinho/ isso/ põe as outras aí/ põe aí ((apontando para o local)) põe pra Tetê/ o meu lá de casa ta enorme ((falando para a pesquisadora)) porque eu comecei no outro mês/ mas eu acho que aqui o dia que veio a chuva e o sol que ta muito forte/ mas o meu fica num lugar que pega qualquer solzinho	
59.	14:59	Pesquisadora	tá grandão?	

Fonte: Elaborada durante a realização da pesquisa, 2023.

O evento tem início com a indagação da professora sobre o dia em que estavam, respondida pronta e enfaticamente por Janete, especificando um dia da semana: “*SEXTA*” (turno 2). Embora a resposta de Janete seja refutada pela docente, ela abre espaço para outras tentativas, que, ainda que não acertassem a resposta, eram todas compatíveis com o jogo discursivo instalado pela primeira resposta: todas as crianças que responderam arriscaram um dia de semana: “*QUARTA; SEGUNDA; QUARTA/QUINTA/SEGUNDA*”. Por fim, a professora (por ser mesmo sua intenção, ou por ter aderido ao jogo discursivo proposto por Janete) informa o dia da semana correto, *TERÇA* (turno 8). Mesmo que não tenha indicado esse dia da semana nas respostas que arrisca, talvez seja o fato de ter apresentado como resposta uma opção coerente com a pergunta (um dia da semana) tenha permitido a Janete reivindicar a autoria da resposta correta: *EU QUE FALEI::EI/ EU QUE FALE::I* (turno 10).

Chama nossa atenção a referência à presença da pesquisadora como um marcador de tempo (*quais os dias que a Raquel vem? terça e quinta/ não é/Gabriela?* (turno 12)), o que ilustra também a mudança que essa presença, inevitavelmente, provoca no grupo, como apontamos na seção em que discutimos o uso da câmera móvel. Essa mudança também é denunciada no primeiro evento narrado nesta seção, no qual Joana, ao se deparar com a pesquisadora, tenta buscar uma categoria aplicável na organização dos subconjuntos cujos elementos estavam sendo contados. Porém, a pesquisadora, no modo de ver de Joana, escapa aos atributos para pertencer ao grupo das meninas ou dos meninos, que não se limitam ao atributo de gênero: tem também uma dimensão geracional que impede a classificação de Raquel como menina ou menino. Como uma deferência à pesquisadora, Joana lhe pergunta a qual conjunto deveria pertencer, mas já propondo uma nova *categoria*, a categoria “Raquel”.

A menção que a professora faz da presença da pesquisadora como um marcador temporal, “os dias que a Raquel vem”, dirige-se principalmente à Gabriela, que realmente, conforme já mencionado, estabeleceu uma relação diferente com a pesquisadora. Até mesmo sua mãe, em um dia em que encontrou com a pesquisadora no corredor da EMEI, disse que, em casa, Gabriela falava sobre os dias em que a Raquel está presente e usava esse marcador temporal: dia da Raquel e dia sem Raquel.

O evento continua e, em seguida, a professora pergunta às crianças sobre o mês em que estão (“*seis de quê?*” (turno 12)), ao que Janete prontamente responde: *TERÇA- FEIRA* (turno 13). Nesse caso, a resposta de Janete denuncia uma quebra no jogo discursivo, pela não identificação pela criança da intenção da pergunta e, portanto, do conjunto de respostas esperadas. A professora, por sua vez, continua sua fala, registrando o nome do mês no quadro: *novembro/ó* (turno 15).

Então, a professora inicia a contagem dos meninos, escreve no quadro a palavra MENINOS e avisa para o grupo que vai contar somente os meninos. Gabriela se antecipa à contagem: *Tetê/nove meninas/ eu já contei* (turno 19). Importante registrar que, ao longo do período em que ficamos em campo, Gabriela se mostrou muito interessada pela contagem, pela quantificação e pelo universo dos números. Em um dos primeiros dias em que eu estava em campo, Gabriela estabeleceu um diálogo comigo mediado pelos números.

Gabriela puxa conversa comigo:

Gabriela: *Você tem mãe? Sua mãe tá viva?*

Pesquisadora: *Sim eu tenho. Ela tem setenta anos e está viva.*

Gabriela: *O meu pai tem cinquenta anos... A minha mãe tem trinta... Não. Tem cento e quatro!* (E olha pra mim com um olhar vitorioso) (Caderno de Campo, 07 de agosto de 2018).

Em um outro dia, ao meu lado na roda de conversa, escuto Gabriela conversando baixinho, consigo mesma, o que registro assim no caderno de campo:

As crianças conseguem, à sua maneira, contar sobre sua família (Tema da roda). Gabriela, ao meu lado na roda, fala baixinho:

- *Noventa e um é o número do ônibus que eu pego com minha mãe pra ir pra cidade* (“cidade” nesse caso é o centro de Belo Horizonte), *ele passa nove e quinze.* (Caderno de campo, 14 de agosto de 2018).

Em diversas outras situações, Gabriela chamava atenção pela exploração que fazia dos números e das quantificações. Interessava-se pelo mural de números afixado no fundo da sala, passava por ele, contava as tampinhas que representavam a quantidade correspondente a cada número e passava o dedo sobre o traçado dos algarismos, como uma brincadeira, espontaneamente. Assim, em relação à contagem das crianças da sala, ela esteve sempre bem atenta, inclusive conferindo se a mesma era feita corretamente.

A professora escuta Gabriela e continua sua contagem. Ao final, informa o número que representa a quantidade total de crianças presentes naquele dia e convida as crianças a contar os meninos, para, finalmente, chegar ao total de dez meninos presentes – para alegria de Henrique, que comemora com uma cantilena de vitória, com uma entonação típica (e, por isso, reconhecível pelas meninas) de provocação: “*os meninos ganharam*” (turno 21). A professora acolhe a provocação (“*vamo ver/ se os meninos ganharam/ agora vamo ver/ meninos/ agora vamos ver as meninas/ ME-NI-NA:::AS*” (turno 22)), propondo a contagem das meninas, a fim de confirmar ou não a vitória dos meninos.

A proposta sistemática da professora para a contagem das crianças, separando nos dois grupos (meninas e meninos), e a intenção de “ver quem ganhou” que as crianças atribuem ao procedimento refletem, naturalizam e reforçam o antagonismo de gênero, a dicotomia entre meninas e meninos, que são entendidos como lados opostos. Segundo Thorne, 1993, quando

professores organizam competições em sala de aula divididas por gênero, os alunos percebem e elaboram os meios de oposição e antagonismo. Mesmo que a proposta da professora não tenha sido a de competição, as crianças interpretam criativamente a situação proposta e a transformam em um *jogo de gênero e contagem*, deixando evidentes o antagonismo e a dicotomia presentes em tal prática. Mesmo não sendo esse o objetivo da contagem proposta pela professora, o modo como ela a propõe, ao determinar a separação menino-menina, reitera uma oposição de gênero que se percebe (e as crianças percebem) na sociedade. Estabelecida como um jogo, a competição acalorada entre as crianças nos mostra a exacerbação do senso de oposição e conflito e a delimitação de fronteiras de gênero, descrita por Thorne (1993): na escola, meninas e meninos configuram-se como grupos inequívoca e inevitavelmente separados.

Segundo Louro (2022), é através de processos naturais sobre o que é ou não natural que produzimos e transformamos a natureza e a biologia, e, conseqüentemente, tornamo-nos históricos. Os corpos ganham sentido socialmente; as inscrições dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura. A proposta da professora de contar as crianças dividindo meninos e meninas retrata nossa cultura que tende a trabalhar com o estereótipo de que os gêneros masculino e feminino estão divididos e em lados opostos. Assim também a cultura é retratada pela reação das crianças, que transformam a situação de contagem de integrantes do grupo presentes no dia em um jogo de competição entre meninos e meninas, em sua dinâmica (“meninas-contam-meninas” e “meninos-contam-meninos”) e nos modos como processam o resultado da contagem (“os meninos ganharam”), reproduzindo e naturalizando a dicotomia presente em nosso cotidiano.

O evento continua e Gabriela, mesmo já tendo contado as meninas e, portanto, sabendo que a quantidade de meninas, naquele dia, era menor do que a de meninos, encabeça a torcida das meninas. Janete inicialmente a acompanha, torcendo pelas meninas, mas, em seguida, modifica sua torcida, passando a torcer pelo “time adversário”, os meninos, e, com tamanha ênfase, que é alertada pela professora para ter cautela pois poderia cair da cadeira. Talvez sua mudança de time tenha ocorrido por ter percebido previamente que os meninos iriam ganhar. Pela observação da videogravação e pela leitura das notas de campo não é possível afirmar sua motivação ao mudar de torcida.

Mas, de qualquer maneira, observa-se que Janete transgride a fronteira de gênero, pois, mesmo pertencendo ao “time das meninas”, decide torcer pelo outro “time”, o dos meninos. Essa é uma característica de Janete, observada durante o tempo em campo: uma menina que não corresponde aos estereótipos do gênero feminino, pois se mostrava transgressora,

provocadora e “briguenta”. Mudar a torcida para os meninos não diz muito de uma identificação, diz mais sobre seu jeito transgressor de ser.

Ao fim da contagem das meninas, escutamos a voz de uma criança afirmar que *as meninas não ganhou/ os meninos que ganhou... as meninas são cocozona* (turno 34), seguida por Yan, que repete *cocozona* (turnos 35 e 41), por duas vezes, em tom de voz baixo, como provocação, ao contrário de Janete que prefere fazer uso do xingamento em alto e bom som e direcionado à colega Luana: *Ô LUANA/LUANA/ você é cocozona/ Ô COCOZONA* (turno 42).

O xingamento *cocozona* direcionado às meninas pode ser relacionado ao que Thorne (1993) também observou em sua pesquisa: quando meninas e meninos se enfrentam como grupos rivais, com seus limites definidos pelo gênero, a situação convida a insultos verbais. Às vezes, as crianças proferem insultos com raiva; em outras ocasiões, a rivalidade pode ser mais lúdica e quase ritualizada. Segundo a autora, o uso da palavra provocação, comumente empregada por crianças e adultos, sugere um humor direcionado, com um toque de raiva ou agressividade. Essa mistura oferece várias possibilidades de ação e interpretação. A provocação bem-humorada pode expressar afeto e solidariedade, mas o humor pode ser um disfarce para a hostilidade.

A professora dá continuidade à construção da rotina, recorrendo ao quadro em que ficam expostas fichas com os nomes das crianças que compõem o grupo. Tereza mostra para a turma os nomes dos colegas que estão ausentes e os nomes dos colegas que compareceram à escola após vários dias de ausência. Intercalado com as falas da professora, há o enunciado de uma criança que reitera a comemoração da vitória dos meninos. É a esse enunciado que Luana responde: *É IMPORTANTE SE DIVERTIR/ NÃO É IMPORTANTE GANHAR/ O IMPORTANTE É DIVERTIR* (turno 52). O comentário da professora, de certa forma, corrobora o argumento de Luana. Tereza busca retirar daquela contagem o componente de competição, para lhe atribuir um caráter meramente informativo (*e não é ganhar, não é? porque veio MAIS meninos/ não é que ganhou/ a sala hoje tem mais meninos* (turno 53)), o que soa inócuo, porque o “MAIS” induz a intenção comparativa, que deflagra a competição – porque as crianças buscam imprimir ao procedimento de contar, e contar separadamente meninos e meninas, uma intencionalidade que lhe confira um sentido.

Proferindo um enunciado do mundo adulto (*“É IMPORTANTE SE DIVERTIR/ NÃO É IMPORTANTE GANHAR/ O IMPORTANTE É DIVERTIR”*), Luana introduz na interação um outro confronto, que opõe valores de crianças a valores de adultos. A torcida e as provocações das crianças de um lado e a adesão da professora ao argumento de Luana e o redirecionamento que ela dá à conversa, passando a falar das flores nos vasos que foram plantados pela turma,

dão indícios do confronto intergeracional de intencionalidades conferidas à contagem das crianças em grupos por gênero.

Luana sabe que há uma relação de poder no argumento do adulto que relativiza a dimensão do jogo e, dessa forma, anula o jogo. Assim, ela usa, a seu favor, a assimetria presente nas relações entre crianças e adultos para encerrar a disputa, bem como as provocações, distanciando-se da categoria geracional da infância e, de certa forma, menosprezando os jogadores (crianças) daquele *jogo de gênero e contagem*. E essa não é a primeira vez que Luana faz uso desse tipo de argumento. Em evento ocorrido no horário do almoço, transcrito no caderno de campo e analisado em minha dissertação de mestrado (Lima, 2020), Luana recorre à voz do adulto para finalizar um outro jogo de comparação:

Hora do almoço. As crianças estão sentadas nas mesas e recebem seus pratos. Eu me aproximo de uma mesa onde há um grupo de 4 meninas. Ao chegar perto, observo a interação entre elas.

Luana: *Vamos ver qual é mais grande?* ((Convida as amigas a medir as colheres do almoço. As meninas colocam as colheres no centro da mesa. Bárbara e Elisa com a concha para baixo e Luana e Gabriela com a concha para cima.))

Luana: *A minha é pequena!* (Rindo)

Bárbara: *A minha é mais grande!*

Elis: *É tudo pequeno.*

Gabriela: *A da Luana é pequena!*

Luana: *A minha é mais grande!*

((Comparam de novo e riem muito. Luana faz uma cara de quem teve uma ideia.))

Luana: *A minha é mais grande!* ((Levanta o braço e a colher para ficar ainda “maior”))

As meninas acompanham e erguem os braços para que as colheres fiquem “maiores”.

Vozes: *A minha é mais grande* ((elas repetem isso se alternando e todas sorriem)).

Luana fica em pé para sua colher ficar ainda maior, estica o braço para o alto. As colegas acompanham, em seguida, riem e sentam.

Luana: *Hora de almoçar não é hora de brincar.* ((falando baixinho))

E as meninas interrompem a brincadeira (Caderno de campo, 27 de setembro de 2018).

Assim, a assimetria de poder entre adultos e crianças, a oposição entre meninos e meninas, o transitar entre mundos de adulto e de crianças e as fronteiras de gênero compõem a apropriação de práticas de numeramento. E é nesse processo que as crianças vão se constituindo e que ocorre a produção de sujeitos-criança. Em uma perspectiva de que *fazemos gênero* (West e Zimmerman, 1987), em um aspecto relacional, a competição pela quantidade de meninas e meninos e essa fronteira de gênero imposta discursivamente pela professora reforçam e naturalizam as relações antagônicas entre homens e mulheres, meninos e meninas. West e Zimmerman (1987) afirmam que gênero é uma característica emergente de situações sociais.

No caso desse evento, a situação social se forja em uma prática de numeramento, a prática social da contagem, em que há a legitimação do antagonismo entre meninos e meninas, reforçando a essencialidade do gênero. “*Fazer gênero* significa criar diferenças entre meninas e meninos, mulheres e homens, diferenças que não são naturais, essenciais ou biológicas” (West e Zimmerman, 1987, p. 137).

Louro (2022, p. 25) afirma que não se pode atribuir à escola nem o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva. No entanto, “É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e ‘têm efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais.” A autora ainda nos adverte sobre o processo de *fabricação* dos sujeitos, que é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Assim, ao voltarmos nosso olhar para as práticas cotidianas em que se envolvem os sujeitos, é necessário que desconfiemos do que é tomado como natural: afinal, é natural que meninos e meninas sejam separados na escola?

4.6 “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: práticas de contagem, identidade e antagonismo de gênero na escola

Nesta seção e nas quatro seguintes vamos analisar o evento que identificamos nos registros da manhã de 18 de outubro de 2018 (dois dias depois de termos anotado no caderno de campo o *rich point* que destacamos na seção em que descrevemos nossa metodologia de produção do material empírico). Na análise que aqui apresentamos, dividimos o evento em quatro cenas, e cada qual será analisada em uma seção para favorecer a legibilidade deste texto e destacar as questões sobre as quais refletimos em cada cena.

4.6.1 “Foi ASSIM”: construção da rotina e apropriação de prática de contagem

O evento teve início quando as crianças voltaram do café da manhã e se sentaram no chão, de frente para o quadro, aguardando para fazer a construção da rotina junto com a professora. Nesse dia, o café da manhã foi biscoitos e leite. A filmagem começa com a conversa das crianças com a professora sobre a quantidade de biscoitos que cada um comeu no café, conforme se vê na transcrição que apresentamos no Quadro 16.

Quadro 13 – Transcrição da subseção: Foi ASSIM: construção da rotina e apropriação de prática de contagem ocorrido em 18 de outubro de 2018. (Turnos 1 a 51)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
1.	00:01	Professora	((registrando no quadro o café da manhã como atividade da rotina))	

2.	00:04	Yan	não/ assim/ assim que ocê deu ((enquanto a mão direita com o indicador, o dedo médio e o anelar esticados para cima, falando para a professora que está escrevendo a rotina no quadro.))	(As crianças estão conversando com a professora sobre a quantidade de biscoitos que ela entregou no café)
3.	00:06	Joana	é dois/ é dois/ Foi ASSIM ((mostra a mão direita com o indicador e o dedo médio esticados para cima))	
4.	00:07	Professora	((a professora se volta para as crianças)) teve gente que pegou mais/ teve gente que pegou menos/ não foi?... mas foi mais ou menos isso ó.../ ((a professora se volta para o quadro e continua registrando a proposta de rotina) o três/ daqui a pouquinho/ olha como é que nós estamos ((aponta para o posicionamento das crianças)) daqui a pouquinho nós vamos fechar aqui pra fazer uma roda pra cantar um pouquinho/ então três vai ser a ro::da/ a roda/ó ((enquanto desenha no quadro))	(a professora está registrando a rotina com as crianças. O 3 a que se refere é relativo à terceira atividade da rotina)
5.	00:31	Lucas	cada um pegou um/ cada um pegou um só	((voz ao fundo, não é possível ver Lucas pois ele está sentado atrás da pesquisadora))
6.	00:31	Professora	como é que a roda é?	
7.	00:34	Gabriela	é um CÍRculo	
8.	00:34	Bruno	((faz o movimento de círculo no ar com uma das mãos))	
9.	00:36	Professora	É um círculo/né?/ aqui é o quadrado/ aqui vai ser o círculo	
10.	00:40	Gabriela	tá tudo junto aí na roda	
11.	00:44	Professora	to aqui misturada aqui/ junto e misturada/ ó	
12.	00:46	Gabriela	mas não/você não ta grande e nem a Raquel?	
13.	00:50	Professora	vou fazer um maior aqui	
14.	00:52	Gabriela	e a Raquel?	
15.	00:55	Professora	a Raquel também? a Raquel vai ficar fora da roda/ né/ Raquel?	
16.	00:56	Pesquisadora	vou	
17.	00:57	Professora	ela fica fora da roda/ó...	
18.	01:00	Lucas	ela pegou um/ ela pegou um/ ela pegou um/ é três/ é três ((mostra com o gesto, esticando um dedo para cada “biscoito”))	A pesquisadora vira a câmera e é possível ver Lucas fazendo relação termo a termo com os dedos da mão
19.	01:02	Professora	depois da roda/isso/ nós vamos fazer/	
20.	01:10	Voz de criança	tividade	
21.	01:12	Voz de criança	PARQUI::INHO	
22.	01:14	Professora	não/depois que vai ser o parquinho	
23.	01:17	Voz de criança	tividade	
24.	01:18	Professora	isso/nós vamos fazer assim/diferente/ nós vamos fazer uma atividade com Lego e uma atividade com pinturinha/ok?/ dá pra gente fazer/ então nós vamos colocar aqui ó/ quatro/ uma turminha vai brincar com le::ego enquanto a outra tá pintando/ né?/ então vai ser o le::go e pintu::ura	

25.	01:41	Gabriela	e a Maria?	Maria é a professora que assume o turno da tarde.
26.	01:43	Professora	a Maria vem depois/ hoje tem muita coisa	
27.	01:45	Paulo Henrique	Ô::Ô Tetê	
28.	01:48	Henrique	TETÊ/ TETÊ::Ê	
29.	01:50	Yan	e depois (inaudível)	
30.	01:54	Henrique	Tetê::Ê	
31.	01:55	Paulo	((levanta e vai até a professora)) ô Tetê/ com essa eu pinte? ((questiona sobre o desenho que a professora está fazendo no quadro))	
32.	02:00	Professora	é... pinturinha com uma cola colori::ida	
33.	02:03	Crianças	((muitas vozes ao fundo))	
34.	02:03	Paulo	((falando com a professora)) (inaudível)	
35.	02:06	Professora	você vai pintar? VAI/ e o Lego/ sabe aquele Lego do carrinho?/ que tem rodinha/ assim ô ((enquanto desenha no quadro)) sabe? que dá pra montar carrinho	
36.	02:18	Gabriela	a Maria dá/ a Maria dá	
37.	02:22	Professora	ela deu à tarde ontem/ né?	
38.	02:25	Gabriela	ahã/ ela só dá a tarde	
39.	02:28	Professora	psiu/ depois da pintura/ que a gente fizer e brincar de Lego/porque vai ter a atividade de Lego/ROBERTO ((faz uma cara sisuda para Roberto e em seguida vira-se novamente para o quadro e continua registrando a rotina)) vai ser o parque/ hoje vai poder ir/né? porque não choveu/ vai ter parquinho	
40.	02:40	Gabriela	hoje não choveu/ mas acho que vai chover	
41.	02:44	Professora	cê acha? pode ser que chova mais tarde/né/ Gabriela?	
42.	02:48	Yan	NÃO VAI CHOVER	
43.	02:50	Gabriela	vai/vai chover mais tarde	
44.	02:54	Edgar	vai chover sim mais tarde	
45.	02:59	Professora	depois do parque/ o que que a gente faz? mais tarde né? tá chovendo toda tarde/ né Edgar?/ almo::oço	
46.	03:10	Joana	e o soninho/ o soninho	
47.	03:22	Professora	e por último vai ser o descanso/ que é o ... SO::ONO	
48.	03:25	Crianças	SONO	
49.	03:35	Professora	já passou a chegada/ já passou o lanche/ a gente vai fazer uma roda aqui/ mas antes da roda/psiu/	
50.	03:47	Lucas	((grita))	
51.	03:55	Professora	perai/ Henrique e Paula/ antes da roda/ nós vamos ver quantos meninos tem e quantas meninas tem	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

O evento tem início com a conversa entre crianças e professoras sobre a quantidade de biscoitos que as crianças haviam comido no café da manhã. Yan, Joana e Lucas discordam

sobre a quantidade que cada um teria pegado e enfatizam seus argumentos com os gestos que acompanham a declaração das quantidades de biscoitos: Yan afirma que cada criança recebeu três biscoitos e mostra a mão com três dedos estendidos para cima; Joana afirma que as crianças receberam dois biscoitos e enfatiza seu argumento mostrando o gesto de dois dedos estendidos; e Lucas, após a argumentação da professora de que a quantidade de biscoitos foi variada, afirma que cada criança recebeu apenas um biscoito e enfatiza *cada um pegou um/ cada um pegou um só* (turno 5).

Na análise que desenvolvemos na dissertação de mestrado (Lima, 2020), exploramos o uso do gesto como recurso retórico na argumentação das crianças, observando que os gestos e a corporeidade são componentes importantes na apropriação de práticas de numeramento. Ali, compreendemos os gestos como modo privilegiado de expressão das posições discursivas assumidas; expressões eloquentes da ludicidade, da interatividade, da fantasia do real e da reiteração que estruturam a gramática das culturas da infância (Sarmiento, 2003, 2004) e por meio das quais também se conformam as práticas de numeramento que as crianças protagonizam. Nessa curta conversa sobre a quantidade de biscoitos, o corpo, mais uma vez, é convidado a compor o discurso, como recurso de ênfase e reforço da argumentação.

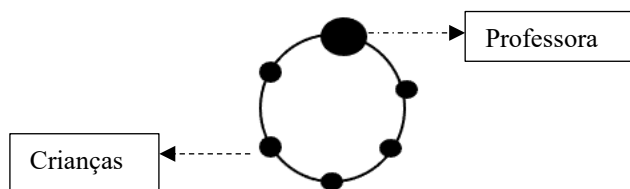
O evento continua e a professora registra a rotina no quadro. Para essa construção da rotina, havia um enredo que se desenhava diariamente: registro dos dias da semana, ordenamento das atividades do dia e estruturação do tempo e do espaço. O registro da rotina no quadro, nesse dia, estava sendo feito pela professora, que desenhava ilustrando cada atividade do dia: Chegada, Café da manhã, Roda, Atividade⁹³, Parquinho, Almoço e Sono.

No evento, a professora desenha um círculo que ilustra o momento em que todos se sentam em roda para cantar. Enquanto registra no quadro, pergunta às crianças como a roda é e Gabriela responde prontamente: *é um CÍRculo*, acompanhada pelo colega Bruno, que responde com o gesto, fazendo um círculo no ar. Como comentamos na apresentação das crianças na seção *As crianças e a professora do grupo Três Marias*, Bruno se mostrou uma criança mais calada durante todo o trabalho de campo. Mas, seu corpo e sua resposta gestual dizem muito sobre sua atenção e sobre a sua elaboração do assunto que estava sendo discutido naquele momento.

⁹³ Na interação em que registram diariamente a rotina, professora e crianças chamam de “Atividade” o trabalho dirigido pela professora e cujo tema variava ao longo da semana. A atividade poderia ser um desenho, um jogo, uma atividade de arte, por exemplo.

A professora desenha sobre a linha do círculo algumas bolinhas que representam as crianças, sendo a bolinha que a representa um pouco maior que as demais, como exemplificado no diagrama que apresentamos na imagem 17.

Figura 17 – Ilustração do desenho da roda feito pela professora



Fonte: Elaborado para pesquisa, 2024.

A construção da rotina continua e Gabriela cobra a presença dos adultos (professora e pesquisadora) nessa representação da roda. A pesquisadora não é representada na roda, pois, de fato, nesses momentos, ela não se inseria na roda: seu lugar (de pesquisadora) era em seu exterior, fazendo registros em videogravação e caderno de campo.

Enquanto estava com foco na ilustração da roda e construção da rotina, a pesquisadora é surpreendida pela fala de Lucas, que estava sentado atrás dela e que retoma a conversa inicial sobre quantidade de biscoitos: *ela pegou um/ ela pegou um/ ela pegou um/ é três/ é três* (turno 18). Lucas está pensando sobre o ocorrido e faz a contagem nos dedos, da quantidade de biscoitos. Ele ainda está elaborando sua compreensão sobre o primeiro tema, enquanto a *aula* caminha.

Se os enunciados de Yan e Joana são acolhidos pela professora como uma discussão sobre quantos biscoitos foram dados *para cada criança*, a elaboração de Lucas propõe um novo problema: quantos biscoitos foram distribuídos ao todo, a partir de sua hipótese de que cada criança recebeu um biscoito.

A contagem nos dedos é um recurso para elaboração de pensamento. Segundo Caraça (1998), a ideia de número natural não é um produto puro do pensamento; os seres humanos não adquiriram primeiro os números naturais para depois contarem; pelo contrário, os números naturais foram se formando lentamente pela prática diária e pragmática de contagem de diferentes grupos culturais. A associação que Lucas faz atribuindo a cada dedo a função do biscoito recebido por uma criança tem a finalidade de operacionalizar a contagem de elementos ausentes. A operação que executa e a resposta a que chega sugerem que ele não busca uma resposta para a divergência inicial entre Yan e Joana (que, pelo comentário que faz, a professora

supõe ser) sobre quantos biscoitos a professora havia distribuído para cada criança. Lucas continuava elaborando uma resposta para a indagação, que ele parece propor a si mesmo, sobre a quantidade total de biscoitos distribuída, mesmo que o tema, naquele momento, não mais interessasse aos colegas. Ele vai levantando um dedo correspondente ao biscoito que cada criança teria recebido, mas a conclusão sobre a quantidade final não resulta da atribuição de uma palavra (o nome de um número) para cada dedo, mas pelo reconhecimento da configuração do gesto associado ao número três.

O gesto é ação pragmática por meio da qual Lucas elabora um procedimento de contagem, incorpora a ideia de quantificação e produz argumento para responder às suas próprias indagações. No entanto, nosso objetivo não é avaliar as habilidades que Lucas já apresenta no processo de quantificação e construção do conceito de número, mas focalizar tanto ele quanto as crianças apropriando-se de práticas de numeramento para se orientarem e configurarem suas ações.

O evento continua com a professora organizando com as crianças um cronograma em que são ordenadas as atividades que serão realizadas no período da manhã, que finalizam com o SONO, momento de descanso realizado todos os dias, após o almoço, e que demarca a mudança do turno matutino para o vespertino. Antes de fechar o registro do dia, a professora retoma com as crianças o que já foi realizado e, em seguida, antes de dar prosseguimento à próxima atividade do dia, a roda, informa que a contagem das crianças será realizada, mais uma vez, dividindo o grupo entre meninos e meninas: o procedimento proposto e sua enunciação, assim, mais uma vez, reforçam, discursivamente, a fronteira de gênero: *antes da roda/ nós vamos ver quantos meninos tem e quantas meninas tem* (turno 51).

4.6.2 QUE ISSO: identidade de gênero, lugar-território e rituais de perseguição

As interações que dão sequência a esse evento estão transcritas no Quadro 14.

Quadro 14 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: práticas de contagem, identidade e antagonismo de gênero na escola. Transcrição da subseção: QUE ISSO: identidade de gênero, lugar-território e rituais de perseguição (turnos 52 a 87)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
52.	04:00	Lucas	((continua gritando))	
53.	04:07	Professora	hoje eu vou querer que vocês me ajudam a fazer as bolinhas ó/ menina:::as/ olha aqui menina:::as/ vamo ver quem/ ô Gabriela/conta pra mim as meninas/ quantas meninas são?	
54.	04:27	Gabriela	((circula pela sala, colocando a mão direita na cabeça de cada menina incluída na contagem)) uma ((põe a mão na cabeça de Elis)) duas/ três ((põe a mão na cabeça de Joana e depois na de	

			Paula, para e olha para o grupo procurando outras meninas))	
55.	04:37	Professora	e você?	
56.	04:38	Gabriela	((põe a mão na própria cabeça olhando diretamente para a professora)) QUATRO	
57.	04:39	Professora	QUATRO	
58.	04:42	Paulo	((levanta do seu lugar e vai até a professora)) mas não contou eu	
59.	04:46	Professora	você é menina?	
60.	04:47	Paulo	((faz o gesto de negativa com a cabeça))	Não parece constrangido com a pergunta. Faz o gesto calmamente.
61.	04:48	Professora	o que você é?	
62.	04:50	Paulo	((olha diretamente para a professora)) deixa eu contar os meninos?	
63.	04:51	Professora	você vai contar/ perai	
64.	04:51	Gabriela	((está no quadro registrando a quantidade de meninas que contou. Desenha uma bolinha para cada menina presente))	
65.	04:54	Professora	((vira-se para Gabriela)) quatro/ aqui ó/ número quatro ((registra o algarismo 4 no quadro)) QUATRO/ quatro bolinhas/ quatro meninas/ muito bem	
66.	05:03	Gabriela	((volta sorrindo para seu lugar na roda))	
67.	05:05	Professora	agora o Paulo/ tá?	
68.	05:07	Paulo	((mesma estratégia da Gabriela, conta o colega tocando a cabeça)) u:::um/ dois ((toca a cabeça de Yan))	
69.	05:12	Yan	QUE ISSO? ((desviando a cabeça e sorrindo para Paulo))	
70.	05:13	Paulo	três ((toca sua própria cabeça)), quatro ((toca a cabeça de Edgar))/ cinco ((tenta tocar a cabeça de Roberto, que desvia da mão de Paulo))	
71.	05:16	Roberto	não/não	
72.	05:19	Paulo	sete ((Henrique))	
73.	05:20	Professora	SEIS	
74.	05:20	Yan	seis, sete, oito, nove dez ((contando os colegas que já foram contados))	
75.	05:21	Professora	e o Lucas? ((pergunta para Paulo))	
76.	05:23	Paulo	((dirige-se para onde o Lucas está sentado no fundo da sala))	
77.	05:24	Gabriela	SETE, OITO, NOVE/ é nove meninos	
78.	05:27	Paulo	((caminha até Lucas, estende a mão sobre a cabeça do colega)) seis	
79.	05:28	Lucas	((protege a cabeça)) ele nem contou menino ((cantando em ritmo de zoeira))	
80.	05:29	Amanda	((abre a porta e entra. Chegou atrasada))	
81.	05:30	Yan	Ó ((olhando para a Amanda que acaba de chegar))	
82.	05:31	Professora	Í:::I quem mais que tava lá? ((olhando para Yan e apontando para a porta))	

83.	05:32	Gabriela	AMANDA VOCÊ VEIO DE CRUZEIRO ((enquanto caminha em direção à porta para receber a colega))	Amanda veio com a camisa do Cruzeiro, time de futebol
84.	05:32	Paulo	((caminha até a professora))	
85.	05:35	Professora	((olhando para Paulo)) quantos foi menino?	
86.	05:38	Paulo	((fala com a professora)) (inaudível)	
87.	05:40	Professora	((olha para a câmera)) vixe... sete? são oito ((fala baixinho olhando para a câmera/pesquisadora e começa a contar apontando, do seu lugar para cada criança))	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

A prática de contagem das crianças, pelas próprias crianças envolvia a circulação delas pelo espaço da sala, para contarem, uma por uma as meninas, e um por um os meninos. Entendemos essa circulação pelo espaço da sala de aula como uma ação que constitui a prática social de contagem, reproduzida, interpretada e apropriada pelas crianças. Compreendemos, a partir de Corsaro (2011), Sarmento (2003a, 2004) e Lopes (2008, 2009), as crianças como produtoras de culturas próprias, que produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. Nesse sentido, as crianças, ao se apropriarem da prática de contagem, reconfiguram-na e a reconstróem: produzem para a ação de contar (as e os colegas) uma coreografia da qual faz parte deslocar-se pela sala, tocar a cabeça dos colegas e até mesmo se esquivar do toque de quem é designado a contar.

Dessa forma, Gabriela inicia a contagem (*menina-conta-meninas*), circula pela sala, tocando a cabeça das meninas, conforme esquema de deslocamento ilustrado na figura 18. Gabriela corporifica e territorializa a ação de fazer corresponder a cada elemento uma palavra da sequência numérica, que integra a prática de contagem, conforme a descreve Caraça (1998, p. 06): “para contar uma coleção a pessoa aponta para um dos objetos e diz um; aponta para outro e diz: dois e vai procedendo assim até esgotar os objetos da coleção”.

Naquele dia, havia poucas meninas no momento da contagem e Gabriela conta Elisa, Joana e Paula. Em seguida, a professora a provoca (“e você?” (turno 55)) e, a partir da provocação, Gabriela se insere na coleção de meninas. Segundo Lopes (2009), a cultura de cada grupo é indispensável para a construção de sua visão de mundo e sua interação com o mundo. Ela é mediadora entre o Eu-individual e o espaço que o cerca. Assim, vemos, na prática social de contagem protagonizada pelas crianças, especificidades da infância e da Educação (escolar)Infantil. Essas especificidades se identificam, de modo especial, na configuração da prática de contagem como uma prática espacial, uma prática de lugar-território (Lopes, 2009).

Segundo Lopes (2009), por *lugar*, compreende-se o espaço que passa a ter sentido e valor quando há estabelecimento de relações humanas e afetivas com ele. Para as crianças, todo espaço pode ser modificado como *lugar*, na medida em que seu sentido não obedece tanto às lógicas utilitárias e convencionais como é para o adulto. Já o território é compreendido como os lugares no espaço em que há relação de divisão de poder. “Assim, é comum perceber as crianças delimitando e lutando por seus territórios, quando impedem que outros (crianças e adultos) entrem na brincadeira e ocupem o espaço de que se apropriaram” (Arenhart e Lopes, 2016, p. 22).

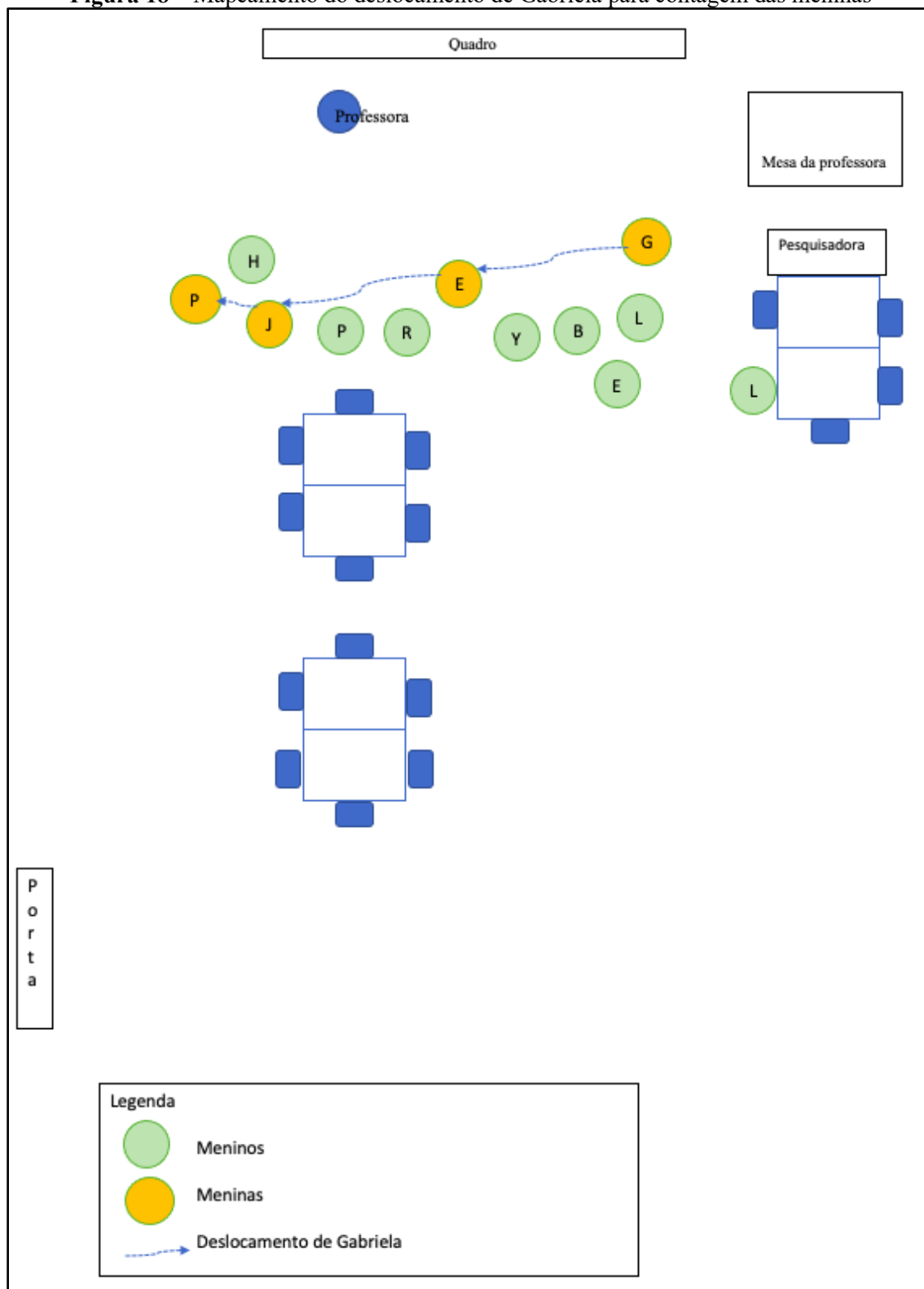
A contagem demanda e permite um deslocar-se pelo espaço da sala de aula, requer e autoriza movimentos e enunciados específicos (tocar a cabeça das colegas, esquivar do toque, cobrir a cabeça, afirmar que é menino ou menina). Assim, as práticas de contagem, como outras práticas de numeramento que as crianças são chamadas a protagonizar ou tomam a iniciativa de fazê-lo, no contexto daquela sala de aula, compõem o processo de constituição dos territórios-lugares, já que as crianças “apreendem os espaços em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem” (Arenhart e Lopes, 2016, p. 129). A apropriação dessas práticas pelas crianças do grupo reforça o “conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos das crianças, reconhecidos e nomeados por elas” (Lopes, 2009, p. 130).

Dessa forma, a circulação pelo espaço da sala de aula para contagem demarca tanto relações afetivas de intimidade com o espaço e as pessoas que ali estão, quanto relações de poder que determinam possibilidades e interdições de deslocamentos e ocupações⁹⁴. A constituição de lugares-territórios nas práticas de contagem nos chama atenção para a corporeidade das crianças atuando nessas práticas e as compondo. Le Breton (2017) afirma que as ações da vida cotidiana, das mais simples ou das menos concretas, envolvem a mediação da corporeidade. Nesse sentido, o corpo é “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída.” (Le Breton, 2017, p. 07). O corpo é eixo de relação com o mundo, “o tempo e o lugar nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (Le Breton, 2017, p. 07). Do corpo nascem e propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Ao compreendermos que a apropriação de práticas de numeramento é uma forma de os sujeitos se relacionarem com o mundo, compreendemos

⁹⁴ Em Lima e Fonseca (2022), focalizamos um evento em que as interdições de acesso ao espaço da jardineira na janela da sala são decisivas na configuração dos modos pelos quais Lucas compara e expressa a comparação do comprimento de sua construção com diferentes distâncias.

também que essa prática é corporal e que traduz racionalidades dos sujeitos que as mobilizam; em se tratando das crianças, há movimentos específicos e um modo de estar no mundo típico da infância.

Figura 18 – Mapeamento do deslocamento de Gabriela para contagem das meninas



Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Ao final da contagem de Gabriela, Paulo se levanta de seu lugar, vai até a professora e reclama que não foi contado pela colega. A professora, responde com uma pergunta: *você é menina?* (turno 59), e Paulo responde com gesto de negativa e imediatamente solicita que ele possa contar os meninos. A interpelação da professora é uma pergunta importante e diz sobre o processo de construção de identidade de gênero, fortalece novamente a fronteira de gênero e naturaliza a ideia da divisão entre meninos e meninas, bem como o senso de oposição, no qual é necessário que as crianças se posicionem.

Louro (2022) afirma que é no âmbito da cultura e da história que se definem identidades sociais, não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as de raça, de nacionalidade, geração etc.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (Louro, 2022, p. 13)

A crítica/reivindicação de Paulo (*mas não contou eu (turno 58)*), entretanto, parece voltar-se para o reconhecimento de outra marca identitária, que não o gênero: a de ser criança, membro da Turma Três Marias, presente naquele dia, pelo que, deveria ter sido contado! O enunciado pode associar-se à confrontação do procedimento adotado para a contagem (que deixou de fora um elemento) ou à reivindicação de sua participação na prática de contagem das crianças presentes. A professora insere na explicação da sua exclusão daquela contagem o critério do procedimento, que restringia as condições de pertencimento ao conjunto a ser contado: ser menina. Tal explicação, todavia, vem em um enunciado de indagação que obriga Paulo a se posicionar: *você é menina?* (turno 59).

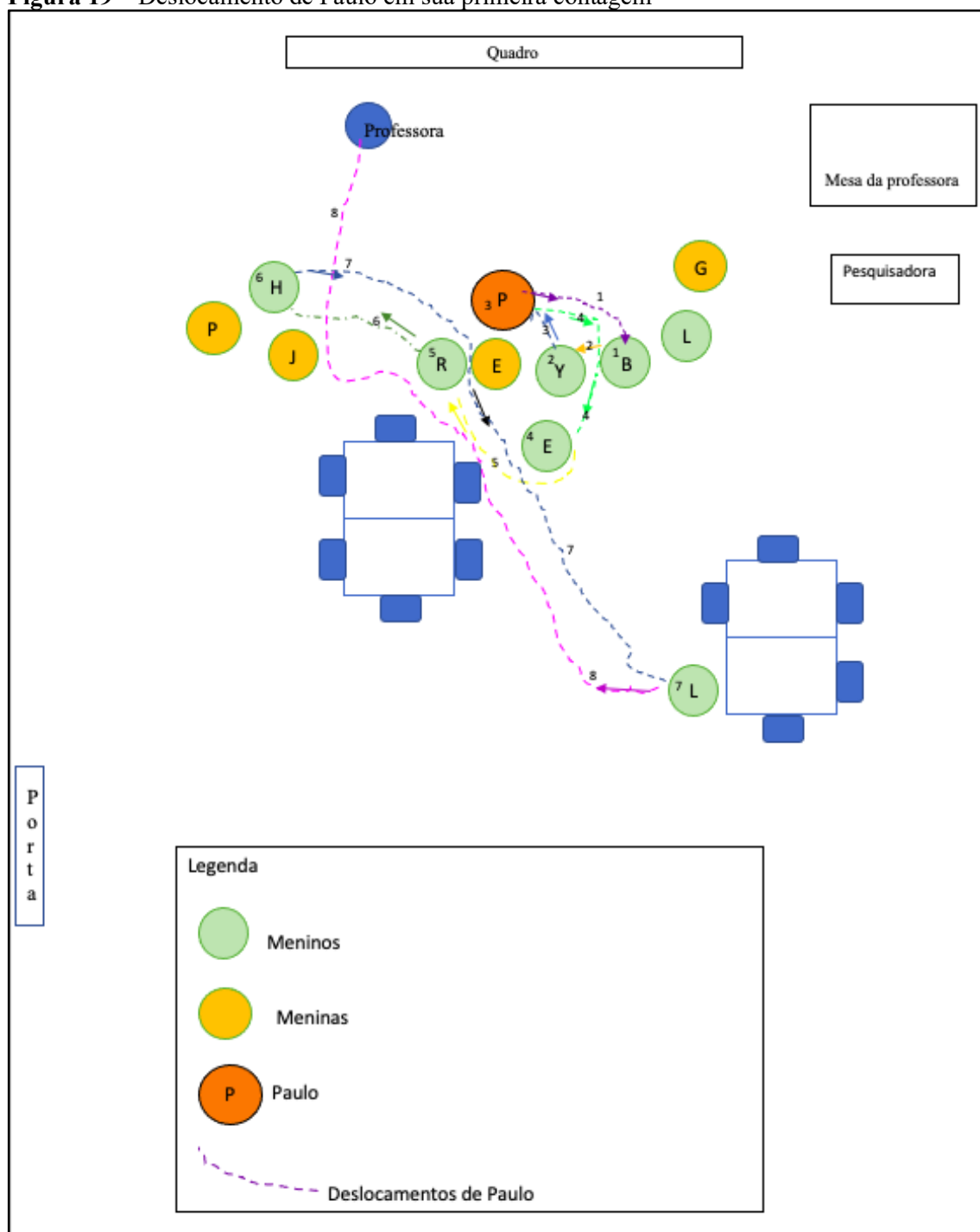
A resposta de Paulo à pergunta retórica da professora não tem enunciado verbal: tem o gesto social de negar, cumprindo o *script* desenhado pela pergunta feita à guisa de argumento para justificar sua exclusão da contagem feita por Gabriela. Aderindo ao critério da contagem, em seguida, Paulo demanda: *deixa eu contar os meninos?* (turno 62), manifestando e reforçando seu entendimento sobre a que categoria deveria pertencer segundo aquele critério, uma categoria que se baseia na ideia de que o corpo é evidente por si e que ele é o responsável por ditar “a identidade sem ambiguidades nem inconstância” (Louro, 2022, p. 16).

O evento prossegue com Gabriela registrando no quadro a quantidade de meninas presentes naquele dia. Para isso, recorre ao desenho de bolinhas na lousa: uma bolinha para cada menina que foi contada, incluindo ela mesma. Desenhar bolinhas é uma imitação do

recurso usado frequentemente pela professora para registrar as quantidades de meninas e meninos presentes no dia. A professora, após o registro de Gabriela, apresenta a ela (e à turma) uma outra forma de registrar a quantidade, escrevendo o numeral 4 no quadro.

Paulo então inicia a contagem dos meninos e circula pela sala, conforme mostra a figura 19, tocando a cabeça dos meninos e contando.

Figura 19 – Deslocamento de Paulo em sua primeira contagem



Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

A cada toque na cabeça de um colega, Paulo pronuncia uma palavra da sequência numérica. Ele inicia a contagem por Bruno, passando por Leonardo sem contá-lo e, em seguida, conta o Yan. Quando tem sua cabeça tocada por Paulo, Yan dá um grito: *QUE ISSO* (turno 69) e sorri. Em seguida, Paulo toca a própria cabeça, pronuncia a palavra três e se inclui na coleção de meninos. Prossegue na contagem, encostando na cabeça de Edgar e pronunciando a palavra quatro; em seguida, anda em direção a Roberto, que então seria o quinto elemento do conjunto, que sorri e tenta desviar da mão de Paulo e da contagem.

Esse procedimento de esquiva foi observado como um certo ritual na realização da prática de contagem das crianças presentes e mostrou-se mais frequente nas situações de “meninos - contam - meninos”. Em alguns momentos, além da esquiva, os meninos chegaram a cobrir a cabeça com a camisa, conforme observamos no evento *Nem vem conta ni mim: esquiva e provocação no processo de contagem “meninos-contam- meninos*, ocorrido em 23 de outubro, que transcrevemos a seguir no Quadro 15 de transcrição. A contagem, assim, se tornava uma brincadeira de perseguição, embora as crianças não chegassem a se deslocar correndo pela sala de aula como em uma brincadeira de pega-pega: o objetivo era evitar ser tocado/contado pelo “contador” (o menino que contava os meninos naquela vez).

Quadro 15 – Transcrição do evento: *Nem vem conta ni mim. esquiva e provocação no processo de contagem “meninos-contam- meninos”* ocorrido em 23 de outubro de 2018

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações
1.	04:25	Professora	aqui ó ((aponta para o colega Paulo para Roberto contá-lo)) você tá contando menino
2.	04:23	Paulo	((protege a cabeça da contagem puxando a blusa do uniforme sobre a cabeça))
3.	04:25	Roberto	três ((mão na cabeça de Paulo))
4.	04:27	Voz do Lucas	nem vem contá ni mim
5.	04:28	Yan	((cobre a cabeça com as mãos enquanto espera ser contado))
6.	04:31	Professora	sem brincar
7.	04:32	Roberto	quatro ((fala baixinho e vem rindo tocar a cabeça do colega Yan))
8.	04:33	Yan	você é meu amigo? ((enquanto Roberto toca sua cabeça para contá-lo))
9.	04:34	Roberto	((cruza a sala e vai em direção aos outros grupos, toca e balança a cabeça de Edgar)) cinco

10.	04:40	Edgar	((parece não gostar do jeito que ele toca sua cabeça e se vira irritado))
11.	04:41	Leonardo	((com sorriso no rosto, aguarda o toque de contagem do colega cobrindo a cabeça com a camisa))
12.	04:43	Roberto	SEIS ((enquanto toca a cabeça do colega Leonardo))
13.	04:46	Professora	e o Henrique que tá lá no banheiro?
14.	04:48	Roberto	((aponta para a porta que dá acesso ao corredor, como se contasse Henrique)) QUATRO
15.	04:49	Professora	hã?
16.	04:51	Roberto	quatro
17.	04:52	Voz de criança	CINCO/ CINCO
18.	04:54	Vozes de criança	SEIS/SEIS

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

Segundo Thorne (1993), as fronteiras de gênero têm uma presença mutável, mas, quando evocadas, são acompanhadas de formas estilizadas de ação, um senso de performance, com significados ambíguos e misturados e uma variedade de emoções. Assim, as práticas compartilhadas “meninos-contam-meninos” e “meninas-contam-meninas” são contextos para o surgimento de diferentes tipos de fronteiras como *disputas (contests)* e *rituais de perseguição(chasing)*.

Identifica-se, no evento *Foi ASSIM: construção da rotina e apropriação de prática de contagem*, que compõe a primeira subseção, o estabelecimento da *disputa* provocada pela ação da professora de propor uma contagem das crianças presentes estabelecendo uma divisão do grupo em meninas e meninos (nós vamos ver quantos meninos tem e quantas meninas tem (turno 51)), situação que convida ao antagonismo de gênero, que é apropriada pelas crianças em forma de competição acirrada e que reverbera ao longo de outros eventos que trazemos para a seção de análise.

O segundo tipo de fronteira, os *rituais de perseguição*, de acordo com a autora, em geral, tem início com uma provocação; no caso deste evento, a pergunta de Yan “*QUE ISSO*” (turno 69) e o sorriso, bem como a esquivas de Roberto ao toque de Paulo são provocações. Thorne (1993) afirma que uma provocação pode ser ignorada, protestada ou respondida com perseguição. No caso deste evento, Paulo responde à provocação apenas gestualmente, com troca de olhares e sorrisos, e continua a sua tarefa de contar os meninos presentes.

No entanto, a partilha de um mesmo modo de atuação, a esquiva presente na contagem entre meninos, também mostra um processo de identificação de gênero nessa atividade: meninos se esquivam do toque do contador; o contador menino se esforça para tocar o menino contado. Thorne (1993) indica que a perseguição tem uma estrutura de gênero: os meninos frequentemente perseguem uns aos outros, uma atividade que frequentemente termina em luta livre e brigas simuladas; já quando as meninas perseguem as meninas, elas são menos agressivas fisicamente. O ritual de perseguição na contagem “meninos-contam-meninos” nos traz, entretanto, uma forma ritualizada de parceria entre meninos, menos violenta do que outros rituais apontados por Thorne (1993), dotado de certa leveza cômica que pode ser depreendida dos olhares e sorrisos trocados. Nesse sentido, a apropriação dessa prática de numeramento – contagem das crianças presentes na sala de aula – constitui e é constituída por fronteiras de gênero, desde sua proposição pela professora (*hoje eu vou querer que vocês me ajudem a fazer as bolinhas ó/ menina:::as/ olha aqui menina:::as/ vamo ver quem/ ô Gabriela/ conta pra mim as meninas/ quantas meninas são?*, turno 53), na reiteração de seus critérios (*você é menina?*, turno 59), no estabelecimento de seus rituais (circulação da contadora e do contador pela sala, toque na cabeça da criança que é contada por quem está contando, modos de esquiva dos meninos) e na significação de disputa que lhe é conferida pelas crianças.

Ao continuar a contagem, Paulo erra a sequência numérica ao tocar a cabeça de Henrique e dizer “sete” (turno 72), já que este era o sexto colega a ser contado. A professora o corrige prontamente. Yan, talvez influenciado pelo erro de Paulo, imita e provoca novamente o colega, contando as crianças que estão próximas a ele, tocando suas cabeças: conta meninas e meninos, com um certo deboche, enquanto Paulo se dirige ao fundo da sala. Ao mesmo tempo, Gabriela antecipa a contagem e afirma que são nove meninos: *SETE, OITO. NOVE/ é nove meninos* (turno 77).

Paulo cruza a sala para chegar a Lucas que protege sua cabeça do toque da contagem e canta em tom de zoeira e provocação: *ele nem contou menino* (turno 79). Lucas, assim, parece vangloriar-se de ter impedido o colega de realizar sua tarefa, pois teria conseguido se esquivar do toque que efetiva a contagem: sua cabeça não teria sido tocada pela mão de Paulo; se não há toque, não há contagem. Essa é a regra pragmática do jogo: para que a criança seja contada é necessário que sua cabeça seja tocada. A zombaria de Lucas, afirmando que Paulo não teria “contado menino”, ainda que Paulo o tenha incluído na contagem pronunciando a palavra *seis* (Turno 78), corrobora nossa impressão de que a prática de contagem dos meninos se configura mais como um ritual de perseguição, provocada pela esquiva ao toque do contador, do que como produtora da informação da quantidade de meninos presentes.

Nesse momento da interação, Amanda chega atrasada (turno 80) e modifica o andamento do evento. A chegada de Amanda é anunciada por Yan por meio da interjeição *Ó* (turno 81). A professora instiga Gabriela, a contadora das meninas naquele dia, a rever o resultado da contagem: *Í::I quem mais tava lá?* (turno 82). Ao mesmo tempo, Paulo informa à professora o resultado de sua contagem, que, entretanto, não tinha considerado o Leonardo.

A professora compartilha com a pesquisadora a possibilidade de que Paulo tenha errado na contagem e que esteja faltando uma criança no total obtido. Assim, ela reconta os meninos, em voz baixa, de seu lugar, apontando cada menino com a caneta de escrever no quadro e recitando mentalmente a sequência numérica: aponta para um menino; aponta para outro que está próximo do primeiro e assim sucessivamente, da esquerda para a direita, até exaurir a coleção de meninos, confirmando o resultado de oito meninos, sem, entretanto, enunciá-lo. A contagem da professora exemplifica o modo de contagem do mundo adulto (em seu lugar sem deslocar-se pela sala, apontando sem tocar a cabeça da criança, em voz baixa, recitando mentalmente a sequência numérica). Esse ritual difere da contagem das crianças em que há necessidade de ocupar o espaço sala de aula, transitar por ele, tocar a cabeça do colega para inseri-lo na coleção, pronunciar em voz alta os termos da sequência numérica. As práticas de contagem de crianças e adulta naquela situação divergem também nas intenções. A contagem adulta responde a uma questão objetiva, naquele caso, conferir a quantidade de meninos presentes. As práticas de contagem das crianças ali, ainda que em atendimento a uma pergunta formulada por um adulto, responde também a propósitos de exploração do espaço e do corpo e à apropriação de território, na medida em que é permitido ao contador, nesse momento, transitar pela sala de aula enquanto os outros devem permanecer em seus lugares.

Nesse sentido, a prática de contagem, é também uma prática espacial, de lugar-território, como indicado por Lopes (2009), em que o espaço sala de aula é vivenciado como interação, como processo para elaboração da ação “meninas-contam-meninas” e “meninos-contam-meninos”, em que a contagem é realizada com intensidade, corporeidade, na completude das crianças que são corpo, ação, emoção, pensamento. A relação das crianças com o espaço, na prática de contagem, ilustra o que Le Breton (2017, p. 7-8) afirma sobre os modos como o ator social transforma o mundo em um universo familiar, “compreensível e carregado de sentidos e valores que enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, no mesmo sistema de referências culturais”.

4.6.3 “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita⁹⁵

O evento continua com Roberto comemorando a vitória dos meninos naquele dia por meio de provocação direcionada à Joana. A transcrição das interações que dão continuidade ao evento encontra-se no Quadro 16.

Quadro 16 – Continuação do evento: “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita (turnos 88 a 95)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
88.	05:44	Roberto	OS MENINOS GANHARAM ((vira para a esquerda e provoca Joana)) OS MENINOS GANHARAM/ OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ ((cantando como música de vitória e apontando com dedo mindinho para o mural onde estão as fichas com os nomes das crianças))	
89.	05:46	Joana	((olha para Roberto e em seguida para o quadro com as fichas de nome)) mas isso não é ponto ((cantilena))	
90.	05:51	Roberto	((para Joana)) ali ó! ((aponta para o quadro de nomes e em seguida se levanta e caminha até o mural onde estão as fichas de nomes e aponta para cada nome afixado nele, parece contar depois retorna para seu lugar na roda, olhando fixamente para Joana))	
91.	06:01	Joana	A videogravação não capta a imagem de “resposta” de Joana	
92.	06:13	Roberto	((para em pé, em frente a Joana que está sentada no chão, na roda, está de costas para videogravação))	
93.	06:18	Joana	((olha diretamente para Roberto, calça seu chinelo e se levanta)) TETÊ/ TETÊ ((caminha até a professora)) O ROBERTO MOSTOU LÍNGUA PRA MIM ((e aponta para o colega que já está sentado no chão, na roda))	
94.	06:23	Roberto	((olha na direção da Joana e da professora))	
95.	06:24	Professora	Roberto/ isso não tá legal	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Ao provocar Joana (*OS MENINOS GANHARAM/ OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ* (turno 88)), Roberto tenta extrair alguma reação da colega, e aponta para o mural onde estão afixadas as fichas com o nome das crianças presentes no dia anterior (que a professora ainda não atualizara) como se tal mural pudesse apoiar sua argumentação de vitória. Joana reage à provocação, com uma cantilena debochada, na mesma melodia da cantilena de vitória, em

⁹⁵ As subseções 4.6.3 e 4.6.4 ocorrem simultaneamente, no entanto, devido a complexidade das cenas analisamos em separado as interações entre Roberto e Joana e, na subseção seguinte, as interações com Gabriela, Amanda e a professora.

que desdenha do argumento de Roberto (o mural com as fichas dos nomes das crianças), que não serviria para decretar a vitória porque não indica quantidades: *mas isso não é ponto* (turno 89). Joana diferencia os dois *textos*: um registrado no mural (com os *nomes* das crianças presentes) e o outro na lousa (em que constam os resultados *numéricos* da contagem de meninas e da contagem de meninos). Ela distingue a intenção e a força retórica desses textos para servir de respaldo à definição de quem ganhara a competição das quantidades, desviando a disputa para outro objeto: a eficácia de seus argumentos na definição da maior quantidade.

Em resposta à Joana, Roberto se levanta e vai até o mural de nomes e aponta para cada um dos nomes, simulando contar, tentando, assim, validar seu argumento de que o conjunto de fichas afixadas registra a quantidade de crianças presentes: mais fichas, mais crianças. De fato, as fichas de nomes eram usadas algumas vezes para fazer a chamada das crianças presentes no dia: a professora erguia a ficha, pedia às crianças que identificassem de quem era aquele nome escrito e as crianças diziam se estava presente ou não. Se a criança estivesse presente, a ficha era afixada no quadro. Se estivesse ausente, era guardada em um bolsinho. No entanto, naquele dia, as fichas de nomes afixadas no quadro não correspondiam à contagem do dia, correspondiam ao registro de algum dia anterior em que esse procedimento fora utilizado. A gravação não capta a resposta de Joana, mas a reação de Roberto sugere que ele compreende e se frustra com o fato de aquele conjunto de fichas não ser registro das crianças presentes naquele dia, sendo, assim, invalidado como recurso para reiterar a *vitória* dos meninos. Para mostrar sua insatisfação, mostra língua para Joana, que, por sua vez, denuncia a agressão à professora.

É importante destacar que este evento ocorre 17 dias antes do evento que abre esta seção de análise (“O importante é se divertir”: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder), e no qual a coreografia de separação de gêneros, desenhada por meio da competição entre meninos e meninas baseada na quantidade de crianças de cada grupo presentes na sala, já estava bem mais acirrada, chegando a vias da ofensa verbal (“menina é cocozona”). Destacamos ainda que, no evento “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ”, que ocorre dois dias após o rich point destacado na seção de metodologia (O evento âncora: “Os meninos ganharam!”), já se identifica a provocação por parte de Roberto, mas ainda não há engajamento de outras crianças na continuidade da disputa. A natureza histórica dos eventos permite conjecturar um contínuo acirramento dessa disputa, que é favorecida pela reiteração do jogo e pela ampliação das relações pessoais entre as crianças (de afeto, de disputa, de previsão das reações, etc.), favorecida pela convivência diária.

Na continuação do evento, Gabriela traz para a roda, pela mão, a colega Amanda, que acabara de chegar. A transcrição da interação provocada pela chegada de Amanda encontra-se no quadro 20.

Quadro 17 – Continuação do evento “TETÊ/ É CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”: práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita (turnos 96 a 109)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
96.	05:47	Gabriela	((aparece no vídeo de mão dada com Amanda que acabou de chegar)) dois/ três/ quatro/ cinco/ É CINCO/ É CINCO/ dá aqui Tetê ((pega a caneta na mão da professora)) CINCO ((faz mais uma bolinha na sequência de bolinhas que tinha desenhado anteriormente, porém muito maior do que as demais))	
97.	05:56	Professora	Nossa ((e ri)) olha só/ grande	
98.	05:58	Gabriela	((gargalha enquanto olha sua bolona))	
99.	06:00	Amanda	((vai até a frente do quadro e admira a bolona desenhada por Gabriela))	
100.	06:04	Lucas	((aparece na filmagem, vem caminhando do fundo da sala para ver de perto a bolona))	
101.	06:05	Professora	vamo sentar pro Paulo contar de novo/ vamo sentar agora	
102.	06:06	Amanda Gabriela Lucas	((olham juntos para a bolona no quadro))	
103.	06:08	Lucas	(inaudível) ((aponta para a bolona e conversa com Gabriela))	
104.	06:09	Professora	nossa/que grandona/ vão ((bate palma e se aproxima do trio)) vamo sentar agora ((fala mais baixo e bem próximo do trio))	
105.	06:10	Lucas	((encosta o indicador na bolona desenhada))	
106.	06:11	Professora	senta/Lucas/senta ((enquanto pega Lucas pela mão para direcioná-lo ao seu lugar))	
107.	06:15	Gabriela	((sorri olhando para a bolona e em seguida abraça a Amanda))	
108.	06:17	Professora	senta/senta/senta ((enquanto desfaz o abraço das duas))	
109.	06:26	Gabriela Amanda	((sentam uma ao lado da outra e próximas aos colegas Yan e Leonardo e conversam com eles.))	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Quando Amanda, recém-chegada, é conduzida para a roda por Gabriela, a professora indaga sobre a possibilidade de haver mais crianças chegando. Na pergunta da professora (*Í::I quem mais que tava lá?* ((apontando para a porta)) (Turno 82)), Gabriela parece identificar a intenção de sugerir que a chegada de outras crianças alteraria o resultado da contagem. Assim, ao invés de responder diretamente à pergunta, informando quem mais estaria ali (na porta da sala), ou que não havia mais crianças lá, Gabriela antecipa a resolução do problema da contagem: “dois/ três/ quatro/ cinco/ É CINCO/ É CINCO/ dá aqui Tetê” (turno 96).

A inclusão do elemento *Amanda* no conjunto das meninas é comunicada com muito entusiasmo por Gabriela, que se mostra muito feliz por ter compreendido que a quantidade de meninas sofrera alteração e por chegar ao resultado por meio de uma contagem que dispensou a ação de apontar os elementos, buscando apenas a palavra que sucederia o *quatro* na sequência de palavras usada na contagem. A animação é perceptível pelo seu olhar, seus gestos, pelo tom de voz cada vez mais alto quando recita a sequência numérica e pela ordem que dá à professora (“*dá aqui Tetê*” (turno 96)), referindo-se à caneta utilizada para registrar no quadro o novo elemento do conjunto. A felicidade é tamanha que é traduzida também no desenho que ela faz do círculo que representa a colega no quadro, um círculo enorme, maior que todos os outros, conforme ilustrado na figura 20.

Figura 20 – A “bolona” de Gabriela



Fonte: Print-Screen de videogravação produzida para pesquisa, 2024

As dez intervenções seguintes (turnos 97 a 109) trazem reações das crianças e da professora ao registro feito por Gabriela: a “bolona”. O círculo é tão grande que desencadeia reações: a professora admira seu tamanho *Nossa ((e ri)) olha só/ grande* (turno 97); Gabriela dá gargalhadas enquanto admira seu próprio registro; Amanda caminha até o quadro para admirar mais de perto e, assim, provoca o colega Lucas a sair do fundo da sala e, também, caminhar até o quadro. Essa movimentação faz a professora precisar pedir a todos que se sentem para dar continuidade à contagem de Paulo: *vamo sentar pro Paulo contar de novo/ vamo sentar agora* (turno 101). No entanto, Gabriela, Amanda e Lucas não saem de perto da “bolona” e continuam a admirá-la. Lucas ainda tece comentários que, infelizmente, são inaudíveis. No entanto, seu gesto de apontar para a bolona e falar algo com Gabriela nos dá indícios do grau de seu interesse.

A professora valida o interesse das crianças *nossa/que grandona* (turno 104) talvez em uma tentativa de se aproximar e mostrar às crianças que compreende a *retórica* daquele registro, para, assim, conseguir dar continuidade à atividade de contagem: *vão ((bate palma e se aproxima do trio)) vamo sentar agora ((fala mais baixo e bem próximo do trio))* (turno 104). No entanto, Lucas resiste e fica de pé perto do quadro, chega mais perto ainda e até encosta o dedo no centro do círculo desenhado pela colega: é preciso pegar, usar o corpo para perceber aquele registro e manifestar o modo como foi afetado por ele. A professora pede novamente a Lucas que se sente para dar prosseguimento à rotina do dia e o auxilia a encontrar o seu lugar *senta/Lucas/senta ((enquanto pega Lucas pela mão para direcioná-lo ao seu lugar))* (turno 106). Em seguida, Gabriela alegremente abraça Amanda e as duas parecem comemorar sua chegada, sua inclusão na contagem e o (efeito do) registro da bolona. Em seguida, se sentam na roda uma ao lado da outra.

Nas disputas instituídas pelas crianças – a provocação de Roberto a Joana e a reivindicação de Gabriela –, o registro escrito é argumento: Roberto mostra as fichas dos nomes para Joana na intenção de reiterar a constatação da vitória dos meninos; Gabriela quer corrigir o registro de uma bolinha para cada menina presente, pois a esse registro faltava uma bola. Gabriela, Joana e Roberto atribuem aos textos uma função pragmática, que não se restringe à informação. Eles conferem intencionalidades às suas práticas de leitura que vão além da referência ao que o texto diz, e remetem ao *uso* do que o texto diz e de sua configuração e circulação (no caso, exposição na sala) como argumento para subsidiar suas posições discursivas (Smolka, 1988). Tanto Roberto e Joana, quando aceitam ou não o argumento das fichas no quadro para reiterar a vitória dos meninos, quanto Gabriela, zelosa pela correção do registro da quantidade de bolas, dedicam-se a uma análise metalinguística sobre a correção e a validade do texto para aquilo a que sua leitura se propunha.

As duas intervenções mostram, assim, como as práticas matemáticas estão em estreita relação com a cultura escrita – ou as culturas do escrito (Galvão, 2010a) –, tomando-a como recurso de sua produção e parâmetro de sua validação. Desse modo, quando as crianças se apropriam de práticas de numeramento, também precisam transitar nas culturas do escrito, o que, mais uma vez, reitera tanto a dimensão sociocultural dessas práticas, instituída em processos de reprodução interpretativa da cultura adulta, quanto sua contribuição na constituição das culturas da infância.

4.6.4 “*nã:::ao/ você tá contando menina*”: práticas de contagem e assimetria de gênero

O evento continua com Paulo iniciando uma nova contagem, a pedido da professora.

Quadro 18 – Continuação do evento “TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS. Transcrição da subseção: “*nã:::ao/ você tá contando menina*”: práticas de contagem e assimetria de gênero (turnos 110 a 118)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
110.	06:30	Professora	PAULO/agora.. peraí GENTE/ pam pa ram ram pam ((com ritmo e melodia))	
111.	06:33	Algumas crianças	pam pam ((como resposta melódica e rítmica))	
112.	06:38	Professora	Gabriela/Gabriela ((aproxima-se dela e toca seu braço para que ela a escute))	
113.	06:38	Paulo	um/dois/ três ((tocando a cabeça dos colegas))	
114.	06:42	Professora	pera um pouquinho/Paulo/ pro Paulo contar/ tem que estar organizado e em silêncio/ PRONTO?	
115.	06:53	Lucas	não (inaudível)	
116.	06:54	Professora	falta o Lucas/ Lucas/ não tá legal/ eu não to entendendo esse comportamento/ vem/ PSIU/ o Paulo vai contar/ vamo Paulo/ pode começar/ UM..	
117.	07:05	Paulo	dois/ três ((não é possível ver quem ele está contando antes da colega Elis. Conta Elisa enquanto olha para o outro lado))	
118.	07:09	Professora	<i>nã:::ao/ você tá contando menina/vamo contar/ começa daqui Paulo ((toca a cabeça de Leonardo))</i>	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

Como vimos no Quadro 20, a professora tinha pedido a Paulo que contasse novamente (turno 101), pois ela verificara que, em sua primeira contagem, ele não obtivera a quantidade correta de meninos. Em sua segunda contagem, aparentemente por distração, Paulo inclui Elisa como elemento, o que é prontamente indicado pela professora, ao interromper a contagem e recomendar que Paulo a reinicie a partir de outro ponto: *nã:::o/ você tá contando menina/vamo contar/ começa daqui /Paulo* (turno 118). Elisa sorri e parece surpresa por ter sua cabeça tocada.

A assimetria de gênero é observada na diferença de reação dos meninos quando incluídos por equívoco ou até mesmo intencionalmente na contagem de meninas e da reação de Elisa e outras meninas que, ao serem incluídas no grupo dos meninos, não parecem se importar muito. Os meninos, quando incluídos no conjunto das meninas, mostravam-se indignados, o que os fazia afirmar com ênfase sua identidade de gênero e o grupo a que pertencem, conforme ilustrado pelo evento ocorrido no dia 20 de novembro⁹⁶, cuja transcrição apresentamos no

⁹⁶ Em 2018, ano da realização do trabalho de campo, o dia 20 de novembro ainda não era feriado em Belo Horizonte. O dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, tornou-se feriado nacional a partir da lei 14.759, assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de dezembro de 2023.

Quadro 19, como exemplo de cenas com esse mesmo enredo observadas ao longo do trabalho de campo.

Quadro 19 – Transcrição do evento: Indignação de Henrique – “EU SOU MENINO”, ocorrido em 20 de novembro de 2018.

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
1.	21:43	Professora	vamo ajudar a Janete contar/ senão a Janete vai contar errado/ né/ Janete?/ pode começar / Janete/ vamo fazer silêncio para Janete começar	
2.	21:50	Janete	um ((vai até Joana e encosta a mão em sua cabeça para contá-la))	
3.	21:50	Joana	((continua mexendo em sua bota, como se ignorasse Janete))	
4.	21:53	Professora	começa com você	
5.	21:54	Janete	uma ((coloca a mão sobre sua cabeça)) duas ((mão sobre Paula, em seguida caminha até Joana)) três ((põe a mão sobre a cabeça de Joana, caminha até Amanda)) SETE ((sorrindo))	
6.	22:00	Professora	ah/é? vamo contar de novo? vamo contar de novo	
7.	22:04	Janete	((volta para perto da professora, em frente ao quadro))	
8.	22:05	Professora	a Janete falou que tem sete/ vamo ver se tem sete?	
9.	22:08	Janete	um ((coloca a mão sobre a cabeça da Paula e em seguida troca rapidamente para sua cabeça)) um/ dois ((mão sobre a cabeça de Paula)) três ((mão sobre a cabeça de Joana)) qua::atro ((mão na cabeça de Henrique e, em seguida na cabeça de Amanda, mantendo seu olhar direcionado ao espelho no fundo da sala. O tom do enunciado é de que ela continuaria contando; quem dá o tom de finalização é a professora))	Professora faz a contagem junto
10.	22:16	Henrique	NÃO SOU MENINA	

11.	22:17	Professora	você tá contando menina/ menina	
12.	22:18	Janete	((olha para a professora, enquanto enrola o cabelo no rabo de cavalo, dramatizando um esforço para entender o que a professora e o Henrique falavam))	
13.	22:21	Henrique	EU NÃO SOU MENINA	
14.	22:23	Professora	então/ você contou ele/ vamo contar de novo	
15.	22:25	Janete	((olha pra trás, em direção a Amanda, põe a mão na cabeça de Amanda)) eu contei ela	
16.	22:26	Professora	um/ vai	
17.	22:29	Janete	((tenta colocar a mão sobre a cabeça de Henrique para conta-lo novamente e sorri))	
18.	22:30	Henrique	((esquiva de Janete)) eu sou menino	
19.	22:31	Janete	Dois ((coloca a mão sobre sua própria cabeça e anda vagarosamente pela sala))	
20.	22:33	Professora	((pega Janete pela mão)) começa com você/sozinha/ U:::MA	
21.	22:39	Janete	Duas ((conta a Paula)) três::ês ((conta Joana e deloca-se em direção a Amanda))	
22.	22:44	Henrique	EU NÃO	
23.	22:45	Professora	e agora?	
24.	22:46	Janete	QUATRO ((conta Amanda e estica a mão para cima a mão que usou para contar, em gesto de comemoração e com um sorriso no rosto))	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

No trecho do evento transcrito no quadro 19, Henrique se mostra irritado com sua inclusão, por parte de Janete, no grupo das meninas. Janete, observa a irritação e provoca o colega, incluindo-o duas vezes na contagem de meninas. Essa indignação dos meninos quando contados como se fossem meninas nos parece ser um tipo de *ritual de contaminação* descrito por Thorne (1993), em que as meninas são tratadas como simbolicamente contaminantes de um modo de ser que os meninos, como um grupo, não são. Segundo a autora, os rituais de contaminação sugerem que, na cultura contemporânea dos Estados Unidos da América,

[...] as meninas, mesmo em tenra idade, são sexualizadas mais do que os meninos, e a sexualidade feminina, especialmente quando “fora do lugar” ou ativamente associada a crianças, conota perigo e risco. Além disso, mesmo antes do nascimento, as meninas

são, em geral, menos valorizadas do que os meninos: ainda acontece, por exemplo, que os futuros pais desejem mais frequentemente um filho do que uma filha. (Thorne, 1993, p. 75 e 76, tradução nossa).⁹⁷

Compreendemos que, na cultura brasileira, isso também ocorre e que, no momento de contagem das crianças presentes, em que as fronteiras de gênero são evocadas, mais do que uma reivindicação de pertencimento ao grupo de gênero *correto*, o grupo dos meninos, Henrique expressa também certa hostilidade à brincadeira de Janete de incluí-lo no grupo de meninas, o que, para ele, parece ser um absurdo, até mesmo como brincadeira. A atitude de Henrique difere da reação de Elisa, que, incluída na contagem do grupo de meninos por Paulo, mesmo que de forma não intencional, mostra considerar a atitude como uma brincadeira possível; a postura de Henrique contrasta também com a de Janete, que, no primeiro evento que analisamos na seção 4.5, considerou possível integrar o grupo dos meninos e torcer por eles. Meninas aceitam transitar no grupo dos meninos, mas meninos não querem ser incluídos no grupo de meninas.

A fala de Henrique, *EU NÃO SOU MENINA*, demarca sua identidade de gênero pela negação da identidade outra. Henrique não nomeia sua identidade de *menino*, assumida, assim, como a identidade padrão, a referência, da qual se distingue quem é *menina*. Louro (2014) destaca que a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder e que a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência: “a lógica dicotômica supõe que a relação entre masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro polo dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre esses dois elementos” (Louro, 2014, p. 37).

Todavia, como temos assumido aqui, Louro (2014, p. 37) adverte que essa “oposição é construída e não inerente e fixa”, o que nos compele a refletir sobre a nossa responsabilidade nessa construção, mas também em seu processo de desconstrução. Processo esse, que teria como objetivo tensionar a ideia de relação de via única, entre mulheres e homens, meninas e meninos, e possibilitar a percepção de que o poder é exercido em várias direções. Segundo a autora, essa percepção poderia provocar a fratura e a divisão interna em cada termo dessa oposição, a partir da percepção de que os sujeitos dessa dicotomia não são apenas homens e mulheres, “mas homens e mulheres de várias classes, religiões, idades, etc. e suas solidariedades

⁹⁷ Do original: “even young girls are treated as symbolically contaminating in a way that boys, as a group, are not. This may be because in our culture even at a young age, girls are sexualized more than boys, and female sexuality, especially when “out of place” or actively associated with children, connotes danger and endangerment. Furthermore, even before birth girls are, on the whole, less valued than boys: it is still the case, for example, that prospective parents more often wish for a son than a daughter.” (Thorne, 1993, p. 75 e 76).

e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada” (Louro, 2014, p. 37).

4.6.5 TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo

O evento “*TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS*”: práticas de contagem, identidade e antagonismo de gênero na escola continua com a professora auxiliando Paulo na contagem e indicando onde ele deve iniciar a contagem, tocando a cabeça do colega Leonardo.

Quadro 20 – Continuação do evento “*TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS*”. Transcrição da subseção: *TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS*: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo (turnos 119 a 136)

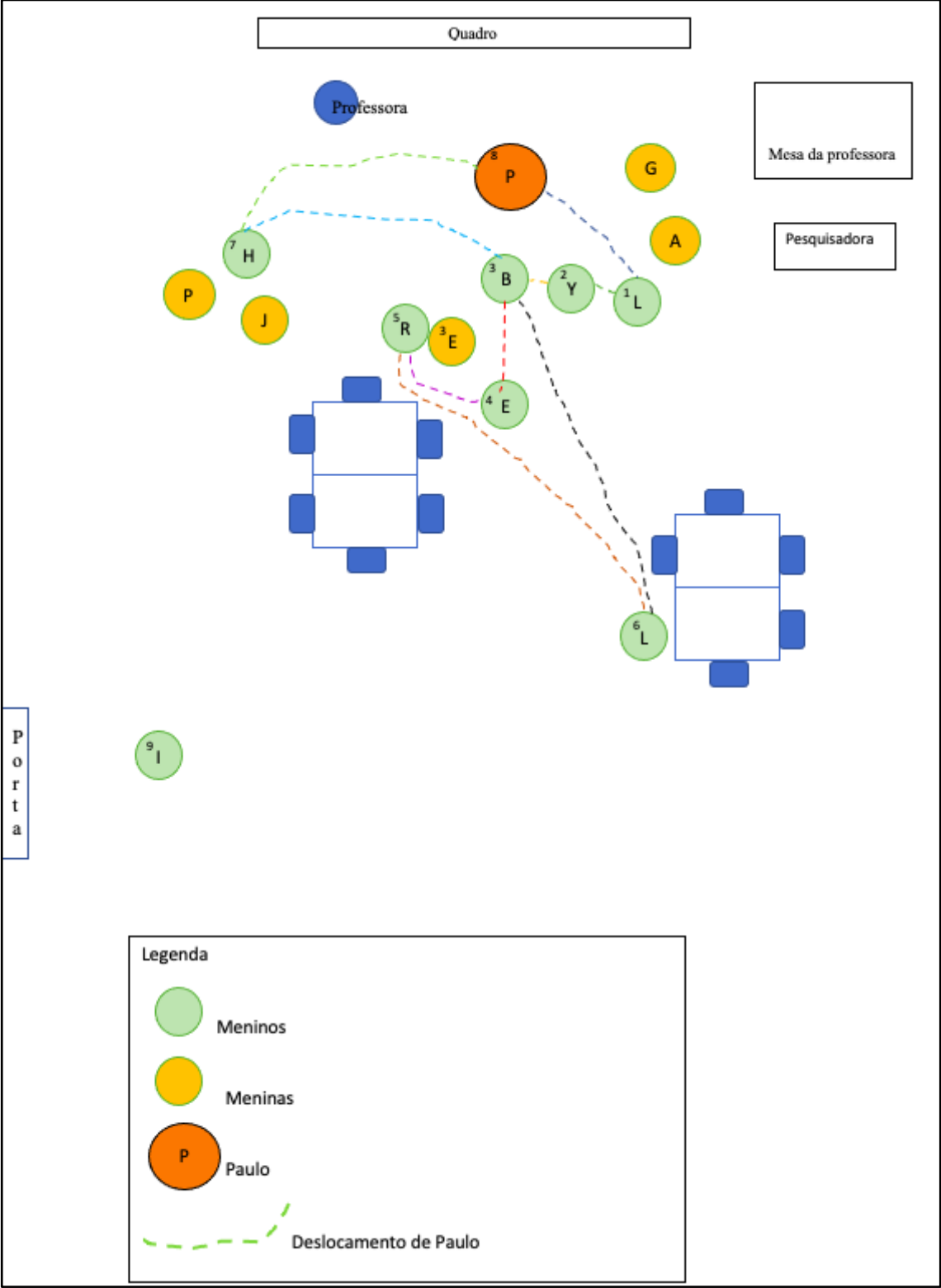
Turno	Tempo	Participantes	Falas e ações	Observações
119.	07:14	Paulo	((retorna, sorrindo, ao lugar indicado pela professora)) um ((tocando a cabeça do Leonardo)), dois ((toca cabeça de Yan)) três ((toca a cabeça de Bruno)) quatro ((toca a cabeça de Edgar)) cinco ((toca a cabeça de Roberto)) seis ((toca a cabeça de Lucas)) sete ((toca a cabeça do Bruno que já havia sido contado))	
120.	07:25	Professora	esse já contou	
121.	07:28	Paulo	sete ((toca a cabeça de Henrique)) oito ((conta ele mesmo))	
122.	07:29	Professora	e você?	
123.	07:30	Paulo	oito ((toca sua própria cabeça olhando para a professora))	
124.	07:32	Professora	OITO e ele? ((aponta em direção à porta para o colega Igor que acaba de chegar)) e depois do oito é o... NOVE/ então vem cá/ Paulo ((vai para o quadro escrever)) MENI-NOS/ ó NO:::OVE ((enquanto registra o numeral nove no quadro)) faz nove bolinhas ((entregando a caneta para Paulo))	
125.	07:56	Paulo	((vai para o quadro e começa a registrar as bolinhas))	
126.	07:57	Professora	um ((enquanto Paulo registra a primeira bolinha))	
127.	07:58	Paulo	((desenha a primeira bolinha, mas não gosta do resultado e apaga))	
128.	08:00	Professora	Paulo/ não tá errado/ não/ Paulo/ sem ficar apagando	
129.	08:04	Paulo	((inicia novamente o desenho das bolinhas))	
130.	08:06	Professora	um/ dois/ três/ quatro ((acompanhando cada bolinha registrada)) MENOR ((indicando que ele precisa diminuir o tamanho da bolinha para poder caber na linha)) cinco/ seis/ quantas você fez? sete/oito ((aproxima-se mais do quadro para contar junto com Paulo as bolinhas que já foram registradas. Para isso, conta uma por uma, tocando o quadro com o dedo indicador)) faltando uma ((mostra a mão com o indicador esticado e depois toca o quadro com a mão inteira indicando o início da linha em que Paulo tinha registrado as outras das bolinhas para que ele registre mais uma já que não há mais espaço no final dessa linha))	

131.	08:42	Paulo	((registra a bolinha no local onde a professora indicou, no início da linha))	
132.	08:48	Professora	quantas que tem?	
133.	08:49	Paulo	((faz a contagem, colocando o dedo indicador em cada bolinha)) um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/nove ((a contagem é feita rapidamente, e, ao finalizar, ele olha para a professora, com a carinha de feliz))	
134.	08:56	Professora	((faz o gesto de acordo com a mão fechada o polegar estendido para cima e levanta a mão para ele tocar o “Hi-five”))	
135.	08:58	Paulo	((faz o toque com a professora))	
136.	09:02	Professora	PRO...ONTO/ vamo aqui fazer a roda pra gente cantar um pouquinho ((senta na roda junto com as crianças)) vamo fazer a roda/ vem/ Lucas	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2023.

Paulo inicia a contagem considerando Leonardo como o elemento um, conforme indicado pela professora. E segue contando, utilizando para cada menino uma palavra-número: Yan-dois, Bruno-três, Edgar-quatro, Roberto-cinco, Lucas-seis. Na recitação da série acaba contando Bruno novamente, ferindo o princípio da adequação única no procedimento de contagem que, segundo Moreno (2003), indica que a cada um dos objetos contados deve-se utilizar apenas uma e somente uma palavra-número. Assim, Bruno não poderia ser Bruno-três e Bruno-sete, o que é alertado pela professora e faz com que Paulo retome a contagem do ponto onde havia parado, indicando Henrique como sete e ele mesmo como oito. Durante esse processo, Igor chega atrasado e é incluído no grupo dos meninos, que agora conta com o total de nove integrantes.

Figura 21 – Terceiro deslocamento de Paulo para contagem



Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Após a contagem, é chegado o momento de registro da quantidade de meninos no quadro. Para esse registro, Paulo vai ao quadro atendendo à orientação da professora de fazer nove bolinhas (turno 125). A correspondência que, no procedimento de contagem, associava cada criança a uma palavra-número até serem contados todos os meninos e se concluir o total de meninos presentes assume agora outra configuração: o total já está pré-estabelecido e Paulo deve desenhar bolinhas para representar esse total. Para a execução da tarefa, entretanto, mais uma vez ele deveria fazer uso da correspondência um-a-um, pronunciando uma palavra-número a cada bolinha desenhada – procedimento que deveria ser interrompido quando ele pronunciasse a palavra-número “nove”. Essa correspondência, segundo Caraça (1998), é uma das ideias basilares da Matemática. Mas é a professora que assume a locução da sequência numérica, enquanto Paulo registra, parecendo mais preocupado em desenhar bolinhas e com o seu formato e localização, do que com a quantidade de bolinhas desenhadas. É a contagem que a professora faz que permite a ela identificar que ainda falta desenhar uma bolinha. Ela alerta Paulo de que é preciso desenhar mais essa bolinha e lhe indica o local onde fazê-lo (no lado esquerdo), uma vez que não haveria espaço para desenhá-la à direita da última que ele desenhara, como fizera com as demais, seguindo a direção da esquerda para a direita (como fazemos na escrita de palavras).

A pergunta que a professora faz em seguida (quantas que tem – turno 132) cumpre o papel de desencadear mais um ritual de contagem. Paulo atende imediatamente a essa convocação, passando a recitar a sequência numérica e a apontar as bolinhas desenhadas. Paulo, entretanto, pronuncia as palavras-número e aponta as bolinhas desenhadas tão rapidamente e com a entonação conferindo ao nove o tom de conclusão, que não se pode afirmar que esteja fazendo a correspondência um-a-um, mas reiterando a correspondência entre a quantidade total de bolinhas e de meninos: nove!

Paulo finaliza mostrando-se muito satisfeito com o resultado, sucesso que é corroborado pelos gestos da professora: o gesto que confirma a correção (faz o gesto de acordo com a mão fechada o polegar estendido para cima) e o gesto em que se congratula com a criança por seu acerto (o *Hi-Five*) (turno 134).

Finalizada a contagem, as crianças, atendendo à proposta da professora, sentam-se em roda para a próxima atividade do dia, a roda de música. Entretanto, decorridos 4 minutos e 36 segundos com as crianças cantando na roda, no tempo 13:38 da gravação, Gabriela se levanta, olha para o quadro e começa a contar as bolinhas registradas.

Quadro 21 – Continuação da transcrição da subseção: TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo (Turnos 137 a 142)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e ações	Observações
137.	13:38	Gabriela	((em pé, próxima à mesa da professora, olha para o quadro, começa a apontar para as bolinhas de registro do quadro. Aponta uma a uma. Nesse momento a pesquisadora muda a posição da câmera e não podemos mais ver Gabriela))	
138.	14:01	Gabriela	AAAH/agora que eu ((inaudível)) um/dois/três/quatro/cinco/ TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS ((parece um pouco indignada))	Apenas escutamos sua voz. Nessa advertência, Gabriela chama a atenção da professora para a o registro do numeral quatro (indicando a quantidade de meninas), que permanecera no quadro, mesmo depois que Gabriela tinha desenhado a “bolona”
139.	14:17	Professora	É.../ cinco/ é porque depois a gente vai mudar	
140.	14:19	Gabriela	((vira para a mesa da professora e busca a caneta para corrigir o erro do quadro))	
141.	14:20	Professora	depois a gente muda/ Gabriela/ vamo aqui ó	
142.	14:27	Gabriela	((não acompanha a música na roda, permanece em pé e se distrai olhando as agendas das crianças que estão em cima da mesa))	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Não é possível ver todo o procedimento de Gabriela; apenas a escutamos, mas seu enunciado é de quem chegara a uma conclusão: AAAH/agora que eu ((inaudível)) (turno 138). Nessa manifestação, ela chama atenção da professora para o erro no registro no quadro: *um/dois/três/quatro/cinco/ TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS* (turno 138). No quadro, o algarismo quatro, registrado antes de Amanda chegar, permanecia como se representasse a quantidade total de meninas, que, na verdade, totalizara cinco após a chegada de Amanda. Gabriela reivindica a correção do erro, contando as bolinhas desenhadas a fim de comprovar que o quatro não representava corretamente a quantidade de meninas presentes. No entanto, a professora não confere à reivindicação o sentido de urgência que parecia ter para Gabriela. Ainda que reconheça o erro, apenas busca tranquilizá-la de que a correção seria feita “depois” (turnos 139 e 141), convidando Gabriela para dar prosseguimento à roda de música.

Cabe destacar que, de todos os procedimentos de contagem que observamos nesse evento, esse é o único que não é motivado por uma instrução da professora. É o desconforto de Gabriela com o registro da quantidade de meninas, incoerente com a quantidade de bolinhas desenhadas (e, assim, com a quantidade de meninas presentes) que a faz abandonar a roda de música, voltar ao quadro para conferir aqueles registros (turno 137), chamar a atenção da professora em relação ao erro (turno 138) e, diante da manifestação da professora de sua intenção de adiar a correção, buscar corrigi-lo ela mesma (turno 140), em uma iniciativa semelhante à que a fez desenhar a bolona quando Amanda chegou.

A fronteira de gênero instaurada pela contagem das crianças no modelo “meninas-contam-meninas e meninos-contam-meninos” é apropriada pelas crianças no modo *jogo de gênero e contagem*. Se essa apropriação é configurada pela ludicidade que as crianças conferem às suas práticas (Sarmiento, 2003^{98a}, 2004), especialmente as coletivas (Corsaro, 2009, 2011), ela é também conformada por um processo de naturalização do senso de gênero como uma divisão e uma oposição (meninos *versus* meninas; homens *versus* mulheres) marcadas por conflitos e emoções intensas. Segundo Thorne (1993), essas atividades criadas pelas próprias crianças chamam nossa atenção porque são ritualizadas, repetidas e encenadas com um senso de performance. O jogo de gênero e contagem em que as crianças se engajam tem um formato ritualizado (provocações, perseguições, deslocamento pela sala) e toma forma por meio de movimentos, expressões e conversas, reiterando as considerações de Thorne (1993, p. 85), para quem “A forma ritual concentra a atenção e evoca crenças dominantes sobre a ‘natureza’ de meninos e meninas e os relacionamentos entre eles.” (tradução nossa⁹⁹)

Goffman (1977) apud Thorne (1993) criou o termo *generismo* (*genderism*) para se referir a momentos na vida social, como em situações de fronteira, que evocam crenças em relação a estereótipos. É o caso do procedimento “meninas-contam-meninas e meninos-contam-meninos”, que, como vimos, reforça imagens estereotipadas de relações de gênero e o antagonismo entre meninos e meninas; homens e mulheres. Assim, baseando-nos em Jordan (1995), consideramos que os sujeitos de nossa pesquisa já construíram identidades de gênero e que estão em processo de construção de *posicionamento*; embora as crianças se identifiquem como membros de um grupo de gênero, elas ainda não têm certeza de quais tipos de comportamento são apropriados para pertencer a esse grupo. Nessa perspectiva, o significado

⁹⁸ GOFFMAN, E. The Arrangement between the Sexes. **Theory and Society**, Vol. 4, No. 3 p. 301-331, 1977.

⁹⁹ Do original: “The ritual form focuses attention and evokes dominant beliefs about the “nature” of boys and girls and relationships between them.” (Thorne, 1993, p. 85)

se desenvolve mais lentamente por meio da negociação dos discursos e práticas de gênero e essas práticas e esses discursos fornecem o contexto no qual os indivíduos constroem definições de comportamento apropriado de gênero. Ocorre então um processo de subjetivação do estereótipo¹⁰⁰ relacionado à ênfase no gênero como um dualismo oposicional.

A ampla separação de gênero e a organização de encontros de gênero-mistos, como meninas contra meninos, desencadeiam um pensamento contrastante e levam a uma suposição de gênero como uma diferença dicotômica e antagonista. Essas práticas sociais parecem expressar verdades essenciais: que meninos e meninas são separados e fundamentalmente diferentes, como indivíduos e como grupos (Thorne, 1993, p. 87, tradução nossa¹⁰¹).

Assim, considerando, a partir de Louro (2014, p. 45), que homens e mulheres se fazem “através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas*”, e que a atribuição da diferença entre gêneros está *sempre* implicada em relações de poder, a prática de contagem das crianças no modo “meninas-contam-meninas e meninos-contam-meninos” tem um caráter de fixação das diferenças entre gêneros, e a competição instaurada pelas crianças é, dessa maneira, uma disputa por poder, pelo destaque de ser o vencedor daquele dia, que teria, inclusive, a prerrogativa de poder humilhar os oponentes (“menina é cocozona”).

Essa fabricação de sujeitos (meninas e meninos em lados opostos e antagonistas) é um processo reforçado e naturalizado em práticas sociais e pedagógicas cotidianas, e também institucionalizado, oficializado e valorizado no âmbito curricular. Observe-se, por exemplo, como isso aparece no Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento EI02ET08 que consta na BNCC da Educação Infantil, no campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses):

(EI02ET07)

Contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc., em contextos diversos

(EI02ET08)

Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos de mesma natureza (bonecas, bolas, livros, etc.).

(Brasil, 2017, p. 52)¹⁰²

¹⁰⁰ Bhabha, 1998.

¹⁰¹ Do original: “Extensive gender separation and organizing mixed-gender encounters as girls-against-boys set off contrastive thinking and feed as assumption of gender as dichotomous and antagonistic difference. These social practices seem to express core truths: that boys and girls are separate and fundamentally different, as individuals and as groups.” (Thorne, 1993, p.87).

¹⁰² Categorizado como objetivo de aprendizagem, o texto nos parece mais relacionado a uma sugestão de atividade pedagógica: “Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes)” para alcançar o objetivo que seria a compreensão da ideia de que a contagem se refere a operação de “fazer corresponder uma das operações mentais mais importantes que na vida e todos os dias utilizamos constantemente” (Caraça, 1998, p. 6).

Ainda que a professora não referenciasse seu trabalho na BNCC, que há pouco tempo havia sido homologada, e sim nas Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, é importante trazer o texto do currículo nacional, orientador e de caráter normativo do trabalho pedagógico, e problematizar a naturalização, a instituição e a fixação da fronteira de gênero, induzido por um posicionamento ideológico, mas também naturalizado pelas práticas cotidianas das escolas e de outras instâncias educativas. Em geral, em uma turma como a Três Marias, em uma escola, as crianças partilham a mesma idade e se diferenciam, entre outros marcadores, na raça, na classe social ou na religião. Porém, de alguma maneira, essas diferenças submergem, talvez pelo fato de as crianças terem idades similares, a mesma professora, por receberem as mesmas propostas de trabalho e serem governadas pelas mesmas regras – havendo hoje, nas práticas escolares, a disposição, estabelecida por norma legal, de não considerar essas diferenças nas tomadas de decisão pedagógicas, e uma intenção moral de silenciá-las. O gênero, entretanto, como observa Thorne (1993), é uma fonte altamente visível de identidade social e individual, claramente marcada pelo modo de vestir e pela linguagem, o que parece autorizar a demarcação explícita da diferença nas ações pedagógicas. Entretanto, a mesma visibilidade poder-se-ia atribuir à raça, mas não talvez o mesmo dualismo, pensando em uma sala de aula naquele contexto social: todo mundo é feminino ou masculino. As categorias como raça, etnicidade, religião e classe social tendem a ser mais ambíguas e complexas. Desse modo, professoras e auxiliares com frequência usam gênero para marcar grupos de estudantes, geralmente com o propósito de controle social.

As crianças se apropriam da prática social de contagem das crianças presentes, criando um jogo de competição entre meninas e meninos, o que traduz não somente a capacidade de interpretar a atividade proposta, mas a capacidade de trazer para o jogo, de forma interpretada e apropriada, o discurso da sociedade em que estão inseridos – neste caso, de uma sociedade que produz e reitera a oposição entre gêneros feminino e masculino e que apresenta uma visão hegemônica de gênero reforçada e evocada por meio de várias formas de fronteiras. Jogos e rituais, como os que se estabelecem na proposta de contagem que observamos e que se repetem nas escolas – inclusive com caráter curricular – sustentam, assim, uma dada ordenação da realidade, ainda que possam também questioná-la e confrontá-la (Thorne, 1993)¹⁰³.

¹⁰³ “Play and ritual can comment on and challenge, as well, as sustain, a given ordering of reality” (Thorne, 1993, p. 87)

4.7 TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência

Na manhã de 08 de novembro de 2018, as crianças chegam do café da manhã na sala de aula e vão se sentando e se organizando nos grupos. Após estarem todos em seus grupos, a professora faz a proposição da contagem das meninas e meninos presentes. Inicialmente ela mesma começa a contagem, mas acaba passando a função para as crianças que se mostram engajadas, principalmente as meninas, que se antecipam nas contagens antes que a professora consiga implementar procedimentos de contagem coletivos.

Quadro 22 – TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 1 a 30)

Interação entre as crianças 08/11/2018				
Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
1.	08:30	Professora	vamos ver os meninos? até agora a gente não contou/ ó/ vamos ver os meninos/	
2.	08:32	Gabriela	TETÊ/ SETE MENINAS	
3.	08:34	Professora	vou contar/hein?/ vamo contar comigo/ um ((coloca a mão na cabeça do Henrique)) Paula/ senta/	
4.	08:39	Paula	((inaudível)) ((enquanto pega na mão da professora e olha nos olhos dela))	
5.	08:39	Luana	((retira o dedo da boca e começa a contar os meninos, apontando com o dedo da mão esquerda sem levantar-se da cadeira))	
6.	08:39	Gabriela	((contando as meninas, apontando com o dedo da mão direita, recitando em voz baixa e sem levantar-se da cadeira))	
7.	08:41	Professora	não é pra fazer hoje não/ a Amanda que trouxe ((enquanto conduz Paula ao seu lugar segurando sua mão))	
8.	08:44	Gabriela	Tetê/tem sete menina	
9.	08:48	Luana	não/ é sete menino/ não ((levanta e parece indignada com a fala de Gabriela e sai pela sala contando os meninos)) é/ um/ dois/	
10.	08:48	Janete	((levanta do seu lugar e dá uma tapinha (provocativo) na cabeça da Luana para contá-la e sai pela sala para contar as meninas presentes))	
11.	08:49	Luana Janete	((saem juntas pela sala contando as crianças em voz alta: Luana conta os meninos e Janete as meninas))	
12.	08:52	Janete	dois ((toca a cabeça de Gabriela)) três ((toca a cabeça de Amanda e caminha para o fundo sala onde não é possível ver na videogravação))	
13.	08:53	Luana	((circula pela sala contando os meninos, mas não é possível ver todo o percurso na videogravação. Quando aparece novamente no vídeo, para em pé, em frente à Gabriela, gira	

			em torno de si como se estivesse procurando mais meninos, vê Paulo e Roberto mais ao fundo e conta os dois, do seu lugar e apontando))	
14.	08:58	Gabriela	((está sentada em sua cadeira e olha pra Luana que está em pé)) é SETE	
15.	09:00	Janete	cinco/seis/sete/oito/nove/dez ((apenas escutamos sua voz))	
16.	09:02	Gabriela	[eu conto/Luana/ó ((começa a contar apontando o dedo indicador da mão direita))	
17.	09:02	Amanda		
18.	09:04	Luana	((vai até Gabriela em tom desafiador. A colega está sentada e Luana se abaixa fica cara a cara com a colega)) SETE ((balança a cabeça para os lados))	
19.	09:07	Gabriela	é sete/ eu falei sete	
20.	09:08	Luana	((continua contando, agora as meninas, em seguida, vai até Gabriela, abaixa novamente, fica cara a cara)) é SEIS/e pra GENTI::I?	
21.	09:18	Gabriela	eu falei seis também	
22.	09:19	Luana	((dá um tapa na cara de Gabriela e sai))	
23.	09:20	Gabriela	PARA DE ME BATER/ VOU FALAR COM A TETÊ	
24.	09:21	Luana	((volta para o seu lugar, chupando o dedo polegar e segurando no cabelo))	
25.	09:25	Gabriela	TETÊ...	
26.	09:27	Luana	ela me chamou de (inaudível) ((enquanto aponta para Janete)	
27.	09:28	Janete	(inaudível)	
28.	09:31	Luana	(inaudível) ((discutindo com Gabriela e Janete))	
29.	09:40	Professora	((aproxima-se do grupo onde as meninas estão, faz um carinho na cabeça de Luana))vou jogar o pozinho mágico/ quer ver? / na hora que eu jogar o pozinho mágico a boca tem que ficar fechadinha	
30.	10:00	Professora	vou jogar o pozinho mágico/plim plim ((vai em direção a outro grupo)) agora vou por pó mágico nessa mesa/ o pozinho já ta funcionando/ ó/ to ouvindo do silêncio total/ agora/ eu quero que o Lucas conte pra mim/ quantos coleguinhas meninos que vieram... começa com você	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024

Neste evento, a professora inicia a atividade de contagem das crianças presentes naquele dia, indicando que ela mesma faria a contagem das crianças, começando pela contagem dos meninos. Gabriela antecipa a contagem das meninas e informa à professora que, naquele dia, estão presentes sete meninas. Após a informação dada por Gabriela, a professora anuncia que irá começar a contagem dos meninos e inicia a contagem colocando a mão na cabeça de Henrique, sugerindo que sua contagem seria feita no modo *circulação-e-toque-na-cabeça-de-cada-criança-contada*, que é o modo de contagem que as crianças costumavam adotar.

Entretanto, ela é interrompida por Paula, que solicita sua atenção parecendo perguntar sobre algo do cotidiano; sua fala, porém, é inaudível na gravação.

A afirmação de Gabriela TETÊ/ SETE MENINAS (turno 02) e o início da contagem por parte da professora (turno 03) parecem incentivar Luana a contar os meninos presentes, ao mesmo tempo em que Gabriela refaz a contagem das meninas. Nessa conferência, Gabriela e Luana se apropriam do jeito adulto de contar: permanecendo sentadas em seus lugares e fazendo uso do gesto de apontar com o indicador para o objeto contado.

Após a contagem, Gabriela volta a afirmar, com menos ênfase do que no primeiro momento, *Tetê/tem sete menina* (turno 08) o que é refutado por Luana: *não/ é sete menino/ não* (turno 09). Importante ressaltar que Gabriela e Luana contavam, em seus lugares, os elementos de grupos distintos: Gabriela contava novamente as meninas, e Luana, talvez incentivada pela fala anterior da professora sobre contar os meninos, contava os meninos, rompendo com a prática “meninas-contam-meninas”. Luana se mostra indignada com a afirmação de Gabriela sobre o resultado da contagem (*sete menina*) e decide comprovar que sete é o resultado da contagem dos meninos. Para isso, dispõe-se a mais uma contagem, desta feita, em deslocamento pela sala, tocando a cabeça de cada menino presente. Em seu procedimento de verificação e comprovação de resultado parece assumir que o toque é a certeza da correspondência entre cada menino e uma palavra-número da sequência numérica.

A movimentação de Luana é estímulo para Janete, que decide, também, deslocar-se pela sala e fazer a contagem, no caso dela, das meninas. Inicia a contagem em uma atitude de provocação a Luana, batendo em sua cabeça e indicando que ela corresponde ao número um. A circulação das meninas pela sala não é captada pela videogravação. No entanto, quando Luana aparece novamente no vídeo, está terminando de contar os meninos do fundo da sala, fazendo uma contagem híbrida (meio ao modo criança e meio ao modo adulto), pois os últimos meninos são contados do lugar em que ela para, em frente a Gabriela.

Gabriela, sentada na cadeira, olha para cima, para Luana que está em pé na sua frente, e afirma com convicção: é SETE (turno 14), enquanto ao fundo, ouvimos Janete recitando a sequência numérica até dez, parecendo ter abandonado a função de contar meninas. Gabriela, buscando validar seu argumento, com um certo tom professoral e que busca mostrar à colega como a contagem deveria ser feita, diz a Luana: *eu conto/Luana/ó* (turno 16). Do seu lugar, Gabriela aponta para as colegas, com o dedo indicador da mão direita, sem se levantar e com um ar de muita certeza. O embate entre ela e Luana incentiva Amanda a se levantar e percorrer a sala contando as meninas.

Luana, por sua vez, abaixa na altura de Gabriela e se aproxima da colega, olhos nos olhos, cara a cara, em tom intimidador e insiste: *SETE* (turno 18). O resultado da contagem torna-se para Luana objeto de disputa acirrada. Luana demonstra, por meio de sua expressão e posicionamento corporal, o sentimento de insatisfação pela atitude da colega, que, dispondo-se a contar de novo, põe em dúvida sua capacidade de chegar ao resultado correto. Esse sentimento, entretanto, como observa Le Breton (2012), expressa-se corporalmente, todavia, não espontaneamente, mas segundo modos de significação partilhados:

Os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, etc. O amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, etc. não são realidades em si, indiferentemente transponíveis de um grupo social a outro. (Le Breton, 2012, p. 52).

A postura ameaçadora de Luana é a caricatura de um personagem ameaçador de desenhos animados ou quadrinhos por meio da qual ela busca transmitir sua insatisfação em relação à postura de dúvida da colega sobre sua capacidade de chegar a um resultado correto: Luana ameaça a colega (inicialmente com o olhar e, depois com um tapa no rosto) e, assim, estabelece limites. Assumindo o estereótipo do personagem *valentão*, e uma reação exagerada considerando a natureza da contenda, Luana põe seu corpo a serviço de uma encenação, posicionando seu rosto muito próximo ao da colega para encará-la fixamente, olhos nos olhos. A expressão corporal de Luana reflete a lógica do grupo social a que pertence, a infância, a partir da qual espera que seus pares a interpretem e julguem. Mais uma vez, os modos de relação entre as crianças reiteram o compartilhamento e a construção de sentidos e valores, bem como sua expressão – evidenciando, assim, a produção de cultura pelas próprias crianças e sua inserção ativa nesse processo (Corsaro 2009).

Em resposta a Luana, Gabriela concorda: *é sete/ eu falei sete* (Turno 19), em uma aparente tentativa de aplacar a ira da colega e acalmar os ânimos. Luana continua a contagem, agora das meninas, e afirma que são seis, novamente em atitude de ameaça, colocando-se na altura da colega, que continua sentada, de modo a encará-la olhos nos olhos. Ao informar a quantidade de meninas, Luana retoma a razão da contenda (Gabriela dizer que havia sete meninas, enquanto, na contagem de Luana, havia sete meninos e seis meninas). Por isso, Luana questiona a quantidade de meninas encontrada por Gabriela, indagando: *e pra GENTI::I?* (turno 20). Gabriela, porém, mais uma vez, concorda com o resultado encontrado por Luana: *eu falei seis também* (turno 21), (ainda que ela tivesse afirmado logo de início que seriam sete meninas).

Luana parece ficar irritada com a resposta de Gabriela, e é por meio de uma agressão física que ela demonstra e valida seu sentimento de indignação.

Em reação à agressão de Luana, Gabriela ameaça denunciá-la para a professora. Gabriela chega a chamar a professora, mas antes que ela falasse algo, Luana acusa Janete de tê-la insultado (a íntegra da acusação é inaudível na gravação). A professora, para apaziguar a situação, recorre ao toque (um carinho em Luana), e ao uso do *pozinho mágico*, contando que as crianças transitariam para um sentido compartilhado (por crianças) e acolheriam o acordo tácito de fazer a *magia* acontecer.

Esse acordo, todavia, reflete assimetrias de poder na relação intergeracional: é a professora que decide usar o *pó-mágico* e estabelece o efeito que ele provoca: *na hora que eu jogar o pozinho mágico a boca tem que ficar fechadinha* (turno 29).

As ações de Gabriela, Luana, Janete e Amanda ilustram a interdependência entre crianças e adultos e a vontade das duas partes em negociar o espaço da agência (Spyrou, 2018). A contagem das crianças, pelas próprias crianças, é instaurada, nesse dia, por elas mesmas, pois, inicialmente a proposição da professora era de que ela conduziria a contagem: *vamos ver os meninos? até agora a gente não contou/ ó/ vamos ver os meninos* (turno: 01). É Gabriela que estabelece outro modo de contagem naquele dia, já informando seu resultado para a professora: *TETÊ/ SETE MENINAS* (turno 02); a disposição de Gabriela é também assumida por Luana e Janete e, no decorrer do evento, por Amanda e pela professora. A negociação pela mudança do modo da dinâmica da atividade não é verbalizada: ela é instituída pelas crianças, acatada pelo adulto-professora e causa mudança em todo funcionamento do grupo (Luana conta meninos, Janete se levanta para contar, Luana ameaça Gabriela, Gabriela enfrenta Luana, Amanda se levanta para contar, Luana agride Gabriela, professora tenta apaziguar e cede à dinâmica da contagem das crianças pelas crianças).

Nesse sentido, compreendemos que as ações das meninas se configuram como apropriação de uma prática de numeramento, a prática social da contagem, e o exercício dessa prática se institui como modo de agência das meninas: elas agem para efetuar a contagem, estabelecem uma competição entre elas em busca da legitimação do resultado encontrado e instauram entre elas uma sugestão de hierarquização dos modos de participação na prática da contagem (contagem mantendo-se sentada em lugares, verificação por meio da contagem em deslocamento e com o toque nos *elementos* contados, expressão do resultado em tom provocativo, seja explicitando-o em uma entonação impositiva e veiculando uma ameaça, seja declarando-o com displicência). A agência é resultado da participação nas práticas sociais e coletivas, mas também se constitui na partilha dos modos de significação e dos sentidos –

impressos na gestualidade, na movimentação, nas palavras e entonações, nas expressões faciais ou nas intervenções no fluxo da interação – próprios do grupo cultural a que pertencem. No caso das crianças, esses modos são por elas impressos à prática, inserindo-a na cultura de pares.

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que se estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. (Corsaro, 2011, p. 53).

Assim, nesse processo de apropriação criativa, denominada por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa, as crianças se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. Luana, Janete, Gabriela, Amanda participam da ação coletiva de contagem das crianças presentes e se apropriam criativamente de uma prática de contagem generificada: a contagem separada de meninas e de meninos presentes. Essa atividade, proposta inicialmente pelo adulto-professora, é interpretada pelas meninas em um *jogo de gênero*, em que as crianças fazem uso da estrutura da atividade como um contexto de construção e exposição de sua compreensão sobre a dicotomia de gênero.

Este evento e o evento analisado na seção anterior, como muitos outros que identificamos, mostram como as meninas se mostram engajadas nos momentos dedicados à contagem e a outras práticas de numeramento. Isso nos chama atenção e tensiona o que o senso comum afirma sobre os conjuntos de oposições criados entre meninas e meninos, mulheres e homens, em relação à Matemática. Segundo Walkerdine (1998, 2007), nas relações de gênero e educação matemática, o ‘senso comum’ moderno e a produção de verdades modernas afirmam que há algo de “errado” com as meninas em relação à Matemática e, inversamente, que os meninos possuem algo que os torna bem-sucedidos. A autora busca desconstruir a “verdade” de que meninas não são boas em Matemática, posicionando-a de modo histórico e político: como é constituída essa verdade, como ela é possível e que efeitos produz.

De acordo com a autora, os princípios utilizados para explicar o desempenho na Matemática das crianças na escola primária derivam de teorias do desempenho cognitivo:

[...] o desempenho bem-sucedido em Matemática consiste na aquisição de conceitos, estágios particulares de pensamento lógico. Nessa visão de aprendizagem, a *compreensão real* (baseada em conceitos) deve ser contrastada com a *obediência a regras ou a memorização* (que foram enfatizadas pelos antigos princípios e práticas de ensino de Matemática), que produzem sucesso sem o fundamento sólido da compreensão real. (Walkerdine, 2007, p. 8)

Embora as reflexões de Walkerdine (2007) se refiram a crianças um pouco maiores (estudantes da escola primária, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental), suas

considerações nos ajudam na contestação desse enunciado sobre o maior pendor das pessoas (crianças ou adultas) do sexo masculino para a matemática. Walkerdine (2007) afirma que é indiscutível que a visão de aprendizagem Matemática, que se tornou dominante nas escolas primárias, refere-se ao sucesso que está baseado no domínio de conceitos voltados para uma modalidade de prática designada a promover e produzir *compreensão real*. O sucesso na Matemática é visto como uma indicação do sucesso de *raciocinar*. Raciocinar parece ser, nessa perspectiva, uma habilidade de estabelecer relações entre conceitos. A aprendizagem baseada em conceitos estaria relacionada ao eu racional, profundamente masculino: o sujeito pensante seria do sexo masculino. Às meninas, caberia a obediência às regras e a memorização, e seu sucesso estaria vinculado à capacidade de seguir regras de nível inferior, à memorização e ao cálculo e não à compreensão apropriada: meninas *apenas* seguem regras. Essas ideias sobre razão e raciocínio, entretanto, precisam ser compreendidas historicamente, mas não podem sê-lo à parte das considerações sobre gênero e, portanto, das relações de poder que a elas se vinculam.

As participações de Gabriela, Amanda, Luana e Janete nas práticas de contagem, entretanto, contestam esse enunciado do senso-comum e nos mostram que não há algo “errado” em suas relações com a matemática. A agência das meninas, nos momentos de contagem das crianças presentes, revela uma familiaridade que vai além dos procedimentos em si, abrangendo também os conceitos implicados nessa prática – como a correspondência biunívoca (unicidade e exaustão), as ideias de cardinalidade, ordenação e operação associadas ao conceito de número (Freudenthal, 1973), bem como noções de disjunção de conjuntos, inclusão de classes e iteração. Essa agência se articula ainda com as exigências e a valorização da precisão e do rigor atribuídos à contagem, assim como com os papéis sociais implicados nessa prática e no êxito em realizá-la.. As meninas, por meio de suas ações *insubordinadas* – localmente, porque atropelam a dinâmica que a professora pretendia estabelecer; e socialmente, porque assumem o protagonismo de uma prática matemática, para a qual, supostamente, meninos seriam mais afeitos –, contribuem para a desconstrução do estereótipo sobre a existência da “natureza feminina”.

Bhabba (1998) afirma que o estereótipo é a principal estratégia discursiva para o conceito de *fixidez* do discurso colonial. “A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica racial, no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca” (p. 117). O estereótipo da “natureza feminina”, *verdade* produzida durante o século XIX (e que ainda persiste nos modos de compreensão e valoração das pessoas atualmente), assume que as

mulheres são frágeis e influenciadas por suas emoções e que, portanto, não possuiriam capacidade para o julgamento racional: dessa forma, não estariam aptas a apresentar um bom desempenho em Matemática. “Envolvido em argumentos como esse, o corpo sexuado (o lugar da natureza) torna-se o local para a produção e explicação da mente.” (Walkerdine, 2007, p. 13).

As considerações de Walkerdine se refletem no que Souza (2008) observou em seu estudo sobre as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento das trabalhadoras e dos trabalhadores de uma associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis, estudantes de um projeto de EJA da Prefeitura de Governador Valadares na Associação, com idades compreendidas entre 18 e 76 anos. A pesquisadora analisou os efeitos produzidos pelo discurso sobre a inferioridade feminina e a superioridade masculina em relação à matemática na produção e as consequências da perpetuação da compreensão do homem como mais racional e da mulher como menos racional para as relações cotidianas de trabalho, da vida familiar e social, e também da aprendizagem escolar. Os efeitos desse discurso puderam ser observados nas posições que mulheres e homens assumem nas aulas: no silenciamento e nas respostas tímidas das mulheres nas aulas de matemática em contraposição à resposta masculina ouvida e valorizada e também mais frequentemente provocada pela professora. A autora observa que essa atribuição de maior racionalidade aos homens e menos racionalidade e (consequentemente) mais fragilidade emocional às mulheres acarreta, assim,

[...] a produção de dois tipos de sujeito: o homem fabricado, como mais “atirado”, “ousado”, como “capaz de resolver suas necessidades” e que enuncia “suas vontades e desejos”; e a mulher fabricada como “quieta”, “ordeira”, que sabe “esperar e espera sua vez”, “cuidadosa com as necessidades e vontades do outro”, daquela cujos “desejos e necessidades e vontades vem sempre depois...”, “aplicada” e “silenciosa”. (Souza, 2008, p. 187).

Souza (2008) enfatiza que as mulheres, alunas da EJA, quando vão para a escola, levam seus jeitos aprendidos de ser mulher que “vão se *conformando* e sendo *conformados* em sala de aula como se fizessem parte de sua natureza” (p. 189). Assim, o silenciamento e o constrangimento das mulheres nas aulas de matemática diz mais de uma produção discursiva sobre o que constitui “ser uma boa mulher” e “uma boa aluna” do que sobre seus desempenhos reais.

Assim como as alunas da EJA, as meninas Janete, Gabriela, Amanda e Luana também levam para a escola de Educação Infantil seus jeitos aprendidos de serem crianças, de serem meninas, em um grande centro urbano brasileiro, em um dos maiores aglomerados do país e em situação de vulnerabilidade social. E, talvez por estarem em início do processo de escolarização

e, portanto, sendo iniciadas no discurso escolar sobre dificuldade feminina em relação à matemática; ou quem sabe por ainda estarem no segmento da Educação Infantil, em que ainda se preza mais por experiências do que por sistematizações e reforço de formas corretas de se fazer matemática, não demonstram constrangimento ou silenciamento em suas ações; pelo contrário, elas é que se mostram “atiradas”, “ousadas”, “capazes de resolver suas necessidades” e que enunciam “suas vontades de desejos”.

Diferente das mulheres da EJA que acompanhamos nos relatos de Souza (2008), as meninas da Educação Infantil, talvez ainda não estejam tão presas na teia “discursivamente tecida em práticas históricas muito concretas que desde cedo vão lhes ensinando “um jeito de ser mulher” (Souza, 2008, p. 191). Ainda são pequenas, no entanto, já começam a se emaranhar na teia do dualismo de gênero, da lógica dicotômica que supõe que a relação masculino-feminino se constitui em uma oposição entre um polo dominante e outro polo dominado – e que essa seria a única e permanente forma de relação entre esses dois elementos (Louro, 2014).

Nesse sentido, é preciso questionar sobre a naturalização da diferença sexual entre homens e mulheres, meninos e meninas, construída por meio de estereótipos tanto na produção de sujeitos em relação à matemática quanto na produção da fixidez do que significa ser homem ou mulher. Hall (2016) alerta sobre a lógica por trás da naturalização: se as diferenças são entendidas como culturais então elas poderiam ser modificadas e alteradas; mas, se elas são naturais, estão além da história e são compreendidas como fixas e permanentes. Para Hall (2016, p. 171), portanto, “a naturalização é uma estratégia representacional que visa fixar a diferença e ancorá-la para sempre”.

Thorne (1993), por sua vez, adverte para a armadilha que se configura na naturalização da ideia de que meninas e meninos pertencem a culturas diferentes e que essa separação diária resulta em, e é perpetuada por, diferenças profundas e dicotômicas de gênero. Essa estrutura de diferentes culturas baseia-se em estereótipos e ideologias que deveriam ser questionados em vez de construídos e perpetuados como fatos sociais. Segundo a autora, as pesquisas que retratam as diferentes culturas, primeiramente, enfatizam os padrões de evitação e separação entre meninos e meninas e, posteriormente, mudam para uma série de contrastes.

A estrutura e a dinâmica dos grupos de meninos são geralmente descritas primeiro, organizadas em torno de uma série de características-chave – grandes, públicas, hierárquicas, competitivas – que são contrastadas com as características de grupos de meninas – menores, mais privados e cooperativos, e focados em relacionamentos e intimidade (Thorne, 1993, p. 91, tradução nossa¹⁰⁴).

¹⁰⁴ Do original: “The structure and dynamics of boy’s groups are usually described first, organized around a series of key characteristics – large, public, hierarchical, competitive – that are then contrasted with the features of all-girl’s groups – smaller, more private and cooperative, and focused on relationships and intimacy” (Thorne, 1993, p. 91).

No entanto, assim como Thorne (1993), encontramos no material empírico desta pesquisa alguns comportamentos e eventos que contradizem esse modelo de generalização dos modos de interação meninos-meninos *versus* meninas-meninas.

Segundo a autora, muitos pesquisadores¹⁰⁵ relataram que os meninos se envolvem em mais brincadeiras violentas e brigas físicas do que as meninas; também afirmam frequentemente que as relações sociais dos meninos tendem a ser abertamente hierárquicas e competitivas; além disso, referem-se à disposição dos meninos para fazer e discutir regras e também para quebrá-las coletivamente e violá-las publicamente com mais frequência.

Entretanto, como observamos nos eventos que analisamos, e em outros tantos que identificamos no material empírico que produzimos, as meninas Luana, Amanda, Janete, Gabriela e Paula formavam um grupo de meninas que se envolvia e participava de ações caracterizadas pelas pesquisas como um modo de socialização dos meninos: elas se envolviam em brigas físicas, se mostravam abertamente competitivas e quebravam e violavam as regras com frequência. Luana e Amanda formavam uma dupla de amizade forte e com características de liderança. Quando estavam juntas não participavam de outras atividades com as meninas ou com o restante do grupo, como se elas se bastassem. No entanto, a dupla se mostrava bastante competitiva, principalmente em situações com Janete, que frequentemente agia de forma provocativa e tendia a invadir o espaço do outro, nesses momentos, muitas vezes, unindo-se à colega Paula. Gabriela fazia dupla com diferentes colegas, sem uma parceira fixa, e, muitas vezes, era foco de provocações das duas duplas e participava de brigas físicas, mas, em geral, em reação a uma primeira agressão vinda da(s) adversária(s).

O modo de enfrentamento de Luana à colega Gabriela no dia do evento *TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência* não era algo raro, principalmente entre as meninas, e ocorria também em parceria com os meninos.

Hoje Paulo, Janete, Paula e Roberto se uniram contra Luana. O que motivou o grupo foi uma briga de Luana com Janete por causa de brinquedos que Janete pegou. Luana ficou com raiva e bateu na colega. As crianças se uniram à Janete e começaram a correr atrás de Luana. Janete ameaçou:

- Vem que eu vou quebrar a sua cara!

Roberto e Paulo seguraram Luana para Janete bater enquanto Paulo gritava:

- Corta ela! Corta ela!

A professora viu e interveio.

Caderno de campo, 20 de setembro de 2018.

¹⁰⁵ BEST, Rapahaella (1983); SCHOFIELD, Janet (1982); SLUCKIN, Andy (1981); LEVER, Janet (1978); GOODWIN, M. H. (1991).

Arroyo (2012) alerta sobre a precariedade e a vulnerabilidade, provocadas pela sociedade, dos corpos de crianças e adolescentes que vão chegando às escolas públicas. E propõe refletirmos sobre o modo como a precarização de suas vidas aparece nas marcas de seus corpos, pois a vulnerabilidade humana se distribui de maneira muito desigual e injusta para crianças-adolescentes populares: “Corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, até contra mestres e colegas, contra a sociedade.” (Arroyo, 2012, p. 25). As agressões e abordagens físicas no grupo pesquisado – de crianças de 3 e 4 anos de idade – chamam a atenção, mas é importante pensarmos, com base em Arroyo (2012), sobre as agressões sofridas, cotidianamente, por essas crianças condenadas pela sociedade a vidas tão precárias e sobre a necessidade de as enxergarmos, nos modos como reagem nas disputas, como pessoas e grupo social frequentemente violentados pela sociedade e pelo Estado.

Na cultura de pares do grupo observado, fazer uso de abordagens físicas na resolução de conflitos, nas negociações das brincadeiras cotidianas ou como provocação era algo comum, sendo mais frequente nas relações entre meninas e iniciadas por elas. As ações desse grupo de meninas apontam para a importância de se tensionar os comportamentos de gênero de forma única e fixa. Segundo Corsaro e Aydt (2015), considerando que a cultura de pares tende a variar entre as crianças de diferentes culturas, os comportamentos de gênero entre as crianças não deveriam ser analisados de forma monolítica. Segundo os autores, uma hipótese para essa tendência a esse tipo de análise nas pesquisas sobre infância que abordam relações de gênero seria o fato de os pesquisadores terem realizado seus estudos no passado e de a maioria das pesquisas ter focalizado crianças brancas de classe média. Por isso, apesar de esses estudos terem resultados interessantes, eles não deveriam ser generalizados para todas as crianças.

Assim, mais do que classificar as características de meninas e de meninos participantes de nossa pesquisa, ou definir os papéis de meninas e meninos assumidos naquele grupo, nossa intenção é pensar criticamente, como proposto por Scott (2012), sobre os modos como a diferença sexual é construída, cotidianamente, rotineiramente. No caso de nossa pesquisa, essa construção é flagrada em uma prática de contagem frequente na construção da rotina de um dia na Educação Infantil, que, como vimos, é, inclusive, *recomendada* pela BNCC da Educação Infantil. Buscamos, entretanto, analisar de que maneira a dinâmica entre as crianças é possibilidade de construção e desconstrução, manutenção e reinvenção da diferença sexual entre meninas e meninos, mulheres e homens.

O evento continua com Lucas contando os meninos.

Quadro 23 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 31 a 47)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e ações	Observações
31.	12:23	Lucas	um ((coloca a mão na própria cabeça em seguida vira-se para a direita para contar o colega Henrique, mas é direcionado para o outro lado pela professora))	
32.	12:30	Professora	do:::ois	
33.	12:35	Bruno	((põe a mão sobre sua cabeça para se “proteger” da contagem))	
34.	12:36	Lucas	((recita a sequência numérica em voz baixa))	
35.	12:38	Professora	trê:::es ((acompanha a contagem de Lucas))	
36.	12:39	Lucas	((anda até o colega Leonardo e coloca a mão sobre sua cabeça)) quatro ((muito baixinho))	
37.	12:41	Leonardo	inaudível ((estava com a cabeça abaixada na mesa e ao ser tocado por Lucas, levanta e sorrindo dá dois tapinhas no seu ombro)) não (inaudível)	
38.	12:42	Lucas	((cruza a sala em direção ao outro grupo, toca a cabeça de Roberto e Paulo)) cinco/seis	
39.	12:46	Paulo	((bate de leve na mão de Lucas sobre sua cabeça))	
40.	12:47	Lucas	((caminha até a mesa de Henrique e toca em sua cabeça)) sete	
41.	12:53	Professora	se:::ete/ você contou você? são sete meninos/ ó/ aqui ó ((vai para o quadro para fazer o registro das bolinhas em frente à palavra meninos)) um/dois/três/quatro/cinco/ seis/sete ((enquanto registra cada bolinha))	
42.	13:06	Roberto	((sai do seu lugar e vai até a frente, chama a atenção da professora e contesta a contagem)) olha ali/ó ((apontando para cada criança contada)) um/dois/três/quatro/cinco/seis	
43.	13:15	Professora	e você?	
	13:15	Luana	((levanta também e inicia nova contagem)) não/ é/ um/ dois/ três/ quatro/ cinco/ seis/ sete	
44.	13:20	Professora	e você? ((fala com Roberto)) SETE/ você contou você?	

45.	13:24	Luana	((caminha até Roberto, chega bem próximo a ele, cara a cara em tom de enfrentamento)) e se for OITO as meninas/ a gente tinha ganhado/ tá bom? ((vira as costas e sai pisando firme))	
46.	13:28	Roberto	PARA/ NÃO FALA ASSIM COMIGO/ MAS VOCÊ/ VOCÊ NÃO É A MINHA MÃE ((caminhando até seu lugar))	
47.	13:37	Luana	((senta em seu grupo chupando o dedo polegar))	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Lucas dá sequência à contagem dos meninos, utilizando o procedimento já observado: fazendo corresponder a cada menino tocado na cabeça uma palavra-número, observando a sequência numérica. Ele inicia a contagem contando a si mesmo, incluindo-se no grupo e em seguida prossegue tocando a cabeça dos colegas. Bruno e Leonardo brincam com a ideia de resistir à contagem: Bruno põe a mão na cabeça para se *proteger* da contagem, Leonardo que estava com a cabeça abaixada na mesa, ao ser tocado por Lucas, levanta e, sorrindo, dá dois tapinhas no seu ombro e diz não; Paulo bate de leve na mão de Lucas que está sobre sua cabeça, como se estivesse aceitando o toque para a contagem. Henrique não oferece resistência ou demonstra reagir ao toque. A contagem, por vezes direcionada pela professora, é feita de maneira rápida e chega ao resultado: sete.

No entanto, ao final de sua contagem, o colega Roberto se levanta, vai até a professora e contesta o resultado obtido: *olha ali/ô* (Turno 42) e, do lugar onde estava, apontando para cada menino, faz a contagem, no modo adulto-professora, dos meninos presentes: *um/dois/três/quatro/cinco/seis* (Turno 42). Ao final de sua contagem, a professora pergunta: *e você?* (Turno 43), deixando claro que, na contagem de Roberto, havia uma falha: a não inclusão dele mesmo no conjunto contado. Nesse momento, Luana se levanta para comprovar que o resultado de Roberto estava errado (e o dela, correto): ela realiza a contagem do mesmo modo que Roberto, modo adulto-professora, sem circulação pela sala, e encontra o mesmo resultado que Lucas e o mesmo resultado que ela, junto com as outras meninas, já havia encontrado: sete. Em seguida, a professora volta a conversar com Roberto e questiona mais uma vez se ele havia se incluído na contagem: *e você? ((fala com Roberto)) SETE/ você contou você?* (turno: 44).

Luana assume novamente a conversa, caminha até Roberto e se posiciona, mais uma vez de modo incisivo e de autoridade, assim como fez com Gabriela, chegando bem próxima a ele, cara a cara, em tom de enfrentamento, chamando Roberto para o embate: *e se for OITO as*

meninas/ a gente tinha ganhado/ tá bom? (Turno 45). Em seguida, vira as costas e sai pisando firme. A aproximação de Luana, mais uma vez, traz uma proxêmica¹⁰⁶ de nível de intimidade, que, no contexto e no calor dos acontecimentos, sugere um enfrentamento do adversário, Roberto, do grupo dos meninos. Roberto responde à Luana, com tom enfático e reagindo à imposição de autoridade, que ele admitiria apenas se desferida por um adulto, um adulto com autoridade estabelecida, uma mãe. Roberto nos mostra em seu enunciado, como ele compreende (e, de certa forma, submete-se) à assimetria de poder entre adultos e crianças: adulto (mãe) poderia falar alto e impor sua compreensão de algo. Imposição-submissão seriam admissíveis nas relações intergeracionais, mas não nas relações intrageracionais.

Luana sai, senta em seu lugar, chupando o dedo, apesar de sua valentia. Assim, a valentia de Luana, novamente, parece-nos uma representação de um personagem, a fantasia do real, de uma pessoa valente, briguenta e que é capaz fazer uso de força física para fazer valer sua opinião. Nessa interação, é Luana, uma menina, que se mostra ousada, atirada, irrequieta, segura; na contramão do estereótipo da menina frágil, como o discurso dominante costuma classificar e padronizar as crianças do sexo feminino.

As ações de Luana e Roberto ilustram a tensão desencadeada no jogo. Segundo Huizinga (2019), a tensão e a incerteza são características gerais de um jogo e são potencializadas quando o elemento antitético (antagônico) se torna efetivamente agonístico (ameaçador) nos jogos entre grupos. No *jogo de gênero e contagem*, como vimos discutindo ao longo desta análise, a fronteira de gênero é reforçada e, assim, instaura-se a tensão do jogo. Luana e Roberto se mostram engajados e se esforçam para levá-lo até o fim: um jogo tenso que ilustra a tese de Huizinga (2019) de que quanto mais o elemento competitivo está presente, mais apaixonante se torna o jogo.

O autor afirma que, nos jogos de pura sorte, a tensão sentida pelo jogador só muito raramente é comunicada a qualquer observador. No entanto, apesar de, no *jogo de gênero e contagem*, o vencedor ser decidido pela maior presença de membros de um grupo ou de outro, sem que as crianças possam fazer algo para alterar o resultado, ele é transformado por elas em uma competição entre meninas e meninos, na qual a tensão é sentida, vivenciada e comunicada a participantes e observadores. Uma outra circunstância, todavia, torna o *jogo de gênero e contagem* ainda mais desafiador: o processo para se chegar à quantidade de crianças de um grupo e de outro exige a aplicação de conhecimentos e habilidades relacionadas aos procedimentos de contagem, o que, para aquelas crianças, era conhecimento em construção:

¹⁰⁶ A análise proxêmica de Edward Hall (1977) analisa a distância espacial entre as pessoas como um modo de uso do espaço pessoal em um meio social, considerando-o como produto cultural específico.

para conseguir jogar é necessário saber recitar a sequência numérica, entender que a cada palavra-número se deve associar um único elemento, e que todos os elementos devem ser associados a uma palavra-número e uma única vez, compreender que a última palavra-número da sequência, mencionada no procedimento de associação aos elementos indica o resultado da contagem e a ele conferir o significado de quantidade (e não apenas de sequenciamento), e compreender que à ordenação da sequência numérica corresponde uma ordenação crescente das quantidades representadas.

Nem todas as crianças da turma, entretanto, conseguiam realizar os procedimentos com autonomia e produzir modos de significação transitando com desenvoltura entre a ordinalidade e a cardinalidade do número (Freudenthal, 1973). Assim, estabelece-se uma competição entre resultados da contagem, mas também uma outra competição relativa ao desempenho das crianças nos procedimentos de contagem e entre os próprios procedimentos utilizados. Esse aporte de dificuldade e de instâncias competitivas aumentam a tensão entre os que assistem ao jogo e dele participam (Huizinga, 2019).

O evento continua e, na sequência, no processo de contagem das meninas, executado por Paula, observamos novamente as particularidades do modo de agência das meninas no momento de contagem.

Quadro 24 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 48 a 72)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e ações	Observações
48.	13:40	Professora	agora/olha aqui/ a PAULA/ vai contar pra mim quantas me-ni-nas ((escrevendo no quadro))/ meninas	
49.	13:49	Paula	uma ((a câmera não capta a imagem de Paula no início da contagem. Em seguida, Paula aparece no vídeo caminhando para contar Gabriela, passa por Roberto que empurra sua mão parecendo querer evitar ser contado)) duas ((põe a mão sobre a cabeça de Gabriela, segue para contar Janete que empurra sua mão e não deixa sua cabeça ser tocada e as duas começam uma brincadeira de luta, até Paula conseguir tocar a cabeça de Janete. Janete corre pela sala e Paula vai atrás para conseguir encostar em sua cabeça. Durante a brincadeira passam por Luana))	

50.	14:03	Luana	um/dois ((tocando Janete e Paula, com certa força, como um tapa))	
51.	14:06	Paula	((volta e dá um tapa em Luana))	
52.	14:07	Luana	((após receber o tapa da colega)) três ((e sorri))	
53.	14:08	Professora	olha/ você não tá contando direito não	
54.	14:12	Paula	((inicia novamente a contagem)) é u:::um ((toca a cabeça de Gabriela, puxando seu cabelo))	
55.	14:12	Professora	uma	
56.	14:14	Paula	uma/ A:::A ((solta gritinhos enquanto se dirige a Janete com o braço estendido para contá-la))	
57.	14:15	Janete	((aguarda Paula com o braço estendido para frente como que para evitar contato))	
58.	14:15	Paula	((esquiva do braço de Janete e consegue tocar em sua cabeça)) duas	
59.	14:17	Professora	((pega Paula pela mão e guia até Luana)) agora é a Luana	
60.	14:18	Luana	((aguarda Paula, olhando em sua direção e estende o braço apontando para Paula)) (inaudível) ((levanta do seu lugar e toca a cabeça de Paula como se a estivesse contando)) e a sua cabeça também/ doida	
61.	14:19	Paula	((toca a cabeça de Luana)) três	
62.	14:20	Professora	não/ela vai contar ela por último	
63.	14:21	Luana	((segura a mão de Paula após ser contada e direciona a mão da colega para sua cabeça para que ela se conte))	
64.	14:23	Paula	((esquiva da colega)) três ((em seguida coloca a mão sobre sua cabeça)) quatro ((sorrindo e caminha até a colega Joana)) cinco	
65.	14:31	Professora	agora lá/ ó/ olha a Amanda/ você contou?	
66.	14:32	Amanda	((coloca as duas mãos sobre sua cabeça))	
67.	14:34	Paula	((caminha até Amanda, coloca a mão sobre sua cabeça)) DOIS ((olhando para o espelho no fundo da sala))	
68.	14:35	Professora	SE::EIS	

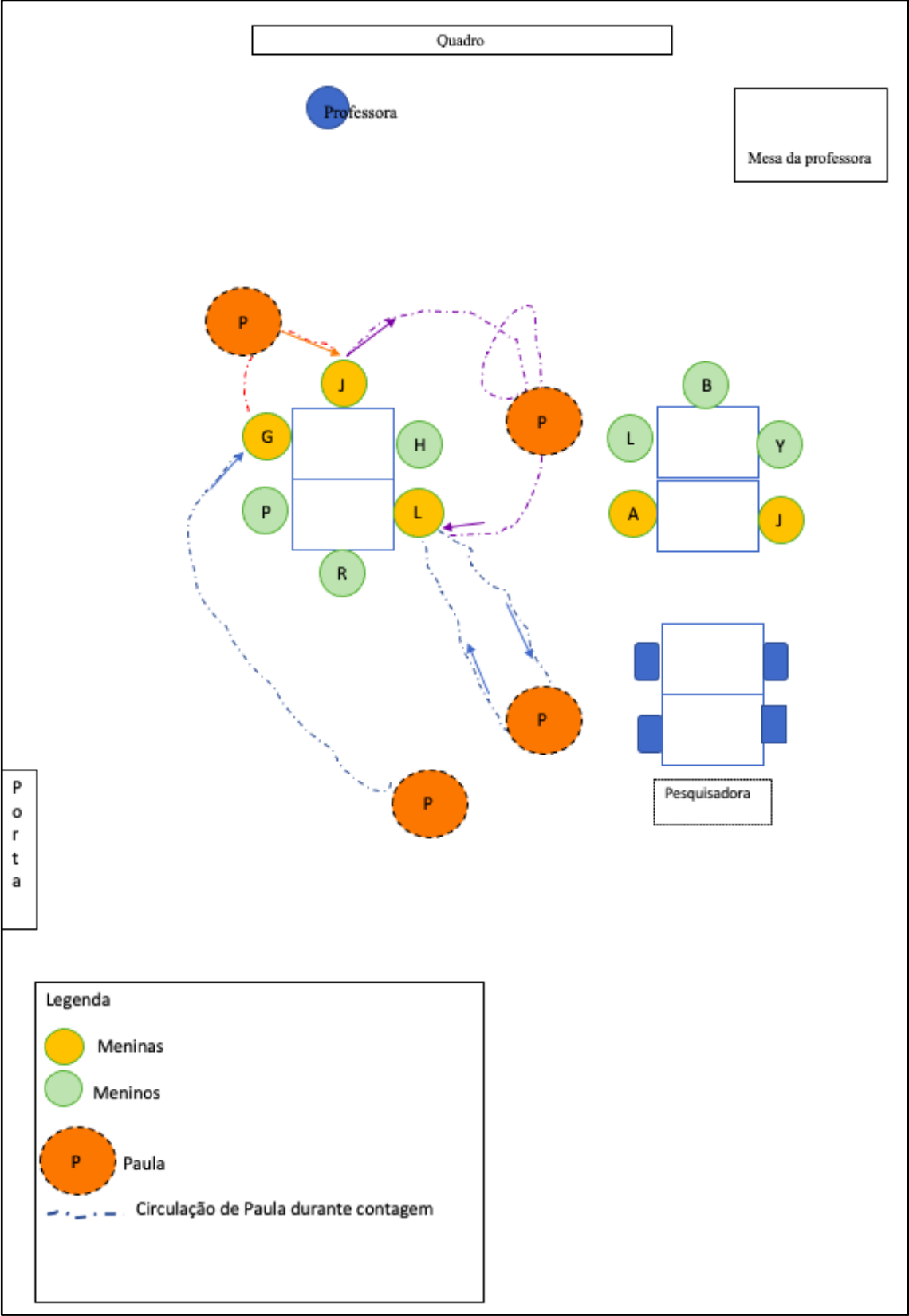
69.	14:36	Paula	((caminha com o braço esticado até o fundo da sala para contar a última menina))	
70.	14:39	Professora	quanto foi/ Paula?	
71.	14:40	Paula	seis ((fala bem baixinho))	
72.	14:42	Luana	SETE/ EMPATOU	

Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Paula inicia a contagem a pedido da professora. Logo de início, Roberto empurra a mão de Paula, já demonstrando aversão à possibilidade de Paula tocar sua cabeça e incluí-lo na contagem das meninas. A aversão de Roberto é uma resposta ao conflito anterior com Luana sobre a quantidade de meninos presentes e à ameaça feita por ela. É também um modo de ele se colocar nos *jogos de gênero e contagem*. Com frequência, Roberto se mostrava bastante competitivo, em diversos eventos que observamos, como, por exemplo, o evento “OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ” e “DÁ AQUI TETÊ”, em que provoca a colega Joana sobre a quantidade de meninos presentes, alegando a vitória de seu grupo.

Dando prosseguimento à contagem, Paula toca a cabeça de Gabriela, que não oferece resistência ao toque da colega. Paula desloca-se para contar Janete. Janete, por sua vez, empurra a mão de Paula e se recusa a ser tocada. A ação de Janete desencadeia uma brincadeira de luta entre as duas: Paula tentando tocar a cabeça de Janete e Janete buscando evitar o toque de Paula. Janete começa a correr pela sala para evitar Paula. Paula entra na brincadeira de perseguição até conseguir encostar em Janete. Durante esse deslocamento, passam por Luana que toca as duas, como se as contasse, dando tapas e dizendo: *um/dois* (turno 50). Paula interrompe a trajetória de perseguição de Janete e retorna para dar um tapa em Luana, que sorri e diz: *três* (turno 52), como se tivesse sido contada e não como se interpretasse a ação de Paula como um revide.

Figura 22 - Primeiro deslocamento de Paula para contagem



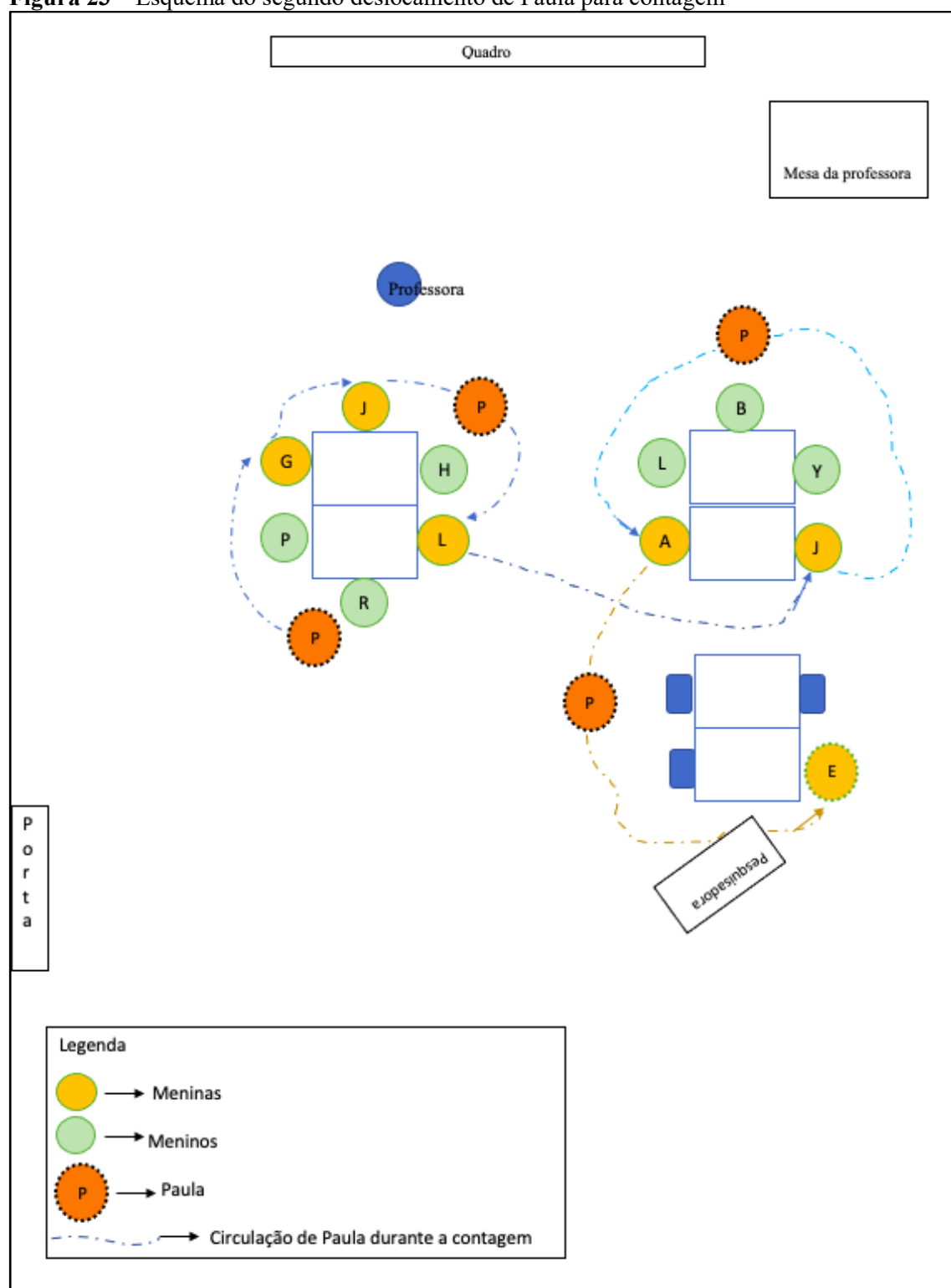
Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2024.

Paula inicia um novo deslocamento para proceder a uma nova contagem (figura 23) a partir de Gabriela e segue em direção a Janete, que tenta se proteger do toque erguendo o braço. Paula supera a proteção da colega e consegue tocá-la. Nesse momento, a professora intervém e começa a conduzir a contagem, parecendo querer organizar o processo e dar à contagem de Paula um direcionamento para que ela não se perca. Quando Paula toca a cabeça de Luana para contá-la, ocorre um movimento recíproco em que Paula também é contada por Luana que diz *e a sua cabeça também/ doida* (turno 60), como uma lembrança de que Paula deve se incluir no grupo, talvez para que não cometa o mesmo erro de Roberto. A professora, entretanto, estabelece que Paula vai contar a si mesma por último e Paula insere Luana na contagem. Em seguida, Luana tenta direcionar a mão de Paula para sua própria cabeça para que ela se conte. Paula então atende à determinação de Luana e conta a si mesma como o elemento quatro. Em seguida, Paula caminha sorrindo em direção a Joana, encosta em sua cabeça e diz: *cinco* (Turno 64).

A professora então, direciona Paula para a próxima menina a ser contada: *agora lá/ ó/ olha a Amanda/ você contou?* (turno 65). Ao escutar o direcionamento da professora, Amanda põe as mãos sobre sua cabeça, como forma de proteção ao iminente toque de Paula, mas quando a colega chega perto, Amanda já havia tirado os braços e Paula consegue contá-la, tocando sua cabeça, verbalizando *DOIS* (Turno 67) e direcionando seu olhar para o espelho como que para apreciar a cena.

A professora corrige prontamente Paula, em relação à palavra-número associada a Amanda, que, na sequência da contagem deveria ser *SE::EIS* (Turno 68) e não *DOIS* (turno 67). Paula se encaminha para o fundo da sala para contar Elisa, a última menina a ser contada. Nesse curto período em que se dirige para o fundo da sala, a professora pergunta: *quanto foi/ Paula?* (turno 70), e Paula responde em tom de voz baixo, *seis* (turno 71), sendo corrigida por Luana que enuncia em tom de comemoração: *SETE/ EMPATOU* (turno 72).

Figura 23 – Esquema do segundo deslocamento de Paula para contagem



Fonte: Elaborado durante a realização da pesquisa, 2025.

De acordo com Huizinga (2019, p. 12), todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente determinado, “de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea”; assim, a sala de aula é transformada pelas crianças em um lugar-território de jogo: arena e campo onde ele ocorre. O deslocamento por esse território, descrito por Paula e outras crianças, é regra e condição para que o jogo ocorra: a contagem feita pelas crianças é prática corporificada, é experiência vivida em sua totalidade.

As coreografias de deslocamento de Paula e das outras crianças pela arena de jogo ilustram como as crianças usam o corpo como fonte de agência na vida cotidiana. Fingerson (2009) afirma que todos somos sujeitos incorporados (*embodied*) e propõe uma teoria da agência e do corpo, em que o corpo exerce agência e é uma fonte de agência. O poder e a agência são negociados e produzidos discursivamente por meio de relacionamentos, interação social e linguagem, em vez de serem um elemento essencial que um indivíduo ou grupo possui ou não possui.

Segundo a autora, os indivíduos são limitados pelas condições em que vivem e é por meio de seus corpos, por meio de práticas corporificadas, que eles podem se tornar sujeitos, participar da construção de suas condições, transcender essas condições e agir sobre seus mundos. Consequentemente, afirma a autora baseando-se em Foucault (1977), o corpo está implicado em processos que envolvem poder e agência. O poder, fluido e em constante mudança, é um aspecto fundamental de toda interação social. O poder é tanto a capacidade de influenciar o comportamento quanto a capacidade de usar recursos para atingir os fins desejados.

Dessa forma, o corpo é um local para a negociação do poder no *jogo de gênero e contagem*. Nesse evento, a fronteira de gênero estabelecida empodera e une as meninas, dando a elas um objetivo comum: ganhar o jogo. Assim, ao tomarem frente da atividade de contagem e ditarem as regras, de forma explícita e intencional, da organização do dia, elas exercem poder, influenciando seus pares e mostrando resistência à autoridade do adulto-professor. A agência das meninas envolve afirmação coletiva de poder e é ilustrada pelas ameaças que fazem, pela ocupação do ambiente com perseguições, pelos deslocamentos de contagem simultâneos, que antecedem a “ordem” do adulto e que são resistência à sua autoridade.

Ao considerarmos em nossa pesquisa que as crianças são agentes em suas vidas à medida que se apropriam, reinventam e reproduzem construções do mundo no qual estão inseridas, analisamos e expomos a complexidade da prática de contagem realizada pelas crianças, bem como buscamos compreender, por meio dessa análise, como as crianças vivenciam socialmente seus corpos, o que pode dar indícios sobre outros aspectos mais amplos

de suas vidas cotidianas. Assim, baseando-nos em Fingerson (2009), Louro (2014), Thorne (1993) e Scott (2012), observamos a movimentação do poder entre gêneros (menino e menina), intergeracionais e intrageracionais, bem como as maneiras pelas quais as crianças constroem seus mundos sociais e as maneiras pelas quais definem uns aos outros como seres de gênero e idade no processo de apropriação de práticas de numeramento em um *jogo de gênero e contagem*.

Cabe ainda considerar que, nos processos de escolarização, os corpos das crianças são ordenados e controlados. Jordan (1995) afirma que, mesmo em salas de aula mais “abertas” e “processuais”, espera-se que as crianças se movam gentil e silenciosamente e mantenham suas vozes baixas. Vozes altas, movimentos rápidos, contato corporal, expressões de raiva e impaciência, comportamento dominador são vistos como perturbadores e caracterizados como mau comportamento. Silva (2012, p. 127) também se dedica à problemática do corpo na Educação Infantil e afirma que, nos ambientes da Educação Infantil, o corpo das crianças é

[...] educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas” de regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como: “hora de...” e os espaços escolares como locais de ou para...”: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares, etc.

Essa perspectiva relaciona-se às críticas que Fingerson (2009) apresenta sobre a relação entre a escola e o corpo da criança. Segundo a autora, na escola, os corpos das crianças são ordenados e controlados, por meio de um currículo oculto criado para controlar as práticas das crianças: os professores exigem que as crianças andem de forma adequada e silenciosa pelo corredor, sentem-se eretas e tentem não se mexer e, apenas no playground, as crianças estariam livres para se movimentarem em diferentes espaços, mexer o corpo o quanto quiserem e brincar com quem quiserem.

Na EMEI, as crianças, ao realizarem os deslocamentos, por exemplo da sala de aula para o refeitório, eram orientadas a fazê-lo organizadamente, em fila e, muitas vezes, para facilitar a organização, faziam o percurso recitando parlendas ou músicas infantis. Assim, havia a expectativa de que as crianças se movessem de modo gentil, mais silencioso e organizado. E, em sala, havia a expectativa e solicitação de que se mantivessem em seus lugares.

No entanto, no momento da contagem, as crianças conquistaram a possibilidade de se deslocar livremente pelo ambiente, delimitando e ocupando o espaço da sala de aula. Assim, naqueles momentos de *jogos de gênero e contagem*, as crianças se apropriam *do* e transformam *o* espaço concebido, sala de aula, em território de jogo. Lopes (2008) afirma que o espaço concebido traz em si espaços dados ou vedados para as crianças que, no entanto, podem transformá-los: a sala de aula da Turma Três Marias era organizada na lógica do adulto, com

mesas e cadeiras que não priorizavam o movimento e a circulação das crianças; a configuração do espaço supunha as crianças sentadas em seus lugares, fazendo uso de suas mesas, com atividades escolares.

Os deslocamentos realizados pelas crianças ressignificam aquele espaço e, de maneira simbólica, alteram sua ordem, ocupando-o, transformando-o em lugar-território de jogo. Assim, as crianças atendem à determinação da professora e à rotina estabelecida, procedendo à contagem. No entanto, ao mesmo tempo, transgridem os modos (acordados, explícita ou tacitamente) de uso do espaço da sala de aula, bem como os gestos e as coreografias que caracterizariam o “bom comportamento”. Elas se deslocam aleatoriamente pela sala, impedem o toque que integra o procedimento da contagem, batem, lutam, envolvem-se em corridas de perseguição e interferem na contagem realizada pela criança designada pela professora – antecipando ou contestando seu resultado. Nesse processo, “negociam suas infâncias com o mundo adulto, a partir de suas interações com outras crianças e com o espaço de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de territórios-lugares” (Lopes, 2009, p. 68).

Arenhart e Lopes (2016) afirmam que os lugares construídos pelas crianças, por meio da transformação dos espaços e da atribuição do sentido comum de partilha, contêm uma dimensão territorial que revela o poder sobre aquele espaço-lugar construído por elas. Nesse sentido, os deslocamentos para contagem se configuram como um modo de ocupação territorial da sala de aula e de demarcação de seu pertencimento geracional e de gênero. Ao considerarmos as práticas matemáticas como práticas sociais e nos dedicarmos a analisar as práticas de contagem protagonizadas pelas crianças, compreendemos que, ao mesmo tempo em que as crianças reproduzem procedimentos culturais de contagem e fazem usos convencionais do espaço, elas também os transformam e os modificam no interior dos grupos de pares, inserindo-os na constituição *das culturas da infância*, que, por sua vez, também constituem as possibilidades e os recursos de que as crianças lançam mão para transformar aqueles procedimentos e usos.

Quadro 25 – Continuação do evento: TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência, ocorrido em 08 de novembro de 2018 (turnos 74 a 91)

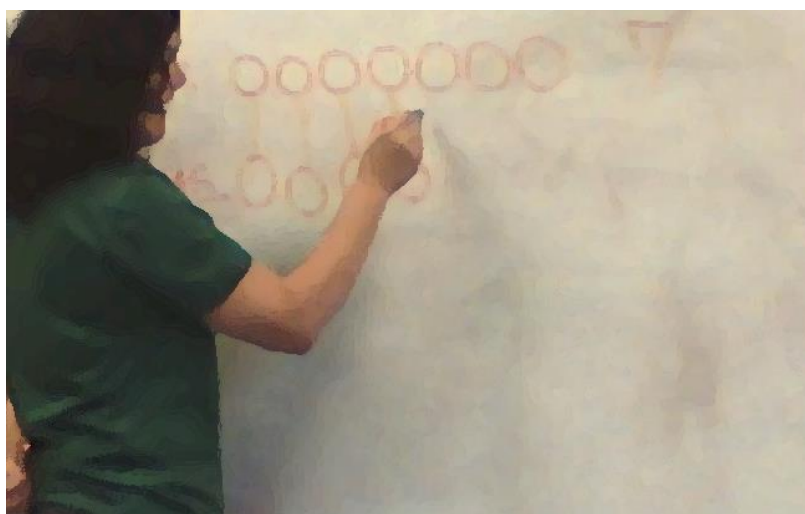
Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
74.	14:43	Professora	NO:::OSSA/ quanto que deu? ((dirigindo a pergunta a Paula))	
75.	14:45	Luana	SETE/EMPATOU/ EMPATOU/EMPATOU ((pulando na	

			sala e articulando a palavra “empatou” no ritmo de uma canção da vitória))	
76.	14:50	Professora	empatou... será que empatou? vamo ver aqui ó ((volta-se para o quadro e começa a registrar a quantidade com as bolinhas)) um/ do::ois	
77.	14:53	Janete	((na frente do quadro)) EMPATOU/EMPATOU/EMPATOU ((dançando e imitando com deboche a comemoração de Luana))	
78.	14:56	Paula	((sai correndo do fundo da sala em direção à Janete e abraça a amiga))	
79.	14:58	Professora	trê::ês/ quatro/cinco/seis/sete/ ((liga com um traço uma bolinha dos meninos a uma bolinha das meninas)) NO::OSSA olha/ o que que aconteceu?	
80.	15:09	Amanda	EM-PA-TO::OU / EM-PA-TO::OU((sai do lugar pulando e se junta a colega Luana e juntas pulam comemorando o empate))	
81.	15:09	Janete Paula	((fazem brincadeira de perseguição em volta das carteiras e ao cruzarem com as colegas também comemoram))	
82.	15:15	Professora	agora/senta no lugar	
83.	15:16	Luana	em-pa-tou ((junta-se à Janete e Paula no fundo da sala, em frente ao espelho e todas comemoram)) EMPATO::OU/ em-pa-tou	
84.	15:23	Professora	acho que hoje não vai ter cantinho	
85.	15:26	Roberto	QUEM? SENTA NO LUGAR	
86.	15:29	Luana	CALA A BOCA	
87.	15:30	Roberto	NÃO SOU CALA BOCA	
88.	15:31	Luana	É SIM	
89.	15:32	Roberto	((muito irritado. Bate as duas mãos sobre a mesa))	
90.	15:36	Professora	((vai até Roberto e segura carinhosamente suas mãos)) não tá legal isso nessa turminha	
91.	15:40	Professora	olha aqui/gente/ vamo contar no total? ((faz um pinguinho em cada bolinha)) um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/nove/dez/onze/doze/treze/ ca?((olha para as crianças esperando a resposta)) catorze/ catorze crianças	

O evento prossegue com a professora mostrando-se surpresa também com o empate como resultado *NO::OSSA/ quanto que deu?* (turno 74), direcionando sua pergunta a Paula. No entanto, quem responde é Luana *SETE/EMPATOU/ EMPATOU/EMPATOU* (turno 75), ao

mesmo tempo em que demonstra sua alegria pulando pela sala e cantando em ritmo de vitória. A professora acata a afirmação de Luana e faz uma pergunta retórica *será que empatou?* (turno 76) e busca por meio do registro escrito comprovar e ilustrar a informação de Luana de que haveria um empate. Para isso registra no quadro uma bolinha para cada menina contada e faz uma ligação com um traço, entre cada bolinha que representa uma menina contada e uma bolinha que representa um menino contado, estabelecendo assim, uma relação termo a termo para comprovar o empate anunciado por Luana.

Figura 24 – Professora estabelece relação entre a quantidade de meninas e de meninos



Fonte: Imagem feita por print-screen para pesquisa, 2025.

Enquanto a professora faz o registro no quadro, Janete grita, dança e comemora o empate, debochando de Luana. Paula sai correndo em direção à colega e as duas se abraçam para comemorar o empate. A professora termina o registro e chama atenção do grupo para o resultado inusitado, meninas e meninos têm a mesma quantidade: *NO::OSSA olha/ o que que aconteceu?* (turno 79).

As meninas estão muito empolgadas com o empate, Amanda também grita e sai do seu lugar pulando e se junta a Luana na comemoração. Janete e Paula correm pela sala, mas ao cruzarem com Luana e Amanda, também vibram com a vitória. A professora então, pede a elas que se sentem em seus lugares. Mas as meninas estão muito animadas, continuam em pé, comemorando e, por fim, todas elas, se posicionam em frente ao espelho, pulam e gritam: EMPATOU.

Huizinga (2019) afirma que em todos os jogos é muito importante que o jogador possa se vangloriar de sua vitória perante os outros; ganhar significa manifestar sua superioridade no

jogo. Apesar de não saírem vitoriosas, pelo modo como as meninas comemoram, o empate tem gosto de vitória, afinal, a tensão esteve presente durante toda a realização do jogo, desde o início: no momento em que Gabriela afirmara que havia sete meninas (turno 02), na conferência por parte de Luana e Amanda (turnos 09 e 17), na intimidação de Luana sobre os resultados (turno 18), chegando ao fim no empate entre meninas e meninos.

Em seguida à comemoração, a professora, como não fora ouvida em sua solicitação para que as meninas se sentassem em seus lugares, ameaça excluir da programação a brincadeira livre em um espaço fora da sala de aula de que as crianças gostavam muito de frequentar: *acho que hoje não vai ter cantinho* (turno 84). A possibilidade da punição por causa da algazarra das meninas causa indignação em Roberto, que ordena às meninas que se sentem em seus lugares: *QUEM? SENTA NO LUGAR* (turno 85). Luana não obedece e não admite a repreensão do colega: *CALA A BOCA* (turno 86). Roberto retruca como se “cala boca” não representasse uma ordem, mas um xingamento: *NÃO SOU CALA BOCA* (turno 87), demonstrando sua irritação também com as mãos cerradas sobre a mesa.

Dessa forma, em contraste com a euforia das meninas pelo desfecho *final* do jogo, Roberto retoma a tensão vivenciada no desenrolar do jogo. A professora procura acalmar os ânimos, indo a Roberto, segurando carinhosamente sua mão e falando e repreendendo, em tom de voz baixo as ações de Roberto e Luana. Em seguida, a professora volta para o quadro e faz a contagem de todas as bolinhas, indicando a quantidade total de crianças presentes naquele dia.

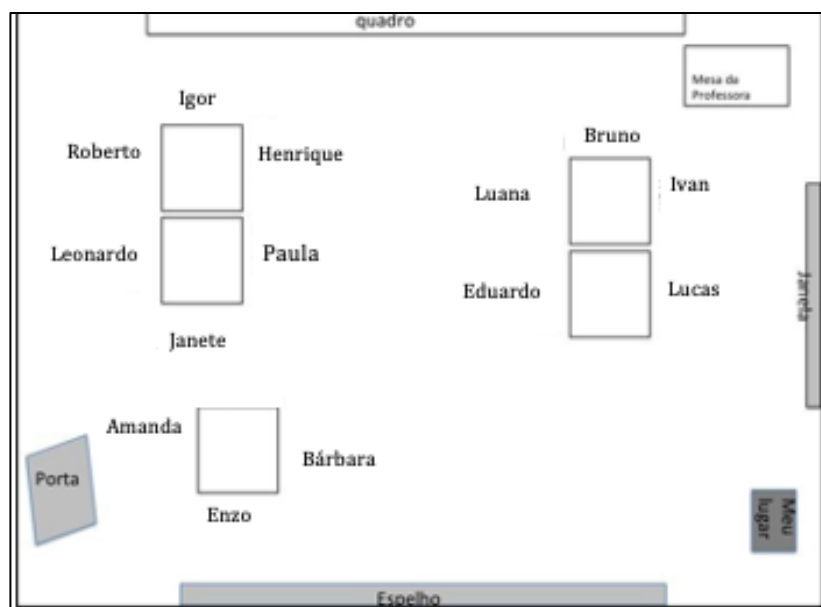
O final “glorioso” das meninas, com performance de comemoração de vitória, saltos e abraços que encenam uma comemoração em exagero, marcam também o posicionamento corporativista de gênero e ilustra, mais uma vez, que o corpo exerce agência e é uma fonte de agência (Fingerson, 2009): tanto pelos gestos, movimentos e gritinhos quanto pela identificação entre gênero (meninas com meninas), a corporeidade das meninas demarca espaço e modos de ser. Se, no início do evento, a agência das meninas, exposta pela ação inicial de Gabriela de contar as meninas, modifica o procedimento de contagem proposto pela professora e, como consequência, todo o desenvolvimento da atividade, ao final, a comemoração encerra, também, com marcas muito próprias, a posição daquelas meninas. A comemoração é prática corporificada, por meio da qual as meninas contestam a ordem instituída, se posicionam e instituem a ordem infantil; é *corpo como território* (Correa Xakriabá, 2018), que demarca pertencimento geracional e de gênero; é saber que se ancora no corpo (Correa Xakriabá, 2018), um *corpo falante* que guarda conhecimento, produz racionalidades e práticas sociais, dentre elas as práticas matemáticas.

4.8 Coreografias de integração de gênero na apropriação de práticas de numeramento

Nas análises das seções anteriores apresentamos alguns eventos que trazem *jogos de separação de gênero*. No entanto, apesar de as meninas e os meninos da Turma Três Marias se separarem ou serem separados periodicamente, eles também compartilhavam o mesmo espaço, as mesmas atividades, os mesmos rituais, sem separação por grupamentos ou funções de gênero, vivenciando espaço, atividades e rituais como território da infância.

Em sala, a professora formava os grupos nos quais as crianças se sentavam, determinando os locais onde cada criança deveria ficar e garantindo que esses grupos fossem formados por meninas e meninos, como ilustra a figura 25.

Figura 25 – Modelo de organização da sala de aula em 22/11/18



Fonte: Elaborado para pesquisa, 2025.

No refeitório, nos momentos de café da manhã, as crianças se dividiam em duas grandes mesas; no entanto, meninas e meninos não tinham lugares predeterminados e, para os deslocamentos para o refeitório, a professora organizava o grupo em fila, mas sem estabelecer a divisão entre meninos e meninas: a orientação era escolher um amigo ou uma amiga para fazer uma dupla. No refeitório era comum que as meninas procurassem se sentar ao lado das amigas (Luana com Amanda; Paula com Janete), já os meninos não mostravam preferências: apenas Yuri gostava de se sentar, no canto, próximo à parede do refeitório.

Nos momentos destinados a brincar, sem a mediação direta do adulto, com a participação periférica do adulto-professora, meninas e meninos aparentavam ser integrados, compartilhavam suas experiências, seus enredos e suas narrativas das brincadeiras. Segundo Thorne (1993), a separação de gênero está relacionada à idade: quanto mais velhas as crianças, maior a tendência de se separarem cada vez mais por gênero, atingindo o ápice na adolescência. Além da idade, a autora afirma que, usando seu poder, professores e auxiliares se envolvem em práticas contraditórias que, em alguns momentos, sustentam e, em outras ocasiões, desafiam a separação entre meninas e meninos.

Selecionamos dois eventos, flagrados nos momentos dedicados ao brincar com brinquedos de construção em que meninas e meninos se engajam no brincar sociodramático, que, como ação social, sempre em estreita relação com a cultura que lhe dá contexto e suporte, envolve práticas de numeramento. Na análise que deles fazemos, focalizamos as relações estabelecidas entre as crianças e os modos como essa integração, todavia, também permite que se estabeleçam ou se expressem configurações e construções sociais de gênero.

4.8.1 “*essa arma não é pra matar professora*”: classificação, ordem infantil e masculinidade

Na manhã de 30 de outubro, no momento da chegada, as crianças foram recebidas com brinquedos de montar sobre as mesas. Assim, enquanto aguardavam a chegada dos colegas, as crianças foram se engajando em brincadeiras com construções diversas. O evento¹⁰⁷ a seguir registra o momento em que Paulo se engaja na construção de uma arma.

Quadro 26 – Transcrição do evento: “*essa arma não é pra matar professora*”: classificação, ordem infantil e masculinidade, ocorrido em 30 de outubro de 2018 (turnos 01 a 18)

Turno	Tempo	Crianças	Falas e Ações	Observações
1.	00:11	Paulo	TETÊ/ essa arma não é... TETÊ/ tô fazendo a arma pra matá bandido	
2.	00:15	Professora	no:::ossa((vai até a mesa de Paulo e conversa com ele, em voz baixa, coloca a “arma” em pé como uma torre. Em seguida sai e vai receber uma criança na porta da sala))	Durante o período em campo observei que não era permitido que as crianças construíssem armas com os brinquedos.
3.	00:15	Elisa	((aparece em frente à câmera, conversa com a pesquisadora)) olha o meu chinelo	
4.		Pesquisadora	que lindo	

¹⁰⁷ A transcrição do evento na íntegra está nos anexos.

5.	00:26	Paulo	((sai da mesa em direção `a porta, segurando sua construção com as peças de montar como se fosse uma arma))	
6.	00:38	Paulo	essa arma não é pra matar professora	Escutamos sua voz. Ele conversa com a pesquisadora que está de costas.
7.	00:42	Pesquisadora	essa arma/ não é o quê?	
8.	00:44	Paulo	essa arma não é de matar professora/ não ((conversa inicialmente olhando para o lado, como que constrangido, segurando a arma e termina a fala olhando para a câmera))	
9.	00:46	Pesquisadora	professora/ não?	
10.	00:50	Paulo	essa arma não é pra matar professora ((coloca a construção sobre mesa para arrumar porque algumas peças se soltaram. Em seguida, volta a olhar para a câmera))	
11.	00:52	Pesquisadora	pra que essa arma?	
12.	00:54	Paulo	é pra prendê bandi::do ((enquanto levanta a arma da mesa e exhibe para a câmera))	
13.	00:58	Pesquisadora	é pra prender bandido?/ quem que usa arma pra prender bandido/Paulo?	
14.	01:00	Paulo	puliça/ uai ((balançando a cabeça para os lados e elevando a “arma” acima da cabeça))	
15.	01:02	Pesquisadora	ah...tá...	
16.	01:03	Paulo	eu sou puliça ((apoando a arma acima da cabeça enquanto conversa))	
17.	01:05	Pesquisadora	você vai ser policia? /é... que legal...	
18.		Paulo	((sorri e afirma que sim com a cabeça))	

O evento inicia com Paulo chamando a professora e justificando que a arma que estava construindo era uma arma de *matá bandido* (turno 1). A justificativa vem como uma resposta a um combinado na turma, construído anteriormente à nossa entrada em campo, de que não era permitido construir ou brincar com armas. A professora, então, vai até a mesa de Paulo. Não é possível ouvir o que ela diz a ele, mas pelo enunciado inicial (*no::ssa* (turno 02)) e por colocar a construção em pé, como uma torre, entendemos que ela tenta dar à brincadeira uma outra narrativa e à construção de Paulo um outro sentido.

Paulo continua trabalhando na sua construção (com o sentido que ele a ela atribuíra) e busca a pesquisadora para também justificar e convencê-la da legitimidade (e legalidade) da existência/permanência de sua construção: *essa arma não é de matar professora* (turno 06). A

essa justificativa para a preservação do sentido inicial de sua construção, seguem-se 12 turnos de conversa entre Paulo e a pesquisadora. A pesquisadora, que, inicialmente estava de costas e não entendera a fala de Paulo e, por isso, o questiona sobre o que ele havia dito: *essa arma não é o quê?* (turno 07). Paulo reitera: *essa arma não é de matar professora* (turno 08). A pesquisadora, então, entra no tema da conversa, pautado por Paulo, sobre as funções da arma e pergunta: *pra que essa arma?* (turno 11). Paulo responde atribuindo à arma uma função que ele julga socialmente aceitável: *é pra prendê bandi:::do* (turno 12). A pesquisadora, desconcertada com a conversa inusitada, faz uma pergunta quase protocolar *é pra prender bandido?/ quem que usa arma pra prender bandido/Paulo?* (turno 13). Paulo responde prontamente *puliça/uai* (turno 14), e, em seguida, afirma *eu sou puliça* (turno 16).

Paulo nos mostra que ele compreende a ordem estabelecida pelo adulto/instituição sobre a proibição de brincadeiras com armas. No entanto, baseando-nos em Carvalho (2015), observamos que Paulo institui uma ordem infantil, quando estabelece um critério¹⁰⁸ de classificação das armas, considerando que elas são dotadas de um atributo *de sua própria natureza* que define quem a arma é capaz matar; ou seja, existiriam armas que se distinguem de outras armas porque não matam *professoras*, e servem para *prender bandi:::do*. Esse tipo de arma, por isso, seria seguro e valeria à pena ser construída, ou pelo menos, não se estaria infringindo uma lei moral (ou o combinado estabelecido pelos adultos da escola) ao construí-las. A afirmação da existência desse certo tipo de arma pressupõe a existência de armas de outro tipo. Seriam essas outras que teriam sua construção vedada na escola porque poderiam matar *professoras*.

A classificação estabelecida por Paulo é ordem infantil (que lhe serve de argumento para infringir a ordem adulta); é enredo de brincadeira ficcional que permite a Paulo transitar entre o papel de policial e o de criança na escola; é, assim, um modo próprio de compreensão do mundo da (sua) infância – é uma compreensão coletiva, porque produzida em sua condição de criança; é uma compreensão subjetiva, porque produzida nas condições socioculturais em que vivencia sua infância.

O atributo escolhido para justificar a presença da arma traduz uma representação feita por Paulo referente às posições sociais de policiais, bandidos e professoras observadas e experienciadas por ele, por meio de sua vivência interativa com o mundo dos adultos (Borba,

¹⁰⁸ A BNCC da Educação Infantil, no campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) apresenta o seguinte objetivo de aprendizagem “(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)”

2009). Durante o período em campo, observei que a presença de armas, policiais e bandidos era frequente no aglomerado. No final de novembro e início de dezembro do ano em que foi desenvolvido o trabalho de campo, todas as manhãs em que eu começava a subir o morro de carro, tive que parar para dar espaço para a descida de um comboio de camburões da Polícia Militar (em geral eram 5 camburões). Apesar do policiamento ostensivo, o clima entre os policiais e as crianças parecia bom: os policiais, de dentro dos camburões, interagem com as crianças que estavam na rua, chegando à escola, e as crianças sorriam. Naqueles meses, o trajeto do ônibus que servia o aglomerado¹⁰⁹ foi alterado, pois, segundo relatos de funcionários da EMEI, “o bicho estava pegando” em um local próximo ao trajeto original do ônibus, havendo a necessidade de alterar seu itinerário por razões de segurança. Em razão dessa alteração, a linha passou a transitar em frente à escola, o que não ocorria normalmente. Além disso, por diversas vezes, ao ir embora, vi pessoas fortemente armadas escondidas entre casas e estabelecimentos comerciais. Assim, a arma, o policial, o bandido e a professora são objeto e posições sociais presentes e frequentes no cotidiano de Paulo.

A ação discursiva de Paulo que estabelece uma distinção entre as armas (as que não matam professoras e as que matam) é sustentada por classificação disjuntiva (sem intercessões). A classificação produzida e expressa em seu argumento é reconhecida em nossa análise como prática de numeramento, não só porque mobiliza uma habilidade (ou um *objeto de aprendizagem*) identificável como *matemática – classificar* – mas também porque se produz discursivamente, inserida em significados culturais que os sujeitos estabelecem e condicionam ao contexto social de seus usos. Essa prática de classificação de Paulo é resultado de sua interpretação do seu cotidiano no aglomerado, uma tentativa de dar sentido ao mundo adulto (Corsaro, 2009) e de se conformar a ele, justificando sua transgressão. Assim como apontamos nas análises dos eventos que desenvolvemos em Lima (2020), aqui também compreendemos as práticas de numeramento constituindo-se e sendo constituídas pelas culturas da infância, e apropriadas pelas crianças, sujeitos da infância, que dão sentido a elas de acordo com a lógica infantil e as gramáticas de sua cultura.

O evento prossegue com a resposta da pesquisadora: *você vai ser polícia/ é... que legal...* (turno 17). Essa curta troca de enunciados revela muito sobre a ordem infantil e a ordem adulta, e as relações intergeracionais que operam em lógicas distintas. Quando Paulo afirma que é policial, sua resposta opera no plano ficcional da brincadeira (Borba, 2009), no qual Paulo

¹⁰⁹ A linha de ônibus que subia o morro utilizava-se de ônibus de pequeno porte, capaz de transitar pelas ruas e vielas do aglomerado, e pertence ao Serviço Público de Transporte Coletivo Suplementar de Passageiros vinculado à PBH.

escolhe seu papel de policial e o vivencia no presente: *eu sou poliça*. Já a pesquisadora, em sua reposta, projeta o ser policial ao futuro, algo que ainda acontecerá e não como algo que ocorre no presente: na lógica adulta, para ser policial, Paulo precisaria crescer, virar adulto, preparar-se, etc.

O evento continua com Paulo construindo sua arma.

Quadro 27 – Continuação do evento: “essa arma não é pra matar professora”: classificação, ordem infantil e masculinidade, ocorrido em 30 de outubro de 2018 (turnos 19 a 57)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e ações	Observações
19.	01:27	Paulo	((senta no chão para consertar sua arma. Em seguida, levanta olhando para Elisa que está sentada em uma cadeira. Paulo conversa com a colega)) (inaudível)	
20.	01:34	Paulo	((volta para a câmera)) tem muitas bala nela/ olha / uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove/ ((aponta para cada peça da construção e conta))	
21.	01:41	Elisa	bala?	
22.	01:41	Paulo	((continua com gesto de contagem das peças na construção))	
23.	01:47	Elisa	bala/ de quê?	
24.	01:51	Paulo	ué/ pra montar a arma ((fala baixinho e olhando pra câmera, como se esperasse uma repreensão))	
25.	01:58	Elisa	pra montar a bala? ((falando bem baixinho)) Paulo/ você faz uma pra mim? ((desmancha a construção que estava nas suas mãos))	
26.	02:03	Paulo	não (inaudível)... eu não vou fazer pra você ((sai pra outra mesa))	
27.	02:18	Elisa	((vai atrás de Paulo))	
28.	02:21	Professora	Elis/ você tirou sua agenda? ((fala baixinho e abaixada na altura da criança))	
29.	02:28	Paulo	se ocê tirar a agenda eu vou fazer procê/ ((olha pra câmera rapidamente))	
30.	02:29	Elisa	((sai da mesa))	
31.	03:02	Elisa	((volta e mexe nas peças, ao lado do colega Paulo))	
32.	03:08	Paulo	você tirou? ((enquanto anexa uma peça à sua construção))	
33.	03:10	Elisa	((afirma que sim com a cabeça, lentamente e olhando para o outro lado.))	
34.	03:22	Paulo	((anexa mais uma peça à sua construção)) Elisa/deixa eu faze	

			procê/ ((anexa outra peça à construção))	
35.	03:23	Elisa	((ainda olha para o lado oposto, olhar meio distante)	
36.	03:29	Paulo	vou fazer... ((encosta a mão no rosto da colega e o vira para ele)) tem puliça/ que tem arma pequena/ tem puliça que tem arma grande	
37.	03:32	Elisa	eu vou fazer... ((pega as peças para tentar montar))	
38.	03:37	Paulo	((pega a peça da mão da colega)) eu vou fazer uma arma pequena pra você / tá bom?	
39.	03:38	Elisa	ah/não	
40.	03:44	Paulo	puliça também tem arma pequena ((bate uma das mãos na coxa de sua perna, um gesto para dar ênfase na sua fala))	
41.	03:48	Elisa	a:::rma ((sussurrando)) igual a sua então ((coloca o indicador na arma do colega que está sobre a mesa))	
42.	03:53	Paulo	eu faço a arma (inaudível) ((enquanto vai pegando as peças para construir a arma da colega))	
43.	03:58	Elis	((com uma mão sobre o queixo, observa o colega montar sua arma))	
44.	04:04	Paulo	((ao invés de montar a <i>arma</i> da colega, usa as peças para aumentar a sua)) olha/ tem que fazer isso daqui/ó / (diz isso mostrando para Elisa e depois, levanta a construção da mesa e a aponta para a câmera e diz:) TUM	Quando Paulo aponta a construção para a câmera, tirando-a do apoio na mesa, como ela está muito comprida, ela se enverga)
45.	04:33	Pesquisadora	NUH	
46.	04:33	Elisa	((mudou de posição, agora ela observa de braços cruzados))	
47.	04:38	Paulo	sai um fogão ((indica com mão o local por onde o fogo sairia, olhando para a câmera))	
48.	04:39	Elisa	you tem que segurar ali/ó ((apontando para o final do que seria o cano da arma; parece que sua intenção é ajudá-lo a arrumar a construção para que ela não dobre))	
49.	04:43	Paulo	((retira algumas peças do final do cano da arma, olha pra Elisa)) aonde?	
50.	04:50	Elisa	aqui/ó ((aponta para o que seria a coronha)) não isso aqui tem que ficar	

			aqui/ó ((indica que ele deve retirar a peça da coronha e colocar no cano))	
51.	04:53	Paulo	((retira as peças conforme a colega indicou e a construção agora é apenas uma fila de peças. Em seguida, coloca uma das peças para ser a coronha, mas não no final da fila))	
52.	05:09	Elisa	isso aqui é aqui/ ó ((aponta com o indicador o local onde a peça deve ficar, no final da fileira)) é aqui/ó	
53.	05:14	Paulo	((olha com atenção para a construção, mas não faz o que a colega sugeriu. Coloca a peça onde queria e levanta a construção, que dobra novamente e ele a desce sobre a mesa))	
54.	05:17	Elisa	((observa as ações do colega))	
55.	05:21	Janete	((se aproxima do grupo e retira algumas peças que estavam debaixo da construção de Paulo))	
56.	05:22	Paulo	((olhando para Janete e batendo com a mão aberta em sua construção)) eu tô fazendo uma arma ((olha para a câmara)) pra matar bandido	
57.	05:39	Paulo	PRONTO ((termina de colocar as peças que aumentam sua construção))	

Paulo se senta no chão para construir sua arma com as peças do jogo de construção, conversa com a colega Elisa algo inaudível apontando a construção e, em seguida, volta-se para a câmara-pesquisadora e anuncia: *tem muitas bala nela/ olha / uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove/* (Turno 20). A contagem é usada como forma de exaltar as qualidades e a potência da arma. A grande quantidade de balas – estabelecida discursivamente pela contagem em voz alta – reforça a potência da arma, que, assim, segundo explicitado mais adiante, na interação, poderá ser usada para matar bandidos (turno 56). Diferente dos *jogos de gênero e contagem*, identificados nos eventos que analisamos anteriormente, a comparação de quantidade aqui não se dá entre duas quantidades presentes. Naqueles jogos, contavam-se meninos e meninas presentes na sala e se comparavam essas quantidades específicas. A contagem que Paulo realiza, entretanto, tem a função de reforçar seu argumento de que sua arma *tem muitas bala* (turno 20), é do tipo *arma grande* (distinta de outras armas de *puliça*, que são do tipo *arma pequena* (turno 36 e 40), capaz de fazer *TUM* (turno 44), soltar um *fogão* (turno 46) e *matar bandido* (turno 56). A contagem tem, na prática discursiva de Paulo, uma função hiperbólica, e não exatamente de estabelecer a cardinalidade do conjunto contado (as balas de sua arma). É preciso estabelecer discursivamente que sua arma tem muitas balas, para classificá-la como grande, em relação a uma outra classe de armas, que teria *relativamente*

poucas. A contagem é, assim, recurso retórico para dar ênfase e suporte à ação ficcional. Essa prática de numeramento (prática matemática, discursiva, sociocultural) é repertório do brincar e constitui o argumento de Paulo de que construiu uma poderosa arma para matar bandidos.

Nas perguntas de Elisa nos turnos 21 e 23, parece haver um ruído de comunicação, gerado pela associação da palavra *bala* a um outro significado. Mesmo quando, à pergunta sobre o sabor das balas (*bala/ de quê?*), Paulo responde *ué/ pra montar a arma* (turno 24), Elisa talvez ainda tenha dúvidas sobre o tema da conversa: *pra montar a bala?* (turno 25). Mas, imediatamente, compreende do que se trata e se interessa. Sabendo tratar-se de algo que contraria as regras que os adultos estabeleceram, Elisa abaixa o tom de voz para pedir a Paulo que faça uma arma para ela (turno 25).

Inicialmente, Paulo se nega a atender a colega. No turno 26, Paulo expressa e reitera sua negativa em palavras e ação. Ele se dirige para outra mesa, como que para evitar o assédio da colega. Elisa vai atrás do colega e, durante esse deslocamento é questionada pela professora se havia tirado sua agenda¹¹⁰. Paulo escuta a pergunta da professora e faz uso da solicitação dela em uma proposta de barganha: *se ocê tirar a agenda eu vou fazer procê*. Nessa barganha, Paulo apropria-se do discurso adulto, prometendo à colega uma *recompensa* pelo cumprimento de um combinado (estabelecido pelo adulto-professora: tirar a agenda da mochila e colocá-la sobre a mesa da professora). Assim, Paulo não só reveste de uma certa moralidade o atendimento à solicitação da colega (para fazer algo que, afinal, era proibido, ele a incentiva a fazer o que a professora estabelecera), como promove seu adiamento (para depois que Elisa cumprisse o combinado), dando-lhe mais tempo para continuar a construção de sua própria arma.

A pergunta da professora, ou a proposta de Paulo, ou ambas, mobilizam Elisa, que sai do alcance da câmera e volta em três segundos, posicionando-se novamente ao lado do colega.

Paulo pergunta a Elisa se ela tirou a agenda e ela afirma que sim, movimentando a cabeça (turnos 32 e 33). Como Elisa começa a mexer nas peças que estão soltas sobre a mesa, Paulo reage à iniciativa da colega, inibindo-a: *Elisa/deixa eu fazer procê*. (turno 34). Continua, entretanto, a sua própria construção, acrescentando-lhe mais uma peça. Como a colega lhe parece distraída do que ele está fazendo, Paulo assume um tom professoral, encosta a mão no rosto de Elisa e o vira para si para que ela preste atenção na sua explicação sobre as armas de *puliça*, que justificará sua intenção de fazer uma arma pequena para a colega: *tem puliça/ que*

¹¹⁰ A agenda das crianças funcionava como um meio de comunicação entre família e escola e, todos os dias, ao chegar na sala de aula, cada criança tinha que tirar sua agenda da mochila e colocá-la sobre a mesa da professora para que ela pudesse verificar se havia algum bilhete dos pais e para colocar comunicados da escola para as famílias.

tem arma pequena/ tem puliça que tem arma grande (turno 36). Elisa talvez tenha antecipado a intenção daquela introdução e comunica que ela mesma faria sua arma (turno 37). A sequência de turnos de 38 a 42 traz a negociação entre Paulo e Elisa, o primeiro propondo fazer para a colega uma arma pequena e tentando convencê-la de que arma pequena também é usada por *puliça*, e Elisa exigindo que sua arma seja igual à dele. A sequência termina com Paulo, aparentemente concordando com a colega (turno 42), mas ele continua construindo sua própria arma (turno 44).

Considerando que *fazemos gênero* (West e Zimmerman, 1987) e que, portanto, gênero não é uma identidade social estabelecida, mas uma prática dinâmica construída e moldada por interações contínuas, compreendemos que, enquanto as crianças brincam, meninas e meninos trabalham uns com os outros para construir e moldar suas ordens sociais de gênero. Segundo Danby (1998), em situações de brincadeira, o trabalho muito sério de construção da ordem social é finamente sintonizado com o reconhecimento de que há mais de uma ordem social a ser administrada: gênero é um tipo de ordem social; idade é outro.

Nesse sentido, o que nos chama atenção neste evento é a interpretação de Paulo sobre as características, os comportamentos e os papéis socialmente atribuídos aos homens. Paulo assume, desde o início do evento, o *discurso do guerreiro*, um discurso que, segundo Jordan (1995), informa narrativas épicas e que descreve o homem como o guerreiro, o cavaleiro errante, o super-herói, no caso de Paulo, um policial. Nesse discurso, o termo subordinado que enquadra a masculinidade do herói é o comportamento de outros personagens – covardes, fracos, canalhas, *bandidos*, mas sempre masculinos. “Quase todos os meninos e homens querem se conceber como heróis nessas narrativas, mas, como o termo subordinado na definição também é um homem de algum tipo, há sempre o perigo de que eles se vejam identificados com os fracos e covardes em vez dos heróis” (Jordan, 1995, p. 77).

Paulo faz uso de discurso para evitar que possa ser fragilizado ou equiparado a bandido por portar uma arma. Assim, a comparação estabelecida entre as armas – arma de bandido, arma de policial – é argumento de ênfase de masculinidade e de sua virtude em contraste com o que seria seu subordinado, um bandido covarde capaz de matar *professora*. A prática de contagem das balas, a ênfase dada a ela como argumento para caracterizar o tipo de arma que ele construirá para si, compõe essa disposição de assumir o posicionamento de guerreiro, um policial herói, conformando o discurso de Paulo e o enredo de sua brincadeira.

Paulo reforça seu posicionamento quando, na interação com Elisa, toca e vira para ele o rosto dela e, em tom professoral inicia a explicação sobre os tipos de armas de um policial. Há nessa interação uma tentativa de hierarquização, por parte dele, estabelecendo e explicitando

que Elisa estaria a ele subordinada, pois precisaria ser ensinada que o policial herói pode portar armas grandes ou pequenas – mas ele portaria uma arma grande e ela, uma pequena.

Elisa após escutar a explicação, afirma que fará sozinha sua arma (do jeito que ela quiser). No entanto, Paulo retira de sua mão as peças que ela usaria e, em seguida, afirma que fará para ela uma arma pequena, diferente da que ele está construindo para ele, a qual é muito grande. Essa escolha de Paulo por fazer uma arma pequena para Elis, o toque no rosto e o tom professoral é, também, repertório de seu personagem *guerreiro-herói-policial*, uma reprodução interpretativa da construção social de masculinidade. Connell (1995, 2000) afirma que a masculinidade existe impessoalmente na cultura como uma posição de sujeito no processo de representação, nas estruturas da linguagem e outros sistemas de símbolos. A prática individual pode aceitar e reproduzir esse posicionamento, mas pode confrontá-lo e contestá-lo. Assim, a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.

Segundo o autor, em qualquer cenário social, raramente há apenas uma masculinidade, e que, por isso, tem se tornado comum falar em *masculinidades*. O que costuma ser chamado de papel masculino é melhor compreendido culturalmente como uma forma autoritária ou hegemônica de masculinidade (Connell, 1987, 2000). O autor alerta para os pontos fracos do conceito de “papel masculino”, pois não nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência e à desigualdade material.

Connell (2000, p. 60) afirma que o eixo principal em torno do qual as variedades de masculinidade são organizadas é a relação geral entre homens e mulheres, isto é, a estrutura das relações de gênero como um todo.

Uma forte oposição cultural entre masculino e feminino é característica das ordens de gênero patriarcais, comumente expressas na cultura como dicotomias e negações. A masculinidade hegemônica é, portanto, frequentemente, definida negativamente, como o oposto da feminilidade. Masculinidades subordinadas são simbolicamente assimiladas à feminilidade.

Nesse sentido, o posicionamento de Paulo é mais do que um papel interpretado, é um exercício de poder realizado por meio da afirmação de seu personagem *guerreiro-herói-policial* e da tentativa de subordinação de Elisa: direcionando seu rosto para ele, retirando dela as peças que usaria para ela mesma construir sua arma e ordenando que ela deixe com ele a tarefa construí-la. Além disso, o discurso de Paulo também subordina Elisa a ele, atribuindo-lhe menos poder, quando informa que fará para ela uma arma *pequena*, diferente da arma que ele construiu para si mesmo: uma arma com uma grande quantidade de balas, nove ao todo, contadas, com ênfase, para a câmera.

Entretanto, depois disso, a partir do turno 43 e ao longo de uma sequência de 15 turnos, a interação entre Paulo e Elisa tematiza a construção, não da arma de Elisa, mas ainda da arma de Paulo, o menino assumindo, inicialmente, o mesmo tom professoral, agora para *explicar* as demandas *técnicas* da construção (*olha/ tem que fazer isso daqui/ó* (turno 44)). Paulo também inclui a câmera como *interlocutora*, quando *aponta a mira* para a câmera (*TUM* (turno 44)). Quando se volta para a câmera, Paulo parece esquecer o constrangimento de estar mostrando a uma pessoa adulta (que está atrás da câmera) o produto de sua infração da regra (construir uma arma com o brinquedo e brincar com ela), ou, pelo menos, submete esse constrangimento à intenção de exibição de sua expertise de construtor. À medida que a arma vai sendo construída, Paulo acrescenta discursivamente mais poder a ela e faz da câmera a testemunha desse poder: aponta pra câmera quando *atira* (*TUM*), indica para a câmera o efeito do tiro (*sai um fogão* (turno 47)), mostrando de onde ele sairia.

Enquanto isso, Elisa o observa (turnos 43, 46). Mas, em seguida (turno 48), começa a intervir para orientar Paulo sobre como ele deve segurar sua arma (para não ocorrer de ela envergar, como acabara de ocorrer). Assim, Elisa assume o protagonismo da construção e passa a ensinar Paulo a melhor maneira de fazer e manipular sua arma: *você tem que segurar ali/ó* (turno 48); *aqui/ó* (turno 50); *isso aqui é aqui/ ó (...) é aqui/ó* (turno 52).

Nos turnos 49 e 51, vemos Paulo seguindo as orientações da colega, mas, no turno 53, ele abandona a orientação de Elisa e arrisca o procedimento que vinha adotando (de apenas acrescentar peças ao que seria o cano da arma). Efetuado o procedimento, testa mais uma vez seu sucesso e, mais uma vez, a construção enverga.

Elisa apenas observa o colega sem reagir ao seu insucesso.

Janete então se aproxima e Paulo, mais uma vez, divulga sua ação infratora, informando-a à colega: *eu tô fazendo uma arma*; mas, em seguida, olha para a câmera e completa: *pra matar bandido* (turno 56). Mais uma vez, Paulo recorre à classificação forjada na ordem infantil, que confere à sua arma um atributo que *legalizaria* a infração da proibição de brincar com armas e que reafirma seu papel de *guerreiro-herói-policia*, em uma interpretação da construção social da masculinidade.

As posições que Paulo e Elisa (e também a pesquisadora e a professora, que são adultos-mulheres) assumem nessa interpretação, sob certos aspectos, reforça essa construção, mas também a tensiona.

Os enunciados e como são proferidos ou silenciados (sussurrado – *essa arma não é de matar professora/ não* (turno 8), como justificativa – *essa arma não é pra matar professora* (turno 8), como explicação – *é pra prendê bandi::do* (turno 12), com orgulho – *tem muitas*

bala nela/ olha / uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove (turno 20), com curiosidade – *bala/ de quê?* (turno 23), como solicitação – *Paulo/ você faz uma pra mim?* (turno 25), como negativa – *não (inaudível)... eu não vou fazer pra você* (turno 26), como ordem – *olha/ tem que fazer isso daqui/ó* (turno 44), como barganha – *se ocê tirar a agenda eu vou fazer procê* (turno 29), como decisão – *eu faço a arma* (turno 42), como instrução – *você tem que segurar ali/ó* (turno 48), como inibidor – *saiu um fogão* (turno 47), como ataque – *TUM* (turno 44), como orientação – *aqui/ó* (turno 50), como admiração – *NUH* (turno 45), como indicador de conclusão e sucesso – *PRONTO* (turno 57)) reiteram as considerações de Connell (1995, 2000) sobre como as posições de sujeito no processo de representação operam com as estruturas da linguagem e outros sistemas de símbolos para aceitar, reproduzir ou confrontar a masculinidade – que existe impessoalmente na cultura, mas se realiza na prática discursiva dos sujeitos sociais.

É, entretanto, a integração das crianças na brincadeira que oportuniza essa realização, seu reforço e sua confrontação. É ela que possibilita a interação, disponibiliza posições e demanda que os sujeitos as assumam, as rejeitem ou as transformem. Essa interação, como vimos, demanda e oportuniza, ainda, que outros elementos da cultura sejam mobilizados na produção dessas posições, como mostramos acontecer com a criação de um sistema classificatório das armas, produzido na ordem infantil e convocado para legalizar uma ação, a princípio, proibida. A mobilização dessa prática de numeramento – sociocultural, discursiva e que está no cerne das práticas da matemática de matriz cartesiana – reitera não apenas a integração das marcas culturais nas práticas sociais, mas seu papel decisivo na conformação dos discursos e do que as pessoas fazem com ele, a ele submetidas, ou na disposição de transformá-lo.

Essa reflexão nos fez retornar a um dos eventos que analisamos, com outra intenção, na dissertação de mestrado (Lima, 2020). Se, naquela ocasião, nosso foco se voltou para o trânsito das crianças entre o real e a fantasia do real, retomamos aqui esse evento, agora atentas a marcadores de gênero e suas relações interseccionais nas posições assumidas pelas crianças naquele contexto do brincar sociodramático¹¹¹.

4.8.2 “essa faca aqui /é de cortar galinha”: ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território

¹¹¹Segundo 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.

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 sete¹¹², 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 crianças acabaram de pintar, a professora colocou mais alguns brinquedos de construção no chão e indicou o local onde poderiam brincar.

No quadro 31 transcrevemos a interação das crianças que se engajaram na brincadeira com os brinquedos de construção.

Quadro 28 – Transcrição do evento: “essa faca aqui /é de cortar galinha”: ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território ocorrido em 18 de outubro de 2018 (turnos 01 a 54)

Turno	Tempo	Participantes	Falas e Ações	Observações
1.	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))	
2.	17:31	Amanda	tá...((fala baixo))	
3.	17:32	Gabriela	olha/ tô cortando com a sua faca ((novamente olha para Amanda como se esperasse uma reação))	
4.	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/	
5.	17:40	Gabriela	eu quero a minha/	
6.	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))	
7.	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 movimento como se estivesse cortando uma peça do brinquedo))	
8.	17:49	Paulo	o papai também é adulto/ né?	
9.	17:52	Amanda	((faz que sim com a cabeça))	
10.	17:53	Gabriela	eu também sou adulto/ ((levanta a cabeça para falar para Paulo enquanto corta uma peça com a nova faca))	

¹¹² O vídeo não capta todas as crianças envolvidas.

11.	17:55	Paulo	((falando para Amanda)) ela é adulto? ((refere-se a Gabriela))	
12.	17:56	Amanda	((balança a cabeça em negativo)) ela é uma CRIA:::NÇA	
13.	18:00	Gabriela	mas eu sou/mas eu sou / eu tenho cinco anos	
14.	18:04	Amanda	NÃO/ você (inaudível) sem ver coisa de adulto	
15.	18:11	Gabriela	eu tô com cinco anos/ ((olhando para Amanda))	
16.	18:13	Amanda	não/ você não pode ver nem uma coisa de adulto/	
17.	18:17	Gabriela	eu tenho cinco anos/	
18.	18:19	Amanda	não/ você tem TRÊS anos	
19.	18:21	Gabriela	mamãe/ quantos anos você tem?	
20.	18:23	Amanda	((olha como se estivesse impaciente e mostra a mão direita com quatro dedos erguidos))	
21.	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))	
22.	18:29	Amanda	e eu tenho/ assim ((mostra a mão com quatro dedos erguidos))	
23.	18:31	Gabriela	e eu tenho assim/ ((mostra a mão com cinco dedos estendidos))	
24.	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))	
25.	18:40	Paulo	mas ela tem assim/ né? ((mostra para Amanda a mão com apenas o indicador estendido))	
26.	18:41	Amanda	<i>perai/</i> 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))	
27.	18:49	Gabriela	mas eu quero ter assim/ ((mostra a mão com os cinco dedos estendidos))	
28.	18:50	Amanda	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 /	
29.	18:57	Paulo	((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))	
30.	19:03	Amanda	tá bom ((fala baixo e olhando para baixo))	
31.		Paulo	essa faca é de cortar galinha/	
32.	19:09	Gabriela	galinha não é pra cortar/((estava olhando para baixo para os seus dedos e levanta os olhos em direção ao Paulo))	
33.	19:11	Paulo	papai tem galinha pra cortar/	
34.	19:16	Amanda	ele tem coragem pra cortar galinha/	
35.	19:20	Gabriela	eu tenho galinha pra... eu tenho galinha pr:::a cantar assim/ cantar assim CO CO RI CO CO/ quando o galo cantou CO CO RI CO COCOCO RI COCO eu fiz assim ((tampa os ouvidos com as mãos))	
36.	19:33	Amanda	you não tem nenhuma galinha/ you (inaudível)	
37.	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.
38.	19:40	Amanda Gabriela	((brincam com as peças sem conversar))	
39.	19:46	Paulo	((volta com a faca numa mão e a outra como se estivesse segurando a galinha e oferece para Amanda))	
40.	19:47	Gabriela	galinha/de comê?/	
41.	19:49	Paulo	de mentirinha/	
42.	19:50	Gabriela	de comê?	
43.	19:52	Paulo	é só tirar o osso/ jogar fora ((explica fazendo gestos circulares com a mão))	
44.	19:55	Amanda	como é que you sabe/Paulo?	
45.	19:58	Paulo	((faz movimento como se estivesse cortando a galinha)) chi/chi/ ((faz barulho baixinho))	
46.	20:00	Amanda	como é que you sabe/Paulo? /seu pai te ensinou/ né?	
47.	20:07	Paulo	((sorri)) não/eu sou bom pra cortar/laranja... sei cortar TUDO/	
48.	20:17	Amanda	cortar t:::udo... you ainda é criança/Paulo/	
49.	20:20	Gabriela	não/ ele é o papai/	
50.	20:24	Amanda	((olha pra Gabriela e parece impaciente)) ele é criança de verdade/não é papai/	
51.	20:29	Gabriela	não/ ele é pai de brincadeira	
52.	20:33	Amanda	é...	
53.	20:35	Professora	Elisa 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.
54.	20:43	Amanda Pedro	((saem para ver a pintura da colega))	

		Gabriela		
--	--	----------	--	--

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa desenvolvida, 2020.

Em nossa análise desse evento, na dissertação, compreendemos as práticas de numeramento protagonizadas pelas crianças na disputa das idades como ações pragmáticas de caráter lúdico e interativo, por meio das quais as crianças produzem significados, incorporam ideias, vocabulários, argumentos que compõem sua cultura de pares. Identificamos a apropriação de práticas de numeramento no enredo do brincar sociodramático em que as crianças atuavam entre o real e a fantasia do real, entre ser criança e ser adulto. Abordamos, naquela análise, dois eixos da gramática das culturas da infância (Sarmiento, 2003a, 2004) – a fantasia do real e a reiteração – e destacamos o argumento quantitativo como fundamental para a negociação e o andamento do enredo: de certa maneira, ele se configura como o parâmetro do enredo da brincadeira, estabelecendo uma ordenação que garante que as idades de adultos são maiores que as de crianças, o que caracteriza os sujeitos da cena sociodramática e respalda as possibilidades e as interdições conferidas a seus personagens.

Assim, naquele texto, a ênfase da análise recaiu sobre a relação intergeracional, destacando, em especial, a negatividade da infância como uma condição de não-poder (usar faca, ver coisas de adulto, ter galinha, cortar tudo). Naquela oportunidade, entretanto, não abordamos questões de gênero que atravessam a discussão sobre as idades, como um aspecto interseccional às relações geracionais. No brincar sociodramático, as crianças interpretam os papéis de homens e mulheres, pai, mãe e filha. As crianças assumem uma identidade de gênero menina /mãe/ filha e menino/pai no grupo em que brincam e nos mostram como vão se apropriando das características e dos estereótipos de gênero do mundo adulto.

Hengst (2009, p. 202) afirma que, associada ao conceito de identidade, está a questão sobre como as pessoas compreendem quem são e como elas se distinguem umas das outras. “Identidade, portanto, fornece a ligação fundamental entre os níveis individual e social”. Nesse sentido, compreendemos que as práticas sociais, entre elas, as práticas de brincar e as práticas de numeramento, são carregadas de informações do mundo social e cultural, sendo produzidas por sujeitos que, imersos em culturas e produtores de culturas, são investidos de identidades, como as identidades geracionais e de gênero.

Nossa análise, nesta tese, focalizará o enredo deste evento a partir do turno 29, com a intervenção de Paulo, que interrompe o conflito sobre as idades entre mãe e filha. Reproduzimos, entretanto, toda a sequência inicial do evento, para contextualizar como a questão das condições de adulto e criança foi estabelecida tacitamente pelas crianças, sem uma

combinação anterior ou explícita e foi informada pelo argumento quantitativo, que estabeleceria quem poderia ser considerado adulto ou criança naquela cena produzida no brincar sociodramático.

Aqui nos voltaremos para a sequência que se inicia quando Paulo chama a atenção para a *faca* que segura em sua mão: *essa faca aqui /é de cortar galinha/* (turno 29), ensaiando, como no evento da construção da arma, a produção do discurso do guerreiro, do menino/ pai corajoso capaz de fazer uso de uma *faca de cortar galinha*. Como Amanda responde sem muito entusiasmo: *ta bom* (Turno 30), Paulo repete a chamada: *essa faca é de cortar galinha* (turno 31). Esse enunciado abre espaço para introduzir outro tema à brincadeira e mudar o rumo da interação, antes centrada na discussão das idades que caracterizariam a condição de adulto ou criança da mãe, da filha e do pai. O novo tema introduzido por Paulo, ainda que reiterasse o manejo de uma faca como marcador de adultez, é também o ensejo para que ele se apresente como quem tem coragem e força (e expertise) para fazer uso do instrumento faca, e *daquela faca* cuja função é *cortar galinha*. Mais uma vez, vemos Paulo estabelecer uma classificação para um objeto que os distingue dos demais de mesma natureza por um critério utilitarista: não é uma faca *de brinquedo*, como a da *filha*, mas também não é qualquer faca (de adulto). É uma *faca de cortar galinha*, a ser utilizada *por quem sabe* cortar galinha (assim como a arma de *matar bandido* é utilizada por *puliça*).

Gabriela retruca a classificação, contestando justamente essa utilidade da faca: *galinha não é pra cortar* (turno 32); mais à frente (turno 35), Gabriela explicitará outra *utilidade* para as galinhas.

Paulo responde a Gabriela que *papai tem galinha pra cortar* (turno 33), cedendo a *posse* da galinha ao personagem que ele interpreta na brincadeira: o *papai*. Amanda interpreta e explicita o *discurso do guerreiro*, atribuindo ao *papai* (ou a Paulo) a característica que o habilita a cortar galinha (e, portanto, manipular a *faca de cortar galinha*): *ele tem coragem pra cortar galinha* (turno 34). É então que Gabriela pondera que também tem galinha, mas que as galinhas dela são para cantar: *eu tenho galinha pra... eu tenho galinha pr:::a cantar assim/ cantar assim CO CO RI CO CO/ quando o galo cantou CO CO RI CO COCOCO RI COCO eu fiz assim* (turno 35). Amanda, como mãe, retruca a afirmação da filha, como quem repreende por uma afirmação falsa ou inadequada para o enredo: *você não tem nenhuma galinha* (turno 36).

Segundo Connel (1995), falar de masculinidade como uma configuração de prática significa colocar ênfase no que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado e imaginado; as masculinidades são construídas também nas esferas de produção. Falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Assim, a

masculinidade interpretada por Paulo carrega a lógica infantil de compreensão das construções sociais de gênero que Paulo vivencia e interpreta e das quais se apropria. Esse papel encenado por Paulo é compreendido e interpretado por Amanda, que dá ênfase, mais do que à capacidade de Paulo de cortar galinha, à coragem de Paulo para realizar essa tarefa: Amanda reconhece o discurso de *pai-herói* na atuação do colega.

No turno 37, Paulo, então, se levanta e anuncia, com um tom de voz mais sério: *eu vou ali cortar a galinha /ali*, gesticulando de um modo que sugere que ele está reproduzindo o gesto de alguém que ele já viu segurando uma faca para *cortar galinha*. Paulo anda uns poucos passos e volta: o *pai-herói-provedor* retorna com a *faca* em uma das mãos e a *galinha* na outra e oferece a *galinha* à *mãe*, Amanda. A *filha*, Gabriela, observa a cena e pergunta: *galinha/de comê?*, remetendo à questão anterior em que ela e Paulo haviam discutido sobre os tipos diferentes de galinha: a dela era para *cantar*, diferente da galinha do *pai*, que seria cortada para ser comida.

Na resposta ao pedido de esclarecimento de Gabriela (turno 40), Paulo, saindo do personagem, responde como criança e explicita o caráter de fantasia da cena: *de mentirinha* (turno 41). Mas Gabriela insiste no contexto ficcional: *de comê?* (turno 42). E Paulo retorna ao personagem *papai*, que explica como fazer para comer a galinha: *é só tirar o osso/jogar fora* (turno 43), fazendo gestos que buscam apoiar sua instrução.

A intervenção de Amanda, inserindo o vocativo *Paulo* em sua pergunta, entretanto, parece querer induzir, mais uma vez, o trânsito da fantasia para o real: *como é que você sabe/ Paulo?* (turno 44). Paulo parece não escutar a pergunta da colega e continua com seu trabalho de cortar galinha, fazendo movimentos e sons de corte: *chi/chi* (turno 45).

Os gestos e o deslocamento de Paulo, seus enunciados e sua entonação de voz dão ênfase ao personagem que interpreta. Connel (1995, p. 189) enfatiza que masculinidade se relaciona às relações sociais e também aos corpos. “No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais”. Nesse sentido, é *corpo como território* (Correa Xakriabá, 2018), pois a masculinidade também é vivenciada nas posturas, movimentos e deslocamentos assumidos e interpretados (sair da cena doméstica, o modo de segurar a faca, movimentos e sons de cortar galinha com uma faca, segurar a faca com uma mão e a galinha morta na outra, entregar a galinha para a mãe) e nas habilidades físicas valorizadas ou desvalorizadas (coragem para cortar galinha, saber cortar tudo, não poder cortar porque é uma criança).

É no *corpo como território* da infância que, no enredo redirecionado por Paulo para as atribuições de adulto-homem, consequentemente, se estabelece o que é vedado a crianças e

mulheres: ter faca pra cortar galinha, ter galinha para cortar, cortar galinha, trazer galinha para comer, ensinar como se come galinha.

No turno 46, porém, Amanda pergunta novamente, e mais uma vez explicita – no vocativo, na referência ao pai (real) de Paulo e na sugestão da necessidade de uma intervenção adulta para que Paulo pudesse saber como cortar galinha – o contexto de sua indagação (a vida real): *como é que você sabe/Paulo? /seu pai te ensinou/ né?*

A resposta de Paulo, todavia, retoma o discurso do guerreiro (*não/eu sou bom pra cortar/laranja... sei cortar TUDO* (turno 47)), inclusive negando a suspeita de Amanda de que ele teria aprendido com um adulto (seu pai) suas habilidades de corte: as habilidades fariam parte de sua natureza de *ser bom pra cortar TUDO*.

Amanda, mais uma vez, estabelece que a realidade será o contexto daquela discussão e convoca o colega para posicionar-se discursivamente não mais na fantasia, mas no mundo real, que fora usado como referência no início desse brincar sociodramático, para vedar à *filha* o uso da faca *de verdade*: um mundo em que crianças não podem/sabem cortar com faca (*cortar t:::udo... você ainda é criança/Paulo/* (turno 48)).

Gabriela, entretanto, retoma (e convoca os colegas a retomar) o contexto da fantasia: *não/ ele é o papai* (turno 49). Mas Amanda insiste em travar aquela discussão no real; por isso, retruca impaciente: *ele é criança de verdade/não é papai* (turno 50). Explicitando em seu enunciado o contexto em que se propunha a travar a discussão (o mundo *de verdade*), Amanda provoca Gabriela a também explicitar o contexto em que queria permanecer (a *brincadeira*): *não/ ele é pai de brincadeira* (turno 51). Explicitados os parâmetros que respaldariam seus argumentos, Amanda sela laconicamente o acordo: *é...* (turno 52).

A atuação discursiva das crianças nessa brincadeira sociodramática e nos demais eventos que analisamos, mediados por ideias matemáticas, menos ou mais explícitas, é contexto de construção de ordens sociais de gênero e geracional. Ela se relaciona com a construção social das categorias (crianças e adultos; filha, mãe e pai; meninas e meninos) e hierarquizações e evidencia a interpretação, por parte das crianças, das diferentes posições, formas de autoridade e responsabilidades das ordens infantis e adultas, masculinas e femininas.

Segundo Alanen (2001), a construção da ordem geracional é melhor compreendida como um processo prático – e até material – que deve ser estudado como uma prática ou um conjunto de práticas interconectadas. É o que se observa, por exemplo, nas práticas discursivas e de numeramento, atravessadas por marcas e produções da cultura quantificada, que as permeiam e as constituem. Parafraseando a autora, ocorre-nos ponderar que é através dessas práticas que também as categorias de gênero, assim como as geracionais, são recorrentemente

produzidas e estão, por isso, em relações de conexão e interação, de interdependência: “nenhuma delas pode existir sem a outra; o que cada uma delas é (...) depende da sua relação com a outra, e a mudança em uma está ligada à mudança na outra” (Alanen, 2001, p.22).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dragão

Karina Buhr

Enfrentar leões
Enfrentar
Passar por cima de uma coisa que tá no lugar da outra
Enfrentar leões
Enfrentar
Passar por cima de uma coisa que tá no lugar da outra
Mordida
A pele fica ferida
Prossiga no rastro, no pasto e siga a vida
Por fim
A tristeza é amiga da onça
Ensina a enfrentar leões
Mordida
A pele fica ferida
Prossiga no rastro, no pasto e siga a vida
Por fim
A tristeza é amiga da onça
Ensina a enfrentar leões (...)



Esta tese se configura como a continuação da pesquisa iniciada em 2017, que compõe a primeira investigação do Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) a focalizar crianças apropriando-se de práticas de numeramento. A inserção desta investigação em um programa de pesquisa sobre apropriação de práticas de numeramento, levando-nos a refletir sobre o caráter sociocultural das experiências matemáticas de um grupo de crianças de 3 e 4 anos, em um Escola Municipal de Educação Infantil, direcionando nosso olhar para aquelas crianças sob a perspectiva da Sociologia da Infância.

Nesta nova fase da pesquisa, ampliamos nosso repertório de referências teóricas que tomam a infância como categoria geracional e a criança como agente social. Procuramos promover o diálogo entre os conceitos de cultura de pares, agência e interseccionalidade – nas relações geracionais e de gênero – com os estudos sobre apropriação e práticas de numeramento.

A continuidade do trabalho que foi desenvolvido no mestrado foi motivada por nosso interesse de compreender o que as crianças de um grupo de 3 e 4 anos dizem de si mesmas em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil em que as vemos apropriarem-se de práticas de numeramento. Isso porque, em uma sociedade marcada pelas relações quantitativas

como critério, argumento e objeto das relações de poder, o modo como as pessoas lidam com as práticas que as envolvem nos parece indicar muito sobre como se posicionam no mundo, diante das outras pessoas e de si mesmas.

Por isso, nos registros de acompanhamento desse grupo, feitos em 2018, procuramos, mais uma vez, identificar situações em que crianças, nas suas relações com seus pares e com o adulto-professora, apropriam-se de práticas de numeramento. Essa intenção nos fez recorrer novamente à etnografia como lógica de investigação para a pesquisa, também no exercício de retomar esses registros, procurando nos aproximar da perspectiva pela qual aquelas crianças se engajam naquelas práticas.

Assim, essa lógica de investigação regeu não apenas os procedimentos e as posturas para a produção do material empírico enquanto estávamos na sala de aula e o tratamento que demos aos registros do acompanhamento da turma – constituído nas imagens e sons registrados em áudio e vídeo durante o trabalho de campo, nas notas do Diário de Campo, e nas fotos de produções das crianças, reunidos, transcritos ou descritos e organizados – para proceder a análise que subsidiou a dissertação de mestrado, mas também o novo tratamento que demos a esses registros para produzir o *corpus* de análise e a própria análise que procedemos para elaborar esta tese de doutorado.

Um material empírico assim produzido, pela sua riqueza e pelas múltiplas relações que interferem na composição das interações, permite múltiplas análises. Assim, ao retornarmos a esse material, reiteramos sua valorização e consideramos os arquivos construídos durante a realização do trabalho de campo do mestrado como “espaço etnográfico”. Revisitamos e (re)analisamos os registros realizados no período de agosto a dezembro de 2018, tendo como referência as notas e as transcrições das cenas observadas no período em campo, que se configuraram como guias para tomarmos decisões sobre a identificação de eventos de numeramento, produzindo um novo *corpus* a demandar, possibilitar e subsidiar uma nova análise.

No processo de produção do material empírico para a dissertação, procuramos identificar aqueles eventos nos quais as crianças usavam, falavam de ou sobre, produziram ou participaram de práticas de numeramento em suas interações com seus pares mediadas pelos brinquedos de construção, com participação apenas periférica do adulto-professora.

Nesta nova etapa da pesquisa, entretanto, consideramos também os muitos eventos em que a professora, por meio do processo de construção da rotina com o grupo de crianças, provoca diversas situações que podem ser consideradas como *matemáticas*. Na nova aproximação com o material empírico nos deparamos com o *rich point* que nos fez direcionar

nosso olhar para as relações e construções sociais de gênero presentes no cotidiano daquele grupo. Assim, assumimos que, diferentes práticas sociais – inclusive as práticas sociais de matemática – e as instituições que as demandam ou oportunizam são constituídas pelas relações de gênero e são, também, constituintes dessas relações.

Retomaremos aqui, os pontos centrais do estudo desenvolvido, a fim de ressaltar, de forma mais objetiva, alguns aspectos que nossa análise apresenta como contribuição para reflexões sobre os modos como as crianças se apropriam de práticas que nós associamos à Matemática hegemônica e os modos pelos quais as construções de gênero, em especial, a dicotomia de gênero, são interpretadas, reproduzidas e tensionadas nessas práticas.

Trouxemos para reflexão, na primeira parte da análise (seções 4.5 a 4.6.5), a atividade realizada diariamente no momento da construção da rotina do dia, em que a professora solicitava às crianças que contassem meninas e meninos presentes. Essa contagem era quase sempre realizada no modo “meninas-contam-meninas-e-meninos-contam-meninos”, instaurando uma divisão que reforçaria *fronteiras de gênero* (Thorne, 1993). Analisamos como isso favorecia a interpretação das crianças de que, nesse momento, estariam em campos opostos, sendo adversários de um jogo, que denominamos *jogo de gênero e contagem*. Ao retomarmos as filmagens e observarmos atentamente os modos de atuação das crianças em seus procedimentos de contagem de colegas presentes, identificamos formas particulares de atuação daquele grupo e a complexidade dessa atuação na composição dos *jogos de gênero e contagem*.

Nesse sentido, compreendemos as práticas de contagem como fenômeno cultural em uma perspectiva relacional e discursiva, e, por isso as identificamos como *práticas de numeramento*, porque “se configuram nas relações entre pessoas e entre grupos e na sua relação com os conhecimentos que associamos à Matemática” (Fonseca, 2010, p. 329). Assim, entendemos que as práticas de contagem protagonizadas pelas crianças são ações pragmáticas de caráter lúdico e interativo, por meio das quais as crianças produzem significados, incorporam ideias, vocabulários e argumentos que compõem sua cultura de pares na relação com o contexto sociocultural em que estão inseridas.

Compreendendo as práticas de contagem como práticas sociais e coletivas, identificamos um *modelo ideológico de numeramento* (Street et al, 2005), em que as relações sociais se constituem nas posições (intergeracionais, intrageracionais e entre gêneros), nos papéis (adulto-professor; criança; mãe, pai, filha, masculinidade, feminilidade) e nas identidades (de gênero e de geração) estabelecidas entre crianças e adultos e configuradas em situações que identificamos como de apropriação de práticas de numeramento. Assim, mais do que analisar a contagem oral (corporal) realizada pelas crianças para identificar graus de

desenvolvimento (Lorenzatto, 2008)¹¹³ ou habilidades individuais, buscamos contemplar a complexidade, muitas vezes ocultada, da atuação das crianças em tais práticas, focalizando conceitualizações, discursos, valores e crenças, nas relações sociais que se configuram nos e configuram os eventos de numeramento que as crianças protagonizam.

Por isso, nossa análise desses eventos demandou considerar as relações de gênero e geracionais que neles se engendram e que os constituem. Para isso, recorremos a autoras como Scott (1995, 2010, 2012), Thorne (1993), Louro (1997, 2014, 2022), Walkerdine (1998, 2007) e Alanen (2009, 2016), cujos estudos subsidiariam nossa análise dos cinco eventos que selecionamos – alguns deles subdivididos em várias pequenas cenas ou *subeventos*, para facilitar o acompanhamento por quem nos lê.

Na seção dedicada ao primeiro evento analisado – *O importante é se divertir: fronteiras de gênero e assimetria geracional de poder* –, apresentamos a proposta de separar as crianças em dois grupos (meninas e meninos), adotada sistematicamente pela professora, e a intenção de “*ver quem ganhou*” que as crianças atribuem ao procedimento. As atuações da professora (que segue uma orientação curricular veiculada na BNCC da Educação Infantil) e das crianças (que lhe atribuem um significado, a princípio, não intencionado pela ação pedagógica) refletem, interpretam, naturalizam e reforçam o antagonismo de gênero, a dicotomia entre meninas e meninos, que são entendidos como *times opostos*.

As crianças instauram um *jogo de gênero e contagem* e estabelecem uma competição que as leva a um embate entre grupos, com direito a *provocação* que dá margem a *ofensa*: “*as menina são cocozona*”. A tática de enfrentamento da provocação e da ofensa empreendida por Luana convoca o poder do enunciado de adulto para diminuir a importância da competição e desdenha da vitória (e da derrota). Nesse evento, procuramos mostrar como a apropriação dessa prática de numeramento é atravessada pela instituição e pela naturalização da oposição entre meninos e meninas e das fronteiras de gênero, pela assimetria de poder entre adultos e crianças e pelo transitar entre mundos de adulto e de crianças.

A seção seguinte – “*TETÊ/ é CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: práticas de contagem, identidade e antagonismo de gênero na escola*” – é composta de quatro cenas em que analisamos a participação das crianças em diferentes momentos do mesmo evento. A

¹¹³ Segundo Lorenzatto (2008), a criança ao contar indica seu grau de desenvolvimento referente à contagem. Em um primeiro estágio, “a criança manipula os objetos e enuncia numerais em qualquer ordem; num segundo estágio, ela conta encostando o dedo em cada objeto e falando o numeral correspondente; evoluindo, a contagem ainda se dá um a um, apontando com o dedo os objetos, mas sem tocá-los; em seguida a contagem ocorre por meio do movimento dos olhos sobre os objetos, um a um, depois a contagem é realizada à distância, pelo movimento dos olhos e por subgrupos (dois em dois, três em três...) na fase mais avançada, a contagem pode dar-se por multiplicação” (p. 37)

primeira cena analisada – descrita na subseção “*Foi ASSIM*”: construção da rotina e apropriação de prática de contagem – traz o início do processo de construção da rotina do dia, com ações das crianças que remetem ao que ocorreu anteriormente naquela manhã: a entrega dos biscoitos no café da manhã. Retomamos nessa subseção a discussão sobre o uso do gesto como recurso retórico na argumentação das crianças, observando que os gestos e a corporeidade são componentes importantes na apropriação de práticas sociais (entre elas, as práticas de numeramento) pelas crianças.

Na análise da cena seguinte – descrita na subseção *QUE ISSO: identidade de gênero, lugar-território e rituais de perseguição* – compreendemos as práticas de contagem protagonizadas pelas crianças como práticas espaciais que compõem o processo de constituição, pelas crianças, dos *território-lugares* (Lopes, 2009) e destacamos que essa prática é corporal e traduz racionalidades dos sujeitos que as mobilizam: há movimentos específicos e um modo de estar no mundo típico da infância. Como pontua Haesbaert (2018), quando nos referimos a território, focalizamos ou enfatizamos um espaço através de questões ligadas às relações ou práticas de poder. Assim, na prática de contagem que analisamos, a constituição de territórios se evidencia tanto nas relações intergeracionais e intrageracionais (disputa de espaços e poder entre as crianças e o adulto-professora e entre as crianças e seus pares crianças), quanto na ativação das fronteiras de gênero entre meninas e meninos.

Esse olhar para o espaço modificado pelas crianças, que o transformam em *território-lugar*, estabelece possibilidades futuras de estudo da apropriação de práticas de numeramento relacionada à experiência espacial das crianças, considerando que, assim como as crianças são sujeitos históricos, elas são também sujeitos geográficos (Lopes, 2009). A compreensão do espaço como território-lugar abre, ainda, caminho para o estudo das *territorialidades* infantis (Lopes e Vasconcelos, 2006) e suas relações com as práticas sociais matemáticas – que não abordamos neste texto por termos optado pela análise das ações das crianças na perspectiva da agência.

Nessa mesma cena, discutimos também a construção da identidade de gênero no processo de contagem das crianças presentes, e ilustramos os modos como, naquele procedimento, as crianças eram interpeladas a se reconhecerem em uma identidade e assim estabelecerem sentido de pertencimento ao grupo social: meninas ou meninos, a partir da evidência corporal (Louro, 2022). Esse processo de identificação é visto, também, na partilha de um mesmo modo de atuação na prática de contagem: os meninos se esquivam do toque do contador e o contador-menino se esforça para tocar o menino-contado, estabelecendo um ritual

de perseguição na contagem “meninos-contam-meninos”, que exemplifica uma forma ritualizada de parceria entre meninos.

Em seguida, analisamos mais uma cena do mesmo evento – na subseção “*OS MENINOS GANHARAM/ LÁ LÁ LÁ LÁ*” e “*DÁ AQUI TETÊ*”: *práticas de contagem, intenções discursivas e cultura escrita* –, na qual Joana e Roberto protagonizam um conflito resultante do jogo de gênero e contagem que disputam; na mesma cena, Gabriela reivindica a contagem e o registro correto das meninas presentes naquele dia. Nessas duas disputas, identificamos o registro escrito como argumento e vimos as crianças atribuem aos textos uma função pragmática, que não se restringe à informação. Na análise dessa cena, reforçamos as relações entre letramento e numeramento, assumindo que, se para constituir práticas de leitura adequadas às condições e às exigências da sociedade grafocêntrica, “o sujeito precisa mobilizar uma diversidade cada vez maior de conhecimentos, entre os quais o conhecimento matemático” (Fonseca, 2010, p.326), também na utilização de argumentos quantitativos o poder da língua escrita se faz sentir na legitimação ou na hierarquização desses argumentos.

As ações das crianças nessa cena (Roberto mostrando as fichas dos nomes para Joana na intenção de reiterar a constatação da vitória dos meninos e Joana desdenhando do argumento, não admitindo que as fichas contabilizassem *pontos* no jogo, porque não correspondiam às presenças naquele dia; Gabriela querendo corrigir o registro de uma bolinha para cada menina presente, pois ao registro na lousa faltava uma bola) ilustram a inscrição das práticas de numeramento no âmbito do letramento, em situações em que “o conhecimento, o procedimento ou os critérios matemáticos se inserem em um contexto de leitura e escrita, ou no qual os princípios da cultura e escrita são obedecidos, respeitados, considerados legítimos” (Fonseca, 2010, p. 327-328). Assim, identificando nas ações das crianças a estreita relação entre as práticas matemáticas e as culturas do escrito (Galvão, 2010b), buscamos reforçar que, quando nos referimos a práticas de letramento, não focalizamos apenas as habilidades de escrever e ler, mas a toda e qualquer prática que tenha como mediação a palavra escrita, considerando o letramento (e o numeramento) como uma das dimensões das culturas do escrito.

Seguimos para a próxima cena – descrita na subseção “*nã:::ao/ você tá contando menina: práticas de contagem e assimetria de gênero*” – em que analisamos o *ritual de poluição*, indicado por Thorne (1993), em que as meninas são tratadas como simbolicamente contaminantes de um modo de ser que os meninos, como um grupo, não são. Considerando os processos de reprodução interpretativa e apropriação do mundo pelas crianças (Corsaro 2009, 2011), observamos a demarcação da identidade de gênero dos meninos pela negação da identidade outra, das meninas. E, baseando-nos em Louro (2014), destacamos que a atribuição

da diferença está *sempre* implicada em relações de poder e que a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência. Essa *outremização* (Morrison, 2017) traduz o processo de invenção de um Outro, a partir da referência de identidade de nossa sociedade: “a hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã” (Louro, 2014, p. 53).

A última cena do evento – analisada na seção *TETÊ/ É CINCO MENINAS/ TETÊ É CINCO MENINAS: jogos de gênero e contagem, naturalização do antagonismo de gênero e currículo* – focaliza o jogo de gênero e contagem produzido pelas crianças como uma interpretação da naturalização do antagonismo de gênero. Essa interpretação é expressa de uma forma ritualizada, com as crianças evocando crenças que as fazem assumir estereótipos. Isso que apontamos nessa cena, também identificamos em outros que eventos que analisamos neste texto para discutir as relações entre meninos e meninas. Um processo de subjetivação do estereótipo, dualismo de gênero. A fabricação de sujeitos em campos opostos é reforçada em práticas sociais e cotidianas e também institucionalizada no âmbito curricular, pois, como apontamos, está presente como um *objetivo de aprendizagem* na BNCC.

Louro (2014) nos adverte quanto à tarefa urgente de desconfiar do que é tomado como natural: gestos, palavras, currículos banalizados precisam se tornar alvos de atenção renovada. Segundo a autora, “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo, seus produtores” (Louro, 2014, p. 68). Assim, todas essas dimensões precisam ser questionadas, e não apenas o conteúdo ensinado, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os alunos dão ao que aprendem. As crianças da Turma Três Marias, por meio do jogo de gênero e contagem, apontaram-nos sentidos e significados que interpretaram e compartilharam sobre as construções sociais de gênero e as práticas sociais matemáticas a partir da proposição de uma atividade cotidiana que compunha a construção da rotina daquele grupo.

Na seção seguinte – *TETÊ/ SETE MENINAS: Jogo de gênero e contagem, estereótipos, corpo e agência* –, analisamos, referenciando-nos em Walkerdine (2005, 2007), a construção do estereótipo da natureza feminina, que supõe que meninas/mulheres não seriam *boas* em matemática porque, devido às suas *características naturais*, não teriam *capacidade para o julgamento racional*. As participações de Gabriela, Amanda, Luana e Janete nas práticas de contagem contestam esse enunciado do senso-comum: talvez essas meninas ainda não estejam tão presas na teia discursivamente tecida em práticas históricas que vão nos ensinando “um jeito de ser mulher” (Souza, 2008, p. 191). No entanto, compreendemos que elas já começam a se emaranhar na teia do dualismo de gênero, da lógica dicotômica que supõe que a relação

masculino-feminino se constitui em uma oposição entre um polo dominante e outro polo dominado, como uma única e permanente forma de relação entre esses dois elementos (Louro, 2014). Essa relação entre meninas pequenas e matemática é um campo interessante de pesquisa por meio da qual se pode tentar entender como as meninas vão assumindo o discurso de que meninas não são boas em matemática ou os modos como a vida vai afastando meninas e mulheres da matemática.

Nessa mesma seção, discutindo os jogos de gênero e contagem, identificamos algumas características gerais do jogo (Huizinga, 2019), como a tensão e a incerteza presentes nas ações de Luana e Roberto e ativadas pela competição resultante do reforço à fronteira de gênero. Também caracterizam o jogo a transformação da sala de aula em um *lugar-território* de jogo e as coreografias de deslocamento de Paula e outras crianças, nas quais focalizamos o corpo como fonte de agência, entendendo que o corpo é local para negociação de poder no jogo de gênero e contagem e que a fronteira de gênero estabelecida no jogo que descrevemos nessa seção empodera as meninas.

Consideramos que a agência das meninas envolve afirmação coletiva de poder e que o corpo *exerce* agência e *é fonte de* agência (Fingerson, 2009). Buscamos na pesquisadora indígena Celia Correa Xakriabá o conceito de *corpo como território* (Correa Xakriaba, 2018), segundo o qual, o saber se ancora no corpo – um corpo *falante* que guarda conhecimentos, racionalidades e práticas sociais. A autora traz o conceito de corpo *falante* para afirmar a importância da oralidade na ciência e no aprendizado do povo Xakriabá, em detrimento da ciência que se faz apenas com a escrita. Segundo a autora “uma boa fala é também produzida pelo pensamento; contudo oralidade não é só uma boa fala, é o saber que se ancora no corpo” (Correa Xakriabá, 2018). Nesse sentido, o corpo *falante* e o *corpo como território* nos parecem conceitos importantes para analisar as infâncias e as crianças que ainda não fazem uso de escrita para registrar suas ideias e pensamentos, mas que fazem uso do corpo em sua totalidade para se expressar. Trazer o conceito de Correa Xakriabá (2018) e a fala de Aroldo Maxakali (que define pesquisa como “*Escrever o pensamento que você mesmo faz*” na abertura desta tese) é um exercício e um compromisso pessoal de tentar compartilhar outros saberes e trazer novas marcas e possibilidades de reflexão à pesquisa.

Na última seção do capítulo em que apresentamos nossa análise, dedicamo-nos às coreografias de integração de gênero, que estabelecem ou expressam configurações e construções sociais de gênero. As subseções “*essa arma não é pra matar professora*”: *classificação, ordem infantil e masculinidade*” e “*essa faca aqui /é de cortar galinha*”: *ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território* trazem dois eventos protagonizados

por Paulo. Nossa análise se volta para enunciados que estabelecem critérios de classificação e são também instituições de ordem infantil para justificar a permanência de objetos perigosos (arma e faca) no grupo, na escola e na brincadeira.

Compreendemos a classificação produzida e expressa pelo argumento de Paulo como prática de numeramento, não só porque mobiliza uma habilidade (ou um *objeto de aprendizagem* conforme a BNCC) identificável como *matemática – classificar –*, mas também porque se produz discursivamente, inserida em significados culturais que os sujeitos estabelecem e condicionam ao contexto social de seus usos. E, outra vez, reafirmamos que mais do que identificar habilidades individuais, analisamos as práticas de numeramento como fenômeno cultural, um conjunto de práticas socialmente construídas, relacionadas a valores socioculturais que permeiam essas práticas. Identificamos, na classificação estabelecida por Paulo, sua interpretação do seu cotidiano no aglomerado e uma tentativa de dar sentido ao mundo adulto (Corsaro, 2009) e de se conformar a ele.

Analisamos também a relação estabelecida entre Paulo e Elisa, no projeto de construção da arma, uma situação de brincadeira em que as crianças administram duas ordens sociais: a geracional e a de gênero. Por meio da análise de sua interação, identificamos a reprodução interpretativa (Corsaro 2009, 2011) da construção social de masculinidade(s), compreendida a partir de Connell (1987, 1995, 2000). Segundo o autor, raramente há apenas uma masculinidade: o que costuma ser chamado de papel masculino é melhor compreendido culturalmente como uma forma autoritária ou hegemônica de masculinidade (Connell, 1987, 2000).

Connell (1987) afirma que *masculinidade hegemônica* é um tipo de masculinidade sempre construída em relação a várias masculinidades subordinadas, bem como em relação às mulheres. Segundo o autor, a interação entre diferentes formas de masculinidade é uma parte importante de como uma ordem social patriarcal funciona. No entanto, nesta pesquisa, não abordamos explicitamente o conceito de *feminilidade enfatizada* adotado pelo autor. Segundo Connell (1987), no nível das relações sociais de massa, as formas de feminilidade são definidas com clareza suficiente: é a subordinação global das mulheres aos homens que fornece uma base essencial para a diferenciação. Segundo o autor, uma forma é definida em torno da conformidade com essa subordinação e é orientada para acomodar os interesses e os desejos dos homens: é a isso que ele chama de *feminilidade enfatizada*. A relação e a interação entre esse tipo de feminilidade e as outras (que são definidas por estratégias de resistência ou formas de não conformidade ou por combinações estratégicas complexas de conformidade, resistência e cooperação), bem como sua relação com as masculinidades indicam possibilidades de novas

análises, novas pesquisas que considerem essas relações na infância, entre crianças pequenas e nas práticas sociais matemáticas.

O último evento analisado – descrito na subseção “*essa faca aqui /é de cortar galinha*”: *ordens sociais de gênero e geracionais, e corpo como território* – integra também a dissertação (Lima, 2020), e o retomamos neste texto, agora atentas a marcadores de gênero e suas relações interseccionais, nas posições assumidas pelas crianças naquele contexto do brincar sociodramático. Paulo novamente protagoniza um evento em que faz uso do *discurso do guerreiro* (Jordan, 1995) e traz para a brincadeira o critério de classificação de sua faca, que justifica a presença do objeto na brincadeira e traz atributos importantes para seu personagem de *pai-herói-provedor*. Trazemos, ainda, a relação entre corporeidade e masculinidade (Connell, 1995), relacionando-a ao *corpo como território* de Correa Xakriabá (2018). Compreendemos a atuação discursiva das crianças nessa brincadeira sociodramática, e nos demais eventos que analisamos, mediados por ideias matemáticas, menos ou mais explícitas, como contexto de construção de ordens sociais de gênero e geracional.

Por fim, cabe refletir sobre como, impulsionadas pela lógica abdução da etnografia (Agar, 2006a), fomos capazes de produzir uma compreensão acerca das formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo, protagonizando práticas de numeramento – neste caso, contagem e classificação. À medida que nos aproximávamos dos eventos, éramos tomadas pela complexidade das relações estabelecidas entre e por aquelas crianças de 3 e 4 anos, vivenciando a rotina de seu grupo em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Nas atividades coletivas, nas quais crianças e adultos criam e recriam relações de gênero e geracionais, chama-nos atenção a rede discursiva que emerge: discursos sobre construções de gênero, dicotomias e antagonismos, masculinidades, e sobre as ordens infantis e do mundo adulto – discursos que crianças tão pequenas interpretam, reproduzem e tensionam. Essas constatações nos provocam a continuar investigando como as crianças pequenas se inserem de forma ativa nos processos culturais e nas práticas matemáticas, reafirmando a importância de olhá-las como sujeitos sociais competentes. Além disso, reforçam a necessidade de que educadores e pesquisadores atentem para as dimensões de gênero e geração que atravessam o cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, onde as primeiras experiências com o saber e com o outro podem consolidar (ou desafiar) normas e hierarquias sociais.

Enfrentar leões
Enfrentar
Passar por cima de uma coisa que tá no lugar da outra

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: Quil, 1994/2002.
- AGAR, M. An ethnography by any other name. **Forum: Qualitative social research**. v. 7, n. 4, p. 1-24, set., 2006a.
- AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? **Int. J. of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2006b.
- ALANEN, L. Explorations in generational analysis. *In*: ALANEN, L.; MAYALL, B (Orgs.). **Conceptualizing child-adult relations**. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- ALANEN, L. Generational Order. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Orgs.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.
- ALANEN, L. Editorial: Theorizing Childhood. **Childhood**, 21 (1), p.3-6, 2014.
- ALANEN, L. Editorial: Intersectionality and other challenges to theorizing childhood. **Childhood**, v. 23, n. 2, p. 157-161, 2016.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVARENGA, C. Somos todos criadores de imagens. *In*: ALVARENGA, C. (Org.). **Aprender com imagens – Práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá**. Belo Horizonte: Ed. dos Autores, p. 42-69, 2022.
- ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. *In*: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.
- ARENHART, D.; LOPES, J.J.M.; O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.
- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M.; SILVA, M.R. da. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (Eds.) **Handbook of Ethnography**. London: Sage, 2007.
- AYDT, H.; CORSARO, W. Differences in children's construction of gender across culture. An interpretative approach. **American Behavioral Scientist**, vol. 46, n. 10, p. 1306 – 1325, june/ 2003.

BAGGIO, U. C. Da cidade planejada às espacialidades irrequietas: subversão e apropriação sócio-espaciais em Belo Horizonte, MG. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 25, p. 09-21, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTH, F. Introduction. In: BARTH, F. (Org.) **Ethnic Groups and Boundaries**. Boston: Little Brown, p. 9-38, 1969.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte. **Planejar BH**. v. 2, n. 8 Secretaria Municipal de Planejamento/PBH. Ago/2000.

BELO HORIZONTE, Arquivo Público da Cidade de. **Histórias de Bairros de Belo Horizonte: Regional Centro-Sul. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH**, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação: proposições curriculares para a Educação Infantil**, vol. 1. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação: proposições curriculares para a Educação Infantil**, vol. 2. Belo Horizonte: SMED, 2015.

BELO HORIZONTE, UMEI Monte Verde. **Retratos da Umei**. Belo Horizonte, 2016.

BEST, R. **We've all got scars: what boys and girls learn in Elementary School**. Bloomington: Indiana University Press, 1983.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

BLOOME, D., CARTER, S. P., CHRISTIAN, B. M., OTTO, S., & FARIS, N. S. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers – Mahwah, 2005.

BORBA, A. M. Quando as crianças brincam de ser adultos: vira-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, J.J.M.; MELLO, M. B. (Orgs.). **“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro, Editora Rovel, p. 97-118, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Favelas e Comunidades Urbanas. Brasília, 2019.

BRITO, R.P.S. **Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores indígenas**. 2012, 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRITO, R.P.S. **“É o que eles estão querendo pesquisar, estão querendo mostrar”: apropriação de práticas de numeramento na Educação Estatística por estudantes indígenas do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas na UFMG**. 2019, 539f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M.G., SILVA, M.R. (Orgs.) **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 259-279.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas da creche. **Caderno de Pesquisa**. vol. 43, n. 158, p. 176-197, jan./abr., 2013a.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite de ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 55, 2013b.

CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

CARVALHO, L.D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, v. 31, n.4, 2015.

CASTANHEIRA, M.L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M.L.; YEAGER, B.V.; GREEN, J.L. Tracing opportunities for learning across times, events, and configurations of participants: interactional ethnography as a logic of inquiry. In: KNOBEL, M.; KALMAN, J.; LANKSHEAR, C. (Orgs.) **Data analysis, interpretation and theory in literacy studies research**. Gorham: Myers Education Press, p. 95-108, 2020.

CHIGEZA, P., & SORIN, R. Kindergarten Children Demonstrating Numeracy Concepts through Drawings and Explanations: Intentional Teaching within Play-based Learning. **Australian Journal of Teacher Education**, v.41, n.5, 2016.

CONNELL, R.W. **Gender and power**. Oxford: Polity Press, 1987.

CONNEL, R.W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R.W. **The men and the boys**. Oxford: Polity Press, 2000.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar de “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. ; AYDT, H. Differences in Children’s Construction of Gender Across Culture. **American Behavioral Scientist**, vol. 46, n. 10, 2003.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. **A Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, T. de A. **Deambulações pelo Aglomerado da Serra**. Lentidão, Corporeidade(s) e Obliterrações em favelas de Belo Horizonte. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2011.

CRENSHAW, K. W. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago: Legal Forum, p. 139–157, 1989.

CREPANZANO, V. O dilema de Hermes: o disfarce da subversão na descrição etnográfica. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Orgs.) **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 91- 124, 2016.

DANBY, S. The serious and playful work of gender: talk and social order social order in preschool classroom. In: YELLAND, N. (Org.) **Gender in early childhood**. Londres: Routledge, 1998.

DIAS, M. T. M.; GOMES, M. F. C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 183-210, abr./jun., 2015.

EMERSON, R. M. FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, n. 7, 2013.

ESCOLANO, A. Tempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, Cordoba, n. 301, 1993, p. 127-163.

ESCOLANO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ESSER, F.; BAADER, M. S.; BETZ, T.; HUNGERLAND, B. Reconceptualizing agency and childhood. In: ESSER, F.; BAADER, M. S.; BETZ, T.; HUNGERLAND, B (Orgs.). **Reconceptualizing agency and childhood: New perspectives in childhood studies**. New York: Routledge, p. 35-82, 2016.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L (Org.). **Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, J. B. **Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FELÍCIO DE JESUS, G. **“Tem outro jeito de fazer, moço!” Apropriação de práticas de numeramento escolares por estudantes de Licenciatura em Matemática da UNEB–Caetité**. 2021. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FELIPE, J. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Textura**, Canoas, v. 11, n. 19-20, p. 4-13, 2009.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

FERNANDES, P. C. A. A fundação de Belo Horizonte: ordem, progresso e higiene, mas não para todos. **Caderno Metrópole**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 1061-1084, 2021.

FERREIRA, A. R. **Práticas de numeramento, conhecimentos escolares e cotidianos em uma turma de Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FERREIRA, M. C. R.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

FINCO, D. Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero. Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 216p.

FINCO, D. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS, A.J. e PRADO, P.D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura, Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169-184, nov. 2013.

FINGERSON, L. Children’s Bodies. In: QVORTRUP, J. ; CORSARO, W. ; HONIG, M.S. (Orgs.). **The palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, p.217-227, 2009.

FONSECA, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, Instituto Paulo Montenegro, 2004.

- FONSECA, M. C. F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. *In: IXENEM*, 2007, Belo Horizonte, **Anais eletrônicos [...]**, Belo Horizonte, 2007.
- FONSECA, M. C. F. R. Matemática, cultura escrita e numeramento. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 321- 335.
- FONSECA, M. C. F. R. Numeramento: usos de um termo na configuração de demandas e perspectivas da pesquisa em Educação Matemática de Pessoas Jovens e Adultas. *In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. Campinas: Mercado das Letras, p. 257-281, 2015. (Coleção Insubordinação Criativa).
- FONSECA, M. C. F. R. Práticas de numeramento na EJA. *In: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, p. 105-115, 2017.
- FONSECA, M.C.F.R.; GROSSI, F.C.D.P. Pessoas constituindo-se como sujeitos sociais na apropriação de práticas de numeramento. **PROMETEICA - Revista de Filosofia y Ciencias**, nº 27 , 2023.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas nas escolas de massa. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil*. Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, p. 27 -61, 2019.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FREUDENTHAL, H. **Mathematics as an educational task**. Dordrecht-Holand: D. Reidel Publish Company, 1973.
- GALVÃO, A.M.O. **Culturas do escrito, educação e história**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010a.
- GALVÃO, A.M.O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidade de pesquisa. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b, p. 218-248.
- GIDDENS, A. **Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis**. University of California Press, Oakland, 1979.
- GILLIS, J. R. **A World of their Own Making**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- GOBBI, M.A. Mundo na ponta do lápis: desenhos das crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr., 2014.
- GOFFMAN, E. The Arrangement between the Sexes. **Theory and Society**, Vol. 4, No. 3 p. 301-331, 1977.
- GOODWIN, M.H. **He-said-she-said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, W.D. Ethnography as epistemology. **Research Methods and Methodologies in Education**, p. 309-321, 2011.

GREEN, J.; STEWART, E.; CHIAN, M.; COUCH, S. Etnnographic Spaces and Methodological Explorations. What is an ethnographic archive an archive of? A telling case of challenges in exploration developing interdisciplinary programs in higher education. **Acta Pedagogica Vilnensia**, p. 112 – 131, 2017.

GROSSI, F. C. D. P. “Mas eles tinha que por tudo aí, ó! Isso tá errado, uai, seis... eu vou mandar uma carta pra lá que ele não tá falando direito, não!”: Mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares. 2021. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GUMPERZ, J. (Ed.) **Language and social identity**. New York: Cambridge University Press, 1982.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território multiterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. São Paulo: Bertrand, 2018.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HAMMERSLEY, M. Childhood Studies: A sustainable paradigm? **Childhood**, U.K, p. 1-15, 2016.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

HENGST, H. Collective identities. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A. ; HONIG, M.S. (Orgs.) **The Palgrave handbook of childhood studies**. Londres: Palgrave Macmillan, p. 202-214, 2009.

HONORATO, A.; FLORES, C.; SALVARO, G.; LEITE, M. I. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: ANPED, 2006.

HOYUELOS, A. Documentación como narración y argumentación. **Revista Aula de Infantil**, Espanha, n. 39, p. 05-09, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Aglomerados Subnormais 2019**: Classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19 - Notas técnicas, Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JAMES, A.; JAMES, A. L. **Constructing Childhood**: Theory, policy and social practice. Londres: Macmillan, 2004.

JAMES, A.; JAMES, A. L. **Key concepts in childhood studies**. Londres: SAGE Publications Inc., 2005.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the sociological study of childhood. 2 ed. London: Falmer Press, 1997.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990.

JENKS, C. **Childhood**. London, Routledge, 1995.

JORDAN, E. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, vol. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

JULIÃO, L. Sensibilidades e representações urbanas na transferência da Capital de Minas Gerais. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 114-147, jan./jun., 2011.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEVER, J. "Sex differences in the complexity of children's play and games. **American Sociological Review**, v.43, 1978, p. 471-483.

LIMA, C. L. F. **Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino de Matemática**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, P. C. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, R. M. P. de. **"O meu é mais grande"**: Rotinas lúdicas de comparação nas culturas da infância e apropriação de práticas de numeramento por crianças de 3 e 4 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LIMA, R.M.P. ; FONSECA, M.C.R.F. "O meu é mais grande!" Jogos de comparação, cultura lúdica e apropriação de práticas de numeramento em um grupo de crianças de 3 e 4 anos em uma instituição de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol.27, e270049, 2022.

LOPES, J.; VASCONCELOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.1, p. 103-127, jan/jun. 2006.

LOPES, J. "É coisa de criança": reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELOS, T. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008, p. 57 – 72.

LOPES, J.J. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J.J.M. ; MELLO, M.B. **“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas”** – Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, p. 119-148, 2009.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-42, 2022.

LORENZATTO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MANNHEIM, K. **The problem of generations**. Essays in the Sociology of Knowledge. London: Routledge and Kegan Paul, 1928.

MARCUSCHI, L. A. **Análise de conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, J.S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MAYALL, B. **Towards a sociology of childhood**: Thinking from children's lives. Basingstoke: Open University Press, 2022.

MELLO, M. B. de. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, J. J. M.; MELO, M. B. de. (Orgs.). **“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, p. 63-82, 2009.

MELO, A. Filmar na escola. In: ALVARENGA, C. (Org.). **Aprender com imagens – Práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá**. Belo Horizonte, Ed. dos Autores, 2022, p. 88-139.

MENDONÇA, A. A. N. **“Fechando pra conta bater”**: a indigenização dos projetos sociais Xakriabá. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MEYER, D.E.; Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo. 3 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2007, p. 09- 27.

MINAS GERAIS, E. de. **Decreto 1453 de 27 de março de 1901. Regulamento das construções, reconstruções e demolições de obras na Cidade de Minas**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial Minas Geraes, 1901.

- MOTTA, F. M. N.; FRANGELLA, R. C. P. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez., 2013.
- MORENO, B. O ensino do número e do sistema de numeração na Educação Infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais**. Porto Alegre: Artmed, p. 43-76, 2003.
- MORRISON, T. **A origem dos outros**. São Paulo: Schwarcz, 2017.
- NASCIMENTO, M. L. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011.
- NEVES, V. F. de A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 4, p. 147-163, 2008.
- NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o Ensino fundamental**. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- OCHS, E. Transcriptions as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (Ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979.
- PAPEN, U. Literacy: reading, writing and what? In: **Literacy and Education. Policy, practice and public opinion**. Londres: Routledge, 2015.
- PIAGET, J. The child's conception of the world. London: Littlefield Adams, 1929/1951.
- PROUT, A. **The future of childhood**. Towards the interdisciplinary study of children. London and New York: Routledge Falmer, 2004.
- PUTNEY, L. A., GREEN, J. L., DIXON, C., DÚRAN, R., FLORIANI, A. YEAGER, B. Consequential progressions: exploring collective-individual development in a bilingual Classroom. In: **Constructing meaning through collaborative inquiry: Vygotskian perspectives on Literacy Research**, Smagorinsky & Lee (editors), Cambridge University Press, 1998.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARAI, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Por uma cultura da infância- metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- QVORTRUP, J. Childhood matters: an introduction. In Qvortrup, J. (Org.) **Childhood Matters**. Aldershot: Avebury, 1984.
- _____. Placing children in the division of labour. In: CLOSE, P.; COLLINS, R. (Orgs.) **Family and economy in modern society**. Londres, Macmillan Press, 1985.
- QVORTRUP, J. Introduction. **International Journal of Sociology**, UK, vol. 17, no. 3, p. 3-37, 1987.
- QVORTRUP, J. Infância como categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan/fev/mar/abr., 2001.

SÁ, D. L. **Licenciatura em Educação do Campo**: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SALGADO, R. G. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 117-136, 2012

SAMUELSSON, T.; SPARRMAN, A.; CARDELL, D.; LINDGREN, A. The active, competent child, capable of autonomous action: An inherent quality or the outcome of a research process? **AnthropoChildren**, n. 5, p. 1-19, 2015.

SANTIAGO, C.F. O problema da habitação popular em Belo Horizonte: 1894-1960. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.09, n.12. p. 53-67, 2º sem., 2007.

SANTOS, S.V.S.; SILVA, I.de O. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção dos sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educação em Revista**. Curitiba, v. 36, 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003a.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – A pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, R. L (Org.). **Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003b.

SARMENTO, M. J Imaginário e culturas da infância. **Caderno de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2004.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul., 2005a.

SARMENTO, M. J Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociologia**, Campinas, v.26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005b.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M.J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral que assente nos direitos da criança. In: ARAUJO, V.C. (Org.) **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-87, 2003.

SCHOFIELD, J. W. **Black and white in school**. New York: Praeger, 1982.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SCOTT, J.W. Gender: still a useful category of analysis? **Diogenes**, v.57, n. 1, p. 7-14, 2010.

SCOTT, J.W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n.45, pp. 327-351, dez., 2012.

SEEMANN, J. Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa. **OLAM-Ciência & Tec**. Rio Claro, vol. 3. N. 1, p. 200-223, 2003a.

SEEMANN, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, Vitória, n.4, 2003b.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas**: uma viagem pelo mundo da cartografia. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

SILVA, D.R.Q da; BERTUOL, B. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n.3, p. 448-463, 2014.

SILVA, I.O. A educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 3-33, jan/mar.; 2016.

SILVA, M. R “Exercícios de ser criança” O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, M.C.; SILVA, M.R. (Orgs.) **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 215-239.

SILVA, V. L. da. **Práticas de numeramento e táticas de resistência de estudantes camponeses da EJA, trabalhadores na indústria de confecção**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SIMÕES, F. M. **Apropriação de práticas de letramento (e numeramento) escolares por estudantes da EJA**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SIMÕES, F.M. “Já li, reli, reli, reli de novo”: **apropriação de práticas de leitura e escrita de textos matemáticos por estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. 2019. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SLUCKIN, A. **Growing up in the playground**. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos CEDES, 50, Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**, 1ª edição, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez editora, 1988.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, M.C.R.F. Gênero e matemática (s) – **Jogos de verdade nas práticas de numeramento das alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e adultas**. 2008. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

STREET, B. ; BAKER, D. ; TOMLIN, A. Chapter two: Theoretical Positions – A ‘social’ approach to numeracy: Numeracy events and practices. In: STREET, B. ; BAKER, D.; TOMLIN, A. (Orgs.) **Navigating Numeracies – Home/School Numeracy Practices**. Londres: Springer, 2005, p. 15-25.

Street, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **CURRENT ISSUES IN COMPARATIVE EDUCATION**, vol 5, n.2, 2003, p. 77 – 91.

SPYROU, S. **Disclosing Childhoods**. Research and knowledge production for a critical childhood studies. London: Palgrave Macmillan, 2018.

SPYROU, S.; ROSEN, R.; COOK, D.T. **Reimagining childhoods studies**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in school**. Buckingham: Open University, 1993.

VASCONCELOS, K. P. **Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

WALFORD, G. (Ed.). **How to do educational ethnography**. London: Tufnell, 2008.

WALKERDINE, V. **Counting girls out. Girls and Mathematics**. Bristol: Falmer Press, 1998.

WALKERDINE, V. Ciência, razão e a mente feminina. **Educação e Realidade**, v.32, n.1, 2007, p. 7-24.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D.H.; Doing Gender. **Gender & Society**, vol. 1, n. 2, 1987, p. 125-151.

XAKRIABÁ CORREA, C.N. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**, 2018. 218f. (Mestrado profissional em Sustentabilidade junto a Povos Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

YASUKAWA, K.; JACKSON, K.; KANE, P.; COBEN, D. Mapping the terrain of social practice perspectives of numeracy. *In*: YUSUKAWA, K; ROGERS, A.; JACKSON, K.; STREET, B. (Orgs.). **Numeracy as social practice: global and local perspectives**. Londres: Routledge, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – *E-mail* de apresentação

Raquel Monteiro	25 de janeiro de 2018 15:31
Para: pbh.gov.br	
Boa tarde, Sou aluna do mestrado em Educação da FaE/UFMG, na Linha de Educação Matemática. No meu projeto de pesquisa tenho como enfoque as Práticas de Numeramento na Educação Infantil. Uma das etapas da pesquisa é um trabalho de campo, com observação de atividades em uma turma de crianças de 3 e 4 anos que gostaria de realizar em uma UMEI. Para a realização dessa etapa, gostaria de agendar um horário para que possa apresentar o projeto, a carta de apresentação da orientadora e me informar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa em uma unidade de Educação Infantil da prefeitura de Belo Horizonte. Desde já, agradeço a atenção. Raquel Monteiro	

pbh.gov.br>	25 de janeiro de 2018 17:11
Para:	
Boa tarde Raquel, Para que seja autorizada qualquer pesquisa em instituição educacional pública municipal é necessário que você encaminhe um ofício ao gabinete da secretaria solicitando a autorização. Tão logo você tenha a resposta do gabinete poderemos agendar a conversa. Sendo assim, oriento que envie o ofício ao gabinete, para a Secretária Municipal de Educação - Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben. Sem mais,	

Raquel Monteiro	26 de janeiro de 2018 10:39
Para: pbh.gov.br>	
Obrigada pela atenção. Vou providenciar o ofício e assim que tiver a resposta entrarei em contato. Mais uma vez, obrigada. Raquel Monteiro	

Pesquisa de Campo em UMEI
2 mensagens

Raquel Monteiro	19 de junho de 2018 22:50
Para: pbh.gov.br	
Bom dia, XXX! Sou aluna do mestrado em Educação da FaE/UFMG, na Linha de Educação Matemática. No meu projeto de pesquisa tenho como enfoque as Práticas de Numeramento na Educação Infantil. Uma das etapas da pesquisa é um trabalho de campo, com observação de atividades em uma turma de crianças de 3 e 4 anos que gostaria de realizar em uma UMEI. Conforme conversamos por telefone, encaminho em anexo o ofício da FaE/UFMG, o termo de autorização a ser assinado pela Secretária Municipal e o projeto já aprovado pelo colegiado do programa de Pós-Graduação. Desde já, agradeço a atenção. Cordialmente, Raquel Monteiro 3 anexos Termo de autorizacao.jpg 528K oficio.jpg 557K  RAQUEL_PROJETO_MESTRADO versao final.pdf 356K	

Raquel Monteiro	4 de julho de 2018 18:02
Para: pbh.gov.br	
Olá XXX! Encaminho o ofício e projeto de mestrado, conforme solicitado. Obrigada, Raquel ----- Mensagem encaminhada ----- De: Raquel Monteiro Data: 19 de junho de 2018 21:50 Assunto: Pesquisa de Campo em UMEI Para: pbh.gov.br 3 anexos Termo de autorizacao.jpg 528K oficio.jpg 557K	



**RAQUEL_PROJETO_MESTRADO versao
final.pdf**
356K

Raquel Monteiro

13 de julho de 2018 09:24

De: pbh.gov.br

Data: 13 de julho de 2018 08:13:42 BRT

Para: Raquel Monteiro

Assunto: autorização para pesquisa

Bom dia Raquel,

Encaminho o ofício de autorização para a sua pesquisa.

Grata

APÊNDICE B – Requisição para autorização de realização da pesquisa



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG

OF.PG.COORD./040/2018 **Em: 08 de junho de 2018**

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

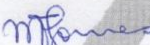
À Exma. Senhora Secretária Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben,

Vimos, mui respeitosamente, solicitar sua autorização para que Raquel Monteiro Pires de Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, desenvolva, em uma das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), a pesquisa intitulada "Práticas de Numeramento na Educação Infantil", cujo projeto se encontra em anexo, que subsidiará a elaboração de sua dissertação de mestrado. Informamos que, no desenvolvimento dessa pesquisa, serão observados os critérios éticos definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Universidade e aqueles que venham a ser exigidos pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e pela UMEI em que o trabalho for realizado.

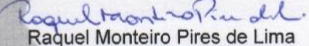
Uma vez concedida a autorização, solicitamos, ainda, a assinatura do termo de anuência em anexo.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,


Maria de Fátima Cardoso Gomes
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
Universidade Federal de Minas Gerais


Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Pesquisadora responsável
mcfrfon@gmail.com


Raquel Monteiro Pires de Lima
Pesquisadora corresponsável
raquemplima@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405 - Caixa Postal 1703 - CEP 31270 901
Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

APÊNDICE C – Autorização para realização da pesquisa



Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Coordenação da Educação Infantil.

Rua Carangola, 288 – 4º andar – Santo Antônio – CEP 30.330.240 – fone 3277-8625

Belo Horizonte, 12 de julho de 2018.

Prezada Professora,

Em atendimento a Vossa solicitação à Secretaria Municipal de Educação, no sentido de obter autorização a autorização para que a mestrande Raquel Monteiro Pires de Lima, realize a pesquisa "Práticas de Numeramento na Educação Infantil" junto à uma UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil, informamos que, após a análise do Projeto, esta foi autorizada pelo GAB/SMED e pela DIRE Centro Sul, para que se realize

Informamos que a UMEI [REDACTED] será oficializada pelo gabinete da SMED, entretanto, ressaltamos a necessidade da responsável pela pesquisa fazer contatos prévios com a UMEI, na pessoa da vice-diretora [REDACTED] apresentar a proposta de metodologia e necessidades da pesquisa; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com a pesquisa; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a UMEI, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Aguardamos os encaminhamentos,

Atenciosamente

Exmas. Sras. Maria de Fátima, Maria da Conceição e Raquel Monteiro
Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
FaE/UFMG

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professora

Caro professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Práticas de Numeramento na Educação Infantil*”, que pretende investigar as práticas de numeramento que são vivenciadas no cotidiano escolar e nas interações entre as crianças na Educação Infantil.

Essa pesquisa prevê o acompanhamento da rotina das crianças durante o segundo semestre de 2018. Serão realizadas observações, filmagens e gravações em áudio das atividades que acontecerão em sala de aula. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Você participará das filmagens e gravações de áudio, assim como os alunos cujos pais consentirem. As filmagens e gravações em áudio serão armazenadas em formato digital e mantidas por um período de até 10 anos e após esse período todo o material será destruído.

Prevê-se também, a realização de algumas entrevistas com você para esclarecimentos a respeito das suas observações sobre as interações das crianças nos momentos destinados ao brincar. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada. Como a sua participação é voluntária, caso decida participar, você tem toda a liberdade para interromper o processo quando assim desejar, sem sofrer qualquer espécie de penalidade.

Além disso, as pesquisadoras irão guardar cópias de alguns registros feitos pelas crianças na escola que serão analisadas no futuro. O seu nome, o nome dos seus alunos e da sua escola serão retirados de todos os trabalhos de divulgação e substituídos por outros fictícios. A sua participação nessa pesquisa será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade. Nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada no caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa.

A sua participação é voluntária, portanto, você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder a qualquer questão específica sem qualquer punição.

É importante que você esteja ciente que este estudo possui alguns riscos para os participantes, como por exemplo, o constrangimento ao responder ou falar algo próximo ao pesquisador, ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. Para minimiza-los só serão gravadas e filmadas as falas dos participantes mediante a prévia autorização, além disso a pesquisadora se compromete a agir de maneira extremamente respeitosa e ética.

Importante, também, que você tenha ciência dos benefícios que este estudo pode fornecer. Mesmo sem o objetivo explícito de mudar a realidade das escolas do Brasil, essa pesquisa pode representar uma melhoria para a educação brasileira, para professores que atuam na educação básica e para alunos que podem ter a oportunidade de aprender através de uma didática mais autônoma de ensino.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra ficará com você. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Participante da pesquisa _____
Raquel Monteiro Pires de Lima
Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE _____

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Orientadora da Pesquisa _____

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo. Após sua assinatura e aceite, você receberá uma via deste termo devidamente assinada.

Eu, _____, portadora do RG _____, ACEITO participar da pesquisa intitulada “*Práticas de Numeramento na Educação Infantil*”. Nesse sentido, AUTORIZO a pesquisadora corresponsável Raquel Monteiro Pires de Lima a filmar e gravar as minhas aulas. DECLARO, ainda, estar ciente de que posso desistir de participar da pesquisa quando assim desejar, sem sofrer qualquer espécie de punição.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) professor(a): _____.

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o(a) participante colocar.

_____, _____ de _____ de _____.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
(pesquisadora responsável)

Raquel Monteiro Pires de Lima
(pesquisador corresponsável)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Raquel Monteiro Pires de Lima (pesquisador corresponsável - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; e-mail: _____; telefone: _____. Essa pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca; e-mail: _____.

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais

Título do Projeto: Práticas de Numeramento na Educação Infantil

Pesquisadora Corresponsável: Raquel Monteiro Pires de Lima

E-mail: / *Tel:*

Pesquisadora Responsável: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

E-mail: / *Tel:*

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “Práticas de Numeramento na Educação Infantil”, desenvolvida pelas professoras Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e Raquel Monteiro Pires de Lima, que pretendem investigar como práticas matemáticas estão presentes no cotidiano das crianças na Educação Infantil.

Essa pesquisa prevê o acompanhamento da rotina das crianças durante o segundo semestre de 2018. Serão realizadas observações, filmagens e gravações em áudio das atividades que acontecem em sala de aula e em outros espaços da escola. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Participarão das filmagens e gravações em áudio a professora e os alunos cujos pais assim o consentirem. As filmagens e gravações em áudio serão armazenadas em formato digital e mantidas por um período de até 10 anos e após esse período todo o material será destruído.

Além disso, as pesquisadoras irão guardar cópias de alguns registros realizados pelas crianças em sala de aula, que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos de divulgação e serão substituídos por outros fictícios. A participação de seu(sua) filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, e ele(a) pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

É importante que você esteja ciente que este estudo possui alguns riscos para os participantes, como por exemplo, o constrangimento ao responder ou falar algo próximo ao pesquisador, ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. Para minimiza-los só serão gravadas e filmadas as falas dos participantes mediante a prévia autorização, além disso a pesquisadora se compromete a agir de maneira extremamente respeitosa e ética.

Importante, também, que você tenha ciência dos benefícios que este estudo pode fornecer. Mesmo sem o objetivo explícito de mudar a realidade das escolas do Brasil, essa pesquisa pode representar uma melhoria para a educação brasileira, para professores que atuam na educação básica e para alunos que podem ter a oportunidade de aprender essa disciplina através de uma didática mais autônoma de ensino.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra ficará com você. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Responsável pelo(a) aluno(a) _____

Raquel Monteiro Pires de Lima Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE _____
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca Orientadora da Pesquisa _____

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo.

Eu, _____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____ AUTORIZO a
sua participação na pesquisa “Práticas de Numeramento na Educação Infantil”, bem como a utilização
dos dados obtidos para fins de pesquisa científica.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a):

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o(a) participante ou seus responsáveis nos apresentar.

_____, _____ de _____ de _____.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
(pesquisadora responsável)

Raquel Monteiro Pires de Lima
(pesquisador corresponsável)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Raquel Monteiro Pires de Lima (pesquisadora corresponsável - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; e-mail; telefone: . Esta pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, *e-mail*: telefone

APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças de 3 e 4 Anos)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS)**

Olá criança, você é muito importante para nós e por isso estamos te convidando para participar da pesquisa “Práticas de numeramento na Educação Infantil” Essa pesquisa é organizada pela professora Maria da Conceição Reis Fonseca (Ção) e pela estudante Raquel Monteiro Pires de Lima. As duas são da Universidade Federal de Minas Gerais, uma escola de gente grande.



Professora: Maria da Conceição Ferreira Reis
Fonseca (Ção)



Raquel Monteiro Pires de Lima

Essa pesquisa será realizada da seguinte forma: nós pensamos que as crianças sabem muitas coisas sobre as quantidades, sobre os números, sobre a forma das coisas... E estamos muito curiosas para observar você e seu grupo brincando. Observar, quer dizer que vamos ficar olhando bem atentas a maneira como você brinca e o que você conversa durante a brincadeira, porque a gente acha que durante a brincadeira, vocês vão conversar sobre muita coisa legal! A gente vai anotar em um caderno as coisas que achamos mais importantes. Acontece, que os nossos olhos nem sempre conseguem ver tudo o que acontece, por isso vamos usar uma câmera filmadora. Assim, mais tarde, poderemos rever você brincando com seus amigos e prestar mais atenção no que vocês dizem e fazem quando brincam.



Imaginamos que essa seja a primeira vez que você está participando de uma pesquisa. Você precisa saber que, como vamos fazer um trabalho de investigação, o risco disso prejudicar você é muito pequeno. É o mesmo risco que existe em atividades do dia a dia como conversar, caminhar ou brincar. E mais, se em algum momento você não quiser mais participar da pesquisa, por qualquer motivo, não haverá problemas: basta falar para a Ção ou para a Raquel. Mas, gostaríamos que você soubesse que a sua participação é muito importante pra gente, pois assim você poderá nos ajudar a entender cada vez mais como as crianças pensam a matemática e contribuir para as escolas serem ainda mais bacanas!



https://ru.pngtree.com/freepng/hand-painted-cartoon-little-girl-holding-a-magnifying-glass_2765259.html



Só a Ção e a Raquel é que vão ver os vídeos e ouvir os áudios que a gente vai gravar. Quando a gente for contar os casos de vocês, vamos usar uma "identidade secreta", igual a dos super-heróis pra ninguém ficar com vergonha.



https://pt.pngtree.com/freepng/superhero-helmet_3479975.html



Se você tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou então você ou seu responsável pode nos ligar nos seguintes telefones. Professora Ção (31) 3409 6187, Raquel (31) 99134-7621 ou em caso de dúvidas éticas pode ligar para o COEP (31) 3409- 4592



COEP



https://pt.pngtree.com/freepng/puzzled-boy_2631026.html

Caso você se interesse e queira participar da pesquisa basta circular a figura que mostra a câmera sem o traço. Se não quiser, circule a figura que mostra que a gente não deve filmar você.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____.

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA _____

_____.

E ENTÃO, VOCÊ TOPA PARTICIPAR DESSA PESQUISA? CIRCULE A SUA RESPOSTA.



SIM



NÃO

APÊNDICE G – Relato sobre a entrada no campo e os procedimentos éticos (seções 2.3 e 2.4 da dissertação)

O acesso ao campo da pesquisa

O processo que levou à escolha da EMEI na qual foi realizado o trabalho de campo teve início em 25 de janeiro de 2018, quando enviei o primeiro *e-mail* para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) apresentando-me e solicitando informações sobre os procedimentos para conseguir autorização para a realização da pesquisa. Obtive uma resposta via *e-mail* no mesmo dia, com a orientação de que deveria encaminhar um ofício ao gabinete da Secretária Municipal de Educação¹¹⁴ solicitando a autorização para a realização do trabalho de campo da pesquisa em uma escola daquela rede pública.

No mês de janeiro de 2018, eu estava em período de licença maternidade, iniciada em 11 de dezembro de 2017. Assim, optamos por dar continuidade ao processo junto à secretaria mais ao final do primeiro semestre, tendo em vista também o cronograma estipulado no projeto de pesquisa em que o início do campo estava previsto para agosto daquele ano. Além disso, no decorrer do primeiro semestre, mais especificamente no dia 23 de abril, as professoras das EMEIs haviam entrado em greve¹¹⁵.

No dia 8 de junho de 2018, solicitamos à coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFG) um ofício a ser encaminhado ao gabinete da Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte apresentando o projeto e oficializando o pedido de autorização da pesquisa na Educação Infantil da Rede Municipal. O ofício, impresso e assinado pela coordenadora daquele Programa, foi-nos entregue pela secretaria do Colegiado da Pós-graduação no mesmo dia em que encaminhamos por *e-mail* o pedido.

De posse dos documentos necessários, entrei novamente em contato com a SMED, a fim de solicitar a autorização e a indicação da EMEI em que a pesquisa poderia ser realizada. Esse foi um processo um tanto longo, pois a pessoa responsável por essa tarefa havia se aposentado e a nova funcionária, que estava começando na função, tinha dúvidas quanto aos procedimentos corretos nesse caso.

¹¹⁴ A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, à época, era a Professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

¹¹⁵ No período de 23 de abril a 14 de junho de 2018 foi realizada a maior greve da Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte. Segundo reportagem publicada em 13 de junho de 2018, pelo Jornal Estado de Minas, as atividades em cerca de 70% das UMEIs ficaram paralisadas. Além de aumento salarial, a categoria reivindicava a equiparação salarial dos professores da Educação Infantil que têm formação em nível superior aos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, em conversa por telefone, foi solicitado a mim que fosse pessoalmente à secretaria para encaminhar o pedido de autorização ao gabinete. No dia 13 de junho, ao chegar ao local, esclareceram-me que deveria me dirigir não ao gabinete da secretária, e sim à Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI). Ao me dirigir a esse setor, fui informada de que não era possível realizar a solicitação naquele dia, pois a funcionária responsável pelos processos não se encontrava ali.

No dia 19 de junho, após conversar por telefone com a responsável e seguindo sua orientação, encaminhei por *e-mail* os documentos solicitados: o ofício da FaE/UFMG, meu pedido de autorização para a pesquisa e a cópia do projeto já aprovado pelo colegiado do curso. Durante praticamente um mês, entrei, por diversas vezes, por *e-mail* e por telefone, em contato com a funcionária da prefeitura para saber se havia sido expedida a autorização que me permitiria, então, dar início ao trabalho de campo.

No dia 4 de julho de 2018, recebi um *e-mail* com um ofício anexado autorizando a realização da pesquisa de campo em uma determinada UMEI, indicada pela Secretaria Municipal de Educação. Comecei a me organizar para o trabalho, porém, no dia seguinte, recebi uma mensagem da funcionária dizendo que não poderia fazer a pesquisa naquela instituição que me fora indicada na véspera, porque a Regional Centro-Sul, na qual a EMEI se localizava, não havia autorizado a realização do trabalho ali. Portanto, eu deveria aguardar um novo ofício com uma nova indicação.

Passaram-se mais 10 dias e, finalmente, no dia 13 de julho de 2018, recebi o ofício com a autorização para desenvolver meu trabalho de campo na UMEI do Morro Verde.

O primeiro contato com a EMEI do Morro Verde

O trabalho foi iniciado em agosto de 2018, na Unidade de Educação Infantil do Morro Verde, hoje, Escola Municipal de Educação Infantil do Morro Verde, pertencente à rede pública de Belo Horizonte, indicada pela Secretaria Municipal de Educação. Essa escola está localizada na Regional Centro-Sul do município, em uma das oito vilas pertencentes ao Aglomerado da Serra.

O primeiro contato com a instituição foi realizado em julho, por telefone, com a diretora Alice¹¹⁶, que se mostrou muito solícita durante todo o processo. Agendamos um encontro para

¹¹⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes de todos os participantes do estudo utilizados nesta dissertação são fictícios, exceto o da pesquisadora.

que eu pudesse apresentar o projeto de pesquisa e conhecer o local onde o trabalho seria realizado. Nesse primeiro encontro, fui acompanhada de minha orientadora.

Desde que recebemos o ofício por *e-mail*, já sabíamos que a EMEI estava localizada em um cenário de vulnerabilidade social. O aglomerado é vizinho a um bairro de classe média, e os dois cenários, tão diferentes social, urbanística e arquitetonicamente, são separados por poucos metros de distância. Para chegarmos a essa EMEI, vindas do centro da cidade, realizamos todo o trajeto cruzando bairros de classe média e, após apenas uma curva, abriu-nos aquela imensidão: o aglomerado. Chegamos pela parte de cima, no alto do morro, e o aglomerado se espalhava para baixo, como um vale. Ao nosso lado direito, vimos um conjunto habitacional para classes populares; à nossa esquerda, um depósito de materiais de construção; e, atrás do depósito, foram aparecendo casas pequenas, sem reboco e pintura, grudadas uma ao lado da outra... muitas, muitas casas. Tendo entrado em uma rua em que não localizamos a EMEI, perguntamos a um grupo de meninos que soltavam pipa na rua se sabiam onde a escola estava localizava. Eles nos deram a direção: “só subir!”

Subimos o morro em curva. A rua era asfaltada e não estava muito movimentada (o que não seria frequente durante o trabalho de campo), naquela manhã fria, mas ensolarada, do inverno seco de Belo Horizonte. No alto do morro está a EMEI. A construção se destaca na paisagem: o prédio apresenta uma linguagem arquitetônica lúdica e colorida. Do lado de fora, as paredes verdes com os portões e esquadrias pintados de vermelho chamam nossa atenção, bem como as grandes janelas de frente para a rua. É possível avistar da rua dois pátios destinados ao brincar, o que parece uma proposta de integração, ao menos visual, com a comunidade, já que o prédio é delimitado, à frente, por grades, e não por muros.

Na rua há residências e um pequeno comércio: uma mercearia, uma oficina mecânica, dois salões de beleza, uma loja de conserto de roupas. Nos fundos da EMEI há um grande muro de arrimo que protege o prédio da escola de possíveis desmoronamentos, dado o relevo da região. No alto do muro, avistam-se mais casas subindo até a caixa d'água da companhia de água e de esgoto. Nas laterais do terreno da escola há escadas que levam para as partes mais altas do morro.

Minhas impressões e pensamentos naquele dia me acompanharam durante todo o tempo do campo. Naquele dia, pensei sobre a importância daquela instituição para a comunidade; sobre a existência de realidades tão distintas em um mesmo município, em uma mesma regional; sobre a falácia do discurso da meritocracia; e sobre ser criança em uma sociedade desigual, e tive a certeza de que nunca me acostumaria com a existência de realidades sociais tão distintas...

No portão, conversamos com o vigia, que nos orientou sobre como chegar à sala da diretora. Logo que entramos, vimos as mesas da cantina e as crianças no café da manhã. A diretora nos recebeu, conversamos sobre o projeto, a pesquisa e a EMEI do Morro Verde. Ela indicou uma professora¹¹⁷ para participar da pesquisa e acordamos o turno em que eu poderia realizar o trabalho. Ficou acordado que eu compareceria nas terças e quintas-feiras, dias em que aquela professora – Tereza – estaria com as crianças no período de 7h30min às 10h30min. A diretora Alice nos explicou que como as crianças permaneciam na instituição em período integral (de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 17h30min), as professoras faziam revezamento nos turnos e que, apenas nesses dois dias, a professora Tereza estaria a maior parte do tempo no turno da manhã. Ao final, agendamos o dia 7 de agosto como início do trabalho de campo e, em seguida, fizemos um *tour* pelas dependências da escola, durante o qual a diretora nos explicou um pouco mais sobre a dinâmica e a rotina do trabalho pedagógico e das crianças naquela EMEI.

Na saída, a diretora Alice nos levou ao portão e, na despedida, o tema da segurança foi abordado por ela, respondendo às perguntas que não chegamos a formular, mas que, claro, nos ocorriam. Alice disse que não era preciso ter medo de subir o morro e que ela se sentia mais segura lá “em cima” do que lá “embaixo”. Ela nos apresentou ao Wellington, vigia da escola, e disse que ele era o braço direito dela e da escola. Eles tiveram uma rápida conversa sobre alguns problemas da comunidade, tendo Wellington a tranquilizado, dando notícias sobre seu equacionamento, possibilitado pelo apreço que os mais diferentes membros da comunidade têm por aquela escola.

Eu e minha orientadora entramos no carro e trocamos impressões sobre aquela visita. Em especial, remetemo-nos aos relatos que nos fizera a diretora, durante o percurso para conhecer os espaços da escola, sobre situações de abandono e negligência que algumas crianças sofriam. Conversamos sobre a importância de uma instituição de Educação Infantil, naquele contexto, a qual assegurasse a integridade das crianças no período em que estão na escola, bem como os direitos delas. Lembramos, assim, dos lençóis bordados, colocados nos colchõezinhos individuais pela auxiliar de limpeza enquanto as crianças estavam na cantina, para que elas repousassem após o almoço, e da sala em que entramos na qual as crianças repousavam, cada qual em seu colchão forrado e cobertas e edredons também individuais, algumas crianças

¹¹⁷ Após a indicação da diretora, conversei com a professora e esclareci os objetivos da pesquisa e do trabalho de campo; em seguida, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ela. A cópia do TCLE é apresentada no Apêndice D desta dissertação.

ouvindo histórias contadas pelas professoras, outras ferradas no sono, todas ouvindo uma música suave que tocava no aparelho de som da sala...