

“Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero nas relações sociais num contexto de educação infantil

“Hi my friend, give me a hug”: affective, ethnic-racial and gender intertwining in social relations in a context of early childhood education

**Lucilene Morais Agostinho
Márcia Buss-Simão**

Resumo

O presente artigo reúne dados de uma pesquisa de mestrado, realizada numa instituição de Educação Infantil Municipal pública no Brasil, com um grupo de 14 meninos e 11 meninas com faixa etária entre 4 e 5 anos. Destas, dez crianças do grupo são brancas, oito pardas e sete crianças são pretas. A partir de um Estudo de Caso Etnográfico em Educação reuniu-se dados por meio de observação participante do cotidiano. O diário de campo foi o recurso principal no registro, empregado com a intenção de relatar momentos e ações significativas, sendo utilizados também registros fotográficos e audiovisuais para subsidiar a observação. Dentre os dados dos registros de campo, emergiram três dimensões nas relações sociais estabelecidas entre as crianças: *relações afetivas, étnico-raciais e de gênero*. As análises dos registros selecionados buscam dar relevo para a realidade nas/das relações afetivas e como estas se entrecruzam com as relações étnico-raciais e de gênero, evidenciando suas tramas relacionais na constituição pessoal e social de meninas e meninos. Por meio dos afetos construídos e partilhados, testemunhou-se vivências significativas que ultrapassam as barreiras do preconceito na valorização das diferenças étnico-racial e de gênero.

Palavras-chave: educação infantil; relações sociais; afetos; perspectiva das crianças.

Abstract

This article brings together data from a master's degree research, carried out in a public Municipal Early Childhood Education institution in Brazil, with 14 boys and 11 girls aged between 4 and 5 years old. Of these, ten children are white, eight are brown and seven are black. From an Ethnographic Case Study in Education, data was gathered through participant observation of everyday life. The field diary was the main resource in the recording, used with the intention of reporting significant moments and actions, with photographic and audiovisual records also being used to support the observation. Among the data from field records, three dimensions emerged in the social relationships established between children: *affective, ethnic-racial, and gender relationships*. The analysis of the selected records seek to highlight the reality in/of affective relationships and how they intertwine with ethnic-racial and gender relations, highlighting their relational plots in the personal and social constitution of girls and boys. Through the constructed and shared affections, significant experiences were witnessed that went beyond the barriers of prejudice in valuing ethnic-racial and gender differences.

Keywords: early childhood education; social relationships; affections; children's perspective.



Introdução – contexto da pesquisa e caminhos metodológicos

O presente artigo reúne dados de uma pesquisa de campo, realizada de 22 de agosto a 14 de dezembro do ano de 2022 numa instituição de Educação Infantil Municipal pública no Brasil. O grupo pesquisado era composto por 25 crianças, que, no período da pesquisa, pertenciam à faixa etária de 4 anos e 10 meses a 5 anos e 11 meses¹, sendo 14 meninos e 11 meninas.

Conforme a ficha de matrícula das crianças, a heteroatribuição de pertença realizada pelas famílias quanto à cor/raça das/os filhas/os informa que dez crianças do grupo são brancas, oito são pardas e sete crianças são pretas². Os tópicos: não declarada, amarela e indígena não apresentaram respostas. Cabe salientar que a heteroclassificação de pertença de duas das crianças do grupo, Victória (parda) e Cristiano (preta), foram atribuídas pelas famílias na ficha de matrículas como crianças brancas. Porém, tomamos a iniciativa de heteroclassificá-las atribuindo, nos registros, a cor parda e preta conforme nosso entendimento³, a fim de contextualizá-las nas relações étnico-raciais em que estão inseridas.

Considerando a necessidade de fazer um mergulho no cotidiano da educação infantil, com o objetivo de entender como se dão as interações entre as crianças quanto às relações afetivas, étnico-raciais e de gênero, optamos pela abordagem qualitativa. Utilizamos como metodologia o Estudo de Caso Etnográfico (Sarmiento, 2011) e como instrumento de pesquisa a observação participante do cotidiano. Atentas à dimensão ética, um dos passos previu submissão e aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos - CEPESH⁴, incluindo as autorizações das professoras e das famílias envolvidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e aceitação das crianças mediante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. A leitura do TALE se deu como se fosse uma contação de história, utilizando uma linguagem acessível, ancorada também em imagens coloridas selecionadas para a história. Ao final da contação, se concordassem com a presença da pesquisadora e permitissem que realizasse anotações no caderno, fotografasse e filmasse suas brincadeiras e interações, poderiam registrar suas permissões por meio de desenhos (autorretrato) e/ou escrever os nomes (quem soubesse e quisesse).

A proposta do desenho, como forma de autorretrato, foi intencional para observar, num primeiro momento, como as crianças se representavam. Os registros foram diversos, com variadas tonalidades de cores de pele: bege, amarela, preta e azul. A maioria das crianças apenas se desenhou, já outras desenharam também suas famílias e algumas se desenharam com a pesquisadora: Gustavo (menino pardo) disse: *“eu me desenhei com a minha família”*; Ana (menina branca): *“Essa sou eu e você, nós estamos andando de costas”* (Nota de campo do dia 29.08.22).

O diário de campo foi o recurso principal no registro dos acontecimentos, empregado com a intenção de relatar momentos e ações significativas. Esse recurso foi de suma importância, pois possibilitou a aproximação das crianças com a pesquisadora,

¹ A idade das crianças apresentadas tem como referência o mês de dezembro de 2022, último mês da pesquisa de campo.

² Esta classificação de pertencimento étnico-racial das crianças toma por base os critérios definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

³ Cabe ressaltar que as autoras deste artigo se auto identificam como mulheres brancas.

⁴ De acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12, de 12/06/2012 e na Resolução nº 510/16, de 07/04/2016.

mediante manifestações de curiosidade sobre seus escritos, bem como interesse em desenhar no seu caderno, com sua caneta. Utilizamos também registros fotográficos e audiovisuais para subsidiar a observação, particularmente os registros audiovisuais foram fundamentais para acompanhar a intensa dinâmica relacional entre as crianças. As gravações eram posteriormente transcritas, para que pudéssemos analisar, mais detidamente, as relações entre as crianças. Importante ter em atenção que, para a realização dos registros audiovisuais, foi fundamental uma postura ancorada num *radar ético* (Skanfors, 2009) e o *assentimento ao longo do percurso da pesquisa* (Coutinho, 2019) para compreender os vários modos pelos quais as crianças poderiam expressar a sua resistência e recusas em serem observadas e filmadas.

Ao longo da pesquisa combinamos a escolha de seus nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades e, ao mesmo tempo lhes conferir autoria enquanto sujeitos de direitos, pois, conforme sugere Coutinho (2019, p. 65), “os modos de identificação podem ser negociados com o participante, como a escolha de um nome fictício pelo próprio participante, e a descrição dos contextos deve garantir o anonimato, salvaguardando suas marcas identitárias”.

A escolha dos nomes de “faz-de-conta” se deu de forma espontânea, semelhante a uma brincadeira entre as crianças. Iniciou-se quando estavam no parque e Marcelo (negro) se aproximou, questionando o que a pesquisadora escrevera. Após ler o registro, que descrevia ações e brincadeiras de Marcelo (negro), explicou que não poderia colocar seu nome verdadeiro na pesquisa, por isso, ele deveria escolher um “nome de faz de conta”. Assim como Marcelo, a maioria das crianças designou-se com nomes de pessoas conhecidas em seu círculo social: seus amigos e parentes (pais, irmão, primos), de forma que o processo revelou que a escolha dos nomes não é algo aleatório, mas “carrega uma significação social e remete ao imaginário infantil, podemos dizer, que ao participar da escolha de seus nomes, as crianças deixam as marcas de si, ao escolher nomes que significam afetos nas suas experiências de vida e relações sociais” (Buss-Simão & Agostinho, 2023, p. 16).

Relações sociais: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero

Para buscar compreender as relações sociais entre as crianças observadas, direcionamos o olhar para os dados dos registros de campo, dos quais emergiram três dimensões nas relações sociais estabelecidas entre elas: *relações afetivas, étnico-raciais e de gênero*.

Concordamos com Schmitt (2011) quando afirma que as relações sociais são estabelecidas entre os sujeitos para além da presença física, já que são atravessadas por significações sociais e culturais de forma relacional, ou seja:

é preciso compreender que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas

por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro. (Schmitt, 2011, p. 18)

Deste modo, corroborando com a autora, defendemos que “as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passou primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social” (Schmitt, 2011, p. 18). Com o objetivo de compreender a importância das relações sociais entre as crianças no contexto educativo, buscamos respaldo no Parecer n.º 20/2009 das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o qual concebe o currículo da Educação Infantil como:

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Brasil, 2009, p. 6)

Buscamos em Corsaro (2002), subsídios para melhor compreensão das relações sociais entre as crianças a partir do conceito de *reprodução interpretativa*, engendrada nas *culturas de pares*. Para o autor, as crianças não se limitam a internalizar, individualmente, a cultura do mundo adulto no seu meio externo, ao contrário, elas contribuem com sua reprodução por meio de negociações com os adultos. Desta forma, as crianças agregam nessa reprodução uma “produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças” (Corsaro, 2002, p. 113). Ou seja, as crianças não reproduzem a cultura do mundo adulto como mera repetição, mas fazem uma apropriação criativa, na medida em que internalizam essa cultura, suas informações e conhecimentos, aperfeiçoando, ressignificando e produzindo suas próprias culturas e seus próprios mundos sociais nas *relações de pares*. Por este motivo, a socialização na infância pode ser compreendida mais como um processo reprodutivo (interpretativo) do que como um processo linear (Corsaro, 2002).

As *culturas de pares*, portanto, podem ser definidas “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Neste viés, as *culturas de pares* se constituem como um processo estruturante do cotidiano das crianças, sendo produzidas e partilhadas por elas através da experiência social nos modos como elas sentem, pensam e relacionam-se, empreendendo os conhecimentos pertencentes à estrutura social dos adultos. Deste modo, as crianças trazem consigo vozes e marcas de outras relações sociais (Schmitt, 2014).

Ao longo da observação participante, os dados revelaram vínculos e relações afetivas, supomos nós, decorrentes dos laços por elas construídos e partilhados ao longo das vivências na instituição de educação infantil, desde bebês, bem como, o vínculo construído com duas professoras que acompanharam o grupo em dois anos consecutivos.

No que tange às relações afetivas, Le Breton (2009, p. 137) defende que “o homem está afetivamente presente no mundo. A existência é um fio contínuo de sentimentos

mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar ou contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias”. Para tal, o autor conceitua sentimento e afetividade: “sentimento é a tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada por sua duração e homogênea em seu conteúdo senão, em sua forma” e manifesta “uma combinação de sensações corporais, de gestos e de significados culturais apreendidos por intermédio das relações sociais” (Le Breton, 2009, p. 140). Já afetividade parece ser “um refúgio da individualidade, um jardim secreto onde se cristaliza a intimidade de onde brota uma indefectível espontaneidade”, mas, na realidade “mesmo quando ela é sincera e genuinamente oferecida, a afetividade permanece uma emanção característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores” (Le Breton, 2009, pp. 139-140).

Neste sentido, concordamos com Schmitt (2014, p. 233) ao afirmar que “as crianças como os adultos, são seres naturais e culturais, e considerar o corpo como categoria importante na análise das relações sociais, implica observá-lo de forma interconectada com a cultura, considerando mútuas interferências”. A presença do afeto, atravessado pela dimensão corporal, foi observada em manifestações infantis, como no momento de organizar os colchões para o descanso, quando, por meio de uma brincadeira de faz-de-conta, as crianças expressaram o desejo de estarem próximas de seus pares, por meio dos carinhos, cafunés e abraços:

Victória (parda) e Ana (branca) deitaram nos colchões uma ao lado da outra.

Taila (branca) se aproximou dizendo: Vamos brincar de professora?

Senta no meio das duas colegas, fazendo cafuné em ambas ao mesmo tempo, conforme as professoras costumam fazer para as crianças descansarem.

***Luísa:** deita no colchão e chama: Prof. **Taila**, faz carinho?*

***Taila** levanta e vai fazer cafuné em **Luísa**.*

***Marcos (preto)**, observando a brincadeira, sentou ao lado de **Victória (parda)** e também começou a fazer carinho em sua cabeça.*

***Cristiano (preto)** retornou do almoço, observou a brincadeira que ocorria na sala e solicitou à professora: Oh prof. também posso brincar de ser professor? Também posso fazer carinho?*

A brincadeira se encerra quando as crianças são convidadas a deitar. (Notas de campo do dia 30/09/22)

O excerto revela os entrelaçamentos relacionais observados no grupo de crianças, em que as relações afetivas se entrecruzam com as étnico-raciais e de gênero, apresentando a dimensão corporal como centralidade mediadora dessas relações, aspecto observado por Buss-Simão (2014) em sua pesquisa:

A partir da indicação inicial das crianças da centralidade da dimensão corporal nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos, elas também revelaram que essa dimensão corporal, enquanto mediadora das relações, traz elementos não somente cognitivos, mas também sensoriais e emocionais nos usos dados por elas a esse corpo. (p. 104)

Para compreender como se dão as relações sociais pautadas no afeto, entre as crianças, destacamos também algumas situações que reverberaram suas afinidades, expressas por meio das ações de carinho e gentilezas. Carlos (preto), chamou atenção por sua amabilidade e ações carinhosas, que, vez ou outra, chegava à instituição com flores para presentear as professoras e compartilhava gentilezas com seus pares (meninas e meninos) diariamente. A exemplo do excerto a seguir:

*Enquanto observo as crianças brincando no parque, **Gabizinha** (branca) se aproxima de mim, com uma flor vermelha em mãos, caída da árvore: Oh prof. pra você!*

*Agradeço a flor e recebo um afetuoso abraço de **Gabizinha**.*

***Luluca** (parda) observando o gesto da colega, colhe algumas flores pequenas da cor lilás e vem ao meu encontro: Prof. é pra você!*

*Recebo com encantamento, elogio a beleza das pequenas flores e agradeço à **Luluca** com um abraço.*

***Carlos** (preto) se aproxima e sugere à **Luluca** (parda) – Vamos colher mais dessa flor pra dar para as professoras?*

Luluca: Vamos!

***Carlos** vai até o cesto, pega um balde de plástico, mas não percebe o fundo rachado.*

***Carlos** e **Luluca** vão pelo bosque selecionando apenas as flores pequenas da cor lilás para colocar no balde.*

***Carlos** colhe a flor do chão e questiona à **Luluca**: - Essa pode, **Luluca**?*

***Luluca** responde: Essa sim!*

*E **Carlos** coloca no balde.*

***Carlos** novamente: E essa, pode?*

***Luluca**: Pode!*

***Carlos**: - Essa tá boa, **Luluca**?*

***Luluca** observa, com atenção, a pequena flor na mão de **Carlos** e responde: Essa tá!*

Na medida em que ambos vão enchendo o balde de flores, elas vão caindo pelo buraco e ficando pelo caminho.

*Depois de colherem algumas flores e de perderem outras pelo chão. **Luluca olha** para trás e percebe as flores caindo pelo fundo do balde: **Olha, tá caindo!***

***Carlos** observa as flores que ficaram para trás: - **lh... é mesmo!**
Vamos trocar de pote!*

***Carlos e Luluca** vão até o cesto de brinquedos e trocam o balde quebrado por um copo de alumínio, transportando cuidadosamente as flores colhidas.*

***Carlos** segue repetindo o mesmo gesto, recolhe as flores do chão, mas não guarda sem o consentimento de **Luluca**.*

*Carlos junta uma flor com as pétalas amassadas: **E essa Luluca, pode?***

***Luluca:** Essa não!*

***Carlos** joga de volta no chão.*

E ambos seguem com o mesmo ritual, colhendo as flores pequenas da cor lilás. Carlos solicitando o consentimento de Luluca e esta, avaliando criteriosamente cada flor, a fim de presentear as professoras. (Notas de campo do dia 21.11.22)

Nesta cena, em que o parque parecia *um quintal maior que o mundo*⁵, as crianças *ligadas em despropósitos*, aproveitaram aquele tempo ao ar livre em movimentos lentos e sutis, parecendo prezar mais pela *velocidade das tartarugas* e dando *respeito às coisas desimportantes*, quais sejam, colher pelo chão as pequenas flores desprezadas. Supomos que, para as crianças, muito mais importante do que encher o balde de flores fosse o compartilhar a vivência, na delicadeza de escolher, com atenção, cada flor caída pelo caminho. Na medida em que Carlos enchia o balde de flores, algumas iam ficando para trás, talvez porque *gostasse mais do vazio, do que do cheio*. Ainda assim, mantinha-se concentrado, compartilhando com Luluca as sutilezas daquele momento, tal qual *o menino que carregava água na peneira*.

A gentileza de Carlos, consultando Luluca na colheita de cada flor, demonstrou sua delicadeza e empatia para com a menina. Suas ações de sensibilidade revelaram a forma amável como ele estabelece suas relações, tanto nas dimensões étnico-raciais como nas de gênero. Nesta cena, Carlos demonstrou respeito perante Luluca, apresentando, além da relação étnico-racial, uma relação de igualdade de gênero, pois suas ações mostraram-se isentas das influências das hierarquias sociais, que, usualmente, por meio do machismo e do sexismo, alimenta na figura masculina a superioridade e o poder, sobretudo, nas tomadas de decisões, frente à representação feminina. As ações e relações em análise são auspiciosas, pois dão visibilidade a ocupação de uma posição *entre lugar* dessas relações de gênero, superando as prerrogativas duais de gênero de se colocarem numa ou noutra categoria ao não “escolher privilegiadamente

⁵ Analogia da brincadeira das crianças Carlos e Luluca com os poemas do escritor Manoel de Barros: “*O menino que carregava água na peneira*” (1999) e “*O apanhador de desperdícios*” (2008).

parceiros/as desse grupo, organizando-se em dois grupos homosociais de género, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos” (Ferreira, 2002, p. 117).

Os gestos de docilidade de Carlos em ofertar, diariamente, flores às professoras, colhidas no caminho de sua casa até a instituição, revelou também sua relação de apreço e admiração para com as mulheres, bem como, contraria o falso discurso de género, moralista e hegemônico, de que aos meninos e homem cabem comportamentos rudes, dado que, segundo tais ideologias, atitudes de sensibilidade e doçura não condizem à figura masculina. Significados sociais também apresentados nos estudos de Finco (2015, p. 50):

Os significados de género – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho.

No excerto de campo supracitado, podemos observar uma relação afetiva e corporal de aproximação estabelecida por Carlos e Luluca durante a brincadeira, ao avaliarem, cuidadosamente, as flores que seriam selecionadas. Deste modo, corroborando com Buss-Simão (2014, p. 104), tal vivência nos revela que as crianças apontam uma maneira “particular de se relacionar corporal e fisicamente com seus pares e com o mundo, tocando e se aproximando de seus pares e também dos adultos, chegando perto, bem perto, para juntos verem algo”.

As relações afetivas entre as crianças, no contexto educativo, sofrem influências das dimensões relacionais, sobretudo no compartilhamento das vivências e de objetos, ou seja:

a compreensão das relações de amizade, (...), envolve não apenas a dimensão relacional e interativa do brincar e fazer coisas entre pares, mas a apreensão de uma compreensão de amizade relacionada ao compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos. (Campos & Ramos, 2021, p. 233)

Diversos signos, presentes nos artefatos culturais, tais como vestimentas, brinquedos, decoração dos espaços, sobretudo suas cores, como ressaltam Silva et al., (2021), reforçam e naturalizam, entre as crianças, cada vez mais cedo, ideias e relações binárias de género masculino e feminino, divisões sociais e segregações de raça. Deste modo, compreendemos o contexto educativo como um dos lugares privilegiados que possibilitam às crianças socializarem seus afetos e construir suas compreensões sobre relações de género e étnico-raciais. A socialização afetiva não ensina somente as maneiras como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também sugere o que elas devem sentir, bem como o que e como se pode verbalizar a respeito desse sentimento em determinadas ocasiões, como salienta Le Breton (2009, p. 158):

a afetividade dos membros da mesma sociedade se inscreve num sistema aberto de significados, de valores, de ritualismos, num vocabulário etc. Cada emoção sentida emana do interior desta trama, oferecendo possibilidades de interpretação aos autores a respeito daquilo que eles sentem e percebem na atitude dos outros.

Como exposto, as relações afetivas expressas em gestos e gentilezas entre as crianças do grupo foram observadas em diversos momentos da pesquisa de campo, dentre eles, podemos ressaltar, as ações de Cristiano (menino preto). Cristiano é um menino comunicativo, extrovertido, bem-humorado e carismático, sendo muito querido por seus pares, como podemos observar no relato a seguir:

*No refeitório, durante o jantar sentam-se à mesa: **Cristiano** (preto), **Marcelo** (pardo), **Gabriel** (pardo), **Dadinho** (pardo) e **Gustavo** (pardo).*

***Cristiano** avista em outra mesa um menino negro, menor de outro grupo, levanta da cadeira e vai ao seu encontro dizendo:
- Oi meu amigo, dá aqui um abraço!*

*O menino se levanta sorridente e recebe o abraço de **Cristiano**.*

***Cristiano** volta para mesa dizendo aos seus colegas: - Ele é meu amigo!*

***Marcelo** (pardo) termina de se alimentar e diz: Essa comida tá muito boa, vou lá repetir!*

***Cristiano**: vai lá que eu cuido do teu lugar, tá?*

***Marcelo**: Tá!*

***Dadinho**: Lu, sabia que o **Cristiano** é o bonitão da creche?*

Questiono Pesquisadora: É mesmo?

***Gustavo** complementa: É sim! Eu também acho! (Nota de campo do dia 23.11.22)*

O entrelaçamento dos afetos, relações de gênero e étnico-raciais, neste episódio, são evidentes, tanto que a frase proferida por ele, foi eleita por nós, para compor o título do artigo, visto ser emblemático. A frase “- Oi meu amigo, dá aqui um abraço” é representativa, tanto por romper as expectativas de gênero e os padrões sociais definidos para meninos (Buss-Simão, 2013; Ferreira, 2002), como confere a ele um lugar de centralidade, que comumente um menino negro não ocupa nos grupos de pares. As relações sociais de Cristiano conferem a ele grande popularidade, tanto por suas ações de gentileza, bem como sua vaidade, pois durante o período da pesquisa, ele surgiu na instituição com variados cortes e colorações de cabelo, aspectos que contribuíram para ele ser considerado o “bonitão da creche”. Um dos fatores que ratifica a aceitação e apreço dos pares por Cristiano, foi o fato de Gabriel (menino pardo), ao escolher seu

nome fictício para figurar na pesquisa, optar pelo nome de Cristiano. Mas, diante da ressalva de que não poderia ser um nome já existente no grupo, o menino optou pelo segundo nome do amigo.

As ações de Cristiano, no refeitório, em direção a seu amigo, como ressalta Buss-Simão (2014), não desempenham apenas ações motoras, mas expressam emoções, sentidos e significados, tanto para as próprias crianças como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade nos usos sociais do corpo. Além disso, “nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzido na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro” (p. 106).

Acerca da relação afetiva entre meninos, concordamos com Campos e Ramos (2021) quando afirmam que as crianças constroem suas identidades sociais, “cultivando e mantendo amizades revelando o quanto elas expressam a preocupação em ser e ter amigos evidenciando o reconhecimento social das crianças em seus contextos de vida” (p. 236).

Já no que concerne às relações de gênero, podemos inferir como positiva a relação afetiva expressa por Cristiano com seus pares, ao externalizar suas emoções e afetos por eles mediante o abraço. Ações essas, por vezes, compreendidas socialmente como inadequadas entre meninos e homens. Sendo, tais ações, compreendidas como *zonas de transgressões* (Ferreira, 2002), não somente espaciais, mas relacionais. Por meio dos afetos construídos e partilhados, pudemos testemunhar vivências significativas nas relações étnico-raciais estabelecidas pelas crianças, enfim, como possibilidade de acolhimento das diferenças raciais.

Considerações finais

Os dados da pesquisa trazem indícios de que meninas e meninos negros/os, a seus modos, estão construindo resistências para lidarem com os preconceitos que as/os assolam, demonstrando não estarem alheias/os às práticas preconceituosas que, por vezes, são submetidas/os no contexto educativo, apresentando possibilidades de viver a infância de modo feliz com seus corpos marcados pelos pertencimentos étnico-raciais. Sendo assim, as crianças nos ensinaram, diversas maneiras, de se relacionarem com seus pares, por meio dos afetos, ultrapassando as barreiras do preconceito na valorização das diferenças étnico-racial e de gênero.

Ao exteriorizar o afeto como possibilidade de acolhimento das diferenças raciais e de gênero, não significa que elas não produzam e reproduzam preconceitos, visto que estão imersas em uma estrutura social em que o racismo e as dicotomias de gênero estão presentes, sendo categorias de sustentação das estruturas sociais em nossa sociedade. Deste modo, embora tenha sido possível presenciar diversas relações de afeto e companheirismo entre as crianças, é imprescindível salientar a manutenção dos privilégios simbólicos, usufruídos pelas crianças brancas, presente em suas relações.

As crianças desta pesquisa nos ensinaram que não existe apenas um único modo de ser menina ou menino, (apesar de testemunharmos a manutenção de *fronteiras de gênero* em relações *intra* e *intergênero*), pois são sujeitos singulares, constituídas/os por

diferentes pertencimentos: étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos.

As cenas analisadas ratificam a relevância destas discussões para a docência e para a formação de professoras/es de educação infantil, visto ser urgente a compreensão de que o contexto educativo é um lugar privilegiado, que possibilita às crianças socializarem seus afetos e construir suas compreensões sobre relações de gênero e étnico-raciais. No contexto educativo, a superação da binaridade e das *fronteiras de gênero* e o letramento racial crítico (Ferreira, 2015) possibilitam que as/os professoras/es reflitam sobre concepções de gênero e étnico-raciais dentro de seu próprio contexto educativo, proporcionando às crianças uma consciência de suas próprias identidades étnico-raciais e de gênero, ao se observarem representadas nos diversos contextos.

Referências bibliográficas

Brasil. (2009). Resolução n. 5, de 17/12/2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação e Cultura. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Buss-Simão, M., & Agostinho, L. M. (2023). “Você tá filmando a gente, né?": escuta e participação das crianças na pesquisa. *Linhas Críticas*, 29, e50547. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50547>

Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 176-197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

Buss-Simão, M. (2014). Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. *Revista Educação*, 37, 101-109. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.11199>

Campos, R. K. do N., & Ramos, T. K. G. (2021). Crianças bem pequenas e relações de amizade em situações de brincadeiras na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, 8, (68), 224-238. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7041>

Coutinho, Â. S. (2019). Consentimento e assentimento. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* (pp. 62-65). ANPEd. <https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/>

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). Cortez.

Ferreira, A. de J. (2015). *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Editora Estúdio Texto.

Ferreira, M. (2002). *O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz de conta" num JI* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto].

Finco, D. (2015). Questões de género na educação da pequena infância brasileira. *Studi Sulla Form*, 18(1), 47-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf>

Le Breton, D. (2009). *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Vozes.

Sarmento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Org.), *Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Lamparina, 2.ed.

Schmitt, R. V. (2011). O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In E. A. C. Rocha, & S. Kramer, *Educação Infantil: enfoque em diálogo* (pp. 17-35). Papyrus.

Schmitt, R. V. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>

Silva, E. C., Rosa, E., Portella, L. Tavares, M., & Oliveira, M. (2021). A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. *Revista brasileira de estudos da homocultura*, 3(4), 56-78. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11886>

Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1-22. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%253A494906>

Notas sobre as autoras:

Lucilene Morais Agostinho

morais.lucilene@gmail.com

Prefeitura Municipal de Florianópolis

<https://orcid.org/0009-0008-6921-4572>

<http://lattes.cnpq.br/4971113867999350>

Márcia Buss-Simão

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

<http://lattes.cnpq.br/6386088355020507>

Contribuições das autoras:

Concepção e elaboração do manuscrito: 2.ª autora

Coleta de dados: 1.ª autora

Análise de dados: 1.ª autora e 2.ª autora

Discussão dos resultados: 1.ª autora e 2.ª autora

Declaração de conflito de interesses: As autoras declaram a não existência de conflito de interesses