

A relação adulto e criança na Educação Infantil



Enaer Brixner

Unisinos

2021

Capa criada por Enaer Brixner, a partir do site Canva. Todos os elementos da capa estão disponíveis no site de forma gratuita. O desenho utilizado é do arquivo pessoal da autora. (Atribuição não requerida).

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ENAER BRIXNER

A RELAÇÃO ADULTO E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

São Leopoldo

2021

ENAER BRIXNER

A RELAÇÃO ADULTO E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Caravaggio que me acompanharam diariamente e que guiaram meus passos permitindo que tudo isso acontecesse.

Agradeço ao meu professor orientador Paulo Fochi por me acolher nessa trajetória, me fazer olhar para a Educação Infantil com novos olhos e por toda a compreensão ao longo da pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Jair Brixner e Helena Lopes da Silva Brixner, por entender todos os meus momentos de ausência e me apoiar ao longo desse processo e de todo o restante da minha caminhada escolar.

Agradeço ao meu namorado Lucas Fernando Helfenstein por compreender o tempo em que me dediquei a esse trabalho e por me incentivar diariamente, mostrando a minha capacidade perante às dificuldades.

Agradeço a minha companheira de trajetória da Unisinos, minha amiga Carine que sempre foi meu ombro amigo na hora de dividir as angústias e dificuldades e esteve ao meu lado compartilhando as alegrias dessa trajetória acadêmica.

Agradeço a minha colega Baduska Kerkhoven que juntamente comigo viveu as experiências da escrita do TCC, onde compartilhamos diariamente preocupações e vitórias.

Agradeço também a minha parceira Liara Schu Heusner que sempre esteve disposta a me ajudar e compreendeu as minhas aflições sendo um ombro amigo em todos os momentos que necessitei.

Agradeço ainda a cada criança que tive a oportunidade de conviver, elas me instigaram a realizar essa pesquisa e ser alguém melhor.

Enfim, agradeço a todos que passaram em minha vida nesse percurso de escrita e compreenderam o momento ao qual estava passando. Cada, um com certeza, foi essencial para o processo de construção desse trabalho.

RESUMO

Este Trabalho busca compreender como ocorre a relação entre adultos e crianças na Educação Infantil. Em um primeiro momento, houve a estruturação do capítulo com o Estado da Arte, onde buscou-se pesquisas que contribuíssem para a discussão do assunto e a elaboração do referencial teórico. Na sequência, foi estruturado o capítulo teórico abordando os seguintes aspectos: *a identidade da Educação Infantil, identidade da criança, identidade do professor e a relação adulto/criança*, com referência nos principais autores Fochi (2020), Nakata e Oliveira (2019), Costa (2015), Baptista (2011) e Dias e Bhering (2004). A produção dos dados ocorreu a partir de observações em uma escola pública, em uma turma de crianças de 4 a 5 anos, durante o período de 10 de dezembro de 2020 á 23 de dezembro de 2020, em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Esse primeiro percurso, juntamente com as anotações no Diário de Campo, resultaram na estruturação de grades que serviram para a construção das análises. Esse tipo de pesquisa se inspira no trabalho Nigito (2004) que também tem pesquisado o cotidiano pedagógico da Educação Infantil. A partir disso, foi possível analisar que as relações são estabelecidas a partir da imagem de uma criança que necessita do adulto para a compreensão do mundo ao seu redor e ainda que as relações são firmadas com a necessidade do adulto mostrar a sua superioridade, criando uma dependência da criança em relação a ele. Dessa forma, compreendo a necessidade de três movimentos: *a construção de uma nova identidade da criança, adultos com trabalhos que se baseiam na autorreflexão e a discussão em torno do assunto das relações entre adultos e crianças*, visando uma relação que compreenda a formação integral da criança na Educação Infantil e de uma relação que entenda adultos e crianças como indivíduos com papéis colaborativos e ativos.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Cotidiano Pedagógico, Relação adulto e criança.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Sala de Referência.....	38
Fotografia 2: Sala de Referência.....	38
Fotografia 3: Sala de Referência.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades.....	41
Quadro 2: Espaços.....	42
Quadro 3: Participantes.....	42
Quadro 4: Agregação	42
Quadro 5: Grade de observação de 10 de dezembro de 2020.	43
Quadro 6: Grade de observação de 11 de dezembro de 2020	44
Quadro 7: Grade de observação de 14 de dezembro de 2020	45
Quadro 8: Grade de observação de 15 de dezembro de 2020	46
Quadro 9: Grade de observação de 16 de dezembro de 2020	47
Quadro 10: Grade de observação de 17 de dezembro de 2020	48
Quadro 11: Grade de observação de 18 de dezembro de 2020	49
Quadro 12: Grade de observação de 21 de dezembro de 2020	50
Quadro 13: Grade de observação de 22 de dezembro de 2020	51
Quadro 14: Grade de observação de 23 de dezembro de 2020	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 ESTADO DA ARTE	9
2.1 ARTIGOS	9
2.2 DISSERTAÇÕES E TESES	15
2.3 VÍDEOS.....	21
2.4 OUTROS TEXTOS.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
3.2 IDENTIDADE DA CRIANÇA.....	29
3.3 IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3.4 RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA.....	33
4 METODOLOGIA	37
4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICO	40
4.2 GRADES DE OBSERVAÇÃO	43
5 ANÁLISE DE DADOS	53
5.1 A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DA DISPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA	53
5.2 A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DA MODALIDADE DE AGREGAÇÃO	59
5.3 RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DAS MODALIDADES DE GESTÃO	61
5.3.1 Modalidade de gestão intermediária de tutoria	62
5.3.2 Modalidade de gestão autônoma	64
5.3.3 Modalidade de gestão dirigida	67
5.3.4 Modalidade de gestão autônoma intermediária	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA	79
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA DE PESSOA MENOR DE IDADE	80

1 INTRODUÇÃO

Ao contrário de muitas meninas, meu sonho não era ser professora. Pensava em muitas profissões, mas essa dificilmente aparecia como opção. O terceiro ano do Ensino Médio foi se aproximando e ainda não sabia para qual área iria ingressar. Foi quando, por meio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), que oferece vagas de estágio não remunerado em escolas do município, pude ter o contato com a área da educação, trabalhando como monitora na EMEI Dona Rosa, na cidade de Tupandi, RS. Durante o referido período, tive várias vivências com as crianças e as professoras, o que me levou a prestar o vestibular para Pedagogia, na Unisinos.

Em 2017, quando ingressei no curso de Pedagogia, fui transferida para o Centro de Atividades Extracurriculares (CAE) São José, localizado também na cidade de Tupandi. Nesse local, funciona o contraturno escolar para crianças do município terem a oportunidade de ficar no turno inverso do seu horário escolar. As turmas do contraturno são divididas conforme a faixa etária. O espaço disponibiliza tempo para que as crianças realizem seus estudos e os temas da escola, assim como momentos para brincarem livremente nos ambientes externos. Para cada turma, há uma monitora responsável, profissional que ajuda no cuidado e realiza algumas atividades dirigidas com as crianças. E, ainda, tem o momento de higiene (realizado no final da manhã) com banho em alas separadas para meninos e meninas, almoço e, em seguida, descanso para, após, prosseguirem para a escola.

Nesse ano, fui designada para trabalhar com uma turma intitulada de “difícil”, pela qual já haviam passado duas monitoras ao longo do ano. Ao ter contato com as crianças e estabelecer uma relação com elas, percebi uma rotulação indevida, isso porque, ao estabelecer uma relação com a turma, pude perceber que as atitudes que elas tinham eram de crianças daquela faixa etária, com bastante curiosidade e indagações sobre o mundo ao seu redor. Nos anos seguintes, meu olhar voltou-se cada vez mais para as relações entre adultos e crianças estabelecidas dentro do espaço do CAE São José, percebendo como as relações que os profissionais estabeleciam com suas crianças refletiam nas ações delas. Junto com as observações, começaram a surgir perguntas ainda mais frequentes, uma vez que percebia conceitos pré-estabelecidos de crianças que eram somente reflexo de suas interações com os adultos. Questionava-me, assim, diariamente sobre a maneira como essas relações se davam, principalmente pela visão adulta.

Toda essa indagação adquiriu significado quando, ao realizar uma atividade acadêmica, tive a oportunidade de ter contato com a tese de Doutorado A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), escrita pelo professor Paulo Fochi. Li um excerto no qual o autor destaca a relação adulto-criança. Foi o meu primeiro contato, na minha trajetória acadêmica, com um texto pontual sobre a temática.

Ao longo do tempo, foram surgindo novas dúvidas e curiosidades acerca do referido tema. Afinal, qual professor já parou para refletir sobre os impactos da sua ação dentro do espaço escolar na vida da criança à qual está participando de sua formação? Será que paramos para refletir sobre essa relação do cotidiano ou somente seguimos o fluxo e continuamos a reproduzir o que vivenciamos na nossa vida? Partimos da ideia de que o professor sabe tudo ou a criança é atuante no seu meio? Como essa relação influencia na formação integral da criança? E, principalmente, como se dá a relação adulto-criança na Educação Infantil?

Com todas essas questões levantadas, percebi a importância de olharmos para a docência, não somente a profissão em si, mas a relação estabelecida com as crianças. Voltei meu olhar também para essa questão relacionada à Educação Infantil, uma vez que se trata da etapa inicial da vida das crianças e as singularidades das relações entre o educador e o educando são diferentes de outros momentos escolares. Por isso, este Trabalho procura refletir sobre aspectos que considero essenciais na relação adulto-criança e como esse ponto ajuda a constituir a docência na Educação Infantil.

2 ESTADO DA ARTE

No decorrer do segundo semestre de 2020, realizei uma busca nas plataformas Science, no Banco de TCCs da Unisinos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na plataforma Scielo e no site de Periódicos da Capes, utilizando as palavras-chave: Educação Infantil e Relação adulto-criança. Nas primeiras buscas, não obtive muitos resultados e foi preciso continuar pesquisando. Dessa forma, procurei também na plataforma EBSCOhost, assim como em alguns aportes a partir de indicações e também realizei uma busca no Canal Humanidades da Universidade Unisinos, onde encontrei duas Lives, realizadas com base no assunto. Para ampliar os resultados que não estavam satisfatórios, em uma conversa com o orientador deste TCC, definimos novas palavras-chave para uma nova busca. Com isso, voltei a pesquisar nas plataformas acima citadas com as seguintes palavras-chave: Papel do adulto e Educação Infantil.

Após a busca, realizei a leitura do material encontrado e escolhi o aporte teórico que melhor se enquadrou com a proposta da pesquisa. Com isso, organizei os resultados nas seguintes categorias: Artigos, Dissertações e Teses, Vídeos e outras abordagens. Cabe destacar que alguns resultados encontrados e utilizados são de publicações de autores lusitanos.

2.1 ARTIGOS

Paulo Sergio Fochi escreveu o artigo: *A relação adulto-criança na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil- OBECI*, publicado na Revista Unisinos em 2020. O autor, primeiramente, explica que o referido artigo refere-se a uma parte da sua tese de Doutorado, à qual teve como base de estudos uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, o Observatório da Cultura Infantil - OBECI, que envolve seis escolas da região metropolitana de Porto Alegre.

Fochi (2020) apresenta ainda um pouco os encontros do grupo do OBECI e quais eram as estratégias usadas de comum acordo para a reflexão de todos os envolvidos. O autor estrutura os Organizadores da Ação Pedagógica como aqueles elementos estruturantes para a ação pedagógica. Em um desses organizadores, encontra-se a Relação Adulto-Criança que “é, simultaneamente, condição e

resultado dos demais organizadores (espaço, tempo, materiais e grupos).” (FOCHI, 2020, p. 10). A partir disso, ele apresenta três categorias da relação adultos-criança, são elas: acolhimento do universo da criança, a não criação de dependência e abandono e de que as interações são o coração da pedagogia. Fochi (2020) explica cada um desses tópicos e finaliza destacando a necessidade da reflexão do papel do professor na Educação Infantil, uma vez que a criança chega cada vez mais jovem nesse espaço.

Durante o mês de outubro, pesquisei na plataforma online *Science*. Com isso, encontrei o artigo de Mariana Paiva, Dalila Lino e Ana Maria Almeida, levando como título A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com crianças de 4 e 5 anos, publicado em 2018. A partir de um estudo de campo, busca-se compreender como se dá a relação de adultos e crianças perante às intervenções realizadas na resolução de problemas do cotidiano, por parte do adulto.

Inicialmente, as autoras fazem uma busca do papel do adulto, apoiadas em algumas abordagens pedagógicas de pesquisadores modernos e modelos curriculares. Apoiam-se em autores como Lev Semionovitch Vygotski, Loris Malaguzzi e John Dewey, o entendimento dos referidos autores em relação à interação entre adulto e criança. Além disso, pesquisam como se dá no dia a dia essa relação, a partir de alguns modelos de escola: do MEM (Movimento das Escolas Modernas) e Reggio Emilia. Assim, as autoras compreendem a escolha desse aporte, ao destacarem que “[...] reconhecem a importância das interações existentes entre os adultos e as crianças, identificando a criança como ativa, competente, crítica e capaz de construir o seu próprio conhecimento através das interações que estabelecem diariamente.” (PAIVA; LINO; ALMEIDA, 2018, p. 26-27).

Em seguida, fazem a análise a partir da observação realizada, buscando compreender como se dá a relação entre adultos e crianças e como acontece a busca pela resolução de problemas através da figura do professor. Percebem que há, na maioria das vezes, uma busca sem significado, na qual as crianças logo recorrem ao adulto. A partir disso, as autoras fazem uma proposição a qual levam em conta seis pontos a fim de melhorar essas questões. São eles: 1- dar tempo; 2- ouvir com todos os sentidos; 3- fazer propostas; 4- dar feedback; 5- encorajar e 6- questionar.

Partindo dessa proposição, Paiva, Lino e Almeida (2018) fazem uma análise, e chegam ao entendimento de que há relação entre a interferência e o resultado das ações das crianças. Assim, concluem, a partir disso, que, no momento em que se escuta a criança, constrói-se “[...] uma intervenção educativa mais responsiva que permite à criança a construção de uma atitude mais reflexiva relativamente às suas escolhas e que a leva a sentir-se confiante para resolver os problemas.” (PAIVA; LINO; ALMEIDA, 2018, p. 34). Acrescentam, ainda, que essa intervenção se torna possível, uma vez que esse assunto passa a pertencer a rodas de formação, para que haja a reflexão por parte dos docentes e consiga-se entender essas questões.

Ao realizar uma pesquisa na Plataforma EBSCOhost, durante o mês de outubro, encontrei diversos artigos, porém somente alguns se referiam ao assunto escolhido para trabalhar. Um dos artigos selecionados tem como título *A criança e o adulto face a face: algumas reflexões*, escrito por Vera Lúcia Chacon Valença, publicado na Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2011.

Primeiramente, Valença (2011) busca, a partir de uma análise histórica, apoiar-se em alguns pensadores que discutem o termo “ser criança”. Encontra, em vários deles, que a criança se constitui a partir da interação com o seu meio e com os adultos. Traz, também, o papel do adulto na relação com as crianças, no qual há a necessidade da construção de uma interação entre iguais, a partir da visão que se possui da identidade da criança. Valença (2011), então, apresenta, a partir da ideia de Ades (2009, p. 132), a concepção, “que seria necessário que o adulto desistisse, um pouco, como num faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica.” (apud VALENÇA, 2011, p. 533). Mostra, por fim, a relação das práticas educativas com as visões acima apresentadas, que não haveria um modelo único para a docência, uma vez que as crianças possuem suas singularidades e essas são representadas também nas suas interações entre adultos e outras crianças.

O artigo intitulado *Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na Educação Infantil*, escrito por César Donizetti Leite e Andréia Regina de Oliveira Camargo, publicado em *Childhood & Philosophy*, no ano de 2018, discorre sobre como ocorre a docência, focada na Educação Infantil, devido

aos discursos sobre o papel do professor, bem como uma, conforme os autores, disputa de poder na educação.

Leite e Camargo (2018) partem do pressuposto de que se entende, ao longo dos anos, a ideia sobre a infância é somente um momento de passagem para a vida adulta e, dessa forma, a criança é um ser em formação que necessita ser moldado “[...] desde a Grécia Antiga, norteou uma ideia de educar como um ato de tirar a infância da criança e a criança da infância, com o propósito de levá-la à vida adulta.” (LEITE; CAMARGO, 2018, p. 289). Dessa mesma concepção, parte a imagem do adulto pronto e acabado que já está formado e, dessa forma, é indicado para apontar caminhos.

Em contrapartida, apresentam novas formas de se olhar a infância e a docência. Afirmam, assim:

não são novos modos, muitas vezes presentes, de pensar a infância, a criança e a formação do professor que estamos procurando trazer aqui; não é a infância como lugar ‘romanceado’ por discursos e práticas com as crianças, tão frequentes hoje em dia; não é a formação do professor que seja definida por um modo ou outro – nosso interesse é pensar relações possíveis entre a infância, a criança, a formação do professor, relações que nos apresentem a perspectiva de um ‘devir-criança’. (LEITE; CAMARGO, 2018, p. 295).

Esse ‘devir-criança’, da qual eles se apropriam, é um conceito utilizado a partir de Deleuze, em que a ideia de ser criança não está no que eu recordo, no que eu invento, mas em um conceito mais aberto, sempre em um devir contemporâneo. Concluem, assim, que as contribuições necessárias estão em compor e refletir novas maneiras para as formações de professores, que perpassam a ideia do ser criança em suas múltiplas significações e conseguir, desse modo, uma nova forma de educação para as crianças.

Natasha Yukari Schiavinato Nakata e Marta Regina Furlan de Oliveira escrevem o artigo O Trabalho Pedagógico de Professores no Universo da Educação Infantil: a teoria crítica como possibilidade emancipatória do ensino, disponível na Revista Histedbr on-line e publicado em 2019. As referidas autoras destacam que as crianças vão se constituindo por meio dos contatos sociais. Elas problematizam a questão, ressaltando que “quando refletimos sobre o trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil no cenário atual em sintonia com referenciais

teóricos críticos, entendemos que não passam de ações repetitivas do ensino [...]” (NAKATA; OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Nakata e Oliveira (2019) acreditam, dessa forma, que professores devem ter uma docência reflexiva, a fim de realmente constituir a formação integral e humanizadora das crianças. Elas afirmam, ainda, a necessidade de se entender o espaço da Educação Infantil como um lugar de desenvolvimento completo do aluno, a partir de uma rotina bem pensada, de espaços bem planejados, assim como de profissionais preparados. Assim, "a qualidade das interações estabelecidas com a criança e a formação de um vínculo positivo entre ela e de quem a cuida e educa torna-se um dos grandes desafios para o trabalho docente humanizador e emancipatório." (NAKATA; OLIVEIRA, 2019, p. 9). Concluem que acreditam na visão da criança como um ser ativo, sendo necessária a interação de qualidade e um lugar pautado nos reconhecimentos de suas características individuais e o acolhimento do seu universo para alcançar a formação integral.

O artigo *Educación de La Primera Infancia y La Capacitación de Maestros en Brasil*, tem seu título em espanhol, porém sua escrita, realizada por Meira Chaves Pereira, ocorre em português, disponível na Revista *Paradigma*, do ano de 2019. A autora apresenta a especificidade da Educação Infantil e dos professores dessa faixa etária com base em uma dimensão didática e política.

Primeiramente, Pereira (2019) destaca a mudança realizada na perspectiva dessa faixa etária, com respaldo em Leis que apresentam a mudança ocorrida ao longo dos anos de um lugar assistencialista para um enfoque integral da formação da criança. Após, o autor pontua o panorama em torno do currículo, mostrando as concepções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. De acordo com Pereira (2019, p. 250), quando

A prática pedagógica na Educação Infantil é um fator importante. O planejamento das atividades deve considerar as especificidades de cada criança, estas devem ser programadas visando um cotidiano dinâmico que alcance a participação de todos, de modo a desenvolver a autonomia e cooperação entre as crianças.

Pereira (2019) discorre sobre a formação dos professores para atuar nessa faixa etária, evidenciando algumas mudanças ocorridas ao longo dos anos, como o resultado maior de profissionais com cursos superiores atuantes nesse meio. A

autora conclui, então, que “ser professor é carregar a responsabilidade e compromisso social com a educação, a prática diária da profissão requer uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e esse processo se constrói ao longo da trajetória docente.” (PEREIRA, 2019, p. 255). Faz, por fim, uma relação da importância das mudanças ocorridas nesses anos nos dois âmbitos, uma vez que as crianças passam a ser consideradas nas suas singularidades e como autores de sua infância.

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles apresenta, em seu artigo *Infância e Educação Infantil: o que dizem os professores?*, publicado em *Childhood & Philosophy*, no ano de 2012, a problematização em torno da concepção do ser criança, relacionando-a com o contexto escolar, partindo da ideia de professores atuantes dessa área. A autora, para guiar a problematização, faz um aporte sobre as duas identidades de ser criança. A primeira, vinculada à passagem para a vida adulta e com isso a escola de Educação Infantil serviria como uma ponte para a realização dessa transição. A segunda, “[...] uma fase positiva, a qual deve ser prolongada.” (SALLES, 2012, p. 448). Dessa forma, a educação pressupõe que essa fase continue na vida adulta, tendo sempre no seu interior a essência da criança.

Salles (2012) analisa então discursos de professores da Educação Infantil da cidade de Caruaru (PE), onde busca compreender, a partir de entrevistas realizadas, qual a identidade que eles carregam sobre as crianças. Percebe que há docentes de ambos os lados, das duas identidades infantis, apontando para o predomínio da criança que virá a ser adulto e a infância como uma fase de transição. Salles (2012) conclui, dessa forma, que uma das grandes tarefas da docência na Educação Infantil está em pensar através dos discursos já feitos sobre infância, assim como também entender suas especificidades e suas indagações.

O artigo de Julice Dias e Eliana Bhering, intitulado *A interação adulto-criança: foco central do planejamento na Educação Infantil*, publicado na *Revista Contrapontos*, em 2004, tem como perspectiva sócio-interacionista e analisa essa relação com a qualidade da aprendizagem das crianças. Dias e Bhering (2004) buscam, primeiramente, mostrar o embasamento das relações adulto/criança e criança/criança a partir da teoria de Vygotsky. No segundo momento, as autoras apresentam dois modelos de escolas que acreditam possuir a relação adulto/criança focada na aprendizagem das crianças, são elas High Scope e Reggio Emilia.

Dias e Bhering (2004) concluem, então, que, para haver a interação entre adulto/criança, o professor deve compreender a criança como o centro da sua ação, ter em vista as cem linguagens dela e entendê-la como um ser de cultura. Acreditam, ainda, que o enfoque dessa relação está nos planejamentos da Educação Infantil, currículos que deem voz para a criança.

Ediane E. de S. Ponte, Cristiane Soares Mendes e Maria Jacilda da Silva Farias Laurindo escreveram o artigo A distância adulto/criança e seus reflexos no processo educacional, publicado em 2015. As autoras buscam, em seu estudo, perceber como se dá a relação adulto/criança através da visão que as crianças possuem sobre o lugar delas e dos adultos na sociedade. Ponte, Mendes e Laurindo (2015, s.p.), parafraseando Buckingham (2007, p. 7), afirmam “que há evidências de que o lugar ocupado pelas crianças em suas famílias tornou-se mais significativo, o que pode sugerir que estamos diante de novas configurações da relação adultos/crianças.”

As respectivas autoras utilizam entrevistas e desenhos realizados pelas crianças para conseguir identificar a imagem que possuem dos adultos e delas próprias. Com isso, “podemos sugerir que testemunhamos, na contemporaneidade, o desvelamento de novas possibilidades de configurações na relação adulto/crianças, ressignificadas pelos recursos midiáticos, especialmente pela TV” (PONTE; MENDES; LAURINDO, 2015, s.p.), concluindo, por fim, com os resultados analisados, que ainda há um distanciamento da relação entre adultos e crianças, porém vem se reformulando uma nova identidade infantil, assim como adulta que faz com que as interações se modifiquem.

2.2 DISSERTAÇÕES E TESES

Ao acessar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e pesquisar pelas palavras-chave “relação adulto/criança” e “Educação Infantil”, encontrei a Dissertação de Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa, realizada para a obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Ceará, no ano de 2015, intitulada Com que diferença se fazem adultos e crianças na escola: uma análise das posições discursivas pela ótica da fronteira e experimentação. A Dissertação apresenta um estudo de como se dá a relação adulto X criança na rotina escolar, a partir da observação de uma turma na sua última etapa da

Educação Infantil. Costa (2015) busca, do mesmo modo, compreender quais outras relações são possíveis com os referidos sujeitos.

Há, em um primeiro momento, a contextualização histórica sobre escola e infância, a fim de explicar como vem ocorrendo o processo, ao longo dos anos, para a formação da identidade de infância e de escola na atualidade. A autora apresenta, por conseguinte, os conceitos, fazendo um apanhado histórico, para dizer que

A perspectiva histórica é fundamental, pois por ela é possível entender de que modo a infância moderna (idealizada) não apenas se constituiu, mas também o que a sustentou ou sustenta inabalada, uma vez que emerge como um vetor de constituição das relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, vetor esse que não deixa de se tornar mais complexo. (COSTA, 2015, p. 34-35).

A partir de então, Costa (2015) faz uma revisão sobre a constituição do adulto/criança na modernidade, traz elementos reflexivos e históricos os quais mostram a constituição dessa imagem. Com isso, problematiza esses conceitos em relação a sua pesquisa, realizada em uma escola de Educação Infantil, em vista de que ela também é produtora de cultura.

A autora traz a ideia de conceitualizar o sujeito-adulto e o sujeito-criança a partir das identidades criadas ao longo dos anos. Apresenta a concepção de que a imagem da criança não se dá mais somente na cabeça do adulto, por ele achar quem ela é, mas sim nas “[...] formas de narrar o outro, nas quais se abrem possibilidades de existência para adultos e crianças [...]” (COSTA, 2015, p. 63). Concomitante a essa conceitualização, mostra, a partir de estudos, a necessidade de a criança ser ativa perante a situações vivenciadas, ter voz, como ela afirma “[...] fundam uma imagem de sujeito infantil que age, produz sentido e se subjetiva em relação.” (COSTA, 2015, p. 71). Após problematizar esses dois conceitos da identidade do adulto/criança e do lugar e imagem que a criança ocupa no âmbito escolar e social, ela, então, conceitua o brincar.

Costa (2015) contextualiza o espaço no qual realizou sua pesquisa, uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, localizada em Sobral, Ceará, e tem como nome fictício Aquarela. A sua busca deu-se a partir de dois focos: o primeiro, a interação de adultos e crianças no espaço-tempo do parque com as crianças de uma forma geral da escola; enquanto, o segundo, a partir dos momentos livres e da rotina, com enfoque em como se dá a relação intergeracional da turma V (crianças com 5 anos, última etapa da Educação

Infantil). Ao delimitar esses campos, a autora faz sua análise partindo de três perspectivas.

A primeira perspectiva encontra-se na ideia da diferenciação através de cores das diferentes idades escolares que acabam formulando a identidade das crianças. Segundo a autora, as cores da farda (verde, amarelo, vermelho e azul) organizam os grupos etários entre maiores e menores, distribuem as infâncias dentro da infância, espacializam as diferenças intergeracionais.” (COSTA, 2015, p. 158). Da mesma forma, as cores são usadas pelos adultos como um desejo de através delas representar “[...] o que se espera de cada idade/grupo e funcionam como fronteiras e balizadores para a convivência entre as crianças e como estratégia para promoção do autogoverno pelas crianças.” (COSTA, 2015, p. 159). A problematização aparece uma vez que essas fronteiras se tornam bem definidas, moldando as interações das crianças com outros grupos etários através das cores, com um ressentimento ao se envolver com crianças menores e ser comparadas por tratar de outra cor.

A segunda está na caracterização da criança pelo adulto e dessa forma em como se encontra a relação entre eles. Costa (2015) percebe que os professores, ao relatarem situações vivenciadas, nas quais as crianças se impunham de uma maneira mais efetiva e ativa, usam de argumentos para desestabilizá-los, são chamadas de crianças-prodígios. Essa fuga do adulto se dá na ideia de que, ao nomear essas crianças, ele ainda possua uma relação de poder com relação às crianças, somente justificando as atitudes delas. Da mesma forma, apresenta a problematização que está na atitude da criança, dita pelos professores como “ela já tem atitudes de adulto”. Costa (2015) percebe que os professores utilizam esse discurso a partir das falas que captaram das crianças e de alguns momentos nos quais participa, onde acreditam que a posição daquela criança é de uma forma madura demais para sua idade, “o adulto permanece na condição daquele que narra o outro-criança.” (COSTA, 2015, p. 201).

Já, no último ponto, faz uma transmissão de lugar, onde se propôs a adentrar no mundo do faz de conta das crianças e se tornar um adulto-brincante. Costa (2015) faz essa prática para entrar em um conceito exclusivo ligado ao lugar da criança, a fantasia. A partir disso, a autora percebe que mesmo se propondo a brincar com elas, as crianças fazem a diferenciação entre ambos, pois entendem o espaço do brincar livre como seu lugar de autoria. Percebe, também, nesse ponto, como pode haver uma relação entre adulto-criança sem ter a distinção de poderes,

bem como das possibilidades do uso das brincadeiras na interação, uma vez que elas são um dos eixos curriculares dessa etapa.

Costa (2015) retoma os conceitos e percebe que estudos sobre a relação adulto/criança no âmbito da educação são necessários. Finaliza, afirmando que as contribuições apresentadas mostram sua relevância entre as áreas da Educação e Psicologia, com enfoque na formação dos professores. Afinal, encontra-se, nessa relação dos pares, uma forma de pensar criança, uma forma de agir com ela e, por consequente, fazer educação.

A tese de Mestrado, intitulada *Interação adulto-criança: uma perspectiva de qualidade na aprendizagem*, publicada em 2012, tem como autora Anabela Ferreira Jorge. A autora busca compreender a interação de adulto-criança, tendo como enfoque o perfil do educador. Por se tratar de uma tese da universidade de Aveiro, localizada em Portugal, a autora faz toda uma contextualização da constituição das pré-escolas (onde se encontram crianças de 3 a 6 anos, conhecidos também como Jardins de Infância), de um lugar assistencialista, para um ambiente que compreenda um espaço educativo. Apresenta, da mesma forma, a compreensão sobre o adulto, a partir de alguns filósofos, de que

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional. (PORTUGAL, 1998, p. 98 apud JORGE, 2012, p. 13).

A pesquisa se desenvolve em uma escola pública, com uma turma de crianças dos 2 aos 5 anos de idade e com uma professora com 30 anos de profissão. O estudo deu-se a partir de filmagens realizadas e tem como base o DQP e, dessa forma, percebe que, dentro do parâmetro de Sensibilidade, refere-se “[...] à atenção e ao cuidado que o educador apresenta ter, perante os sentimentos e bem-estar emocional da criança.” (JORGE, 2012, p. 31) e do parâmetro da Estimulação que “está relacionado como o adulto estimula a criança, no que respeita ao desenrolar das atividades, na transmissão de novas informações e vocabulário e o apoio facultado no decorrer das atividades mediante à estimulação do raciocínio.”

(LAERVERS, 2009, p. 138 apud JORGE, 2012, p. 36). Os resultados obtidos foram satisfatórios, percebendo que a professora tem uma relação de igual para com seus alunos. O terceiro que fala sobre a Autonomia que é a forma que o adulto dá a liberdade para as crianças em relação ao cotidiano e a resolução de problemas, faltou um pouco de sensibilidade dela nesse quesito. Anabela Ferreira Jorge (2012, p. 41) relata que “Embora as crianças tivessem autonomia para realizar o que lhes era proposto, normalmente esta autonomia estava limitada, escolhendo entre duas opções, o que evidencia uma falsa autonomia.”

A partir dessas análises, Jorge (2012, p. 49) afirma que “não podemos deixar de referir que ele foi importante na nossa caminhada pessoal e profissional, uma vez que exploramos, investigamos e desenvolvemos esta investigação para, de certo modo, contribuir para a melhoria do nosso desempenho e das nossas competências profissionais.”. Com isso, ela percebe que, a partir dos resultados obtidos e da observação realizada, conseguiu fazer a reflexão sobre a relação do adulto-criança, mesmo destacando alguns pontos negativos que passaram despercebidos pelo pouco tempo de pesquisa realizada.

Ao pesquisar posteriormente as palavras-chave “papal do adulto” e “Educação Infantil” na plataforma Science, no meio de vários resultados, encontrei dois relatórios finais para a obtenção de título de mestre, realizados em Portugal. O primeiro deles, publicado em 2014, intitulado: O papel do adulto na promoção da autonomia da criança, tem como pesquisadora Marina Sofia Esperança Varela.

Varela (2014) faz uma reflexão a partir do estágio realizado em dois espaços escolares de Portugal, em uma creche e uma pré-escola. Para isso, ela contextualiza os lugares, apresentando as turmas, os lugares e as propostas de trabalho, fazendo, em seguida, a sua proposição para a ação. A autora busca compreender o papel do adulto em relação à autonomia da criança, tendo em vista a ideia de que “[...] as crianças são seres capazes de realizar estas tarefas e muitas outras, desde que o adulto lhes dê o espaço necessário para que elas possam tentar e explorar as suas próprias potencialidades.” (VARELA, 2014, p. 37). A autora volta seu olhar para o tempo, o espaço e os materiais, sendo eles necessários com uma organização adequada para a autonomia desejada para as crianças. A partir da sua proposta, ela confirma a potencialidade do ensino das crianças com base na autonomia.

Outro relatório, de Rute Sofia Paulo Baptista, publicado em 2011, intitulado *Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim de Infância*, busca compreender como a relação adulto/criança ajuda na formação integral da criança. Para isso, são contextualizados, inicialmente, alguns conceitos que perpassam o trabalho inteiro, baseando-se em Vygotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal, a importância das relações e as concepções de professor e criança. A autora, então, explicita sua pesquisa, bem como a metodologia e o ambiente onde suas observações foram realizadas: um Berçário (com crianças de 4 a 11 meses), na Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na zona do Afonsoeiro, Portugal, e um Jardim de Infância (crianças de 4 a 6 anos) que pertence à Rede Pública de Montijo, Portugal.

Baptista (2011) faz sua análise em torno da relação adulto/criança, conceituando alguns tópicos específicos. Para além das observações, o estudo, também, realiza, a partir de entrevistas com as professoras titulares de ambas as turmas, fazendo com isso o uso de duas ferramentas. Foca nas imagens que ambas possuem da constituição da criança, da interação na sala, do papel do professor e, ainda, da ideia sobre Educação Infantil. Destaque quando Baptista (2011, p. 80) apresenta que o adulto deve ter “[...] a noção de que a forma como comunica e se expressa com as crianças influencia muito o modo como estas se comunicam com os adultos, e mesmo a própria forma com que se empenham em actividades ou brincadeiras com os outros.”

Por fim, a autora destaca que poderia seguir pesquisando, pois este campo compreende muitas outras dimensões que influenciam as interações e os resultados obtidos. Baptista (2011, p. 119) conclui também que

é importante que nos recordemos que somos o pilar e a referência da criança, seja em creche ou em jardim-de-infância, pelo que devemos agir e comunicar com os indivíduos conforme se pretende que eles o façam conosco, uma vez que vai influenciar a própria formação social e moral da criança.

Afirma, da mesma forma, que há uma análise gradativamente satisfatória, uma vez que as professoras levam consigo uma visão de criança autônoma, fazendo com que as suas interações sejam significativas. Sinaliza a ideia que há a necessidade de uma valorização dessa docência, que busca unificar a educação

com o cuidar, fazendo assim que a capacitação dos profissionais atuantes seja contínua.

2.3 VÍDEOS

Em 2020, ocorreu uma pandemia, na qual o coronavírus, Covid-19, fez toda a população parar. Dessa forma, outras maneiras de fazer reflexões sobre vários pontos da educação surgiram, uma delas foi a abertura de vários canais no Youtube, onde especialistas foram convidados a falar sobre diferentes assuntos, através de Lives.

Ao fazer uma busca no Canal Humanidades da Unisinos, no Youtube, encontrei dois vídeos relevantes sobre o assunto em questão. O primeiro trata de uma conversa mediada pelo aluno Vergílio Gabriel da Silva e conta com a participação do Professor e Doutor Paulo Fochi e a Professora Maria Cláudia Dal'Igna. O vídeo é do dia 20 de outubro e intitulado Diálogos sobre a profissão docente na Educação Infantil.

A professora Maria Cláudia explicita que o campo da profissão docente vem sendo a sua área de pesquisa há alguns anos. Dessa forma, apresenta três pontos que vem estudando, juntamente com um grupo de alunos da Unisinos. O primeiro trata da história da docência e de como ela vem sendo constituída ao longo dos anos no Brasil. O segundo é a ligação ao público feminino, muito por estar atrelada ainda a uma figura materna a qual as mulheres representam, principalmente na área da Educação Infantil. E o terceiro na desfeminização da docência onde muitas qualidades necessárias para o trabalho com crianças estariam ligadas a características femininas, fazendo professores trabalharem muito com o pouco que tem. Com isso, Dal'Igna (2020) acrescenta que *“Em tempos de neoliberalismo e neo conservacionismo, eu entendo que defender a docência é um ato ético, estético, político e pedagógico, é também um ato de coragem, muitas de nós têm dito isso, que pode construir outros modos de exercitar a docência”*.

O professor Paulo Fochi, em seu momento de fala, apresenta uma contextualização sobre a Educação Infantil, apresenta o conceito de que, para se trabalhar com as crianças, é necessário também entender de que forma se constituiu essa etapa de ensino. Com isso, esclarece que a educação não se dá através de instrução e que é diferenciada do ensino das Séries Iniciais.

Durante sua fala, ainda, parafraseando Susanna Mantovani, Fochi (2020) traz a seguinte colocação *“O professor de Educação Infantil, o modo de ser professor, é uma profissão que vem sendo inventada”* e cita algumas dificuldades encontradas, entendendo que há uma outra forma de se relacionar com as crianças nessa etapa. Traz, com isso, a ideia de que os cursos de formação para professores falham ao tratar desse assunto, uma vez que deixam de lado a importância dos pequenos momentos do cotidiano, sendo grandes momentos de aprendizagens para as crianças, cabendo ao professor entender e saber como agir. Fochi (2020), ainda, destaca os pontos apresentados em sua tese em relação à interação adulto e criança: o acolhimento do universo da criança, não criar dependência, mas também não criar abandono e a interação como o coração da pedagogia.

Após um momento de diálogo, ambos apresentam a concordância de que o professor da Educação Infantil se diferencia de todos os outros, por ter que se adequar a especificidades que em outras áreas não se faz necessário. *“O desafio da docência na Educação Infantil é conseguir se conectar com as especificidades que estão sempre em risco.”* (FOCHI, 2020). Com isso, há a indagação e a problematização da docência ligadas à área da Educação Infantil se fazendo necessárias, como uma “reformulação e uma outra visão sobre o professor atuante dessa área.”

No dia 06 de novembro, ocorreu outra Live através do Canal Humanidades, sobre o tema Docência na Educação Infantil: reflexões sobre a profissão, com a participação das Professoras Maria Cláudia Dal’Igna e Melissa Hickmann Müller, docentes do curso de Pedagogia, da Unisinos. Além das referidas profissionais, contou, também, com a participação de três Professoras convidadas que atuam na área da Educação Infantil, Catharina Silveira, Miriã Zimmermann da Silva e Pâmela Cuty.

Durante sua fala, Silva (2020) pontuou sobre a profissão docente nessa área e destacou que

Essa possibilidade de pensar a profissão a partir de uma concepção e um conceito de docência mobiliza a responsabilidade pedagógica, a intencionalidade pedagógica e, por isso mesmo, atenta não só para o processo de aprendizagem que é da ordem das crianças, [...], mas também o que é da ordem da professora, o que ela é capaz de fazer para conduzir e criar junto com as crianças.

A partir dessa concepção, ela destacou, ainda, três pontos sobre tornar-se professor/professora.

O primeiro argumento é que essa identidade pedagógica implica movimentos internos e externos, uma vez que há uma história a se considerar na formação da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, uma identificação com o trabalho com crianças pequenas que transcende a sala e se compartilha da mesma forma com outras colegas, conhecido como movimento externo. Há, também, uma construção da singularidade pessoal como docente nessa área, caracterizando-se nos movimentos internos.

O segundo ponto é que tornar-se professor dessa área passa pelo estudo e pelo registro dos processos de ensino e aprendizagem. Compreende, a partir dessa ideia, que o estudo está no cuidado consigo, através dele há a possibilidade de reflexão e mudança da própria docência e o registro faz com que se entenda como está acontecendo essa aprendizagem e esse ensino.

Já, a outra questão apresentada é que, nessa etapa da educação, torna-se professora a partir da relação com o outro, em especial com as crianças. De acordo com Miriã Zimmermann da Silva, *“É essa relação na Educação Infantil, que eu tenho aprendido, que é transformadora da minha docência, da minha forma de ser professor/professora [...] fazer a reflexão a partir do que eu escuto e, dessa forma, uma proposição é uma marca da Educação Infantil.”* (SILVA, 2020).

Silveira (2020), em sua fala, apresenta sua tese de Doutorado sobre a docência em áreas de vulnerabilidade em uma escola periférica na cidade de Porto Alegre. Relaciona sua fala com a palavra do bom senso que o professor tem ao atuar nessa etapa da vida das crianças. Acrescenta que a docência se dá a partir da ideia de que não há uma forma pronta de trabalhar nessa etapa, mas há uma reinvenção a cada nova reflexão feita, ou seja, é uma profissão que vem sendo construída ao longo da atuação.

Cuty (2020) apresenta como construiu sua docência e como sua escola vem se reformulando a partir dos estudos realizados na Educação Infantil. Traz, também, diversas nomenclaturas usadas para se referenciar a essa docência e questionamentos de como nos formamos professores, especificamente nessa área.

Por último, trago questões, apontadas por Silveira (2020), relacionadas ao ser professor/professora na Educação Infantil, que é necessário olhar toda a história, envolvendo a formação do ser docente dessa área, juntamente com a ideia de que

há a indissociabilidade do educar com o cuidar. Silva (2020) contribui, também, destacando a necessidade dessa historicidade, uma forma singular de ser professor nessa etapa com uma intencionalidade única e com muitas contribuições para outras áreas.

2.4 OUTROS TEXTOS

Ao pesquisar, ao longo do mês de setembro e outubro, encontrei na plataforma Science o relatório final de Cátia Sofia da Silva Fernandes, com o título Qualidade da Educação na Perspectiva das Interações Adulto-Criança, de 2018. A pesquisadora tem como intuito mostrar como a relação entre adulto e criança interfere na qualidade da aprendizagem por meio de um estudo de caso, realizado com a última etapa da Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Primeiramente, ela apresenta o perfil do professor e os termos de qualidade da educação. Retrata, a partir do posicionamento de vários autores, um dos papéis desse profissional, destaca que “a atividade docente passa também pela relação pedagógica, onde o ensino surge como uma atividade em que as interações são o foco condutor de todo o processo educativo.” (FERNANDES, 2018, p. 15). Em seguida, contextualiza o grupo A (que se refere a crianças da fase final da Educação Infantil) no qual foi realizado a sua pesquisa e explica como o espaço está organizado, e que possui como inspiração as ideias de Reggio Emilia. Já, o contexto da escola B (primeira etapa do Ensino Fundamental) localiza-se em um lugar periférico da cidade, uma escola no estilo rural. Faz referência também à distinção do nível dos alunos daquela faixa escolar, presentes dentro da mesma sala.

A autora, então, apresenta o resultado de suas pesquisas, analisando as professoras a partir de três âmbitos, em ambos os contextos, são eles: Estimulação, Sensibilidade e Autonomia. Fernandes (2018) percebe que, no cenário A os resultados são bem significativos e atribui esses resultados ao modelo de Reggio Emilia, ao qual a escola se baseia. Enquanto, no cenário B, o adulto que foi observado mostra-se mais intolerante a essas práticas, tendo resultados mais amenos e alunos mais inseguros na sala de aula. Destaco uma citação da autora ao se referir a um dos contextos situado no cenário A, onde apresenta uma das ideias a qual o adulto que trabalha com crianças menores deve levar em conta

As crianças [...] são sem dúvida estimuladas e desafiadas, pois os adultos acreditam convictamente nas suas capacidades, ao invés de formatá-las com base em atividades estandardizadas, desprovidas de qualquer aprendizagem significativa. A educadora reconhece o potencial da criança e estimula-a, de maneira a que a criança usufrua de um desenvolvimento em plenitude. (FERNANDES, 2018, p. 50).

A partir de sua pesquisa, a autora afirma haver relação da interação entre adulto/criança com a qualidade do ensino por si, levando em conta que haveria uma motivação por trás da realização das tarefas quando a convivência fosse significativa. Dessa forma, ela propõe que se faz necessário pensar as práticas docentes “visíveis” e “invisíveis”, a fim de profissionais realmente qualificados.

Anna Tardos escreveu o texto *A mão da educadora*, publicado em 1992. Tardos (1992) busca evidenciar os detalhes considerados como irrelevantes e os mínimos contatos, de uma forma sensível, no cotidiano da relação de adultos-bebês. Ela escreve sobre essas convivências a partir do Instituto Emmi Pikler, conhecido pelo nome de Lóczy, de Budapeste.

A autora faz uma explanação a partir de experiências positivas e negativas em relação aos gestos das educadoras com os bebês. Dessa forma, afirma que

As experiências agradáveis, adquiridas durante o tempo em que passam juntos, enriquecem e diversificam as relações entre a criança e o adulto: fazem que as reações sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis inquietam a criança, provocam-lhe ansiedade e chega a desconfiar do adulto. (TARDOS, 1992, p. 2).

Nessas relações, são apresentadas cenas da rotina que, segundo Tardos (1992), muitas vezes, o adulto entra em um movimento mecânico, ou seja, utiliza-se da rapidez para alcançar os objetivos. Essas interações acabam proporcionando ao bebê insegurança e sentimentos desagradáveis associados ao momento e ao adulto “O bem-estar da criança depende, principalmente e em grande medida, do adulto, ou seja, da maneira como este o toca.” (TARDOS, 1992, s.p.).

Apresenta, então, como se dá o contato do adulto-bebê a partir das abordagens de Pickler, em seu manual publicado, que orienta as formas corretas do tocar a criança, afinal

Experiências de dezenas de anos provam que é possível evitar as mesmas atitudes no trabalho e que a educadora é capaz de se livrar dos gestos rápidos mecânicos e mal aprendidos, mas esse último processo é difícil de colocar em prática de uma forma aceitável. (TARDOS, 1992, s.p.).

Destaco, da mesma forma, conforme Tardos (1992, s.p.), que “Atualmente, sabemos que uma educadora não pode se ocupar corretamente das crianças se não é capaz de demonstrar a elas um interesse real, estando atenta a todas as reações do bebê e se apressando para responder a ele.” Assim sendo, essa relação compreende não somente o olhar e a fala, mas também o toque das mãos, ou seja, como enfatiza Tardos (1992, s.p.), mãos carinhosas geram bebês alegres e tranquilos e acabam por refletir na relação com a educadora e o cotidiano também.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Após o estudo e a estruturação do Estado da Arte, entre as diversas leituras realizadas, destaco a citação de Costa (2015), que pontua conceitos importantes os quais são discutidos ao longo do referencial teórico. Ele apresenta, por exemplo, a revolução que vem acontecendo na identidade da criança, assim como vem ocorrendo na identidade do adulto, ocasionando novas formas de relação adulto-criança que é o ponto central desta pesquisa. Dessa forma, de acordo com Costa (2015, p. 63),

As posições de sujeito-criança e do sujeito-adulto que se fundam nas ideias de dependência, imaturidade e inocência têm relação com a forma como o saber científico objetivou a criança em sua menoridade, ou seja, associada à impossibilidade de dizer razoavelmente o mundo. Há, contudo, uma revolução epistemológica em curso, que revoga essa condição para a criança e tenta fazer com que as posições sujeito-criança e sujeito-adulto sejam “desalojadas” desses lugares habituais, o que envolve diferentemente as práticas discursivas e não discursivas em torno da infância.

Percebendo que as identidades dos sujeitos envolvidos na Educação Infantil vêm ocorrendo mudanças, torna-se necessário conceitualizá-las para o decorrer da pesquisa. Deste modo, este capítulo se subdivide em outros quatro subcapítulos. São eles: Identidade da Educação Infantil, Identidade da Criança, Identidade do Professor e Relação Adulto-criança.

3.1 IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Evidenciar a identidade da Educação Infantil perpassa a natureza organizativa que a envolve (FOCHI, 2020). Nesse sentido, entende-se que é uma identidade em construção, que não abrange somente a prática de professores com uma visão médico-higienista e assistencialista (ROCHA; BATISTA, 2015 apud FOCHI, 2020), mas que compreende “[...] a Educação Infantil enquanto espaço de educação e desenvolvimento integral de crianças.” (NAKATA; OLIVEIRA, 2019, p. 9). A Lei de Diretrizes e Base/96 (LDB) define, em seu Art.29, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, compreendendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Com essa nova concepção de identidade da Educação Infantil, há uma luta ainda hoje pela desconstrução de dois modelos de escolas para crianças até os seis anos de idade. Segundo Fochi (2020), havia a ideia de uma nomenclatura de “creches” que compreendia crianças até seus três anos de idade, com um propósito assistencialista, um lugar para os pais deixarem seus filhos, um local para “depositar” as crianças enquanto estavam trabalhando. E a outra ideia, chamada de pré-escola, que eram frequentadas por crianças dos quatro anos até a entrada para o Ensino Fundamental, que possuía a função de preparar as crianças para a etapa seguinte, com um viés bem focado na instrução, onde se buscava através de conteúdos uma pré-formação para conseguirem frequentar as séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Pereira (2019), podemos acrescentar que mudanças foram ocorrendo e deram espaço a uma nova concepção, apresentada por Fochi (2020), como o terceiro modelo desejado para a Educação Infantil, distinto dos dois modelos que já existiam e diferente também do Ensino Fundamental, pois essa etapa compreende especificidades únicas que a diferenciam de todas as outras etapas da educação básica.

Dessa forma, podemos nos remeter às especificidades dessa etapa ao olharmos para alguns documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As DCNEI apresentam como noção de currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido 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).

As DCNEI apresentam três princípios orientadores para as propostas pedagógicas, a saber: princípios éticos, que compreendem a “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 8); os princípios políticos que falam “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009, p. 8); e os princípios estéticos que tratam da “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2009,

p. 8). Esses princípios são transformados em seis direitos de aprendizagem na BNCC para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, a partir deles, podemos entendê-los enquanto horizontes para a ação pedagógica do professor.

Outro elemento da identidade da Educação Infantil é que o foco não deve estar na instrução, mas no desenvolvimento integral da criança (LDB, 1996). Nesse sentido, tanto as DCNEI (2009), quanto a BNCC (2017) destacam “[...] a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo [...]” (BRASIL, 2017, grifo do autor). Assim, educar e cuidar tornam-se processos unificados para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, função da Educação Infantil.

Podemos, então, entender que, ao contrário da lógica das outras etapas que passam a ter o foco no ensino e se organizam a partir de conteúdos ou a sistematização pelas áreas de conhecimento, o arranjo curricular da Educação Infantil está nos campos de experiência. Nakata e Oliveira (2019) completam que as instituições devem ter o compromisso com a formação integral das crianças desde a mais tenra idade.

3.2 IDENTIDADE DA CRIANÇA

Reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, parece ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa na Educação Infantil. Uma questão que nos chama a atenção é a noção de infância presente na grande maioria dos discursos educacionais, qual seja da infância como inserida em um tempo cronológico, associada ao futuro, a uma menoridade duvidosa. (SALLES, 2012, p. 443).

Salles (2012) discorre sobre a concepção da identidade da criança em torno de dois discursos produzidos sobre elas. O primeiro está na ideia da infância como um período transitório para a vida adulta, ou seja, voltado para a sua formação em tornar-se adulto. Leite e Camargo (2018) também nos apresentam uma visão sobre a criança e a infância com esse propósito, quando nos mostram dados que, desde a Grécia Antiga, enxergavam a educação como uma forma de tirar a infância da criança com a função de levá-las à fase adulta.

Costa (2015) defende uma ideia semelhante

A alteridade infantil foi capturada nessa imagem do tornar-se adulto e as diferenças organizadas num plano normativo entre a criança “normal” e a “anormal”, a que repete a linha evolutiva até o adulto (‘infância sob medida’) e a que contraria essa ordem temporal (sinônimo de desenvolvimento), respectivamente. (COSTA, 2015, p. 39).

Já, como segunda concepção, apontada por Salles (2012), é a de uma menoridade duvidosa, ou seja, que a criança nada compreende e precisa do adulto para a realização de todas as atividades. Costa (2015) também compartilha dessa visão sobre a criança

Nessa operação de reconhecimento (criança é quem usa a imaginação) ou constituição do sujeito como criança está a ilusão do adulto de que ela não sabe sobre a realidade. Assim entendido, ser criança é estar afastada da realidade pelo discurso da fantasia, atualizando uma perspectiva romântica da infância. (COSTA, 2015, p. 190).

Nesse sentido, os diversos discursos sobre a identidade da criança enfatizam, todavia, que devemos “[...] ver a infância em si mesma, no presente e não no seu futuro como adulta, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os adultos dizem dela.” (SALLES, 2012, p. 455). Além disso, há uma terceira concepção que norteia a discussão da pesquisa, ou seja, que são sujeitos protagonistas, capazes, que atribuem significado às suas vivências

Isto exige, por parte daquele que se coloca na posição de pesquisador, o descentramento do olhar adultocêntrico, para enxergar a partir do olhar da criança, a fim de percebê-la em sua singularidade e na forma como ela atribui sentido ao que vivencia e experiencia. As crianças, como sujeitos geracionais, tanto como os adultos, produzem cultura e interagem com os outros por meio das suas significações e representações simbólicas, para atribuir sentido à realidade em que estão inseridas. (PONTE, MENDES E LAURINDO, 2015, s.p.).

De acordo com Baptista (2011), a terceira concepção pressupõe que

a criança é “... a imagem de um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional ...”, podendo ainda acrescentar-se que, ao nível de uma pedagogia de participação – a mais adequada para o bom desenvolvimento da criança – “concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola da sociedade”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO, 2008b, p. 33 apud BAPTISTA, 2011, p. 27).

Ainda, entendemos que a formação da identidade da criança se dá com o contato que ela possui com o meio social, (NAKATA; OLIVEIRA, 2019) onde a

formação da identidade se dá a partir da interação com as coisas ao seu redor, ou seja, a resposta que os adultos dão sobre suas ações reflete diretamente com a forma que a criança irá se constituir como sujeito no mundo. Com isso, "o fato é que o que se tenta afirmar é a especificidade da criança, possibilitando-lhe uma maior participação social." (VALENÇA, 2011, p. 531). Junto com essa perspectiva está a concepção encontrada nas DCNEI (2009) que a compreende como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ou seja, a identidade que se busca compreender difere totalmente dos dois discursos apresentados anteriormente. Busca-se a visão de uma criança questionadora, que nasce criando suas próprias hipóteses sobre o mundo ao seu redor e, conforme vai vivenciando e se relacionando, vai criando o seu próprio repertório: "olhar a criança como um ser de hoje com capacidade também de diálogo dentro de suas possibilidades, podendo ter vez e voz." (COSTA, 2015, p. 66). Acrescento a ideia de Dias e Bhering (2004) que afirmam a necessidade do adulto em conhecer as inúmeras possibilidades das crianças, as capacidades que elas possuem. Citam também Loris Malaguzzi ao se referirem que devemos entender que a criança possui cem linguagens e dessa forma compreendê-la "como um ser da cultura, que se desenvolve continuamente, abrindo sempre mais possibilidades desenvolvimentais." (DIAS; BHERING, 2004, p. 103). Busco evidências da interação dos adultos com as crianças, ao longo da pesquisa.

3.3 IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao tratarmos sobre o professor da Educação Infantil, precisamos entender que é necessário para a constituição da sua identidade ter a ideia da identidade da criança bem clara. Baptista (2011) nos fala sobre essa necessidade. Segundo ela, "no papel do adulto, é também importante que tenha em consideração a perspectiva que existe sobre a criança, uma vez que o modo como se trata e educa as crianças ' (...) é expressamente indesmentível daquilo que ela vale como grupo humano e da sua concepção básica de humanidade'." (BAPTISTA, 2011, p. 24 apud DINIZ, 1990 p. 27). Concomitante a essa ideia, Fochi (2020, p. 10) considera que a identidade da

criança reflete no trabalho do professor. Dessa forma, se entendermos que a criança nada sabe, iremos previamente antecipar as coisas para ela “tão logo ‘ser’”. Mas, em contrapartida, Fochi (2020) apresenta também que “se nossa imagem de criança está centrada no que ela já é, buscaremos uma posição nessa relação que acolha seu mundo interno e a encoraje para construir significados no mundo que acaba de chegar.” (FOCHI, 2020, p. 11).

Dessa forma, essa nova identidade que vem se constituindo da criança e, conseqüentemente do adulto/professor, faz com que ele precise se desacomodar da posição do sujeito que profere o discurso e ser o único detentor de saber para compartilhar com a criança esse lugar (COSTA, 2015). O ensino tecnicista, apresentado por Nakata e Oliveira (2019), com finalidade mercadológica e marcado pela mesmice pedagógica, não cabe mais nesse cenário. Afinal, entende-se que a criança também possui hipóteses e ela precisa ter espaços para produzir significados. Jorge (2012, p. 10) apresenta então que

Este novo olhar sobre a criança exige, também, um novo olhar sobre o profissional que recebe a criança numa instituição educativa. Não é mais o adulto que apenas cuida da criança, mas aquele que tem a função de criar as condições necessárias ao desenvolvimento da mesma. Assim, o perfil do adulto, profissional, neste caso, o educador, torna-se um elemento importante no cotidiano da prática educativa, na medida em que determina as opções educativas ou pode influenciar algumas das características ou competências desenvolvidas pelas crianças na relação que esta estabelece com ele.

Ainda, Pereira (2019) afirma que ser professor envolve um olhar atento a todos os aspectos que se fazem presentes na Educação Infantil, requer, igualmente, uma bagagem de conhecimentos que auxiliem na compreensão da realidade social. Discorre que “[...] ser professor é carregar a responsabilidade e compromisso social com a educação, a prática diária da profissão requer uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e esse processo se constrói ao longo da trajetória docente.” (PEREIRA, 2019, p. 254-255). Nessa mesma perspectiva, Fochi (2020, p.15) apresenta uma concepção de Oliveira-Formosinho (2008), onde há diferença entre a profissionalidade do professor de Educação Infantil com outros professores, “[...] pois esta etapa se constrói tendo como referência os conhecimentos, experiências, saberes e afetos à educação da criança.”

Dessa forma, acrescentamos o posicionamento de Silva (2020) sobre a construção da identidade. Podemos afirmar que na identidade do professor estão

envolvidas algumas marcas profissionais que foram se construindo ao longo dos anos e são transmitidas através dos cursos de formação, mas também se constituem a partir de traços pessoais na hora da docência. Podemos afirmar que, principalmente, na Educação Infantil, torna-se professor a partir do estudo e registro, onde há o momento de reflexão sobre a prática para haver a mudança de olhar, perante às mais diversas situações. Além disso, a construção da identidade se dá a partir da relação com o outro, especialmente através do contato com as crianças. Dias e Bhering (2004) apresentam dois modelos de escola que evidenciam o papel do adulto como alguém que percebe na relação com as crianças uma forma de constituir a sua docência

Tanto no modelo High/Scope, quanto em Reggio, o papel do adulto é o de incentivador/desafiador, apoiante/encorajador, aquele que participa ativamente das construções, pesquisas e brincadeiras infantis, lançando situações problemas para que as crianças as resolvam em regime de colaboração com seus pares, partilhando conhecimentos, transmitindo-lhes segurança, observando-as constantemente, visando coletar dados para o replanejamento (DIAS; BHERING, 2004, p. 102).

Desse modo, as relações estabelecidas transformam não somente a aprendizagem da criança, mas também a identidade do professor.

3.4 RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA

Sobre a relação adulto/criança, Valença (2011) apresenta a educação, seja na escola ou na família, como um espaço de relação entre adultos e crianças. Centrando nossa discussão em torno da relação adulto/criança na Educação Infantil, Fochi (2020), parafraseando Oliveira-Formosinho (2007), traz a pedagogia que se situa nas pedagogias participativas que visam o adulto e a criança como participantes das jornadas de aprendizagem, é a pedagogia necessária a ser trabalhada nas escolas de Educação Infantil. Com isso, iniciamos o nosso percurso para entender a relação adulto/criança. Por conseguinte, ainda podemos acrescentar a centralidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacada por Fochi (2020, p. 10), que, ao pensarmos em uma “[...] didática desde as crianças significa colocar um adulto em relação, auxiliando a desenvolver a sua competência de observação e interpretação necessária para compreender o mundo da criança e ser seu parceiro na construção de significados no e para o mundo.”

Percebemos com isso que um dos conceitos que norteiam a Educação Infantil é a relação adulto/criança. No entanto, Baptista (2011) alerta que há muitos fatores que influenciam nessa relação. Um dos fatores é a formação do professor, que precisa estar em constante atualização, pois ela influencia diretamente na visão que se tem sobre a criança e dessa forma na interação com ela.

Em uma primeira perspectiva, Leite e Camargo (2018) apresentam uma relação demarcada através do poder, e evidenciam que a interação se dá no convívio entre um superior e um inferior, no caso entre o adulto que deteria o poder e a criança que seria sua submissa. Entendemos que essa forma de interação vem principalmente da ideia de que a criança não saberia nada, uma ideia carregada ao longo de muitos anos e que efetivou essa relação. Todavia, o que vem ocorrendo nos anos mais atuais é o borramento entre as fronteiras identitárias de crianças e adultos, como Costa (2015) nos apresenta a partir de outros autores (HALL, 2002; SILVA, 2000). Costa (2015) ainda complementa que

[...] constatamos que os papéis convencionais atribuídos a esses sujeitos já não são tão rígidos e estáveis. As experiências culturais mais recentes não apenas configuram novas imagens sobre as crianças, como também produzem outras representações dos adultos e de seus lugares sociais na relação com elas. (SALGADO, 2003, p. 78 apud COSTA, 2015, p. 43).

Com isso, Dias e Bhering (2004), a partir da abordagem de Reggio Emilia, utilizam da metáfora do jogo de pingue-pongue para comparar a interação adulto/criança

É um bate/volta, em que, mesmo sendo a abordagem de Reggio centrada na criança, não minimiza o papel do adulto. É na interação que o adulto passa a conhecer as habilidades da criança, a detectar por onde ela caminha nas suas descobertas. O papel central do adulto é estar sempre presente, oferecendo ambientes, materiais, equipamentos estimulantes e desafiadores para as crianças, mas principalmente procurando intervir no processo de aprendizagem de forma a dinamizar e subsidiar os processos cognitivos e sociais que se estabelecem entre as crianças, lançando lhes desafios. (DIAS; BHERING, 2004, p. 102).

Há, também, de acordo com Paiva, Lino e Almeida (2018), outras duas abordagens quanto à relação adulto/criança. Os autores apresentam a abordagem de Reggio Emilia e afirmam de que a interação se dá num processo de colaboração entre adulto e criança, sendo as crianças “encorajadas a tomar decisões, a fazer escolhas” (PAIVA; LINO; ALMEIDA, 2018, s.p.) e o adulto com o papel de observar,

escutar e oportunizar descobertas. E a abordagem de Dewey, onde a interação adulto/criança é a questão central da prática da Educação Infantil, pois o educador centra sua prática nas crianças. Vale aqui destacar que a ideia de centralidade da criança significa pensar uma prática educativa em que a experiência da criança é o centro, ou seja, o modo como se desenvolve o trabalho tem em vista o direito social da criança em se socializar em uma instituição e a possibilidade dela articular seus saberes e conhecimentos com aqueles já sistematizados pela humanidade (FOCHI, 2020).

Partindo da necessidade da reflexão sobre essa relação, faz-se necessário apresentar o que Fochi (2020) coloca a partir de três categorias, fundamentais para pensar e nortear a relação adulto criança. São elas: o acolhimento do universo da criança, a não criação de dependência ou abandono e a interação sendo o coração da pedagogia. Na primeira categoria, encontra-se o acolhimento do universo das crianças, conforme Fochi (2020, p. 12) “Quando o acolhimento se transforma em uma postura do adulto para estar com as crianças, a lacuna que há entre os dois mundos diminui, mudando, com isso, a hierarquia das relações e dos diferentes momentos da jornada educativa.” Dessa forma, compreende-se que o acolhimento está na atitude do adulto em esperar e entender os meninos e as meninas que recém chegaram no mundo, é uma atitude de abertura ao outro (FOCHI, 2020).

Já, na segunda categoria, “Não criar dependência e não criar abandono”, Fochi (2020) enfatiza que a relação muitas vezes acaba caindo em uma polarização. De um lado encontra-se uma criança que depende do adulto para realizar suas atividades, como alcançar um objeto que ela quer. Ou desse mesmo lado do polo, o adulto cria a dependência emocional, que é encontrada “[...] nos excessos de elogios e aprovações que o adulto cria para satisfazer a criança.” (FOCHI, 2020, p. 12). Do outro lado, está o abandono, onde se encontra um adulto que não acredita nas capacidades das crianças, não criando condições para que elas possam explorar as suas hipóteses. Para fugir dessa polarização na relação, Fochi (2020, p. 13) recomenda que

Nosso papel, portanto, é garantir que ela se sinta capaz de agir e prazer em sua própria atividade, que tenha as condições externas adequadas e que possa reconhecer no adulto um parceiro que lhe oferece segurança e tranquilidade. Esse é o desafio que faz parte da aventura em construir essa trama de relações respeitadas entre adulto e criança.

E, quanto à terceira categoria, para Fochi (2020), sobre a interação ser o coração da pedagogia, vem a necessidade de a centralidade pedagógica estar voltada para uma interação de qualidade. Segundo o autor, esse fator “[...] muda uma dada visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação.” (FOCHI, 2020, p. 14). De acordo com Baptista (2011), apoiado a Oliveira-Formosinho (1996), essa centralidade qualifica as interações, pois elas determinam as aprendizagens.

Em concordância com essas ideias apresentadas pelos autores, percebo a necessidade da interação de qualidade dos momentos do adulto e da criança, pois, como Tardos (1992) apresenta, um momento com experiência agradável acarreta no enriquecimento da relação, enquanto que as experiências desagradáveis deixam crianças inquietas e desconfiadas do adulto. Nakata e Oliveira (2019) também confirmam essa necessidade e apresentam que “A qualidade das interações estabelecidas com a criança e a formação de um vínculo positivo entre ela e de quem a cuida e educa torna-se um dos grandes desafios para o trabalho docente humanizador e emancipatório.” (NAKATA; OLIVEIRA, 2009, p. 10). Dessa forma, para que haja uma boa interação é imprescindível, o que Tardos (1992) apresenta, uma interação de qualidade, um educador que se ocupe corretamente das crianças e demonstre interesse real pelas necessidades delas.

Após expor a reflexão sobre a relação adulto/criança, acrescento a fala de Fochi (2020, p. 14), que afirma

Pensar na relação entre adulto e criança é pensar em uma dimensão micro, das sutilezas do cotidiano que têm impactos profundos na formação dos meninos e meninas e, também, em uma dimensão macro, que envolve desde uma dada visão de conhecimento e de aprendizagem até uma compreensão ética (que estabelece o modo como as relações acontecem), política (no direito a participar ativamente da vida cotidiana) e estética (pela curiosidade e acolhimento ao mundo das crianças).

Assim, deve-se olhar a relação adulto/criança no cotidiano da Educação Infantil, uma vez que essas interações refletem em uma educação de qualidade para as crianças que acabaram de chegar ao mundo e constroem a partir dessa relação o seu entendimento sobre as coisas ao seu redor e a sua identidade na sociedade.

4 METODOLOGIA

Para iniciar, contextualizo o tempo em ocorreram as observações. No ano de 2020, o Brasil e o mundo todo foram afetados com uma pandemia, a Covid-19, a qual acarretou, entre muitas ações, o fechamento das escolas, desde março de 2020. No terceiro trimestre de 2020, durante a realização da primeira etapa da pesquisa, houve uma melhora nos índices de infectados no Rio Grande do Sul e, nesse sentido, houve a reabertura de algumas escolas de Educação Infantil, como a escola em que realizei a pesquisa. Decidi aproveitar esse momento e partir para a pesquisa de campo, pois não sabíamos qual seria o cenário encontrado no ano de 2021. Assim, a observação ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Dona Rosa, no município de Tupandi-RS, durante dez dias e quatro horas diárias. A EMEI atende 250 crianças, em turno integral, das seis e quinze às dezoito horas, de segunda a sexta-feira, sendo a única escola de Educação Infantil da cidade.

A observação foi realizada em uma turma de Jardim, com crianças de quatro a cinco anos de idade. Essa turma contava com uma professora, Mariane, formada em Pedagogia Licenciatura e Especialização na Educação Infantil, e uma monitora, Fernanda. O Jardim D, ainda, tinha um total de 19 crianças, sendo sete meninas e doze meninos. Entretanto, em função do cenário encontrado com a pandemia, no retorno presencial, voltaram apenas cinco crianças: Bernardo, Laila, Isabela, Amanda¹ e Vicente. Mediante uma carta de apresentação², busquei a autorização para a publicação dos nomes e do uso das imagens dos participantes da pesquisa.

Alguns protocolos para prevenção do Covid-19 foram recomendados e eles moldaram a rotina das crianças durante esse período. Em função do Covid-19, para o retorno presencial, foram elencados alguns protocolos de saúde a serem seguidos. Com isso, as crianças de Maternal II e Jardim frequentavam a EMEI apenas no turno da manhã, que correspondia ao horário das 06h15 às 12h, enquanto que as outras turmas menores frequentavam o turno inverso. Precisou-se, ainda, estruturar “bolhas” para haver o menor contato possível entre uma turma e outra durante a jornada escolar. Dessa forma, as crianças tomavam o seu café da manhã na sala e possuíam um cronograma de horário para o pátio externo, onde era utilizado somente por uma turma em cada horário. O único momento que havia um contato

¹ Nome fictício do aluno participante, em função da não autorização do uso da sua imagem.

² Ver apêndice no final do trabalho.

com outras crianças era na hora do almoço, onde se enxergavam no refeitório ou no momento em que a turma assistia à televisão, pois a sala era compartilhada com outra turma de Jardim.

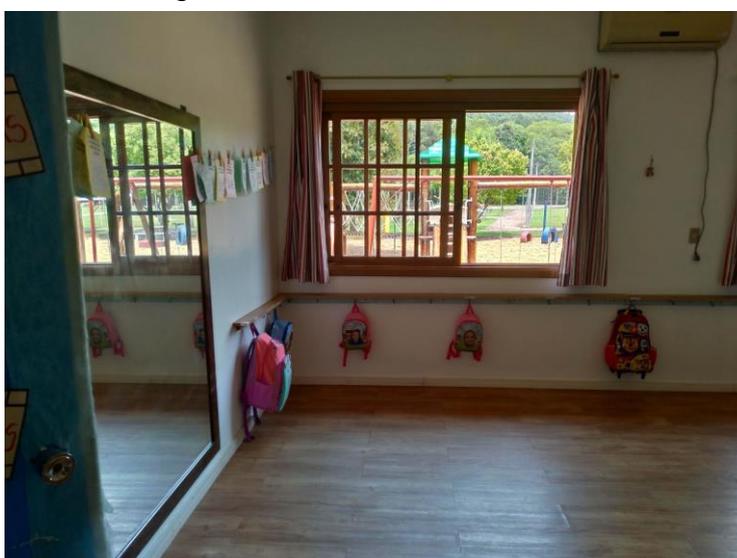
A sala referência estava organizada de maneira que houvesse o menor contato com os materiais por parte das crianças. Segundo a Professora, isso se deu em função dos protocolos de saúde, pois ela costumava organizar sua sala por espaços. Ainda, no meio da sala, havia duas mesas redondas, utilizadas tanto para o café da manhã, como para atividades dirigidas e um espelho grande estava colocado logo ao lado da entrada. Seguem algumas fotos da sala referência:

Fotografia 1: Sala de Referência



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 2: Sala de Referência



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 3: Sala de Referência



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A partir dos pressupostos levantados acima e compreendendo o cenário encontrado na escola pesquisada, optou-se por se inspirar na forma de recolher os dados a partir dos estudos de Nigito (2004), onde, primeiramente, foi realizada uma observação livre de preconceitos, passando o dia com o método “lápiz e papel”. Os momentos observados, ao longo dos dez dias em que me desloquei até a EMEI Dona Rosa para fazer a pesquisa com a turma do Jardim D, foram descritos em um caderno de campo, com o intuito de ser fiel às cenas presenciadas.

Após esse primeiro processo, os dados foram organizados em tabelas/grades baseadas na proposta de investigação do grupo de pesquisadores coordenados por E. Becchi e A. Bondioli, encontrados nos estudos de Nigito (2004). Entende-se, com a escolha desse caminho metodológico, que

Essa grade é um instrumento adequado para um estudo quantitativo dos dados, mas principalmente para a sua avaliação e interpretação qualitativa, capaz de compreender, de acordo com as prerrogativas do próprio instrumento, o “sentido” do que acontece nos contextos educativos. (NIGITO, 2004, p. 45).

Dessa forma, os dez dias observados foram transcritos para as grades. Para uma melhor visualização, optou-se por acrescentar alguns elementos observados no cotidiano, necessários para entender as cenas em relação à interação dos adultos e das crianças. Afinal, a forma que o adulto organiza o dia a dia já nos dá uma pista sobre a visão que possui da criança e, conseqüentemente, em como se dá a relação com ela. A respeito dessa grade, explico detalhadamente a seguir.

4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICO

Para uma melhor compreensão da gestão da relação do adulto/criança, utilizou-se das categorias apresentadas por Nigito (2004) para a realização da análise dos dados. Essas categorias nos ajudam a olhar para a interação, compreendendo algumas estratégias usadas pelos adultos perante às situações do cotidiano. Elas foram apresentadas de acordo com o nível de interação que os adultos demonstravam nas situações com as crianças. Dessa forma, Nigito (2004) vai nomear cinco modalidades de gestão que vão desde uma menor manifestação da intervenção do adulto nas atividades das crianças, até uma intervenção direta nas organizações e decisões na atividade infantil. As categorias apresentadas por Nigito (2004, p. 48), as quais também utilizo ao longo da pesquisa, são:

- *Modalidade autônoma: [A]*

O educador possui abstenção de qualquer ingerência na atividade das crianças, participando como um participante lateral. O educador entra com interferências somente com pontuações sobre a trama. Nessas intervenções, todavia eventuais, podem estar relacionadas às transgressões das regras ou ainda como formas de reforços positivos.

- *Modalidade autônoma intermediária: [IA]*

O educador mantém um envolvimento quase contínuo na atividade das crianças, mantendo a atenção de uma ou poucas crianças de cada vez. Mantém a atenção constante ao controle do grupo.

- *Modalidade intermediária de tutoria: [IT]*

É a modalidade relativa ao envolvimento do adulto que estimula e mantém a atenção do grupo interagindo diretamente na proposta das crianças ou na reproposta feita por ele na atividade. “O adulto é como uma criança entre as crianças, líder espontaneamente reconhecido.” (NIGITO, 2004, p. 53).

- *Modalidade intermediária-dirigida: [Ib]*

Essa modalidade refere-se principalmente a momentos de rotina, onde exige que o adulto mantenha uma gestão dirigida, porém voltada para uma ou poucas crianças de vez. O educador mantém a relação com a criança de forma dirigida, enquanto o resto da turma se gerencia sozinhos.

- *Modalidade dirigida: [D]*

O educador mantém uma intervenção direta na atividade das crianças, atraindo o foco de atenção para uma única tarefa coordenada por ele.

Juntamente com o item da *modalidade de gestão* (MODALIDADE), que trata especificamente sobre a relação dos adultos com as crianças dentro da turma observada, outros tópicos na grade foram acrescentados. Esse acréscimo se fez por entender que os itens ajudam a refletir posteriormente sobre a relação estabelecida dentro da turma. Compreende, ainda, que a relação adulto/criança se dá nas mais variadas situações do cotidiano que o professor organiza, mostra a visão que ele tem sobre a identidade da criança com a qual convive, assim como a relação que estabelece com ela. Os demais itens acrescentados nesta grade também são oriundos dos estudos de Nigito (2004) e foram feitas as devidas adaptações para este estudo. Para melhor compreensão, explico, na sequência, cada um deles com suas subcategorias.

- *Número de situações durante o dia* (N.E.)

Para organizar a sequência dos fatos observados e analisados, assumindo um certo grau de fragmentação que há entre essas situações, a primeira coluna da tabela informa a ordem dos eventos.

- *Atividades* (ATIV.)

Esse item mostra como a professora compõe o cotidiano. A demonstração das atividades nas grades ajuda a pensar como o adulto organiza o cotidiano e qual a intenção dele com as crianças ao longo do dia.

Quadro 1: Atividades

P _R	P	R _c	R _H	R _A	D	T	T _H
Poliatividade + Recepção	Poliatividade	Rotina do Café	Rotina da higiene	Rotina do almoço	atividade didática	Transição	Transição + Hora da TV

Fonte: elaborado pela autora (2021).

- *Duração* (DUR.)

Está ligada ao tempo impregnado para cada atividade / evento do dia. Esse peso da duração, muitas vezes, passa despercebido pelos professores, porém nos ajuda a pensar como as atividades foram dispostas no dia.

- *Espaço* (ESPAÇO)

Esse item mostra o local que está ocorrendo o evento / atividade. Levamos em conta, para uma posterior análise, a complicação desse item, devido à limitação de espaço, seguindo os protocolos de saúde da Covid-19.

Quadro 2: Espaços

SR	ST	P	R	B
Sala Referência	Sala de TV	Pátio	Refeitório	Banheiro

Fonte: elaborado pela autora (2021).

- *Participantes (PARTICIPANTES)*

Com a adição desse item, conseguimos ver quem compõe, em termos de participantes, as atividades ao longo da rotina da turma.

Quadro 3: Participantes

E	C	C'	E'	P	*
Educadoras da turma	Crianças da turma do Jardim D	Crianças de outras turmas	Educadores de outras turmas	Pais da turma	o asterisco refere-se a quando os participantes participaram por um curto período da cena

Fonte: elaborado pela autora (2021).

- *Modalidade de agregação (AGR)*

Esse tópico complementa o item anterior, mas mostra não apenas os participantes, mas como eles se agregam.

Quadro 4: Agregação

G	D	I	PG
Grande grupo/ turma toda	Em duplas	Individual	Em pequeno grupo

Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.2 GRADES DE OBSERVAÇÃO

Na sequência, apresento as grades de observação de cada um dos dias observados. As informações foram retiradas do caderno de campo da pesquisadora. Após esse detalhamento diário, foram construídas as categorias.

Para melhor visualização, deixo uma grade por página.

Quadro 5: Grade de observação de 10 de dezembro de 2020.

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	I _A +A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C	G	D
5	08h23	37	P	SR	E+C	G	A
6	09h00	5	T	SR	E+C	G	D
7	09h05	35	D	SR	E+C	G	D
8	09h40	5	T	SR	E+C	G	D
9	09h45	55	P	P	E+C	G	A
10	10h40	5	T	P	E+C	G	D
11	10h45	15	D	SR	E+C	G	D
12	11h00	10	D	SR	E+C	G	D
13	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
14	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 6: Grade de observação de 11 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+E'+P *	G	I _A +A
2	08h00	5	R _H	B	E+C+E'	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C+E'	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C+E'	G	D
5	08h23	58	P	SR	E+C+E'	G	I _T +A
6	09h25	5	T	SR	E+C+E'	G	D
7	09h30	75	P	P	E+C+E'	G	A+I _T
8	10h45	3	T	P	E+C+E'	G	D
9	10h45	25	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
10	11h10	5	R _H	B	E+C+E'	G	I _T
11	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 7: Grade de observação de 14 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	I _A +A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	2	T	SR	E+C	G	D
5	08h22	68	D	SR	E+C	G	D
6	09h25	5	T	SR	E+C	G	D
7	09h30	70	P	P	E+C	G	A
8	10h40	5	T	P	E+C	G	D
9	10h45	10	D	SR	E+C	G	D
10	10h55	15	D	SR	E+C	G	D+I _T
11	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
12	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 8: Grade de observação de 15 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	I _T
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C	G	D
5	08h23	57	D	SR	E+C	G	I _A
6	09h15	15	T _H	ST	E+C	G	I _A
7	09h30	75	P	P	E+C	G	A
8	10h43	2	T	P	E+C	G	D
9	10h45	25	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
10	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
11	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 9: Grade de observação de 16 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	A+I _A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C	G	D
5	08h23	47	D	SR	E+C	G	D+I _T
6	09h10	17	D	SR	E+C	G	A
7	09h27	3	T	SR	E+C	G	D
8	09h30	75	P	P	E+C	G	A
9	10h45	2	T	P, ST	E+C	G	D
10	10h47	23	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
11	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
12	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 10: Grade de observação de 17 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	35	P _R	SR	E+C+P*	G	A+I _A
2	08h05	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h10	10	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C	G	D
5	08h23	37	D	SR	E+C	G	D+I _T
6	09h00	30	T _H	ST	E+C	G	I _A
7	09h30	73	P	P	E+C	G	A
8	10h43	2	T	P	E+C	G	D
9	10h45	25	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
10	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
11	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 11: Grade de observação de 18 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+E'+P*	G	A+I _A
2	08h00	5	R _H	B	E+C+E'	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C+E'	G	I _T
4	08h20	2	T	SR	E+C+E'	G	D
5	08h22	63	D	SR	E+C+E'	G	A+I _T
6	09h25	5	T	SR	E+C+E'	G	D
7	09h30	73	P	P	E+C+E'	G	A+I _A
8	09h43	2	T	P	E+C+E'	G	D
9	10h45	25	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
10	11h10	5	R _H	B	E+C+E'	G	I _T
11	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 12: Grade de observação de 21 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	A+I _A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	3	T	SR	E+C	G	D
5	08h23	65	D	SR	E+C	G	D
6	09h27	3	T	SR	E+C	G	D
7	09h30	75	P	P	E+C	G	A
8	10h45	2	T	P	E+C	G	D
9	10h47	23	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
10	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
11	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 13: Grade de observação de 22 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	A+I _A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	2	T	SR	E+C	G	D
5	08h22	53	D	SR	E+C	G	D+I _T
6	09h15	15	P	SR	E+C	G	A
7	09h30	3	T	SR	E+C	G	D
8	09h33	72	P	P	E+C	G	A
9	10h45	3	T	P	E+C	G	D
10	10h48	22	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
11	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
12	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quadro 14: Grade de observação de 23 de dezembro de 2020

N. E	HORA	DUR.	ATIV.	ESPAÇO	PARTICIP.	AGR.	MOD.
1	07h30	30	P _R	SR	E+C+P*	G	A+I _A
2	08h00	5	R _H	B	E+C	G	I _T
3	08h05	15	R _C	SR	E+C	G	I _T
4	08h20	4	T	SR	E+C	G	D
5	08h24	21	D	SR	E+C	G	D
6	08h45	40	P	SR	E+C	G	A
7	09h25	5	T	SR	E+C	G	D
8	09h30	73	P	P	E+C	G	A
9	10h43	2	T	P	E+C	G	D
10	10h45	25	T _H	ST	E+C+E'+C'	G	I _A
11	11h10	5	R _H	B	E+C	G	I _T
12	11h15	15	R _A	R	E+C+E'+C'	G	I _A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

5 ANÁLISE DE DADOS

A partir das grades de observações realizadas após os dias em campo e das anotações no Diário de Campo, comecei o processo de análise sobre os dados obtidos. Para isso, organizei as categorias de análise de acordo com o que foi possível constatar, articulando com os referenciais teóricos que embasam os estudos sobre a relação adulto/criança. Após o levantamento dos dados e da articulação com os autores abordados ao longo do trabalho, elenquei alguns tópicos para a discussão dos resultados.

Para a análise, apresento a relação adulto/criança através de três viés, sendo eles: (i) *a relação adulto/criança a partir da disposição e organização da rotina*, onde com a disposição dos eventos do dia a dia da turma volta-se a entender qual a relação que se estabelece através do discurso do adulto que estruturou a rotina das crianças dentro da instituição; (ii) *a relação adulto/criança a partir da modalidade de agregação*, refere-se a organização dos participantes em cada evento e, por consequência, a distribuição dos grupos nas atividades do cotidiano, dessa forma como essa disposição e dos demais organizadores da ação pedagógica refletem na relação dentro da instituição; (iii) *a relação adulto/criança a partir da modalidade de gestão*, onde problematizo a relação estabelecida em cada evento do dia, essa problematização parte da forma de envolvimento do adulto com as atividades. A última temática da análise foi subdividida em outros quatro itens, sendo eles: modalidade de gestão intermediária de tutoria, modalidade de gestão dirigida, modalidade de gestão autônoma e modalidade de gestão intermediária- autônoma.

5.1 A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DA DISPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA

Sabemos que a relação adulto/criança envolve muito mais fatores do que somente o ato da interação entre ambos. Por isso, uma das primeiras perspectivas analisadas a partir dos resultados obtidos com as grades de observação, envolve a organização e disposição das atividades ao longo do dia a dia da turma, mais especificamente a rotina, que é definida por Schiefler e Silva (2000, p. 124) como “a organização no tempo e no espaço da prática pedagógica, a qual se dá pela estruturação de uma sequência básica das atividades realizadas cotidianamente.”

(apud DIAS; BEHRING, 2004, p. 98). Voltamos nosso olhar para esse aspecto, pois sabemos que a rotina é estruturada pelo adulto professor, e esse adulto possui uma definição sobre a imagem da criança, pois sabemos que é a partir da imagem que o adulto tem sobre a criança que ele estabelece a relação com ela (FOCHI, 2020). A partir disso, entendemos que a estruturação da rotina também leva em conta a imagem que o adulto tem sobre a criança. Essa organização acaba interferindo também na relação que ele estabelece com ela, pois

A rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, permite algumas atividades e afasta outras, estrutura as interações (adulto/criança, criança/criança, criança/objeto) e acima de tudo, propicia mediações importantes e necessárias. (DIAS; BHERING, 2004, p. 99).

Com isso, voltando nosso olhar para as grades de observação, as quais demonstram que as atividades estão divididas em torno de onze a doze eventos ao longo da manhã na turma. Esses eventos, a maioria, trata-se de atividades de rotina, de higiene e alimentação, que corresponde ao início da manhã da turma, assim como o final da manhã. Nesses momentos, normalmente, a relação acontece principalmente entre os pares, ou seja, entre as próprias crianças, cabendo ao adulto um papel mais de instrução. Esses momentos também são marcados por horários pré-estabelecidos pela instituição escolar, e os adultos, ao planejarem, primeiro se enquadram nesses horários para então estabelecer o ritmo do restante da manhã. Dessa forma, compartilho novamente da ideia de Dias e Bhering (2004, p.99) onde essa estruturação deveria “[...] procurar abarcar o significado e as dinâmicas destas interações, considerando o seu conteúdo e a sua forma também no momento de planejar.”

Normalmente, lá pelo quinto evento do dia, as atividades didáticas chegam e comandam uma boa parte do tempo, ou seja, correspondem a uma duração significativa se comparado com as outras atividades. Ainda, há dias em que as atividades didáticas voltam, e se fazem presentes em mais tempo da rotina, como por exemplo, no Quadro 5 (no evento 7, 11 e 12) e no Quadro 7 (no evento 5, 9 e 10), onde podemos perceber que há três momentos de atividades didáticas. No dia correspondente ao Quadro 7, podemos ver que essa atividade ocupa a maior duração de uma modalidade, correspondendo a noventa e três minutos. Esse fator apresentado é preocupante, uma vez que vem se lutando para romper com a lógica

de uma Educação Infantil com foco em trabalhos, pautada no viés da transmissão (FOCHI, 2020).

Ainda na Quadro 7, ao longo do quinto evento da atividade didática, voltou-se a copiar um desenho que a professora havia realizado anteriormente. Com isso, as crianças utilizaram tinta e copiaram algo que já estava pronto. Caso acontecesse de uma criança errar, logo a corrigiam para realizar a atividade da maneira que o adulto desejava. Podemos perceber isso no registro do Diário de Campo¹ realizado nesse dia

Após o café, foram realizar uma atividade, onde a professora trouxe um desenho pronto pintado por ela, onde as crianças tiveram que pintar da mesma forma. A professora e a monitora ainda comentavam entre si quem tinha mais facilidade ou não para realizar a atividade. Apareciam comentários como “elas logo pegaram em como fazer a atividade.” Quando acontecia o acaso de uma criança pintar errado, elas logo passavam o papel (pois as crianças estavam pintando com tinta) e pediam para a criança ter mais calma e mais atenção. (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de dez. 2020).

Esse trecho destacado do Diário de Campo mostra a intenção que os adultos da turma possuem com as atividades propostas, ou seja, não buscam explorar as hipóteses que as crianças possuem sobre as coisas ao redor. Podemos ainda comparar essa abordagem com o propósito de Reggio Emilia, onde a premissa básica é que a criança crie e recrie as suas próprias atividades, testando as suas hipóteses e criando as suas experiências. (DIAS; BHERING, 2004). Ou seja, os adultos observados praticam exatamente o contrário, partem da ideia que a criança tenha “[...] que se moldar, se adequar à atividade emitindo comportamentos esperados e padronizados e produzindo registros previamente estipulados (como um desenho já com certas características descritas).” (DIAS; BHERING, 2004, p. 102). Buscam através das atividades didáticas respostas reprodutivas das crianças, que consigam perceber o que elas sabem e a partir disso identificar se as respostas estão de acordo com as esperadas para sua faixa etária. Percebemos um pouco mais esse fato, quando durante uma atividade os adultos comentam entre si qual criança possui ou não mais facilidade em alguma atividade.

¹ Diário de Campo - escrito a partir das observações realizadas na Emei Dona Rosa, durante dez dias em uma turma de crianças de 4 a 5 anos. Essas observações foram realizadas para fundamentar a pesquisa.

São orientadas a guardar os brinquedos, para juntos terminarem a atividade do pinheiro de Natal. Dentro do pinheiro de Natal há as letras dos nomes, nas quais são feitas bolinhas de papel crepom para cada letra. Em um momento, a professora comenta: “Elas (referindo-se às duas meninas presentes) pegaram bem.” Logo em seguida são surpreendidas com a resposta de Vicente que prestava atenção na colocação da professora, onde indaga “E eu e o Bernardo?”. As duas adultas presentes na sala não responderam e continuaram a ajudar na realização da tarefa. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).

Além disso, transformam os momentos com as crianças em uma mesmice pedagógica, que é marcada pela padronização do conhecimento, não se dando ao “trabalho de incentivar a autorreflexão e autonomia das crianças, pois fazem uso apenas de conteúdos que expressam o princípio da aplicabilidade mercadológica.” (NAKATA; OLIVEIRA, 2019, P. 7).

Outro fator percebido perante a análise da rotina é que os momentos representados pela poliatividade, relacionados às atividades e brincadeiras nas quais as crianças possuem autonomia para escolher as tarefas e os materiais, acontecem normalmente em um único período da manhã, no evento 7 das Grades. Cabe destacar que no Quadro 6, a poliatividade aparece também no evento 5 pelo fato da professora estar de planejamento às sextas-feiras, com isso os dois monitores responsáveis que permanecem na turma não realizam nenhuma atividade didática e deixam as crianças brincar livremente. Também, nos Quadros 5, 13 e 14, podemos ver que ela aparece antes do evento 7, porém com uma quantidade de duração reduzida, sendo muitas vezes pensada como uma forma de ocupação de tempo.

Sabendo que é no momento de poliatividade que as crianças usam para brincar livre, conseguimos perceber outra questão a se refletir, partindo da organização da rotina e do tempo disposto para esses momentos. Podemos identificar que o adulto, ao estruturar a rotina, entende a atividade didática tendo igual necessidade e importância como a poliatividade para o desenvolvimento das crianças, uma vez que percebemos que o tempo de duração disposto para ambos é quase equivalente. Acrescento uma fala registrada no Diário de Campo da professora, onde apresenta a necessidade de realizar as atividades didáticas visto o período onde as crianças não frequentaram a Educação Infantil em decorrência do Covid-19.

Nesse momento a professora comenta que é contra as atividades, os trabalhos, porém vê a necessidade de fazer, visto que não conseguiram desenvolver ao longo do ano. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de dez. 2020).

Atrevo-me a pensar que a organização das atividades vai de encontro aos eixos estruturantes da Educação Infantil dispostos na DCNEI (2009), onde apresentam que

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p. 37, grifo do autor).

Entende-se ainda a importância desses momentos do brincar ao tratarmos da relação adulto/criança, pois é nesses momentos que o adulto abre mão do seu lugar de detentor do saber para acolher o mundo das crianças. São nesses momentos que as crianças se expressam, testam hipóteses e interagem com seus pares e com os adultos em um lugar de propriedade sua, afinal, conforme Costa (2015, p. 221),

crianças e adultos se veem diante dos critérios que forjam seus lugares sociais na escola, porque, para que o adulto brinque, ele precisa sair do lugar daquele que vai garantir o jogo de fora, franqueando níveis de participação no setting lúdico que vão, por sua vez, estar diretamente relacionados às relações de poder que investem as relações das crianças e dos adultos em vários outros contextos e também na escola.

Ou seja, apesar de percebermos a importância dada para as atividades didáticas, entende-se que é no momento de poliatividade que a interação acontece através da reciprocidade, onde ocorre uma relação entre iguais, pois o adulto se iguala a criança para junto com ela testarem hipóteses de suas descobertas sobre as coisas ao redor. Porém

verificamos que, as discrepâncias ao nível das interações entre adulto/criança, que foram observadas, surgem em momentos que, por vezes, se transformam em momentos mecanizados, quebrando-se assim o tipo de interação que permite à criança sentir-se segura e compreendida. (BAPTISTA, 2011, p. 120).

Outro evento que se repete ao longo das grades é o momento de transição com a hora da TV, onde trata-se de períodos onde as crianças não possuem

atividades dirigidas, assim como não têm a oportunidade de poliatividade. Os adultos optam por dirigirem-se até a sala de TV, que se localiza no dormitório da turma, onde “depositam” as crianças no local e ficam somente de guarda, onde os adultos ficavam tão relaxados que chegavam a cochilar (cena presenciada no Quadro 6 durante o evento 9). Esses momentos mostram o vácuo educacional (FOCHI, 2020) deixado pelos adultos, onde não possuem conectividade ao longo dos eventos da sua rotina.

Ainda podemos analisar com essa organização da rotina, a imagem que o adulto projeta sobre a criança com a qual convive diariamente. Entendemos que o adulto enxerga uma criança que nada sabe e por isso a necessidade de antecipar a ela as coisas previamente, para ela tão logo aprender e ser. (FOCHI, 2020; SALLES, 2012; COSTA, 2015). Dessa forma, sua relação sempre se estabelece sobre essa visão, entendendo que há a necessidade de ele apresentar as coisas prontas, afinal a criança necessita dele para a aprendizagem e descoberta das coisas ao seu redor, pois não é capaz de descobrir sozinha. Por mais que na contemporaneidade ocorra um borramento das fronteiras identitárias, ou seja “[...] mudanças no plano das diferenças entre adultos e crianças e entre as próprias crianças” (COSTA, 2015, p. 78), podemos perceber que os adultos e as crianças observadas possuem uma relação com um viés de dependência, da criança para com o adulto (FOCHI, 2020), esse que por sua vez sempre se acha superior e comanda as ações (LEITE; CAMARGO, 2018). Entendo que é necessário

se tratando de um contexto que lida com crianças pequenas em desenvolvimentos (utilizamos a palavra no plural porque a perspectiva vygotskiana nos faz crer que o desenvolvimento infantil não segue uma linearidade, não se processa de forma idêntica para todas as crianças) esta rotina deve ser viva, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo que é constituído por crianças e professores. (DIAS; BHERING, 2004, p. 99).

Dessa forma, a rotina evidencia dentro da sua organização uma forma de interação entre adulto e criança que se revelam, posteriormente, nos outros organizadores da ação pedagógica que conduzem o dia a dia da Educação Infantil.

5.2 A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DA MODALIDADE DE AGREGAÇÃO

Assim como o adulto organiza a rotina das crianças dentro da Educação Infantil, cabe a ele a organização dos espaços, materiais e grupos dentro da rotina. Com isso, entendemos a importância da reflexão dessas escolhas, pois elas interferem na relação que a criança tem com o meio ao seu redor, assim como influencia nas descobertas e aprendizagens que ela constrói, afinal “é imprescindível, para mim, salientar que o papel do adulto não se prende apenas com a sua postura perante as crianças. Para desenvolver a autonomia é necessário também pensar e organizar os espaços, o tempo e os materiais.” (VARELA, 2014, p. 44). Por rotina, entendemos o sequenciamento de situações estruturadas pelo professor ao longo da jornada educativa.

Ao voltarmos essas questões para as grades com os dados recolhidos, gostaria de explicitar que em função do Covid-19 e as medidas de prevenção, a modalidade relacionada aos espaços ficou pouco abrangente, uma vez que a turma não podia sair para espaços diferentes dentro da instituição de ensino, para evitar contato com outras pessoas de fora da turma. Porém, as modalidades de agregação e, por consequência, os participantes de cada evento não são afetados na sua organização. Dessa forma, voltamos nosso olhar para essas duas modalidades a fim de compreender a relação que se estabelece entre o adulto e a criança com a organização delas.

Ao olharmos as grades, percebemos que as modalidades de agregação seguem uma única formação e se repetem ao longo dos dias. Os adultos planejam momentos somente em grande grupo, tendo a necessidade que os diversos momentos da rotina sejam vivenciados por todo o grupo de forma conjunta. A relação não se estabelecerá através de trocas de descobertas entre o adulto e a criança, pois “onde o adulto deve dividir a própria atenção entre muitas crianças, ele simplesmente não está disponível para cada criança em grande parte do tempo da interação.” (SCHAFFER, 1977, p. 281 apud NIGITO, 2004, p. 47). Essa organização é possível observar em alguns registros do Diário de Campo.

Foram três músicas usadas, onde no final o aluno Bernardo não possuía mais interesse em participar e mesmo assim pediam para ele continuar. (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de dez. 2020).

Durante a tarefa a professora e a monitora se revezam entre as crianças. Explicam a atividade e escolhem a cor do papel crepom com uma, enquanto as outras crianças ficam esperando. Após enquanto realizam a tarefa ajudam somente uma criança e as outras vão fazendo sozinhas. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).

Por mais que o grupo de crianças não ultrapasse seis, que era o máximo de crianças que estava vindo, entendo que “o professor necessita estar atento aos diversos percursos individuais das crianças, marcados por tempos diferentes, em relação à diversidade do desenvolvimento biológico e da natureza e qualidade das experiências vividas socialmente.” (DIAS; BHERING, 2004, p. 93). Não queremos aqui colocar a ideia que o professor tenha que trabalhar individualmente com cada criança, mas sim mostrar a importância de trabalhar nos pequenos grupos, pois neles o adulto já consegue perceber a exigência de cada criança, possibilitando, dessa forma, interações com maior qualidade, e percebendo o interesse das crianças nas atividades, assim conseguindo fazer um planejamento de acordo com as necessidades e curiosidades delas.

O trabalho com pequenos grupos faz com que o adulto possa

adotar uma estratégia interacional focalizada no grupo ou procurar manter, principalmente em situações de grupos pequenos, interações diáticas com cada criança, ou ainda, delegar, quando possível, a função de interlocutor às outras crianças presentes no grupo, facilitando as trocas sociais entre pares. (NIGITO, 2004, p. 47).

A importância dessa forma de trabalho é também utilizada na abordagem de Reggio Emilia onde compreende que esses momentos devem ser vivenciados em pequenos grupos (o número de crianças varia de acordo com faixa etária) e ainda “[...] acredita que o trabalho em um pequeno grupo ativa a aprendizagem e o maior intercâmbio de ideias.” (DIAS; BHERING, 2004, p. 102). As interações em pequenos grupos favorecem também uma troca de relações entre os pares, onde conseguem juntos testar hipóteses, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Podemos, assim, entender que essas relações que se estabelecem através da modalidade de agregação, com os participantes todos envolvidos em grandes grupos, com uma certa defasagem nas interações, já que o adulto se ocupa principalmente de passar os comandos necessários para a realização da tarefa, não estando atentos às necessidades de cada criança. Ainda é possível incluir que os adultos caem na outra polarização da dependência, que seria o abandono, onde

acabam não criando “as condições adequadas para as crianças realizarem suas próprias atividades, abandonando-as à sua própria sorte sem fazer nenhum tipo de investimento, sem criar horizontes para elas.” (FOCHI, 2020, p. 13). Precisamos, desta forma, acrescentar que ao trabalhar em pequenos grupos o adulto cria uma relação de respeito com a criança, que, conforme Fochi (2020, p. 11), é necessário pois “Escolher o respeito como via da relação com as crianças, além de ser ético, é um ato revolucionário em tempos de tamanha austeridade frente ao outro. ”

O que se quer apresentar aqui não é uma estruturação de rotina baseada somente em pequenos grupos, pois compreende-se também que os momentos em grande grupo são necessários dentro da Educação Infantil. O que se problematiza é a modalidade de agregação tendo uma única formação, já que não proporciona a relação entre adulto e criança de forma significativa. Assim, entendo a necessidade da modalidade que possa compreender as duas formações possíveis, pois com os pequenos grupos nos momentos adequados o adulto está, então, mais perto de cada criança. Consegue testar as hipóteses apresentadas por elas e instigar ainda mais as suas descobertas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e uma participação ativa das crianças, criando uma relação de respeito mútuo.

5.3 RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA A PARTIR DAS MODALIDADES DE GESTÃO

A organização e o planejamento dos organizadores do cotidiano da instituição de Educação Infantil demonstraram que são transpassados pela relação adulto e criança (FOCHI, 2020). Com a premissa de que esses fatores são essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, entendo que

O adulto, em contextos de creches e pré-escolas tem a importante tarefa de criar tempos e espaços que possibilitem à criança ampliar e complexificar suas funções psicológicas superiores. Tais possibilidades estão diretamente ligadas aos processos interativos adulto/criança, criança/criança, criança/materiais/atividades e criança/materiais/atividades/adultos. Nas e pelas interações, as crianças necessitam ser desafiadas, precisam explorar e experimentar situações problemas que as instiguem a pesquisar, descobrir, comparar, criar, inovar e aprender a aprender. (DIAS; BHERING, 2004, p. 102).

A partir disso, acredito ser de suma importância olhar para as relações em específico que serão estabelecidas no cotidiano da turma, sendo a relação determinante para a qualidade da aprendizagem das crianças. Em um momento de

conversa informal com a professora, ela relatou a sua visão sobre as interações estabelecidas com as crianças do seu convívio.

Eu acho que são esses momentos que eles irão levar da Educação Infantil, onde nós interagimos com eles e viramos crianças novamente. E nós que optamos por essa área devemos estar cientes disso, que são momentos de interações que compõem a Educação Infantil e não somente realizar trabalhinhos. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).

Após identificar as relações entre adultos e crianças nos organizadores do cotidiano, aprofundo a relação que se estabelece através do tópico específico das grades de observação, a modalidade de gestão. Essas modalidades nos mostram como o adulto participa dos eventos representados. Nigito (2004) utiliza desse instrumento e coloca em pauta cinco modalidades de gestão, que variam desde uma gerência dirigida por parte do adulto, onde possui o comando das atividades; passam pela modalidade intermediária, onde o adulto, apesar de não estar no centro, comanda de forma indireta as ações; e podem chegar a uma modalidade autônoma por parte das crianças, que gerenciam sozinhas as suas atividades enquanto os adultos realizam outras tarefas. Antes de adentrar nas modalidades específicas, relato que, apesar de Nigito (2004) utilizar de cinco modalidades, as quais foram apresentadas na metodologia, ao longo das observações foram constatadas somente quatro modalidades, não sendo constatada a modalidade intermediária-dirigida.

5.3.1 Modalidade de gestão intermediária de tutoria

Nos eventos dois, três e dez de cada grade, enxergamos uma mesma forma de gerenciamento das situações por parte do adulto. Esses eventos dizem respeito à rotina de higiene e ao café da manhã, onde juntamente com os alunos, os adultos realizam as tarefas necessárias de igual para igual, se direcionam juntos ao banheiro e sentam à mesa com as crianças. Encontramos nesses momentos a modalidade intermediária de tutoria, representada pela sigla *It*. Essa classificação demonstra que o adulto gerencia esses eventos através de um envolvimento contínuo, mantendo a atenção de uma ou mais crianças. Ele age de forma igual a elas, se tornando uma criança entre as crianças. Em um primeiro momento, conseguimos identificar uma relação de reciprocidade estabelecida, onde o adulto

abre mão do seu lugar de quem só comanda esses momentos para se tornar um participante e junto com as crianças sentar e partilhar do momento de escuta e fala com elas. (DIAS; BHERING, 2004).

Sabendo que a relação se estabelece a partir da visão que o adulto tem sobre a criança (FOCHI, 2020; BAPTISTA, 2011) e ainda entendendo que essa visão difere entre os vários adultos que compõem uma sala referência na Educação Infantil, afirmo que, por vezes, nesses eventos a modalidade de gestão seguia outra lógica. Por mais que a modalidade de gestão demonstre essa categoria, ainda encontramos algumas marcas durante a observação e o registro no Diário de Campo, onde o adulto lembra de mostrar a sua superioridade sobre a criança.

Monitora servindo yogurt e Bernardo pede para ver, repetidas vezes. Ela o responde: Não precisa ver, você igual não pode tomar. (Bernardo possui alergia à proteína do leite). (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).

Hora do café, todos vão lavar as mãos, as meninas logo correm para a porta que estava fechada para abrir e se dirigirem até o banheiro, logo são repreendidas pela voz de um adulto que pede que esperem. O adulto se dirige à porta e segura o trinco da mesma, pedindo licença para as crianças. As meninas logo não se retiram, onde o mesmo as repreende e afirma que ele é o professor e dessa forma é ele quem abre a porta e sai primeiro. Ele então espera até que as meninas recuam para poder abrir a porta e sair primeiro, sendo seguido por elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de dez. 2020).

As cenas aqui descritas foram protagonizadas pelos monitores que auxiliam na turma, em dois momentos específicos. Os adultos ao sentirem que sua autoridade é ultrapassada pelos atos das crianças entendem a necessidade de reforçar o seu comando de autoridade. Entendo que “Abdicar das prerrogativas que se tem de mandar, de esperar ser obedecido, de punir, de decidir, de determinar e de controlar não é fácil. Dividir o poder de comando não é menos difícil do que exercê-lo bem” (VARELA, 2014, p. 533), ou seja, os adultos não conseguem compartilhar dos comandos com as crianças, comandos esses que por muitos anos foram delegados especificamente para o adulto de cada turma. Se até um momento anterior o adulto gerenciava esses momentos com reciprocidade, a partir dessas cenas encontramos o gerenciamento de uma forma autoritária, com uma visão sobre a criança que tanto se busca quebrar, onde ela não deve somente obedecer a

comandos e às expectativas dos adultos, mas agir de forma que se sinta segura no ambiente e que seja estimulada a sua autonomia.

Quanto a relação entre adultos e criança a partir das duas cenas descritas, podemos afirmar que os adultos criam um viés de dependência (FOCHI, 2020), onde o adulto faz com que a criança necessite dele para realizar todas as tarefas, já que ele entende que é o seu papel dentro da instituição, pois a criança nada sabe e necessita dele para fazer as descobertas. E assim não proporciona a autonomia, pois entende que ao exercerem as crianças ultrapassam uma fronteira designada somente a ele. A criança assim entende que seu lugar sempre é inferior ao do adulto, pois é ele que tem a autonomia da execução das tarefas, já que elas constituem as suas identidades também a partir das respostas das interações com os adultos. (NAKATA; OLIVEIRA, 2019).

Após especificar os dois momentos vivenciados, voltamos para a relação estabelecida e apresentada no início desse subcapítulo, onde o adulto compreende a autonomia da criança como um fator indispensável e para isso torna-se um personagem que compartilha do mesmo protagonismo que as crianças. Nesse sentido, é necessária uma relação que proporcione a autonomia de ambos e para que isso seja possível “[...] uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo conveniente.” (TARDOS, 2008, p. 51 apud FOCHI, 2020, p. 13).

5.3.2 Modalidade de gestão autônoma

Outra modalidade de gestão é obtida nos momentos de poliatividade, que normalmente acontecem no evento sete do dia a dia da turma. Esses eventos são marcados pela modalidade autônoma, representada pela sigla A, ou seja, há a abstenção de interação entre o adulto e as crianças, onde ele se ocupa em somente fazer apontamentos caso haja a transgressão de alguma regra. Dessa forma ele deixa de participar de um momento importante de interação das crianças, onde elas usam da imaginação para testar hipóteses assim como interagem entre elas. Essa ausência pode ser vista em algumas anotações do Diário de Campo

Durante o brincar, os adultos sentam-se e não interagem com as crianças, somente para chamar a atenção ou se alguma criança se dirige até elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de dez. 2020).

Saem para brincar no pátio. Lá como sempre as duas, professora e monitora, sentam nos bancos e observam as crianças de longe, enquanto conversam sobre outros assuntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de dez. 2020).

Após o jogo, a professora coloca sob a mesa um punhado de livros, onde as crianças podem manusear. Bernardo pega alguns e se dirige à professora para que ela leia. Ela lê o livro uma vez, após um tempo ela se retira da sala. Nesse momento, permaneço sozinha na sala com todas as crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de dez. 2020).

O lugar do brincar ainda é muito atrelado às crianças, sendo relacionado com o “típico de criança” (COSTA, 2015) e a elas relacionado esse espaço. Dessa forma muitos adultos deixam de participar desses momentos por entender que eles não pertencem a esse lugar. Com as observações, pude constatar esse aspecto, pelo fato de não demonstrarem interesse nos momentos para junto com as crianças interagir e brincar. Encontra-se neste fator uma visão sobre a criança onde

Nessa operação de reconhecimento (criança é quem usa a imaginação) ou constituição do sujeito como criança está a ilusão do adulto de que ela não sabe sobre a realidade. Assim entendido, ser criança é estar afastada da realidade pelo discurso da fantasia, atualizando uma perspectiva romântica da infância. (COSTA, 2015, p. 190).

Acarreta ainda em um afastamento da relação entre adultos e criança, onde as crianças não se deslocam até o adulto para interagir, mas buscam entre si manter o contato neste momento, já que o outro adulto não demonstra interesse pelo seu mundo. Pude observar exatamente esse movimento, onde as crianças demonstravam uma certa insegurança com um adulto da turma, sendo ele menos solicitado e com um elo de relação mais frágil, pois procurava constantemente mostrar a sua autoridade, assim como também não demonstrava afeto, e como sabemos, “as crianças apresentam expectativas de ordem emocional e afetiva: amor, apoio, escuta, compreensão, consolo, humor.” (VALENÇA, 2011, p. 536).

Como já mencionado anteriormente, é nos momentos de brincadeiras que crianças e adultos alteram seus papéis. Não há a diferenciação de detentor do saber ou não, mas sim uma relação entre iguais, sabendo que “é necessário que os adultos também participem ativamente do que as crianças propõem, se envolvam, experimentem, criem, brinquem com as crianças nestas vivências ricas de significados e informações.” (DIAS; BHERING, 2004, p. 99). Exatamente o contrário

encontrou-se na observação realizada, onde evidencio o problema apresentado nas questões de abstenção sobre a interação nesse momento, pois o adulto deixa de lado a oportunidade de escutar os discursos das crianças (COSTA, 2015), de acolher o universo delas (FOCHI, 2020). Assim sendo, é nesse momento que a relação ocorre de forma a fugir da lógica cronológica e abre um discurso para o adulto sair do lugar do sujeito que somente ensina para também junto com a criança aprender, aproximando as interações e concretizando um “projeto educacional emancipatório, dialógico, democrático e humanístico.” (FOCHI, 2020, p. 15).

Ainda em relação à poliatividade, nos Quadros 6 e 11, a modalidade de gestão apresenta, além da modalidade autônoma (A), ocorre a modalidade de intermediária de tutoria (I_T), isto é, nesses dias o adulto por alguns momentos entra na brincadeira com as crianças. Esse acréscimo da categoria ocorre nos dias em que outro monitor auxilia na turma. Percebo que ele interage com as crianças e junto com elas cria enredo para os jogos simbólicos delas, porém as interações se limitam a momentos em que as crianças se cansam das brincadeiras que os materiais permitem e o adulto entra para voltar a atenção para o momento.

Após o café, tiveram o momento para brincar dentro da sala referênciada, no qual, apesar de poderem escolher os brinquedos, ficaram limitados a algumas prateleiras. Logo as crianças se cansam dos brinquedos, por serem limitados e não conseguem criar algum enredo. Com isso começam a correr pela sala, onde após alguns momentos o monitor interfere e senta para brincar com elas. Quando este se cansa, as crianças logo retornam a correr e brincar pela sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de dez. 2020).

Destaco aqui duas questões, a primeira em relação aos materiais. Em uma primeira impressão, podemos dizer que há a escolha por parte das crianças em relação ao que querem usar para brincar, porém essa autonomia é limitada a algumas prateleiras o que há então uma falsa autonomia (JORGE, 2012), pois não podem fazer a livre escolha, mas sim optar por materiais pré-selecionados pelos adultos. Volto a afirmar a necessidade de um planejamento de espaço, materiais e tempos adequados para que as crianças possam explorar várias hipóteses, entendendo que “[...] organizar o ambiente em termos de espaço, materiais e tempo é a tradução concreta do que significa acolher, já que é preciso efetivar, na vida cotidiana, um modo distinto de estar com as crianças.” (FOCHI, 2020, p. 12).

Essa limitação da escolha de materiais faz com que não haja a criação de um enredo lúdico pelas crianças, o que acarreta na intervenção do adulto como uma forma de prender a atenção na brincadeira realizada. Portanto, a interação do adulto com a criança parte para um propósito maior. Ao sentar com elas para brincar, ele enxerga uma forma de controlar a turma que até então corria pela sala. Ou seja, ele interage com elas neste momento não para participar do jogo simbólico que elas criam, mas como uma forma de controle e de ele adulto-brincante mostrar formas de usar os materiais que para as crianças não fazem mais sentido.

5.3.3 Modalidade de gestão dirigida

As grades nos revelam ainda que há um grande uso da modalidade de gestão dirigida (D) pelo adulto, onde ele comanda as situações e procura ter a atenção voltada para um único foco, no caso ele. Essa modalidade está relacionada às atividades de transição, assim como as atividades dirigidas (que como vimos anteriormente também correspondem a grande parte do tempo da rotina).

Ao relatar uma frequência na modalidade de gestão dirigida, percebemos um adulto que busca ter o comando da turma e que entende o pulsar da pedagogia centrada nele, onde ele dita o ritmo do dia a dia. A relação é sempre de encontro com o que o adulto deseja que a criança se torne, repreendida e reprimida caso alguma coisa ocorra fora do esperado. Volta novamente a visão que o adulto tem sobre a criança e que busca através de sua relação uma padronização do jeito de ser criança. Essa perspectiva vai totalmente ao contrário do esperado para o desenvolvimento integral da criança, onde se busca

a autonomia das crianças, isto é, procura-se emancipar o seu desenvolvimento global, tendo o educador como preocupação centrar-se em três pilares essenciais: enriquecimento do meio/estimulação, a iniciativa da criança/autonomia e o diálogo experiencial/sensibilidade. (JORGE, 2012, p. 15).

Podemos, porém, ver que no evento 10 do Quadro 7, no evento 5 das Grades 9, 10 e 13, há juntamente com a modalidade de gestão D a modalidade de gestão intermediária por tutoria (I_T), onde ocorre o envolvimento do adulto também nas atividades didáticas.

Ao entrarem de volta à sala, a professora conta uma história escolhida pelas meninas. Em seguida utiliza algumas músicas com gestos, onde precisam seguir as orientações que o músico vai dando. Para isso, a professora entra junto na dança e ajuda a realizar os movimentos em sequência. (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de dez. 2020).

A cena mostra um momento em que o adulto compartilha as atividades proporcionadas por ele com as crianças. A primeira cena relatada, mostra a professora entrando para participar como uma forma de manter o interesse das crianças na atividade, atividade essa utilizada como uma forma de preencher o tempo para o evento seguinte. Podemos perceber isso com a continuação da descrição do momento.

Foram três músicas usadas, onde no final o aluno Bernardo não possuía mais interesse em participar. A professora que estava dançando e se movimentando freneticamente e potencializando os gestos para chamar a atenção dos alunos e que se tornasse interessante para eles, afirma a Bernardo que o mesmo precisa continuar participando da atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de dez. 2020).

Com a continuação do relato, problematizo as atividades realizadas somente como uma forma de preenchimento de tempo, onde as crianças realizam não com uma intencionalidade, mas sim para complementar uma lacuna vazia no planejamento do adulto. Compartilho assim da ideia de Baptista (2011, p. 98) onde “Consideramos sim que não é pedagógico nem favorece a aprendizagem da criança fazer algo que observamos que ela faz por fazer”. Acrescento o relato de mais dois momentos, onde o adulto compartilha a atividade com as crianças.

Após o café, as crianças juntamente com a professora e a monitora realizam a atividade do bingo. Sentam-se todos ao redor da mesa, ganham as cartelas e escolhem as tampinhas. Nesse momento, as duas (professora e monitora) ajudam as crianças a selecionarem seis tampinhas. O jogo acontece com cada criança “cantando” os desenhos. Cada um tem sua vez e o jogo só termina quando todos falam bingo. (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de dez. 2020).

Após o café, brincam com os jogos que a professora trouxe. Para isso, sentam-se ao redor da mesa, onde a professora faz uma breve explicação sobre como o jogo acontece. Brincam com o jogo do tubarão, onde vão puxando um por um, crianças e adultos, os peixinhos que o tubarão tem na boca, até que o mesmo se feche, fisingando uma mão. Após brincam com o jogo da plataforma, onde com a ajuda de um martelinho batem nas

peças até que o mesmo se desmonte. Nessa hora, a professora monta novamente a plataforma e o jogo continua. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de dez. 2020).

Ao relatar essas cenas, os adultos envolvidos entendem que a relação também se dá através da reciprocidade, onde mudam a sua posição de adulto que fica no centro da sala a passar somente comandos, para sentar com as crianças e juntos criar hipóteses,

Este fator reveste-se de grande relevância uma vez que a interação assume um papel primordial no que diz respeito à partilha pedagógica, dado que esta tem como objetivo proporcionar os estímulos necessários para a aprendizagem da criança em idade pré-escolar (FORMOSINHO, 2009 apud JORGE, 2012, p. 19).

Porém, há também sempre uma busca do controle por parte dele, para que essas hipóteses respondam às expectativas criadas sobre as crianças com a qual convive. É, assim, uma relação estabelecida a partir de uma visão adultocêntrica, moldando a infância das crianças, já que busca através da gestão dirigida transpassar a sua forma de ser e estar no mundo.

5.3.4 Modalidade de gestão autônoma intermediária

Há ainda os momentos relacionados ao evento de transição e hora da TV, que ocorrem no evento 9 dos Quadros 6, 11 e 12; no evento 6 e 9, nos Quadros 8 e 10; e no evento 10 dos Quadros 9, 13 e 14. A modalidade de gestão correspondente a esses eventos é a modalidade de gestão autônoma intermediária (IA), onde ocorre o envolvimento quase contínuo do adulto, com um ou poucos interlocutores, ele se ocupa em manter o controle constante do grupo. Além dessa atividade aparecer como uma forma de ocupação de tempo, onde o adulto não estimula nenhuma outra atividade, foi nesses momentos que presenciei algumas cenas onde os adultos buscavam mostrar a sua autoridade perante às crianças.

Após o jogo, a professora leva as crianças para assistir TV. Chega junto para conversar com ela a coordenadora pedagógica da Emei. Nesse momento, Laila e Isabela entram na sala de Tv e ficam brincando entre elas. A professora logo se irrita e repreende as duas, deixando-as sem colchão para sentar, a fim de aprenderem que lá não é momento de brincar. As duas meninas se sentam no chão por um tempo, após a

professora devolve o colchão para elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de dez. 2020).

No momento de assistir TV, compartilham a sala com a turma do lado. Presencio a seguinte cena: uma das meninas da outra turma se levanta durante esse tempo e vai até a sua sala que fica ao lado para se olhar no espelho. A monitora ao ver que a menina sai sem permissão começa a chamar pelo nome, à qual não tem resposta. Então dirige-se até a sala, onde pega a criança pelo braço e a xinga muito e em um tom alto, onde nós que estávamos sentados assistindo TV escutamos tudo. Após as duas voltam para a sala onde todos estamos e sentam e assistem TV novamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de dez. 2020).

Essas relações estabelecidas nesses momentos relatados reafirmam novamente a necessidade que o adulto possui em mostrar uma superioridade em relação à criança. Utilizo um termo usado por Baptista (2011) ao apresentar algumas formas de interação que vêm a ocorrer entre o adulto e a criança. Assim como Baptista (2011, p. 29) apresenta, acredito que, nas cenas transcritas, o adulto utiliza da *Asserção de poder*, onde encontra

uma forma, explícita ou não, de o adulto demonstrar a sua superioridade quando interage com a criança, uma vez que, na interação estabelecida, além de realizar exigências, ameaça com punições caso não exista, por parte da criança, obediência. Nestas situações, a forma como age com a criança é negativa, no sentido em que pode prejudicar futuramente o desenvolvimento da criança.

Esses momentos mostram um adulto que gerencia de forma inadequada alguns momentos com as crianças. Se a relação se estabelece a partir da imagem que o adulto tem sobre a criança, há uma edificação de imagem “que invisibiliza a atuação das crianças no cotidiano escolar, que ora confronta, propõe, denuncia, realça e/ou confirma as marcas simbólicas de que são feitas as fronteiras entre elas e os adultos, assim como entre elas mesmas.” (COSTA, 2015, p. 191).

Ainda com a relação estabelecida através das cenas descritas, acrescento a perspectiva apresentada por Tardos (1992), onde os momentos desagradáveis da relação estabelecida entre os adultos e as crianças resultam na insegurança da criança em estar naquele ambiente. Assim, a criança suporta mal os momentos de interação e tornando essas vivências que transpassam os demais organizadores do cotidiano, em momentos desagradáveis.

Trata-se então de escolher uma relação através da via do respeito, entendendo que elas estão conhecendo o mundo e se constituindo como sujeito,

sendo as respostas das interações com os adultos o seu viés norteador na sua formação integral. É necessário que o adulto se relacione com a criança da mesma forma que gostaria de ser tratado por outra pessoa, pois a criança também pensa, sente, tem necessidades e desejos (FOCHI, 2020).

Com o mesmo pensamento de Portugal (1998, p. 198 apud JORGE, 2012, p. 13),

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional.

Por fim, compreendo que assim como cada sujeito é único a relação que se estabelece entre cada adulto e criança também é de forma singular aos sujeitos envolvidos. Acrescento que a formação dos adultos também influencia na hora da relação com as crianças e a intervenção de fatores externos ajudam a contribuir para a construção do momento de interação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me deparar cotidianamente com questões inquietantes nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, nas instituições de ensino com as quais tive a oportunidade de trabalhar, me senti instigada a investigar mais especificamente os efeitos dessa relação no cotidiano da Educação Infantil, por compreender que as primeiras interações que as crianças estabelecem refletem posteriormente nas relações que vão ter durante a sua caminhada escolar e pessoal.

O encontro com diversos autores ao longo da pesquisa proporcionou diversas reflexões e ampliou a compreensão sobre a relação adulto/criança na Educação Infantil. No entanto, a grande maioria dos resultados encontrados tratavam da relação estabelecida em escolas de Portugal, já que a maioria dos resultados eram de pesquisadores lusitanos, fazendo com que a pesquisa fosse ainda mais inquietante. Referenciais como Fochi (2020), Nakata e Oliveira (2019) e Costa (2015) ajudaram a compor junto com os demais autores os estudos, mostrando a realidade brasileira. Dessa forma, houve a articulação entre os referenciais brasileiros com os portugueses e compreendeu-se a partir deles as identidades dos adultos e crianças que compõem a Educação Infantil, e também a relação que se constrói entre eles.

Ainda no decorrer da pesquisa, com o contexto pandêmico vivenciado por todos, fez com que o percurso metodológico fosse incerto, já que o cenário encontrado em todo o estado do Rio Grande do Sul era de escolas fechadas, dessa forma não haveria a possibilidade de observar a relação dos adultos e crianças na Educação Infantil. Entretanto, no final do ano de 2020, período em que estava ocorrendo a primeira fase da pesquisa, houve a liberação para o retorno das atividades presenciais. Como o cenário poderia mudar e não sabíamos como seria o acesso às escolas nos próximos meses, houve um adiantamento da pesquisa e partiu-se para o campo. Com todas as medidas de prevenção tomadas e com o devido cuidado, observou-se durante dez dias, com carga horária de quatro horas diárias, uma turma de jardim de uma escola municipal de Educação Infantil. Juntamente com os autores estudados e com várias inquietações borbulhando após o estudo teórico, buscou-se entender qual era o contexto encontrado nas relações estabelecidas entre os adultos e as crianças no cotidiano pedagógico. As observações resultaram na construção de grades com o intuito de uma melhor

compreensão dos dados encontrados e registrados no Diário de Campo, inspirados pelos estudos de Nigito (2004).

O percurso metodológico ainda proporcionou a movimentação de um olhar diferente sobre os momentos observados. Com o intuito de ser fidedigna às cenas, buscou-se somente participar como um espectador, não explicando o que estava acontecendo, sem julgamentos pré-estabelecidos, mas como alguém que observa as cenas com um olhar de fora. Foi possível então analisar as relações estabelecidas entre adultos e crianças não somente nos atos concretos através da interação entre eles, mas também como essa relação se estabelecia em outros componentes da rotina da turma, entendendo que

a rotina é necessária para que haja uma sistematização do trabalho pedagógico, para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados, para que as crianças possam situar-se no tempo e no espaço, para que as interações possam ser planejadas, fomentadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável, isto é, que o adulto tenha a possibilidade de interagir com todas as crianças e ainda com cada criança, proporcionando momentos importantes, significativos e positivos que favoreçam o desenvolvimento delas. (DIAS; BHERING, 2004, p. 98).

A partir da análise dos dados, foi possível identificar a visão que o adulto tem sobre a identidade das crianças com as quais convive diariamente, podendo ser estabelecida então, a perspectiva da relação entre eles. Como já referenciado no aporte teórico, vários autores afirmam que a relação se estabelece a partir da visão que se tem sobre a identidade da criança, e essa visão acompanha o adulto na hora de planejar as diferentes situações do cotidiano pedagógico.

Os resultados obtidos mostraram que o contexto de poucas crianças na turma não altera a relação entre adultos e crianças. As relações ocorrem de forma singular, variando conforme o adulto e a criança que estão interagindo. Foi possível identificar diversas formas de relação entre adulto e criança, já que essas dependiam do momento da rotina vivenciada. Porém, houve um predomínio de uma relação que ocorre de forma mecanizada, onde o adulto busca demonstrar a sua superioridade sobre as crianças. Estabelece-se então, uma relação que visa a disciplina, partindo da necessidade de que as ações das crianças sejam padronizadas. O adulto demonstra a compreensão da criança como um indivíduo que nada sabe, não entendendo as singularidades e dessa forma demonstra o mundo a partir da sua visão adultocêntrica e espera que a criança a compreenda e incorpore na sua vida.

Acarreta, ainda, em uma relação baseada na dependência, onde as crianças necessitam desse adulto para realizar as mais diversas ações no cotidiano.

Nesse sentido, é indispensável que seja repensado a forma que se estabelece as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil. Entende-se que essas relações perpassam todas as situações do cotidiano pedagógico dessa etapa da educação, sendo assim necessário um olhar atento perante a forma que ela é constituída no interior das instituições. Conforme Dias e Bhering (2004, p. 103),

A interação adulto/criança como foco central do planejamento na educação infantil nos alerta para um currículo que valoriza a ação e voz da criança, para o desenvolvimento das habilidades observacionais do professor para que diálogos produtivos com as crianças estejam presentes, e acima de tudo, permite e desencadeia experiências que serão relevantes para todos aqueles envolvidos em uma sala da educação infantil.

A partir disso, acredito que há a necessidade de três movimentos dentro das instituições de Educação Infantil, com o intuito de alcançar uma relação que viabilize a qualidade das interações compreendendo os dois atores como sujeitos com papéis ativos e colaborativos. Os três movimentos são: a construção de uma nova identidade da criança, adultos com trabalhos que se baseiam na autorreflexão e a discussão em torno do assunto das relações entre adultos e crianças.

O primeiro movimento seria a reformulação da visão que se estabelece com a identidade da criança. Volto a afirmar essa necessidade já que a relação se estabelece primeiramente, quando o adulto formula para si a identidade da criança com a qual interage. Portanto, é preciso abandonar uma visão que compreende a criança como alguém que depende do adulto para mostrar o mundo no qual está inserida, mas que compreenda que ela sente, pensa, cria e recria e, através das experiências proporcionadas pelos adultos, produz sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo e assim como qualquer outro indivíduo merece respeito pela sua individualidade, precisando que o adulto entenda que ele é seu parceiro na construção da sua identidade. Não é necessário a polarização dos papéis, mas, como já mencionado no referencial teórico, que seja como um jogo de pingue-pongue onde entenda a centralidade do papel da criança, mas não minimize a função do adulto.

O segundo movimento que eu acredito ser necessário é uma mudança na metodologia de trabalho dos profissionais que atuam com as crianças. A prática de muitos profissionais ainda está voltada para uma visão tecnicista, com a metodologia

de “trabalhinhos”, onde as crianças somente reproduzem ações premeditadas pelos adultos. Assim, encontramos atualmente muitos adultos com “anos de prática”, quando na verdade é necessário que haja adultos com práticas de reflexão sobre sua ação pedagógica (BAPTISTA, 2011). Voltar-se para uma prática reflexiva faz com que o adulto entenda que tem acontecido uma mudança significativa na identidade da Educação Infantil. Portanto, a sua prática precisa acompanhar as transformações da identidade da etapa, ou seja, deve visar o desenvolvimento integral da criança.

O terceiro movimento está em uma maior discussão sobre a questão das relações entre adultos e crianças na Educação Infantil, pois a partir de uma maior visibilidade do assunto se entende a importância das consequências de seus resultados. Visando sempre uma educação de qualidade, é necessário que haja o entendimento que “não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando.” (CORREIA, 1993, p. 26 apud BAPTISTA, 2011, p. 25). Levando em conta esse movimento é possível compreender que as relações são a base de uma educação significativa e que através delas a criança constitui a sua própria identidade.

É importante salientar que este estudo não pretende afirmar verdades absolutas sobre as relações entre adultos e crianças, uma vez que foi observado e analisado somente uma realidade. Mas, pretende contribuir nas discussões sobre o assunto, já que os estudos se mostram recentes. Ainda compreendo essa pesquisa não como algo acabado, mas entendo que é possível articular novos conhecimentos sobre as relações, visto que falamos de pessoas e conforme a sociedade vai mudando essas relações também são alteradas.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Rute Sofia Paulo. **Interacção entre adulto/criança na Creche e no Jardim-de Infância**. Portugal, 2011. Relatório do Projecto de Investigação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) - Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Dez. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4313>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Infantil na Base Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola**: uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12564>. Acesso em: 9 de nov. 2020.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; FOCHI, Paulo Sergio; DA SILVA, Vergílio Gabriel. Diálogos sobre a profissão docente na Educação Infantil. [S. l.: s. n.], 20 de out. 2020. 1 vídeo (1h 46min 12s). Publicado pelo canal Humanidades Unisinos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGOMJMyAnxU>. Acesso em: 9 de nov. 2020.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; MÜLLER, Melissa Hickmann; SILVEIRA, Catarina; SILVA, Miriã Zimmermann; CUTY, Pâmela. Docência na Educação Infantil: reflexões sobre a profissão. [S. l.: s. n.], 6 de nov. 2020. 1 vídeo (2h 13min 35s). Publicado pelo canal Humanidade Unisinos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Syd5A0C8eqs>. Acesso em: 10 de nov. 2020.
- DIAS, Julice; BHERING, Eliana. A interação adulto-criança: foco central do planejamento na Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 4, n. 1, p. 91-104. jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/752>. Acesso em: 9 de nov. 2020.
- FERNANDES, Cátia Sofia da Silva. **Qualidade da Educação na Perspectiva das Interações Adulto-Criança**. Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esec- Escola Superior de Educação, Coimbra, 2018. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23139/1/CATIA_FERNANDES.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil- OBECI. **Revista Educação**, São Leopoldo, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10?fbclid=IwAR2BToESU0CCsqn3aOraBwlgNhwX3TXOVD-VouEyTEgWKZijYDJrAUCP4J0>. Acesso em: 9 de nov. 2020.

JORGE, Anabela Ferreira. **Interação Adulto-Criança**: uma perspectiva de qualidade na aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9948/3/7048.pdf>. Acesso em: 9 de nov. 2020.

LEITE, Jorge Donizetti; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na Educação Infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 277-296, maio-ago. 2018. Disponível em: [10.12957/childphilo.2018.32042](https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.32042). Acesso em: 9 de nov. 2020.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. O trabalho pedagógico de professores no universo da Educação Infantil: a teoria crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, p. 1-13. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652985>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão dos pequenos, dos médios e dos grandes nas creches. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004. p.43-95.

PAIVA, Mariana; LINO, Dalila; ALMEIDA, Ana Maria. A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. **CIED- Da Investigação às Práticas**, Lisboa, p. 19-35. 2018.

PEREIRA, Meira Chaves. Educación de La Primera Infancia y La Capacitación de Maestros en Brasil. **Revista Paradigma**, vol. XL, n° 1, p. 246-258. jun/2019. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=142964390&lang=pt-br&site>. Acesso em: 9 de nov. 2020.

PONTE, Ediane E. de S.; MENDES, Cristiane Soares; LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **A distância adulto/criança e seus reflexos no processo educacional**. UFG- Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR23.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. Infância e Educação Infantil: o que dizem os professores?. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, p. 443-

458. Jul-dez. 2012. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051607010>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. Tradução: Sheilla André. **Revista INFANCIA**, n. 11, 1992. Disponível em: <https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A criança e o adulto face a face: algumas reflexões. **UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 524 – 541, Jul/Dez. 2011. Disponível em: 10.19177/prppge.v4e82011524-541. Acesso em: 11 de nov. 2020.

VARELA, Marina Sofia Esperança. **O papel do adulto na promoção da autonomia da criança**. Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Mestrado em Educação Pré-escolar). IPL- Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3965>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRAFICA

Eu, _____, residente no
endereço _____, sob o RG n°
_____ e o CPF n° _____, autorizo, por
meio desta, a Sra. Enaer Brixner, do curso de Pedagogia e a Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS, a utilizarem, **GRATUITAMENTE**, a minha imagem fotográfica para
inserção no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A Relação Adulto Criança na
Educação Infantil

Estou ciente de que o referido Trabalho poderá ser disponibilizado em qualquer meio
eletrônico de divulgação institucional, utilizado **para os específicos fins educativos,
técnico-científicos, culturais e não-comerciais**, abrindo mão, desde já, de quaisquer
outras reivindicações a respeito do uso dessa imagem, seja a que título for.

São Leopoldo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Aluno

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRAFICA DE PESSOA MENOR DE IDADE

Eu, _____, residente no endereço _____, sob o RG nº _____ e o CPF nº _____, autorizo, por meio desta, a Sra. Enaer Brixner, do curso de Pedagogia e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a utilizarem, **GRATUITAMENTE**, a imagem fotográfica de meu(inha) filho(a) _____, para inserção no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A Relação Adulto e Criança na Educação Infantil

Estou ciente de que o referido Trabalho poderá ser disponibilizado em qualquer meio eletrônico de divulgação institucional, utilizado **para os específicos fins educativos, técnico-científicos, culturais e não-comerciais**, abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações a respeito do uso dessa imagem, seja a que título for.

São Leopoldo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Aluno