

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Afetos desiguais: marcadores sociais e afetividade na Educação Infantil

Daniel Santos Braga, Caroline Santana Silva, Gabrielle Vitória Mari Lopes, Andreia Pimenta Araujo Nunes, Maria Ângela Barros de Carvalho

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7699>

Submetido em: 2023-12-13

Postado em: 2024-01-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Amanda Tolomelli Brescia (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-1474>)

ARTIGO

**AFETOS DESIGUAIS:
MARCADORES SOCIAIS E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DANIEL SANTOS BRAGA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5075-4570>
<daniel.braga@uemg.br>

CAROLINE SANTANA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0180-4895>
<carolinesantanasilva29@gmail.com>

GABRIELLE VITORIA MARI LOPES¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9196-9429>
<mari.lopes.gabrielle@gmail.com>

ANDREIA PIMENTA ARAÚJO NUNES¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4193-1003>
<apimentaraujo@gmail.com>

MARIA ÂNGELA BARROS DE CARVALHO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-6271>
<maria.angela@uemg.br>

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais. Ibirité, MG, Brasil.

RESUMO: Este trabalho aborda a afetividade como um dos componentes das relações de ensino-aprendizagem na Educação Infantil¹. Mais especificamente, discute as repercussões de diferentes marcadores sociais (gênero, raça/cor e presença de deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento) nas manifestações de afeto para com as crianças da primeira etapa da educação básica. Tendo como base as contribuições teóricas de Henri Wallon sobre a afetividade como forma de interação com o meio; e os estudos sociais da infância, buscou-se verificar se algumas crianças, por suas características, seriam mais propensas a serem alvo de demonstrações afetivas por parte de professores e demais adultos presentes em sala; enquanto outras – também por suas especificidades – tenderiam a serem tratadas com indiferença e desafeição. Foi desenvolvida observação de tipo etnográfica em instituições de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais/Brasil). Identificou-se associação entre o perfil das crianças e a maior ou menor presença de manifestações verbais e não verbais de afeto, bem como a persistência de diferentes discriminações e violências físicas e simbólicas para com as crianças.

Palavras-chave: afetividade, desigualdades de oportunidades educacionais, discriminação

UNEQUAL AFFECTIONS: SOCIAL MARKERS AND AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This work addresses affectivity as one of the components of teaching-learning relationships in Early Childhood Education. More specifically, it discusses the repercussions of different

¹ Este trabalho foi financiado com recursos do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPq/UEMG

social markers (gender, race/color, and the presence of disabilities or neurodevelopmental disorders) on expressions of affection towards children in the initial stage of basic education. Drawing on the theoretical contributions of Henri Wallon regarding affectivity as a form of interaction with the environment, as well as social childhood studies, the aim was to ascertain whether certain children, based on their characteristics, were more likely to be the target of affectionate demonstrations by teachers and other adults present in the classroom, while others, also due to their specificities, tended to be treated with indifference and lack of affection. An ethnographic type of observation was conducted in Early Childhood Education institutions in a municipality in the metropolitan region of Belo Horizonte (Minas Gerais/Brazil). An association was identified between the children's profiles and the greater or lesser presence of verbal and non-verbal expressions of affection, as well as the persistence of different forms of discrimination and physical and symbolic violence towards the children.

Keywords: affection, inequalities in educational opportunities, discrimination

AFECTOS DESIGUALES: MARCADORES SOCIALES Y AFECTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Este trabajo aborda la afectividad como uno de los componentes de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil. Más específicamente, analiza las repercusiones de diferentes marcadores sociales (género, raza/color y la presencia de discapacidades o trastornos del neurodesarrollo) en las expresiones de afecto hacia los niños en la etapa inicial de la educación básica. Basándose en las contribuciones teóricas de Henri Wallon en lo que respecta a la afectividad como una forma de interacción con el entorno, así como en los estudios sobre la infancia en la sociedad, el objetivo fue determinar si ciertos niños, en función de sus características, eran más propensos a ser el blanco de demostraciones afectuosas por parte de los maestros y otros adultos presentes en el aula, mientras que otros, también debido a sus especificidades, tendían a ser tratados con indiferencia y falta de afecto. Se realizó un tipo de observación etnográfica en instituciones de Educación Infantil en un municipio de la región metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais/Brasil). Se identificó una asociación entre los perfiles de los niños y la mayor o menor presencia de expresiones verbales y no verbales de afecto, así como la persistencia de diferentes formas de discriminación y violencia física y simbólica hacia los niños.

Palabras clave: afectividad, desigualdades en oportunidades educativas, discriminación

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é a etapa responsável pelo atendimento de bebês e de crianças bem pequenas, entre 0 e 3 anos de idade, em creches; e de crianças pequenas, com 4 e 5 anos, nas pré-escolas. Diferentemente das demais fases do nível básico educacional, que têm como foco as aprendizagens dos diversos componentes curriculares – o que já é sinalizado em sua própria nomenclatura, *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*, a Educação Infantil tem como objetivo o pleno desenvolvimento das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). Sendo assim, as professoras e professores dessa etapa devem dar atenção tanto aos aspectos relativos ao educar quanto, e de forma indissociável, àqueles relacionados ao cuidar (Brasil, 1998; 2009). Nesse sentido, um ambiente no qual as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para brincar e interagir, é fundamental para que os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos (Brasil, 2018).

O francês Henri Wallon (1879-1962), importante pensador da psicologia infantil da primeira metade do século XX, argumentou que esse ambiente adequado para o desenvolvimento das crianças

não se trata necessariamente de um espaço físico no qual se dispõem os diferentes objetos. Antes, diz respeito também às relações interpessoais e sociais, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (Wallon, 2015). Em outras palavras, a capacidade dos seres humanos de afetar e serem afetados, positiva ou negativamente, na interação com os outros e com o meio, é o que se compreende por afetividade. Para o autor, é possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais, e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação”. (Wallon, 2017, p. 14). Sendo assim, o desenvolvimento integral da criança, seja na Educação Infantil, seja na sociedade de maneira geral, está diretamente relacionado às diferentes dimensões da afetividade, sendo, portanto, o afeto, um dos componentes essenciais das relações do mundo adulto com a infância.

Embora o tratamento cuidadoso e protetivo para com as crianças pareça universal e natural, fato é que esse status foi historicamente construído. Para Phillipe Ariès (1981), o reconhecimento da infância como etapa específica da vida se deu com o advento da organização burguesa de família e sociedade. Antes, as crianças, em geral, não recebiam nenhum tratamento especial, mas a medida em que a sociedade industrial se organizava, uma nova modalidade de família nuclear surgiu, fazendo com que as crianças passassem a ter uma relevância cada vez maior. O nascimento das ciências humanas e sociais no século XIX (Psicologia, Pedagogia, Sociologia etc.) consolidou ainda mais a compreensão das especificidades da infância como etapa da vida humana (Kuhlmann Jr., 2010).

No Brasil, embora o sentimento de infância já fosse percebido desde o período imperial, ele estava restrito às crianças oriundas das classes dominantes (Del Priore, 2013). Para aquelas livres e pobres predominava o abandono; e para as nascidas escravizadas, o cativeiro (Del Priore, 2000). A república não mudou essa dualidade de infâncias, reforçando-a com o Código de Menores (1927) em expressões como “menores abandonados” ou “delinquentes juvenis”, que associava delinquência à pobreza. Nas décadas de 1960 e 1970, a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e das respectivas fundações em cada unidade da federação (as Febems), aprofundaram a criminalização da infância proveniente das populações pobres, negras, indígenas, quilombolas e outros grupos subalternizados (Amim, 2018).

A Constituição Federal de 1988 consagrou, pela primeira vez, a criança como sujeito de direitos, sendo dever do Estado, da família e do conjunto da sociedade garantirem, com absoluta prioridade, a vida, a saúde, a alimentação, a educação, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227). No entanto, os dados apontam que essas garantias são desigualmente efetivadas aos diferentes grupos sociais (Rosemberg, 2006).

Dessa forma, assim como o acesso às políticas públicas é desigualmente distribuído às populações de grupos não hegemônicos – negras, quilombolas, indígenas, de baixa renda, de ocupações, ciganas etc., parece razoável supor que as crianças desses grupos também tenham oportunidades desiguais quanto às manifestações de afeto no tratamento dentro e fora das escolas. Essa razoabilidade é reforçada por indícios em diferentes estudos na literatura educacional brasileira que trata da temática (Abramowicz; Oliveira, 2012). Em trabalho de 1995, por exemplo, Lúcia Afonso, ao analisar as diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias, revelou que comportamentos discriminatórios em relação às crianças por sua cor ou gênero foram pouco observados. No entanto, a pesquisa relatou que era possível divisar uma espécie de “mal-estar” na diferença de tratamento entre meninos e meninas, e entre crianças brancas e não brancas que poderiam ser considerados casos de discriminação não assumida (Afonso, 1995). Os resultados de Fabiana de Oliveira (2004) também vão nesse sentido, apontando como as práticas educativas revelam questões raciais. A autora identificou que, em geral, as crianças negras ficavam menos tempo no colo das professoras, diferentemente das crianças brancas, como é ilustrado no exemplo retirado do caderno de campo da pesquisadora:

M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/**branca**) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (**negro**/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (**negro**) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (Oliveira, 2004, p. 83, grifo nosso).

Esta pesquisa dialoga com esses estudos anteriores, discutindo exatamente a questão da desigualdade das manifestações de afeto. Dito de outro modo, o trabalho se propôs a analisar a associação da quantidade da presença ou ausência de demonstrações afetivas – verbais e não verbais – bem como a qualidade dessas manifestações (variáveis dependentes) e diferentes marcadores sociais como gênero, raça/cor e presença de deficiência ou neurodivergência (variáveis independentes). A pergunta que se quis responder foi: os perfis pessoais e sociais das crianças são fatores intervenientes para um maior ou menor recebimento de manifestações de afeto? A hipótese analítica que subjaz a pesquisa é que, enquanto algumas crianças, por suas características físicas e/ou socioculturais, seriam mais propensas a serem alvo de demonstrações afetivas por parte de professores e demais adultos presentes em sala; outras – também por suas especificidades – tenderiam a ser tratadas com indiferença e/ou desafeição.

APORTES TEÓRICOS E DA LITERATURA SOBRE A INFÂNCIA E A AFETIVIDADE

Desde a modernidade, a infância pode ser considerada um elemento estruturante das sociedades (Qvortrup, 2011), ainda que esse elemento tenha tomado, no tempo e no espaço, distintas (e por vezes, desiguais) formas. No entanto, como esboçado na introdução deste texto, essa compreensão é uma construção histórica e social. De acordo com Kohan (2005), um primeiro conceito de infância, já presente na visão platônica e disseminado até os fins da Idade Média, estava ligado a um projeto do futuro, centrando a existência humana na fase adulta e, em relação a essa fase, trazendo a perspectiva de inferioridade das crianças. Assim, as concepções educacionais, seja na Paideia grega ou na escolástica medieval, performavam uma projeção política, na qual era transmitida à criança todos os saberes considerados necessários para que se formasse um adulto. Mesmo sob um novo sentimento de infância com a família burguesa (Ariès, 1981), nas perspectivas funcionalistas (como em Durkheim ou Parsons) predominavam a suposição de que a sociedade, unilateralmente, conforma a subjetividade das crianças, as preparando para a inserção no mundo adulto, em um sentido prospectivo (Mollo-Bouvier, 2005).

Mais recentemente, novos estudos sobre a infância têm convergido em uma compreensão das crianças como sujeitos ativos, que se apropriam da realidade, ao mesmo tempo que a reproduzem e a interpretam, sendo seus coprodutores (Sarmiento; Gouveia, 2009). Assim, vê-se uma preocupação cada vez maior em repensar não somente a ideia de aculturação da criança ao mundo social, por meio de processos de socialização adultocêntricos, mas também as próprias práticas políticas, sociais e culturais fundamentadas nessa perspectiva (Rosemberg, 2012). Esses estudos tomam a criança/infância como objeto legítimo de investigação, no sentido de campo (Abramowicz; Oliveira, 2012), compreendendo-a como ator social, o que de modo consequente demanda dos investigadores não somente o trabalho sobre crianças, mas com crianças, na sua escuta a partir das diferentes linguagens produzidas por elas. Em outras palavras, a orientação epistemológica e ontológica dos novos estudos da infância legitima modelos de análise em que as crianças são “participantes, e não apenas destinatários” das ações e proposições (Carvalho, 2015, p. 38), não estando apenas presentes na cultura em que são inseridas, mas também participando de modo ativo de sua construção, bem como elaborando, elas próprias, suas culturas de pares (Corsaro, 2011).

A despeito dos avanços teóricos e conceituais no campo dos estudos da infância, em contrapartida, é ainda evidente a manutenção em parcela expressiva da sociedade de um certo desprezo em relação à criança e o enorme sentimento adultocêntrico existente (Rosemberg, 2012). A autora atenta, por exemplo, para como os movimentos sociais contemporâneos por vezes não incluem as camadas da infância em seus processos de socialização ou em suas pautas de negociação. Há ainda perspectivas

salvacionistas da infância que a compreendem como etapa de fragilidades, o que justificaria sua institucionalização (Carvalho, 2015). É também nessa direção o que revelam estudos que compreendem a afetividade de forma ingênua e idílica, em que os espaços nos quais as crianças transitam e convivem – como a escola – seriam locais em que elas seriam preservadas dos perigos “da rua”, sendo alvo de manifestações de carinho e amor por parte das professoras e professores.

A fim de situar os tensionamentos sobre a compreensão da afetividade nos processos formativos das crianças em uma perspectiva dialética (Gomes; Neves, 2021), realizou-se levantamento bibliográfico de tipo narrativo sobre o assunto². Em relação ao afeto, o conceito está interligado às suscetibilidades que os seres humanos experimentam em face a determinadas mudanças que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. A etimologia da palavra, do latim *affectus*, particípio passado do verbo *afficere*, afetar, produzir efeito, tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar. Ou seja, a expressão está ligada aos sentimentos e à emoção produzidas nas relações entre os sujeitos (e deles com o mundo). Compreende-se então que, em um sentido geral, a afetividade é parte fundamental nas relações sociais, já que ela contribui para formação dos indivíduos e dos laços sociais como um todo.

No âmbito da Educação Infantil, a questão foi tratada de distintas formas por diferentes autores. Krueger (2013) aborda a importância da afetividade nas interações sociais, principalmente, na família e nos primeiros anos de escolarização, como fator determinante no desenvolvimento da criança. Para isso, utiliza, principalmente, a psicologia do desenvolvimento infantil de Jean Piaget, e estudos de Sigmund Freud, Vygotsky e Henry Wallon sobre afeição e cognição. Apresenta conceitos de afetividade destacando o modo de demonstração das emoções, sendo que na Educação Infantil, a manifestação do afeto positivo por parte das professoras é de essencial importância no processo de desenvolvimento integral das crianças. Da mesma forma, o artigo aponta que manifestações de afeto “não positivas” vão influenciar de forma desfavorável o aprendizado. Além disso, Krueger sinaliza sobre a atenção que se deve ter nas demonstrações de afeto de forma diferente com as crianças: “Também o tratamento equânime para com todos os alunos precisa ser sempre mantido e explicitado, e nenhuma criança deve ter a percepção de ser perseguida ou amada em demasia” (Krueger, 2013, p.8). A autora afirma que, para que haja o desenvolvimento integral, trabalhar a afetividade nas relações de forma adequada e respeitando as distinções entre elas é imprescindível, pois assim irá possibilitar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Sawaya (2009), em sua dissertação de Mestrado, trabalhou com a questão da afetividade que, aliada ao brincar, contribui para os resultados da aprendizagem propiciando um desenvolvimento integral da criança. A autora buscou compreender nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas a aplicação dos conhecimentos teóricos sobre a afetividade e o brincar, adquiridos na formação inicial. Para fundamentar seu trabalho, utilizou dos estudos de Wallon e Vygotsky, autores que pesquisam a importância da afetividade nas relações aluno/professor, e a contribuição dela para o desenvolvimento humano e no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa qualitativa ocorreu por meio de entrevistas e observações da prática docente em uma escola particular de Educação Infantil na qual a autora constatou a deficiência de conhecimento teórico na formação inicial, em que as professoras não demonstraram conhecimentos suficientes para amparar as práticas relacionando afetividade e brincar, o que, segundo a autora, prejudicaria o ato reflexivo no trabalho diário com as crianças.

O artigo de Amorim e Navarro (2012) trata da relevância do afeto na Educação Infantil para a formação integral das crianças, considerando que o desenvolvimento não está relacionado somente ao aspecto cognitivo, mas também com as relações afetivas. Para que isso seja possível, torna-se necessário o trabalho conjunto de escola e família, sendo que esse trabalho na escola tem início na Educação Infantil. Para embasamento de sua pesquisa, o referencial teórico utilizado pelas autoras foram: Piaget, Vygotsky

² Foram feitas buscas entre os meses de abril e maio de 2023 nas bases SciELO, Google Scholar e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com os descritores “afetividade” e “educação infantil”. Foi feita triagem inicialmente pelo título e, em seguida, pelo resumo, incluindo aqueles trabalhos sobre o assunto e que dialogassem com os chamados novos estudos da infância. Foram excluídos os que apontassem para diferentes matizes teóricas e/ou que não abordassem diretamente as questões da afetividade ou tivessem como escopo outras etapas da educação básica que não a Educação Infantil.

e Wallon que, de acordo com elas, são teóricos que tratam da importância do afeto e cognição para o desenvolvimento do ser humano. A partir de estudos realizados pelos teóricos citados e documentos orientadores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referenciais e Diretrizes Nacionais Curriculares dentre outros), as autoras concluíram que a educação da criança se constrói a partir dos laços de afetividade. Estes têm início no vínculo familiar, mas encontram continuidade no cuidar e educar da primeira etapa da educação básica, o que pode contribuir para o desenvolvimento e formação da criança.

Carvalho (2014), discute o afeto a partir da ideia de imposição desta prática, sendo ele, qualidade necessária no trabalho docente para ser bom profissional. O artigo apresenta o afeto em uma perspectiva diferente de outros autores pesquisados, não atribuindo a ele especialmente a importância no desenvolvimento da criança, mas sim como adjetivo necessário no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Michel Foucault embasa a pesquisa, que utiliza como metodologia a análise do discurso foucaultiano nos relatórios das professoras. Para Carvalho (2014), o discurso que permeia a formação docente em todas as esferas, orientando o professor sobre o afeto, desconsidera a subjetividade deste profissional, precisando ser refletido e problematizado, para que, o afeto, não seja considerado a principal, senão única condição para ser bom professor. A análise dos relatos confirmou que o professor da Educação Infantil admite a afetividade como algo imprescindível na atuação profissional ratificando assim um discurso previamente produzido culturalmente e institucionalmente, que busca conduzir as ações docentes.

No estudo desenvolvido por Guimarães e Arenari (2018), as autoras buscaram compreender como na relação adulto/bebê na creche se dão as demonstrações de afeto. As autoras consideram a afetividade como de grande importância para o bebê que está em processo de desenvolvimento e ainda está em formação da comunicação oral. Nessa fase, os gestos ainda são a maior forma de demonstrar sentimentos e assim a afetividade pôde ser percebida, principalmente, nos momentos de cuidados (banho, alimentação, sono, fome). O trabalho teve como referencial teórico Mikail Bakhtin (Filosofia da linguagem) e Henri Wallon (psicologia histórico-cultural) que discutem sobre a importância das interações e a afetividade que conduzirão o desenvolvimento da vida humana e social. Por meio da observação em berçário de uma instituição de Educação Infantil universitária, analisaram a qualidade das relações na ação docente com os bebês. Essas observações permitiram perceber que existe um diálogo não verbal a partir das trocas afetivas e dos gestos expressados em cuidados e atenção. Além disso, evidenciaram o afeto que ocorre na creche com os bebês, requer do professor um trabalho especial, por essa particularidade que requer mais atenção e disponibilidade por parte do docente.

A pesquisa realizada por Silva (2022) tratou de entender como as crianças, principalmente, as negras (corpo negro e cabelo crespo) em suas relações na Educação Infantil, constroem sua identidade étnico/racial. Para fundamentar a pesquisa, a autora analisou estudos que investigaram as representações sociais e símbolos da identidade negra. Com abordagem qualitativa e pesquisa de intervenção, a pesquisa foi feita com a participação das crianças a partir de desenhos e de forma oral, entrevista com a professora, registros em diário de campo, áudios, fotos. Foram utilizadas obras literárias infantis afro-brasileiras nos momentos de intervenções, como representações influenciadoras no processo da formação da identidade negra. Ao analisar o material produzido durante a pesquisa, foi observado que as crianças ainda têm dificuldade de se reconhecerem pertencentes a um grupo étnico racial (negros), julgando assim necessário ampliar esse debate, além do que já está proposto, para fortalecer a percepção sobre seu pertencimento a um grupo.

Como síntese do levantamento bibliográfico acima apresentado, e como fundamento para as investigações realizadas nesta pesquisa e discutidas na seção seguinte, compreende-se que as dimensões afetivas, motoras e cognitivas são fatores essenciais para a construção do conhecimento, de modo que os caracteres cognitivo e afetivo são interdependentes (Wallon, 2015). Ao mesmo tempo, o afeto diz respeito à possibilidade do ser humano de ser influenciado positivamente ou negativamente dado que é por meio da afetividade que os sujeitos expressam os seus desejos e as suas vontades. No âmbito educacional, a afetividade é relevante, principalmente, no que diz respeito à Educação Infantil, uma vez que a forma, tanto quanto o conteúdo, contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das

crianças. Na relação afetiva das/nas práticas educacionais, as crianças afetam e são afetadas: podem desenvolver a segurança, reconhecer que são importantes e interiorizarem o bem-estar emocional (Mello; Rubio, 2013), como podem se sentir desprestigiadas, ofendidas e discriminadas. Ou seja, o afeto constrói algo novo no desenvolvimento de bebês e as crianças pequenas, considerando que a linguagem dos sujeitos não se constitui apenas na oralidade, mas também em outras manifestações, como nos gestos, nas expressões faciais e na movimentação corporal (Gomes; Neves, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado a partir do que Marli André (2013) denominou como etnografia da prática escolar. Essa modalidade de investigação se utiliza de procedimentos associados à etnografia, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Todavia, se difere de uma pesquisa etnológica clássica, uma vez que, enquanto esta se preocupa com a descrição da cultura de um grupo social (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), a preocupação central deste projeto será com o processo educativo (André, 2013). Nesse sentido, dado que a etnografia no estudo da vivência escolar possibilitaria o detalhamento das ações dos indivíduos, da organização escolar, das formas de comunicação e das relações interpessoais realizados na rotina das instituições escolares (André, 2013), compreende-se que este foi o procedimento mais adequado ao proposto nesta pesquisa, a saber, as manifestações de afeto (e desafeição) que eventualmente ocorrem no processo educacional.

Além disso, destaca-se que o estudo etnográfico não se restringe ao registro das situações e dos acontecimentos ocorridos no âmbito escolar. Antes, buscou-se reconhecer as práticas culturais dos sujeitos pesquisados e os sentidos atribuídos por eles às suas ações. Ou seja, levou-se em consideração as manifestações de afeto/desafeto e os significados dessas manifestações em face aos costumes, práticas e os valores dos atores sociais escolares – crianças, professoras e outros adultos presentes – durante a pesquisa de campo.

Segundo Marconi e Lakatos (2018), a pesquisa de campo corresponde à coleta de dados que possibilita a exploração dos fenômenos de interesse e a relação entre eles. No caso deste trabalho, a pesquisa de campo se deu sob abordagem quantitativa-descritiva e exploratória, na qual se analisa fatos ou fenômenos (as manifestações de afeto/desafeto) para a verificação das hipóteses, ampliando a proximidade do pesquisador com o ambiente de pesquisa, tendo em vista seu lugar de “estrangeiro”.

A ênfase da investigação foi a observação direta intensiva, na qual se considera ser possível não apenas “ver e ouvir” fatos, mas segundo Mann (1970), situá-los em um cenário contextual. Assim, ao lado do observado – e participando das atividades – a pesquisa não teve a pretensão de alterar significativamente o fenômeno a ser compreendido em si (Mattar; Ramos, 2021). Se diz estruturado tendo em vista a necessidade do estabelecimento de critérios de comparabilidade e reprodutibilidade (Marconi; Lakatos, 2018), uma vez que a observação ocorreu em uma amostra de turmas de creches e pré-escolas de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte.

Ao todo, a pesquisa ocorreu em cinco escolas, selecionadas de forma não probabilística por conveniência dentre as instituições com oferta de Educação Infantil no município³. Esse modelo foi necessário tendo em vista as dificuldades de se conseguir autorização para entrada nas escolas no contexto do primeiro semestre de 2023⁴. A seleção foi feita por estrato, sendo eles três: 1) escolas públicas de Educação Infantil; 2) escolas privadas de Educação Infantil conveniadas aos poderes públicos; e 3) escolas públicas de Ensino Fundamental com oferta de Educação Infantil. Em cada escola, quatro turmas foram acompanhadas (duas de crianças entre 2 e 3 anos; e duas de crianças entre 4 e 5 anos), com exceção das escolas de Ensino Fundamental, sendo neste caso, duas turmas de crianças entre 4 e 5 anos, somando

³ O trabalho foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa e obteve o parecer CAAE: 70477123.2.0000.5525.

⁴ O primeiro semestre de 2023 foi marcado por grandes discussões sobre aumento de violência escolar decorrentes de ataques, sendo registradas no país oito chacinas em escolas entre setembro de 2022 e março de 2023.

dez observações ao todo; e sendo cada turma observada por uma semana, perfazendo 250 horas de observação.

O objetivo da estratificação foi contemplar diferentes segmentos e dependências administrativas para que pudessem ser cotejadas ao encerramento da fase de campo. O período de uma semana teve por objetivo superar o momento da observação (normalmente na fase inicial) quando os atores – crianças e professores – têm seu comportamento alterado pela presença do observador externo. Como se sabe (André, 2013), eventualmente essa presença se torna familiar, permitindo que a observação do fenômeno seja mais precisa.

O instrumento de coleta de dados foi o roteiro de observações (Quadro 1) e o diário de campo, no qual foram registrados aspectos qualitativos (visando a identificação das manifestações de afeto/desafeição e sua natureza) e quantitativos (quantidade de ocorrências e perfil dos estudantes envolvidos em cada ocorrência). Ao término das visitas, os dados foram codificados e categorizados para análise de conteúdo (Bardin, 2016) e tratados por meio do *software* Atlas.ti.

Quadro 1: Roteiro de observação

Segmento: <input type="checkbox"/> 2 anos a 3 anos e 11 meses <input type="checkbox"/> 4 anos a 5 anos e 11 meses				
Turno de observação: <input type="checkbox"/> manhã <input type="checkbox"/> tarde				
Turma de atendimento integral? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não				
Descrição dos ambientes e atividades presentes na rotina dos dias da semana: (A descrição deve ser suficientemente detalhada para que o leitor visualize o <i>setting</i> do estudo - o ambiente físico e o tipo de atividade podem ser importantes para o que acontece na rotina)				
Além da professora e da pesquisadora, havia outro adulto presente no ambiente na maior parte da observação? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Se sim, quem era(m)? _____				
Como você classificaria o clima escolar no dia: <input type="checkbox"/> Autoritário <input type="checkbox"/> explorador <input type="checkbox"/> Autoritário paternalista <input type="checkbox"/> Consultivo <input type="checkbox"/> Participativo				
Manifestação de afeto/ Relações de afetividade	Qualidade	Quantidade	Quem fez	Quem recebeu?
Característica e tom de voz				
Gesto				
Contato visual				
Abraço				
Beijo				
“Paparicação”				
Carregar no colo				
Forma de chamar e designar				
Acolhimento das necessidades				
Elogio				
Incentivo				
Resolução de conflito				
Outro:				

Fonte: Elaboração própria.

Para fins da apresentação dos resultados, optou-se por representar diferenças qualitativas (diferentes manifestações) e quantitativas na perspectiva da semiótica das cores (Pereira, 2023). Utilizou-se o azul para as manifestações de aspecto positivas, e o vermelho para as negativas. O amarelo foi usado para indiferença ou desigualdade explícita de tratamento. As tonalidades mais fortes designam maior presença da manifestação de afeto; enquanto as mais fracas, menor presença dessas manifestações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola, desde sua criação, traz consigo um caráter desigual em relação a qualidade de ensino, as maneiras de tratamento, aos materiais oferecidos e a diversos campos que envolvem não só docentes e discentes, mas todo o sistema que gera e rege a educação, onde pode-se perceber que

[...] A elucidação dos condicionantes presentes no interior da instituição escolar pode ser feita, numa aproximação preliminar, a partir da consideração dos seguintes aspectos: 1) a estrutura organizacional da escola em seu caráter legal; 2) a real distribuição hierárquica dos que atuam no interior da unidade escolar; 3) os mecanismos de ação coletiva aí presentes; 5) o atendimento aos pais e membros da comunidade; 6) o processo ensino-aprendizagem propriamente dito (Paro, 1996, p. 69).

Dessa forma, nas escolas em que a pesquisa foi realizada, tal situação não é dessemelhante, sendo observadas desigualdades nos mais diversos campos. Entre eles, a desigualdade de manifestações de afeto em relação ao tipo de instituição e a faixa etária, como é constatado na Tabela 1. Nela é possível notar que, de maneira geral, predominaram manifestações de afeto negativas nas observações realizadas na fase de campo da pesquisa. Na comparação entre as dependências administrativas, observou-se que nas creches conveniadas, as manifestações negativas superaram as positivas, enquanto nas públicas a distribuição foi mais equivalente. Destaca-se também que a desigualdade de tratamento, isto é, abordagens distintas para ocorrências semelhantes, foi maior nas creches conveniadas, diminuindo a medida em que a idade das crianças da turma aumentava.

Tabela 1: Tabela de contingência das manifestações de afeto quanto ao tipo de escola/atendimento

Tipo de escola/atendimento	Manifestações negativas	Desigualdade de tratamento	Manifestações positivas
Creche conveniada (turmas de 2 a 3 anos)	31	10	6
Pública de Educação Infantil (turmas de 3 a 4 anos)	15	9	15
Pública de Educação Infantil (turmas de 4 a 5 anos)	14	5	16
Pública de Ensino Fundamental com atendimento de Educação Infantil (turmas de 5 anos a 6 anos)	6	2	10

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Ainda em relação à idade das crianças, observa-se que as relações de afeto se relacionam de maneira inversamente proporcional às faixas etárias das turmas, de forma que quanto maior a idade, menor é o número das manifestações de afeto sejam elas positivas ou negativas. Em contrapartida, nas faixas etárias mais novas o número de relações negativas é ainda maior, ocorrendo, principalmente, nas turmas de creche conveniada. Trazendo o que é dito por Kohan (2003, p. 24), que cita o conceito platônico em relação à criança, vista como um ser inferior e que deve ser civilizado, o que contribui para a prática do adultocentrismo e para relações negativas, “As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...]”. Da mesma forma, ajuda a explicar também a redução de manifestações de afeto para as crianças com maior idade, certa compreensão da Educação Infantil de que a pré-escola deve se constituir como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental (Pinazza; Santos, 2016), sendo sua função antecipar práticas escolarizantes em direção ao “ofício de aluno” (Sirota, 2001).

Sendo assim, elementos típicos das práticas da Educação Infantil (como as manifestações de afeto mais explícitas) tenderiam a diminuir com o avançar da idade do público atendido.

Quanto ao sexo das crianças, tabela abaixo evidencia que o predomínio das manifestações negativas foi em relação aos meninos. No que se refere às meninas, embora em termos absolutos tenha havido mais manifestações negativas do que positivas, essa diferença não foi estatisticamente significativa (teste qui-quadrado $\chi^2 = p > 0,05$). Por outro lado, a análise vertical da coluna de manifestações positivas na Tabela 2 permite ser possível apontar certa tendência à predileção para com as meninas em relação aos meninos quanto às manifestações de afeto.

Tabela 2: Tabela de contingência das manifestações de afeto quanto ao gênero

Gênero	Manifestações negativas	Desigualdade de tratamento	Manifestações positivas
Meninas	30	13	27
Meninos	36	13	20

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

As indicações apresentadas no caderno de campo de campo a uma creche conveniada (turma de 2 a 3 anos) ilustram os dados demonstrados na tabela de contingência.

“Grande parte dos alunos eram negros, portanto, não foi verificado nada que pudesse ser considerado discriminação em relação à raça/cor, mas sim de acordo com o sexo, em que as meninas eram mais bem tratadas do que os meninos. Além de os alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento (meninos) serem vistos como um fardo”. (Caderno de Campo)

Outro trecho extraído, que evidencia a propensão dos docentes em relação ao gênero feminino, foi retirado do caderno de visita de turma de 4 a 5 anos de escola pública da Educação Infantil.

“Professora R2 diz ‘Sério isso? Não acredito que você fez isso, fulano’ e quando volta da direção, a professora R2 fala: ‘Se fosse uma menina eu ficaria surpresa, mas dele eu já esperava’ ao aluno negro, cabelo cacheado/preto, agitado (segundo o atendente) cortar o dedo de outro colega, também negro, com uma tesourinha”. (Caderno de Campo)

Tais manifestações contribuem, para a desigualdade de gênero, sendo um fenômeno cultural e social, no qual indivíduos são excluídos devido ao seu gênero, e que acarreta grandes impactos em diversos planos, como social, trabalhista, familiar e outros que permeiam a sociedade (Ribeiro; Ribeiro; Santos, 2022). Assim, as condutas adotadas na sala de aula, vistas como inofensivas, trazem consigo grande peso sobre o futuro moral e social dos indivíduos.

Desagrupando as manifestações pelas categorias de análise do roteiro de observação, é possível verificar que entre os 10 itens listados, em apenas dois as manifestações positivas prevaleceram para os meninos.

Tabela 3: Tabela de contingência das manifestações positivas de afeto quanto ao gênero

Manifestação positiva	Meninas	Meninos
Abraço	3	1
Acolhimento das necessidades	4	3
Gestos complacentes	3	1

Forma de nomear/designar/se referir	3	1
Intervenção em conflitos	2	0
Uso de tom de voz adequado	3	1
Elogio público	3	1
Beijo	3	4
Papricação	2	3
Colo	3	3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Tal diferença de tratamento entre os gêneros também pode ser observada a partir de um elogio realizado pela docente, observado em uma turma de 5 a 6 anos, de uma escola de Ensino Fundamental com atendimento de Educação Infantil:

“Neste dia foi dado para as crianças uma atividade em que elas deveriam fazer um cartão para entregar aos pais. Deveriam desenhar e colorir algo que fazem com os pais. A professora cobrou capricho no desenho e uma das crianças, uma menina parda, entregou um que ela gostou muito. Ela elogiou e mostrou para os outros dizendo que a menina era um ‘docinho’. As crianças perguntaram por que e ela disse que a menina era caprichosa, quietinha, delicada, falava baixo entre outras características. Logo acrescentou que amava a todas elas, e não era para ficar com ciúme”. (Caderno de Campo)

Além de tal diferença também estar explícita na resolução de conflitos, em uma turma de 4 a 5 anos de escola pública de Educação Infantil, como mostra o trecho abaixo, extraído do caderno de campo.

“Aluno negro, cabelo cacheado/preto, agitado (segundo o atendente) reclama com professora R1 que menina branca, cabelo ondulado/castanho-claro e que vem sempre de maquiagem e de batom, pegou seu brinquedo. A professora R1 fala ‘Fulana, devolve a pecinha pra ele’. Porém, em seguida, essa mesma criança toma a pecinha novamente e o menino volta outra vez na professora R1 para reclamar, porém, dessa vez a professora ignora e diz: ‘senta lá’”. (Caderno de Campo)

Esses relatos, auxiliam a compreender os dados trazidos na tabela seguinte, onde são apresentadas as demonstrações negativas. Nela se observa que, ainda que tanto o grupo de meninos quanto o de meninas tenham tido a prevalência em quatro itens cada, levando em consideração a quantidade, o sexo masculino fica a frente, com 61,1% dos casos de manifestações negativas.

Tabela 4: Tabela de contingência das manifestações negativas de afeto quanto ao gênero

Manifestação Negativa	Meninas	Meninos
Gestos ríspidos e agressivos	7	11
Indiferença em relação aos conflitos	1	3
Não acolhimento de necessidades	5	7
Tom de voz exaltado/gritos/xingamentos	1	4
Forma de nomear/designar/se referir ofensiva	9	7
Negligência	2	1

Recusa a carregar no colo	2	1
Recusa em abraçar	2	1
Recusa a paparicar	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Conforme as análises realizadas pelas pesquisadoras é perceptível que as desigualdades de manifestações de afeto também foram identificadas quanto à raça/cor das crianças. Nesse sentido, a tabela abaixo apresenta os episódios observados nas visitas de campo da pesquisa, de modo que mais da metade das manifestações de afeto percebidas em relação às crianças negras foi negativa. Contudo, para as crianças brancas, a maior parte das manifestações foi positiva.

Tabela 5: Tabela de contingência das manifestações de afeto quanto à raça/cor

Raça/Cor	Manifestações negativas	Desigualdade de tratamento	Manifestações positivas
Brancas	24	6	27
Pretas e Pardas	42	20	20

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Além disso, as pesquisadoras também identificaram um expressivo número de desigualdade de tratamento conferida às crianças brancas e negras, representado no exemplo abaixo, retirado do caderno de campo da visita à turma de 3 a 4 anos de escola pública de Educação Infantil:

“Professora R1 ao ver aluno negro, cabelo cacheado/preto chegar chorando à sala e, a princípio, a docente finge que não escuta. Entretanto, depois a professora pergunta o motivo do choro e diz ao aluno que vai ligar para mãe vir buscar esse aluno. Porém, quando criança branca, olhos verde-claros e cabelo ondulado/claro ‘apanha’ do colega, a docente dá atenção para essa criança, já que solicita que o colega [que bateu] peça desculpas”. (Cadernos de Campo)

Na mesma turma, também ocorreu a seguinte situação:

“Professora regente ao realizar atividade de coordenação motora disse ao menino branco, cabelo liso/loiro, olhos castanho-claros: ‘muito bem, meu branquinho preferido’. Porém, ao realizar a mesma atividade, a professora R1 expressou ao menino negro, cabelo cacheado/castanho e favorecido financeiramente ‘parabéns’”. (Caderno de Campo)

Sob esse viés, de acordo com o art. 5º da Constituição Federal, todos os indivíduos são iguais perante a lei (Brasil, 1988). Entretanto, os sujeitos não têm obtido tal sucesso conforme urge a Carta Magna, principalmente, no que diz respeito ao tratamento desigual devido à cor de pele, pois é notório a disparidade presente na sociedade brasileira. Isso é perceptível nas duas tabelas de contingência abaixo:

Tabela 6: Tabela de contingência das manifestações positivas de afeto quanto à raça/cor

Manifestação positiva	Brancas	Pretas e Pardas
Abraço	3	1
Forma de nomear/designar/se referir	3	1
Uso de tom de voz adequado	3	1
Beijo	4	3

Elogio público	3	1
Paparicação	4	1
Colo	4	2
Acolhimento das necessidades	2	5
Gestos complacentes	1	3
Intervenção em conflitos	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Nessa perspectiva, segundo a tabela acima de manifestações positivas, dos 10 itens, apenas em dois houve mais casos para crianças negras do que para brancas. Nas demais, predominaram manifestações afetivas positivas para crianças brancas. Em contrapartida, é bastante expressiva a superioridade quantitativa no que diz respeito às manifestações afetivas negativas para com crianças negras. Apenas a recusa em pegar no colo foi maior para as crianças brancas e a recusa a paparicar foi numericamente equivalente.

Tabela 7: Tabela de contingência das manifestações negativas de afeto quanto à raça/cor

Manifestação negativa	Branças	Pretas e Pardas
Gestos rípidos e agressivos	2	16
Indiferença em relação aos conflitos	0	4
Não acolhimento de necessidades	5	7
Tom de voz exaltado/gritos/xingamentos	0	5
Forma de nomear/designar/se referir ofensiva	4	12
Negligência	1	2
Recusa em abraçar	1	2
Recusa a carregar no colo	2	1
Recusa a paparicar	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Essa disparidade de manifestações de afeto é perceptível nos relatos extraídos dos cadernos de campo das pesquisadoras. Desse modo, a descrição abaixo se refere à visita a uma creche conveniada e está relacionada à preparação para a festa junina ocorrida nessa instituição escolar. Sob essa ótica, lê-se no caderno de campo da pesquisadora que

“o cabelo de várias meninas começou a ser arrumado. A professora pede para que uma das auxiliares arrume o cabelo de uma das alunas (negra) que tinha o cabelo crespo, por dizer que aquele era o mais difícil, e que sem creme não iria conseguir fazer com que ficasse bonito”. (Caderno de Campo)

Ademais, é relevante destacar que o adultocentrismo – prática que considera os adultos como sujeitos superiores – é presente em grande parte das relações entre crianças e adultos. Nessa linha de raciocínio, para Santos (2022, p. 35) “A criança que chora não precisa de julgamento ou repressão, mas de acolhimento”, já que todo comportamento é uma comunicação e esses pequenos não possuem a capacidade emocional de lidar com os sentimentos e com as emoções e, por isso, os adultos devem direcionar e apresentar outras maneiras de lidar com o que lhe causa sofrimento. Essa questão é perceptível no relato abaixo, também observado em escola pública de Educação Infantil com atendimento de crianças de 3 a 4 anos:

[A aluna negra de cabelo crespo a qual é considerada pelas professoras como ‘de difícil comportamento’, estava chorando de saudades da mãe]. “Tanto as professoras R1/R2 quanto a atendente perguntaram o motivo do choro, mas aparentemente essas profissionais tinham nojo e não abraçaram/forneceram colo para essa criança, já que em seu rosto misturava lágrimas e secreção nasal. Por isso, essa criança ficou atrás da atendente e segurou no pé dessa auxiliar, de forma que a atendente disse: ‘sai do meu pé’. O profissional de apoio de outra turma percebendo a situação se manifestou: ‘dá colo para ela, fulana’ (atendente). Ela responde: ‘eu não, dá você’. Em seguida, o profissional de apoio diz: ‘se depender de mim, ela vai chorar até cansar’”. (Caderno de Campo)

Nesse sentido, as tabelas de contingência revelam que os elogios públicos também são distribuídos de maneira desigual. Nessa perspectiva, o eurocentrismo, ou seja, a ideologia de que a cultura europeia é superior e dominante em relação as demais, contribui para a disparidade na sociedade, pois para Veiga (2022, p. 03): “Em nossa tradição colonial, controlada pelo olhar eurocentrado, os povos originários, seguidos dos africanos para aqui trazidos e escravizados, tiveram suas histórias esvaziadas no esforço de submetê-los a uma concepção de organização social, que lhes era totalmente estranha[...]”.

Isso é exposto no relato de uma das pesquisadoras que ao observar uma turma de 4 a 5 anos de uma escola pública de Educação Infantil, escreveu em seu caderno de campo:

“Professora regente afirma ‘parabéns, príncipe’ e ‘muito bem, meu branquinho preferido’ quando um determinado aluno branco de cabelo liso/preto realiza atividade corretamente e corta [com a tesourinha] a atividade de forma adequada. Porém, quando aluna negra, cabelo cacheado/ preto termina a mesma atividade e aparentemente com a mesma qualidade do menino, essa mesma docente diz ‘parabéns’”. (Caderno de Campo)

Nessa mesma turma, a pesquisadora também relatou outra situação que ilustra as desigualdades apontadas nas tabelas de contingência:

“As crianças foram pegar moldes para brincarem de massinha. Quando aluno negro, cabelo cacheado/preto e agitado (segundo o atendente) foi pegar esses moldes, a professora regente disse: ‘Chega, fulano. Você já pegou o seu, vai sentar-se’ com um tom de voz mais firme. Contudo, quando outro aluno (branco, cabelo liso/castanho-claro) foi buscar a mesma quantidade de moldes do primeiro garoto, essa docente expressa: ‘Chega, fulano você já pegou um tanto’ com um tom de voz mais suave”. (Caderno de Campo)

Além disso, outro elemento observado pelas pesquisadoras está interligado ao tipo de tratamento dispensado aos estudantes público da Educação Especial (PEE). Nessa linha de raciocínio, Costa (2008, p. 26 *apud* Pereira; Saraiva, 2017, p. 181) “destaca que a Carta Magna representou um papel fundamental no sentido de abandonar o modelo assistencialista e adotar a integração social da pessoa com deficiência”, todavia, apesar dos avanços dessas legislações no contexto brasileiro, é necessário a efetivação desses direitos. Desse modo, a tabela de contingência abaixo evidencia que grande parte das manifestações afetivas para com esse público foram negativas.

Tabela 8: Tabela de contingência das manifestações de afeto quanto à presença de deficiência

Alunos PEE	Manifestações negativas	Desigualdade de tratamento	Manifestações positivas
------------	-------------------------	----------------------------	-------------------------



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Dessa forma, a desagregação das categorias de manifestação revela que o colo, o elogio e gestos de acolhimento foram as manifestações mais presentes.

Tabela 9: Tabela de contingência das manifestações positivas de afeto quanto à presença de deficiência

Manifestação positiva	Alunos PEE
Colo	3
Elogio público	2
Gestos complacentes	2
Abraço	1
Forma de nomear/designar/se referir	1
Paparicação	1
Acolhimento das necessidades	1
Intervenção em conflitos	1
Uso de tom de voz adequado	0
Beijo	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Contudo, a negligência junto da agressividade, foram pontos fortes observados em relação aos alunos da Educação Especial, pelas pesquisadoras durante as visitas.

Tabela 10: Tabela de contingência das manifestações negativas de afeto quanto à presença de deficiência

Manifestação negativa	Alunos PEE
Negligência	6
Gestos ríspidos e agressivos	5
Não acolhimento de necessidades	2
Indiferença em relação aos conflitos	1
Tom de voz exaltado/gritos/xingamentos	1
Forma de nomear/designar/se referir ofensiva	1
Recusa a paparicar	1
Recusa a carregar no colo	1
Recusa a abraçar	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

“Neste dia e no dia anterior, notei que o aluno autista, que tem uma pessoa de apoio para acompanhá-lo, sentou-se separado da turma. Achei estranho, principalmente, pelo fato do acompanhante, na maior parte do tempo, não ficar com a criança. Em conversa com a professora regente sobre a situação, ela comentou que o profissional de Apoio que acompanha o aluno autista recém-chegado normalmente fica pouco tempo com ele. Fica maior parte do tempo

fora da sala de aula e na hora do almoço, por duas vezes já deixou a criança sentada em banco separado (isolado) das outras crianças”. (Caderno de Campo)

“Um dos alunos com deficiência, negro, que ainda não tinha desenvolvido a fala e se utilizava de gritos para se comunicar, era constantemente repreendido pela professora. Em um momento, ao ter uma desavença com outra criança, chegou a ganhar até um solavanco no braço. Em um dia que esse aluno faltou à escola, a pesquisadora relatou que, logo no café, a professora e a assistente comemoram, pois o aluno não foi a aula. Com ironia, pedem perdão a Deus pela comemoração, mas dizem que a aula sem ele é totalmente diferente e que ele ‘atrapalha’ toda a turma”. (Caderno de Campo)

Como exemplos do que foi apresentado na tabela, ambos os registros elucidam certo descaso com os alunos da Educação Especial, trazendo relatos de negligência e agressões físicas, respectivamente, ocorridos no primeiro caso, em uma turma de crianças de 5 a 6 anos da Educação Infantil e no segundo caso na visita à creche conveniada.

Em alguns dos casos observados é notório até mesmo a violência física dentro dos ambientes de aprendizagem, que além de ser considerada crime por lei, pode trazer grandes danos a integração das crianças e futuros adolescentes na sociedade, e contribui de forma significativa para o fracasso dos principais objetivos educacionais da etapa, que englobam o educar e o cuidar. O que contribui de forma significativa para a maximização da desigualdade, para o aumento de conflitos e até mesmo para a evasão escolar (Nesselo *et al.*, 2014). Como é possível observar nos trechos extraídos:

“Sobre essa mesma situação, a professora (L) também me falou dessa menina, que chorava muito e todo dia (realmente teve um momento que ela chorou pedindo para ir pra casa), e que está sempre com a chupeta. Essa professora solicitou que ela retirasse a chupeta por diversas vezes, inclusive tomando a chupeta dela durante um período” (Caderno de Campo)

“Na sala a professora se mostrou bastante descontente de estar ali, sempre reclamando dos seus afazeres e descontando sua raiva em seus alunos, com gritos e xingamentos nos momentos de conflitos e outros, como quando um dos alunos derramou água no chão e com um solavanco no braço ela o colocou sentado no canto da sala.” (Caderno de Campo)

“Durante o banho um dos meninos não queria acompanhar a professora e assim ela o leva para o banheiro segurando em seu braço com força, e ele começa a chorar”. (Caderno de Campo)

“Durante o almoço um menino da sala não quis almoçar e estava brincando com a comida, e assim a professora o perguntou se ele queria que ela ‘enfiasse a comida na goela dele’”. (Caderno de Campo)

Segundo Cruz e Albuquerque (2013), os maus-tratos infantis devem ser considerados como um enorme desrespeito pelos direitos humanos e à saúde pública. Isso se dá pois se observa um sujeito em posição de superioridade quanto a criança praticando danos contra o consentimento, ou até após esse consentimento. Verificando, ao nível internacional, a maior vulnerabilidade aos maus-tratos em crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as desigualdades de manifestações de afeto na Educação Infantil em relação a diferentes marcadores sociais de sexo, raça/cor e à presença de deficiência. Os resultados evidenciam uma clara associação entre o perfil individual das crianças e a natureza das manifestações verbais e não verbais de afeto que recebem por parte dos educadores e demais adultos presentes em sala. Ou seja, em consonância com as teorias de Henri Wallon sobre a afetividade como forma de interação com o meio, identificou-se que algumas crianças, em virtude de suas características específicas, são mais propensas a receber demonstrações afetivas, enquanto outras, igualmente por suas características, enfrentam a tendência a serem tratadas com indiferença e desafeição. Dito de outro modo, os meninos, as crianças mais novas, as heteroidentificadas como pretas e pardas e as matriculados em creches conveniadas receberam mais manifestações de afeto negativas (e menos manifestações de afeto positivas) do que as meninas, as crianças da rede pública, as de maior idade e as heteroidentificadas como brancas.

Essa constatação reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a presença persistente de discriminações e violências físicas e simbólicas. As manifestações negativas, bem como as desigualdades identificadas não apenas comprometem o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, mas também desafiam diretamente os princípios fundamentais de uma educação equitativa e inclusiva. Além disso, a escola, enquanto espaço privilegiado para a formação de valores e atitudes, deve assumir a responsabilidade de proporcionar experiências educativas que cultivem o respeito à diversidade e a promoção de relações afetivas justas e igualitárias.

Embora os resultados deste trabalho não possam ser generalizados, tendo em vista os limites de sua natureza amostral e dadas as particularidades do contexto local e as dinâmicas específicas das instituições observadas, é imperativo reconhecer que seus achados vão ao encontro do que a literatura do campo aponta. Sugere-se, assim, que pesquisas futuras se aprofundem em aspectos específicos, como a constituição dos afetos nas próprias culturas de pares entre as crianças; as influências das representações culturais nas manifestações de afeto, ou a presença dessa discussão em cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Por fim, considera-se que a relevância deste estudo reside na necessidade premente de ações transformadoras no âmbito educacional. Seu intento foi contribuir para a reflexão coletiva por parte dos profissionais da educação, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. A construção de ambientes educacionais que celebrem a diversidade, promovam o respeito mútuo e garantam manifestações afetivas positivas para todas as crianças, como parte de seu direito à educação, é essencial para forjar um futuro educacional mais equitativo e compassivo. Este estudo, portanto, busca não apenas identificar desigualdades, mas também inspirar mudanças concretas em prol de uma Educação Infantil mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. cap. 2, p. 47-64.

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de pesquisa*, n. 93, 1995, p.12-21.

AMIN, Andréa R. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). *Curso de Direito da Criança e do Adolescente*. Aspectos teóricos e práticos. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

AMORIM, Márcia C. S. de., NAVARRO, Elaine C. Afetividade na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, n. 7, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013

ARIÈS, Phillipe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1. p. 1. 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Rodrigo S. de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CARVALHO, Levindo D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out.-dez., 2015.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Vera; ALBUQUERQUE, Cristina P. *Maus-Tratos em Crianças e Adolescentes com Deficiência e/ou Perturbações do Desenvolvimento*. 2013. 16 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de Coimbra, Portugal, Coimbra, 2013.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: *História das crianças no Brasil*, 2000.

DEL PRIORE, Mary. *História da infância no Brasil*. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

GOMES, Maria de Fátima C.; NEVES, Anessa F.A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. e26560, nov. 2021.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n.e186909, 2018.

KOHAN, Walter O. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez. 2005.

KRUEGER, Magrit F. A Relevância da Afetividade na Educação Infantil. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação em Psicopedagogia*. Associação Educacional Leonardo da Vinci. 2013.

KUHLMANN Jr., Moyses. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUSTIG, Andréa L.; CARLOS, Rinalda B.; MENDES, Rosane P.; OLIVEIRA, Maria Izete de. Criança e Infância: Contexto Histórico Social. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS*, 4., 2014, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia, GRUPECI, 2014. p. 1-14.

MANN, Peter. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos da metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. *Metodologia da pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana A. S. de. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de Socialização das crianças: uma abordagem Sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

NESELLO, Francine *et al.* *Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos*. 2014. 18 f. TCC (Pós Graduação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.

PEREIRA, Jaqueline de A.; SARAIVA, Joseana M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PINAZZA, Mônica A.; SANTOS, Maria W. dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? *Textura*, Canoas, v. 18, n. 16, p. 22-43, jan./abr., 2016.

PINTO, Victor Hugo de O. *Ideologias e Currículo: Práticas cotidianas e ideologias ocultas no contexto escolar*. 2015. 12 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Elem C.H.; RIBEIRO, Suelen de H.; SANTOS, Nizelda P. dos. A desigualdade de gênero nas séries iniciais. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.9, n.15, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.), *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-85.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. cap. 1, p. 11-46.

SANTOS, Elisama. *Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria C. S. de. *Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAWAYA, Cristiane M. F. *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil*. 2009, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

SILVA, Franceline R. *Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)*. 2017, 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VEIGA, Cynthia G. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira. *Educação, Escola & Sociedade*, v. 16, n. 18, p. 1-14, 2022.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2017.

CONTRIBUIÇÃO DOS/DAS AUTORES/AS

Autor 1 – Conceituação, coordenação do projeto, curadoria dos dados no *software* Atlas.ti, redator principal.

Autoras 2, 3 e 4 – Revisão de literatura, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 5 – Coordenação do projeto, supervisão de campo, validação das análises e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.