

A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Irene Carrillo Romero Beber*
irenecebeber@gmail.com
Ivone Cella da Silva
ivonecella@hotmail.com**

RESUMO

Este trabalho propõe a discussão acerca das interações e o protagonismo que envolve os adultos e crianças na escola de Educação Infantil. As argumentações são tecidas a partir das observações no processo de acompanhamento pelos professores aos acadêmicos do curso de Pedagogia, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, com crianças de 0 a 3 anos e com crianças de 4 e 5 anos do Estágio Supervisionado II. A discussão apresenta dois argumentos: O primeiro diz respeito às influências da forma escolarizada nos modos de organizar os espaços e tempos na creche e escolas de educação infantil e o segundo diz respeito à necessidade de pensarmos a escola da infância como um espaço/tempo de experimentações e de liberdade que acolha as iniciativas dessas crianças. Neste sentido, discute-se a necessidade de a ação pedagógica considerar o protagonismo da criança em seus processos de aprendizagem. As bases teóricas fundamentam-se em: Barbosa, Malaguzzi, Pikler e outros que discutem a criança e a infância. Os dados inferidos nas observações indicam que as crianças se movimentam e tencionam possibilidades de participar e aprender com seus corpos em movimento. Assim, o modo de ser e aprender das crianças precisam ser valorizados pelos adultos que atuam no atendimento direto às crianças.

Palavras-chave: educação infantil; estágio na docência; atuação dos adultos.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta reflexões acerca das dinâmicas observadas pelos acadêmicos e professoras que acompanham as ações foram desenvolvidas tanto nas escolas campo, quanto na universidade durante as aulas, nas socializações da docência e na elaboração das fichas e relatórios nas disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil I e II do Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, durante o segundo semestre no ano de 2017. As atividades foram vivenciadas em nove escolas municipais de Educação Infantil no município de Sinop.

As reflexões visam fomentar a importância da ação pedagógica no sentido de valorizar o protagonismo da infância, bem como apreender o modo de ser, de viver e de aprender das crianças.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop.

A experiência no campo de estágio no que se refere a observação e a convivência com os estagiários permite-nos perceber aspectos importantes a serem considerados na organização da vida coletiva na escola de Educação Infantil. As problematizações suscitam reflexões sobre questões centrais que envolvem as complexas dinâmicas da ação educativa com crianças.

Elegeram-se dois pontos que merecem atenção especial por parte dos profissionais envolvidos no atendimento das crianças. O primeiro diz respeito à organização da vida coletiva das crianças no formato escolarizado, numa ação pedagógica dirigida/centrada no adulto, com rotinas rígidas, com controle sobre a mobilidade e expressividade e nos processos de movimentação das crianças.

O segundo diz respeito à necessidade de considerar-se o protagonismo das crianças nas iniciativas e as formas de conhecer, entendendo a experimentação como modo privilegiado da criança aprender, para tanto é necessário que a escola de Educação Infantil se constitua num espaço social respeitando o tempo de ser criança e viver plenamente a infância.

Os dados das observações, das fichas e relatórios indicam que as crianças experimentam, tocam, movimentam-se e aprendem com o mundo ao seu entorno. Elas demonstram que podem muitas coisas com seus corpos, elas expressam, tencionam a vida em movimento e participam dos processos de aprendizagem com ousadia.

Assim, as ações pedagógicas com crianças pequenas necessariamente precisam valorizar as experiências das crianças e seu protagonismo no processo de aprender.

O acompanhamento pelos professores aos acadêmicos na disciplina de estágio envolve momentos que se articulam entre si. O primeiro momento refere-se as aulas de fundamentação teórica sobre a infância e a criança, o embasamento legal e aos saberes da docência; o segundo momento perpassa pelo tempo de observação pelos acadêmicos na escola campo; com base nessas observações, organiza-se o planejamento e as atividades que compõem o terceiro momento.

Após essa organização, os acadêmicos vivenciam a docência, na turma escolhida. No decorrer do processo, os acadêmicos refletem sobre sua prática, bem como sobre as experiências vivenciadas pelas crianças que são registradas no caderno de estágio. Os apontamentos subsidiam tanto para a socialização quanto na escrita do relatório.

A socialização do estágio é um tempo reflexivo importante, pois, rememora as situações vivenciadas, bem como destacam as fragilidades e as potencialidades da Educação Infantil no município de Sinop. O relatório, por sua vez expressa às reflexões teórico-

metodológicas de todo o processo vivenciado durante a disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil I e II.

Durante o processo buscou-se estimular o rompimento com a cultura escolarizada e propiciar momentos de reflexão e planejamento de ações pedagógicas que valorizem a participação das crianças e o seu protagonismo. No entanto, nem sempre os acadêmicos encontram na escola, a abertura com ênfase no trabalho específico do brincar e do cuidar no desenvolvimento e vivência das atividades oferecidas às crianças.

2 A FORMA ESCOLAR E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As observações indicam que ainda permanece latente o entendimento de ação pedagógica na escola de Educação Infantil centrada nos adultos, cabendo a eles a proposição e controle das/sobre as atividades. E que, nos momentos de atividades propostas pelos adultos, as crianças deveriam estar atentas, quietas, de preferência sentadas ouvindo às orientações e ou prescrições das atividades pelo docente e logo a após ouvir as instruções, a orientação dada às crianças é de que estas devem desenvolvê-las tal como foram orientadas.

No decorrer do estágio evidenciou-se que os tempos e espaços das crianças de 0 a 5 anos, são previamente delimitados, ou seja, o que prevalece é uma ação pedagógica na qual o professor assume o controle sobre a organização e sistematização dos conteúdos, dos espaços, dos tempos e das atitudes das crianças, de maneira a disciplinar o corpo e inibindo as iniciativas de ação autônoma da criança de experimentar e criar situações inovadoras.

Nessa perspectiva, o ensino simultâneo é, portanto, a forma que conforma, padroniza as experiências e os comportamentos, as regras de atenção e de participação e do exercício da autonomia previamente definidos pelo professor. Nesse sentido, todas as crianças executam as mesmas tarefas no mesmo tempo pedagógico: hora de comer, hora de dormir, hora de tomar banho, hora de ouvir a história, hora de brincar no parque, dentre outras.

Larrosa (2010, p. 193) atribui este fato ao entendimento que a se perpetua na ação pedagógica da escola.

A educação é obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar.

Esta atitude impede a imprevisibilidade do corpo em movimento da exploração da mudança e das singularidades no fazer e no aprender, o corpo em movimento em processos de investigação deve ser neutralizado para receber a instrução do já previsto pensado, ou seja, o adulto sabe o que é melhor para a criança.

Na modernidade, segundo Cambi (1999), as instituições escolares cumpriram um papel fundamental nos processos de socialização das crianças e a partir de então, frequentar a escola é mais importante do que a garantia de acesso ao saber necessário à vida social. A escola é vista com a função de socializar no sentido de ordenar, civilizar, moralizar, enquadrar e disciplinar a criança quanto às regras e normas sociais.

Para Tardiff e Gauthier (2010, p. 126) a Pedagogia pode ser entendida através do método pedagógico que passa por um processo de codificação de saberes próprios ao docente, isto é, “um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor.” Os autores ainda salientam que toda organização da prática pedagógica deverá pressupor: o controle sobre o tempo, sobre o espaço, sobre os conteúdos, sobre as atitudes das crianças e sobre as formas de aprender/aprender.

Alguns processos se cristalizam, como uma prática a ser disseminada dentre eles. Nesse sentido, Tardiff e Gauthier (2010) destacam: a) o domínio do grupo e o ensino simultâneo um modo de organizar e controlar os alunos que possibilita que o mestre possa ver o conjunto do grupo de crianças num só golpe de vista, a fim de melhor dominá-las, todos realizam a mesma atividade no mesmo tempo; b) a gestão do tempo, o horário será cuidadosamente preparado para que, desde a chegada das crianças, até a sua saída, todas as atividades sejam previamente planejadas; c) a gestão do espaço: o mestre deve gerir o espaço, as crianças devem ter cada uma o seu lugar fixo, e nenhum deles deixará ou mudará o seu, a não ser por ordem ou consentimento do inspetor das escolas. Esta divisão do espaço é regulamentada segundo uma série de critérios precisos; d) a direção da criança, o mestre deve gerir a criança em sua postura, seus deslocamentos, sua conduta Ihe são ditados. Cada criança tem um lugar destinado segundo os critérios precisos (por exemplo, segundo o tamanho, do menor para o maior). A fila torna-se o método por excelência para gerir os deslocamentos.

A ação pedagógica evidenciada por Barbosa (2006) ao analisar a constituição das rotinas como uma categoria pedagógica, também identificou os mesmos princípios expressos por Tardiff e Gauthier, ao eleger os elementos constitutivos das rotinas: a organização do

ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais.

Ao discutir a constituição interna das rotinas na educação infantil, Barbosa (2000, p. 134) aponta que além das regularidades explícitas nas atividades de rotinas, outros fatores podem ser relacionados:

A hora do recreio, esta é uma atividade regular de rotina, ela se repete todos os dias, a partir das significações dadas pela rotina. A execução dessa atividade estará formatada de acordo com elementos latentes ou implícitos às rotinas como: em que tipo de espaço ocorre este recreio, como está organizado, quanto tempo dura, quais os materiais disponíveis nesse lugar, há um tipo de intervenção neste horário? A esses fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas resolvi denominar de elementos constitutivos da rotina e são eles: a organização dos ambientes, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e oferta de materiais.

No entanto, para além destes modos de conceber a ação pedagógica nos espaços das escolas da educação infantil, seria possível redimensionar essa prática e pensá-los a partir de outra ótica, a da escola da infância, do protagonismo do ser criança, valorizando seus modos de interagir, brincar e aprender.

Para tanto, seria oportuno igualmente, reconsiderarmos o conceito de infância, que segundo Kohan (2008) remonta aos gregos ao período clássico, o entendimento de infância, enquanto falta. Esta percepção da infância, ainda se encontra presente nos mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da atualidade. Segundo o autor, é necessário inverter esse olhar: pensar a infância de outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção poderá gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância nas instituições as acolhe.

Uma ação criativa que exige que a escola de educação infantil, não seja apenas a reprodução do modelo de escola instituído, mas que encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas para as manifestações das cem linguagens das crianças. (MALAGUZZI, apud HOYELOS, 2004).

Um espaço de vida coletiva que conceba a infância como uma etapa da vida embasada em vivências e experiências, que respeite a criança como ser capaz e busca organizar os seus espaços de maneira a potencializar as possibilidades de interação e de elaboração de saberes pela criança. Num entendimento de que a infância é um tempo de ser e não apenas aprender para o futuro ser, mas sim um tempo de ser criança.

A criança é capaz e precisa de uma escola que vise experiências, vivência e interações. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças. Esse entendimento da escola de Educação Infantil como um território da infância é destacado nos estudos de Horn (2004), Gobbato (2011) e Simiano (2010). Os autores apresentam em comum o respeito e atenção aos ambientes e espaços e como estes são potencializadores do desenvolvimento das crianças.

3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS BRINCADEIRAS E A EXPERIMENTAÇÃO COMO ELEMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

As observações no estágio supervisionado indicam que as crianças tencionam com seus corpos em movimento, brincam e procuram formas de inventar, experimentar o tempo todo e nem sempre estas intencionalidades de aprender são percebidas, valorizadas e maioria das vezes são coibidas e interpretadas pelos docentes com atos de indisciplina.

No entanto, além dos estudos acima citados, duas abordagens pedagógicas nos ajudam a pensar as possibilidades contidas nas intencionalidades interativas das crianças. Essas perspectivas pedagógicas nos ajudam a redimensionar as possibilidades de organização dos espaços e tempos. A abordagem de Lóczy que tem na pesquisadora Emmi Pikler a sua principal protagonista e a abordagem de Reggio Emilia que tem em Lóris Malaguzzi seu principal idealizador.

A abordagem de Lóczy, reconhece as possibilidades interativas das crianças, sua capacidade de estar no mundo e interagir com ele, desde o nascimento. Educar para Pikler (2010, p. 17) não significa ensinar, transmitir, mas inserir a criança no mundo da cultura, no meio social afetivamente seguro propício às aprendizagens. Assim,

É evidente que é preciso falar com a criança pequena, que é preciso que os dois falem, tem que prestar a atenção a suas iniciativas e é necessário respondê-las. Tem que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. [...] Porém resulta inútil e até desvantajoso ensinar-lhe a sentar, sentando-lhe, a por em pé, pondo-o de pé etc. Coisas que pode aprender por ele mesmo, por sua própria iniciativa, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança. Ademais, seria privado de uma possibilidade de aprendizagem que influenciaria favoravelmente em todo o seu desenvolvimento.

Na ação educativa, o ato de cuidar se constitui numa profunda relação de convívio que se efetiva numa interação constante entre os adultos e as crianças, na presença e no atendimento das

necessidades básicas da criança. Em momentos de intensa qualidade. O cuidar e o educar entendidos como aspectos indissociáveis.

Há nesta perspectiva uma complexa relação dependência/ independência: o que a criança pode fazer pelas suas próprias iniciativas e o que ela depende do adulto, e o que ela depende apenas da supervisão do adulto. O olhar é acolhedor das possibilidades da criança. Para Pikler (2010), a presença do adulto é fundamental para garantir a segurança, o afeto e proteção. A participação do adulto nos processos de desenvolvimento da criança está em organizar os espaços, o estar atento às suas necessidades.

Na organização do espaço e nas elaborações dos vínculos, observa-se a concepção de segurança como acolhida do pequeno ser: permeia toda a proposta numa complexa inter-relação entre os momentos de atividade individual e o mover-se em liberdade. O autor destaca que a criança tem o direito a atenção individualizada. Os momentos de cuidado são momentos de interlocução trocas e aprendizagem mutua. Os vínculos se efetivam nesta complexa relação dependência/independência.

A atenção individualizada do adulto irá impregnar os momentos de iniciativa e ação autônoma. A atitude do adulto reforça as iniciativas das crianças. O adulto a partir de um processo de abertura, um olhar atento, procura decifrar os sinais emitidos pelas crianças. Dois aspectos são destacados, o primeiro é o ambiente amplo e seguro, organizado no sentido de potencializar as iniciativas de ação autônoma da criança, no entendimento de que a seu tempo, por suas iniciativas e interesses, realiza múltiplas tentativas, movimentos dos mais variados até atingir seu objetivo, essas iniciativas potencializam o seu desenvolvimento.

O outro aspecto diz respeito ao atendimento individualizado e a presença do adulto. A criança tem o direito a um atendimento individualizado no qual suas necessidades são atendidas. Portanto, o ambiente seguro, roupas adequadas, materiais, jogos adequados ao seu nível de desenvolvimento, são fundamentais nos processos de desenvolvimento e ela não precisa de uma ação direta de ensinar-lhes a como fazer, como andar, como rolar, etc. A partir de suas iniciativas, de suas ações autônomas possibilitadas por um mover em liberdade a criança busca compreender e significar seu entorno.

Pikler (2010) alarga o entendimento de respeito à criança ao repensar a relação adulto criança. A segurança como um direito social e afetivo. Um conceito de segurança elaborado numa complexa relação entre espaço e afetividade, na qual o adulto responsável pela criança irá preparar um ambiente seguro e estimular de experiências, com objetos, recursos materiais para exploração.

Na abordagem de Reggio Emilia as crianças são vistas e percebidas como protagonistas em seus processos de conhecer. Hoyelos (2004) ressalta que, para Malaguzzi, toda ação pedagógica deve apresentar uma percepção ampliada do direito como – uma faculdade do humano de conduzir legitimamente os fins de sua vida e que a humanidade

tardou muito em reconhecer a infância, a criança como um sujeito independente do adulto e custou muito mais a reconhecer-lhe seus direitos.

Malaguzzi faz críticas contundentes às instituições criadas para atender as crianças pequenas. “São pobres para uma criança sem recursos, uma criança desacreditada, tábula rasa que oferece pouco e que em consequência, não é necessário dar-lhe muito” (MALAGUZZI, apud HOYELOS, 2004, p. 284).

A escola, segundo Malaguzzi, não apenas poderia, mas deveria fornecer a crianças situações, experiências importantes, uma vez que pelo longo tempo que permanecem na escola é neste espaço/tempo que suas potencialidades devem ser estimuladas. Há nesse sentido, um compromisso social e político com o desenvolvimento das “cem linguagens” como aponta Malaguzzi (HOYELOS, 2004, p. 322), “Há que se descobrir cem sinais potentes e vitais das crianças que a escola de educação infantil envia ao mundo dos adultos, para que este mundo aprenda a entender quais os códigos de suas próprias linguagens que convergem em uma paixão muito grande de viver e de conhecer”.

Precisa-se estar dispostos, diz Malaguzzi, a ver e imaginar, a natureza e a qualidade dos processos, bem como a multiplicidade das intervenções, contribuições e as intencionalidades das crianças. Uma vez que elas podem e devem ter seus espaços de liberdade de expressão, de crítica e de manifestação de seus gostos pessoais. Esta perspectiva coloca as crianças na condição de sujeitos do processo de educação. A pensar o ato educativo, não apenas na relação criança-adulto, mas multiplicidades de relações e interações que possam ocorrer no espaço/tempo da escola, buscando entender e problematizar a questão da corporeidade da criança pequena e suas formas de linguagem. Entendendo-a com um ser no mundo capaz de produzir interações, conhecimentos e entendimentos acerca do mundo.

Faria (2007) ao referir-se à proposta pedagógica das escolas de educação infantil italianas, aponta que esta proposta valoriza a criança como um ser capaz, uma criança competente. Precisa de uma professora de criança e não uma professora de disciplina, de matéria escolar. Assim, as orientações curriculares organizam-se como campos da experiência educativa e destaca nesta forma de organização os saberes sobre: o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e a medida; as coisas e o tempo e a natureza; as mensagens, as formas e a mídia; o eu e o outro.

[...] a professora ‘dotada’ não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que

se exprime também estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E estas creem substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz (MALAGUZZI, apud, FARIA, 2007, p. 283).

Nesta perspectiva, neste olhar sobre a criança precisa-se de uma escola que estimule ao máximo suas potencialidades. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças.

4 CONSIDERAÇÕES QUE SE AMPLIAM

O texto apontou alguns aspectos a serem considerados na ação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos, precisamos urgentemente ampliá-la para além dos entendimentos da forma escolar. Acolher o direito ontológico da criança brincar, experimentar, aprender, desenvolver-se a partir das suas necessidades e iniciativas. Nesta perspectiva, não se exige a participação do adulto, mas pelo contrário, esta participação acontece mediada por uma ética sustentada no cuidado. O cuidado enquanto percepção e atendimento das necessidades sem as quais a criança não teria condições de sobreviver. Uma ação que acolhe, constrói vínculos e dá segurança para a criança, fundada numa capacidade de “escuta” do adulto que percebe nos movimentos da criança as suas necessidades.

Na cultura pedagógica tem-se reforçado sobremaneira o controle sobre o corpo, no qual se entende que para aprender, para estar atento, concentrado, o corpo deve estar “parado” imóvel, para que os sentidos estejam focados na assimilação da instrução e possa reproduzi-la. Em se tratando de crianças bem pequenas, seus modos de “concentrar-se nas atividades” é de outra ordem, pela sua incapacidade de abstração, uma vez que ela precisa estar em conexão com o mundo das coisas e com os objetos de maneira manipulativa. O fato de ela estar em movimento não significa que ela não esteja conectada com o grupo. Neste sentido pensar a corporeidade e os vividos é de grande relevância para apreendermos os modos de a criança aprender e interagir.

Este entendimento remete a pensar as ações pedagógicas, que implicações no modo de organizar a prática pedagógica, ou seja, uma pedagogia que acolha as potencialidades das crianças para o aprender. A percepção da ação pedagógica que implica em reconhecer que a criança “pode em seus limites”.

Ou seja, a fragilidade do corpo infantil, suas imperícias são fonte do desenvolvimento. A criança esta num processo contínuo de aprender de busca e superação, procura romper com

sua incompletude, suas potencias exploradoras caminha rumo ao desconhecido. O que ela ainda não sabe é fonte para saber e aprender, uma ação investigativa que a impulsiona a superação. No impulso pela superação adquire, toma para si habilidades, saberes que não possuía. Diferente do adulto a criança não tem medo de tentar aprender, de errar e fazer de novo, de novo até conseguir.

Assumir estas características das crianças, suas formas de aprender em movimento, se faz necessário pensar em formas de organizar a ação pedagógica de tal modo a acolher a dimensão corpórea e relacional das aprendizagens. Uma ação pedagógica assentada no entendimento de que a criança aprende/apreende e compreende o mundo por meio do corpo, através de rotas de movimento e investigação, para que isto aconteça é fundamental um ambiente seguro com possibilidades de interação e a presença do adulto tanto no acolhimento e preparação do ambiente, como um interlocutor que estimula e oferece segurança.

Uma concepção pedagógica que considere o movimento de aprender/apreender sempre, das significações do saber, das singularidades tanto da criança, como do adulto.

Para tanto, é necessário possibilitar uma série de intercâmbios e de experiências com o meio ambiente e com os materiais. Para Malaguzzi (apud Hoyelos, 2004) esta é uma das dimensões do direito à educação da criança. O de dispor de espaços qualificados em que as crianças possam construir ativamente suas experiências. Que elas possam se sentirem livres para vivenciar suas experiências de aprendizagem, que encontrem prazer em realizar suas experimentações e desta maneira, lhe seja reconhecido o direito a errar e de aprender, de brincar e de viver as suas infâncias.

THE PEDAGOGICAL ACTION IN CHILD EDUCATION: THE PROTAGONISM OF CHILDREN

ABSTRACT

The work proposes a discussion about the interactions and the protagonism that surrounds adults and children in the school of Early Childhood Education. The arguments are constructed from observations during the follow-up process by the teachers of students of the Pedagogy course, in the disciplines of Supervised Internship I (with children from 0 to 3 years old) and Supervised Internship II (with children of 4 and 5 years old). The discussion is made from two arguments: the first concerns the influences of formal schooling in the ways of organizing spaces and times in Nursery and Early Childhood schools. The second argument concerns the need to think the school as a space/time of experimentation and freedom that welcomes the initiatives of these children. In this sense, the text discusses the necessity of the pedagogical action to consider the protagonism of the children in their learning processes. The theoretical foundations are based on: Barbosa, Malaguzzi, Pikler and other authors that discuss the child and the childhood. The data inferred from observations indicate that children move and

create opportunities to participate and learn with their bodies in motion. Thus, children's way of being and learning need to be valued by adults who work directly with the children.

Keywords: child education; teaching internship; adult action.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carmem Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil.** Artmed: Porto alegre, 2006.

BARBOSA, Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Creche:** uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan/jun. 2013.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRGS, 2014.

CAMBI, Francro. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Mallaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira et.al. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o Passado, construindo o futuro, Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os lados! Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos da escola infantil.** Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi,** Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In. SARMENTO, Manuel; GOUVEIA Maria C. Soares. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais, Petrópolis-RJ: vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad:** Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea S. A Ediciones, 2010

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês.** Dissertação de mestrado Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

TARDIFF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em 30 de setembro de 2017. Aprovado em 12 de novembro de 2017.