

## Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil

### Resumo

As relações sociais engendradas no interior de uma instituição educacional são tecidas por muitos relacionamentos e diferentes matizes e, com esta compreensão, objetivou-se neste trabalho, apresentar algumas considerações analíticas e propositivas a respeito das múltiplas linguagens das crianças pequenas. Parte-se de uma ancoragem teórica e metodológica que dialoga com as pedagogias culturais, construcionismo social, ciência interpretativa, hermenêutica e a fenomenologia. Entende-se que é preciso descobrir a complexidade das infâncias, para conhecer as crianças, isto é, para a problematização das vivências e experiências infantis. Apostamos que as crianças entre si e com os adultos, não somente são socializadas, mas produzem processos inovadores e genuínas formas de socialização, protagonizam um jeito de ser e estar no mundo para além do nosso adultocentrismo. Por isso, temos que conhecer a gramática das crianças em suas múltiplas linguagens. É neste sentido que afirmamos a importância da intensidade dos relacionamentos pelo viés do protagonismo compartilhado.

**Palavras-chave:** múltiplas linguagens; protagonismo compartilhado; contextos de educação infantil.

**Altino José Martins Filho**  
Prefeitura Municipal de  
Florianópolis – PMF –  
Florianópolis/SC – Brasil  
altinojosemartins@gmail.com

**Lourival José Martins Filho**  
Universidade do Estado de Santa  
Catarina – UDESC – Florianópolis/SC  
– Brasil  
lourivalfaed@gmail.com

### Para citar este artigo:

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

**DOI: 10.5965/1984723823512022259**

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022259>

Multiple languages in childhood: shared protagonism between adults and children in children's education contexts

#### Abstract

The social relationships engendered within an educational institution are woven by many relationships and different shades and with this understanding the objective of this work is to present some analytical and propositional considerations about the multiple languages of young children. It starts from a theoretical and methodological anchorage that dialogues with cultural pedagogies, social constructionism, interpretive science, hermeneutics and phenomenology. It is understood that it is necessary to discover the complexity of childhood, to get to know the children, that is, for the problematization of childhood experiences. We believe that children among themselves and with adults are not only socialized, but produce innovative processes and genuine forms of socialization, leading a way of being and being in the world beyond our adult-centeredness. Therefore, we have to know the grammar of children in their multiple languages. In this sense, we affirm the importance of the intensity of relationships through the bias of shared protagonism.

**Keywords:** multiple languages; shared protagonism; early childhood education contexts.

Múltiples lenguajes en la infancia: protagonismo compartido entre adultos y niños en contextos de educación infantil

#### Resumen

Las relaciones sociales engendradas dentro de una institución educativa están tejidas por muchas relaciones y diferentes matices y con este entendimiento el objetivo de este trabajo fue presentar algunas consideraciones analíticas y proposicionales sobre los múltiples lenguajes de los niños pequeños. Se parte de un anclaje teórico y metodológico que dialoga con las pedagogías culturales, el construccionismo social, la ciencia interpretativa, la hermenéutica y la fenomenología. Se entiende que es necesario descubrir la complejidad de la niñez, conocer a los niños, es decir, problematizar las vivencias y experiencias de los niños. Apostamos a que los niños entre ellos y con los adultos, no solo son socializados, sino que producen procesos innovadores y formas genuinas de socialización, juegan una forma de ser y estar en el mundo más allá de nuestro adultocentrismo. Por tanto, tenemos que conocer la gramática de los niños en sus múltiples idiomas. En este sentido, afirmamos la importancia de la intensidad de las relaciones a través del sesgo del protagonismo compartido.

**Palabras clave:** multiples lenguajes; protagonismo compartido; contextos de educación infantil.

## 1 Introdução

Neste artigo, socializaremos algumas considerações analíticas e propositivas a respeito das múltiplas linguagens das crianças desde bebês. O objetivo está estritamente vinculado a uma cosmovisão ampla que pretende analisar o protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. É, portanto, com bastante modéstia que nos colocamos a refletir algumas questões que consideramos importantes para a discussão da docência em educação infantil.

Dessa forma, faz-se necessário antecipar que as relações sociais engendradas no interior de uma instituição educacional são tecidas por muitos relacionamentos e diferentes matizes intrapessoais e interpessoais. Em relação à categoria geracional infância, tais relações são expressão das múltiplas linguagens que as crianças fazem uso para produzirem suas culturas infantis e culturas de pares (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2002; MARTINS FILHO: PRADO, 2020; SARMENTO, 2004). Tentamos focar nessas relações, que são construídas no entrelaçamento de condicionantes sociais, culturais e econômicas diversas e plurais, para perceber, nas crianças, seus estilos de vida, suas regras e estratégias, seus referentes simbólicos e modos peculiares de apreensão do mundo e, assim, compreender a complexidade da infância que reverbera nas características mais intrínsecas de seu protagonismo.

Nossas construções teóricas têm se pautado pelas abordagens das pedagogias culturais, construcionismo social, ciência interpretativa, pela hermenêutica e a fenomenologia. Apostando em concepções nas quais o sujeito não se define fora de sua cultura e do seu processo histórico, social e cultural, mas intrinsecamente dentro dele. O que tem nos provocado a refletir sobre a urgência e emergente necessidade de uma ruptura conceitual com a visão universal e etapista na definição do ser criança e do desenvolvimento infantil, sendo esta apregoada desde o século XIX, predominantemente pelos campos da Medicina e Psicologia Desenvolvimentista.

No Brasil, como explica Delgado (2020, p. 185), as pesquisas nos estudos da infância adquiriram características singulares decorrentes de diferentes processos históricos e sociais. Embora recentes, e predominantemente concentradas na educação e

na psicologia social, é possível afirmar que temos despertado, há algum tempo, para a possibilidade de investigar as crianças e suas formas de agir e pensar.

A questão é que é preciso descobrir a complexidade das infâncias para conhecer as crianças, isto é, para a problematização das vivências e experiências infantis, leva-nos a ter em conta, que as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de um grupo social e geracional, sendo impossível pensar em uma criança “genérica”. Nossas discussões se deslocam para diferentes infâncias, que consideramos um ponto de partida para pensarmos as linguagens das crianças e o protagonismo que exercem na sua singularidade.

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as fases da infância, compreendendo uma ecologia de saberes, característica do próprio campo. A Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural, a Antropologia da Criança e a Filosofia são disciplinas que compõem o campo de Estudos da Infância/Crianças, que se encontram na gênese da configuração de um campo abrangente multidisciplinar. Nesse sentido, a dimensão interdisciplinar o perpassa. Nosso foco de interesse tem considerado os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais, éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias. Isso em uma reconfiguração de temáticas possíveis a serem formuladas pelas investigações que se centram nas crianças, nomeadamente, no seu papel enquanto sujeitos produtores de culturas e não somente consumidores delas. Apostamos que as crianças entre si e com os adultos, não somente são socializadas, mas produzem processos inovadores e genuínas formas de socialização, protagonizam um jeito de ser e estar no mundo para além do nosso adultocentrismo, por isso temos que conhecer a gramática das crianças em suas múltiplas linguagens.

Buscamos neste trabalho, afirmar que as múltiplas linguagens que constituem as manifestações culturais das crianças exigem, de nós adultos, um olhar apurado em relação ao significado que elas atribuem ao que fazem, sobretudo, nos momentos de brincadeiras, pois as crianças se entregam integralmente quando brincam e passam a descobrir novas possibilidades de agir socialmente. Sendo assim, compreender e

interpretar o que as crianças expressam quando estão brincando entre pares significa prever a observação e a atenção, associada à reflexão sobre seus próprios atos sociais protagonizados e compartilhados. Não se trata de justapor as crianças aos adultos, mas de se considerar nas discussões sobre a educação da pequena infância um aspecto fundamental: os direitos das crianças pequenas de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, de tomarem decisões em realidades que lhes dizem respeito diretamente, de reconhecer o exercício de seu protagonismo compartilhado. (DELGADO; MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2002; MARTINS FILHO; PRADO, 2020; SARMENTO; PINTO, 1997).

Algumas trilhas estão sendo desbravadas no sentido de apontar possíveis superações de enquadramentos e dualismos entre adultos e crianças; essas já se constituem em uma abertura e em um avanço. Principalmente, com o compromisso político-pedagógico para com os problemas sociais, inerentes à categoria social – infâncias; trata-se, portanto, de uma necessidade imperiosa de denúncia<sup>1</sup> e anúncio sobre a situação das diversas infâncias e crianças do Brasil e de todo o planeta, denúncia sobre a ineficácia das políticas públicas e a barbárie contra nossas crianças, sobretudo da classe trabalhadora empobrecida e anúncio de novos tratos teóricos, epistemológicos e metodológicos, novas possibilidades de políticas públicas que afirmem e considerem os direitos das crianças.

Abrimos possibilidades de aproximação dos adultos com as crianças, no sentido da presença-presente, estar juntos por inteiro com e para elas, sem ofuscar as potencialidades inerentes de cada uma delas. Revelamos a necessidade de construirmos novas teias de relações sociais entre adultos e crianças, assegurando a produção das culturas infantis, transformando as relações, amadurecendo nosso respeito às crianças a partir de uma reflexão crítica sobre as diferentes infâncias. É preciso criticar o dualismo criança-adulto, compreendendo que “as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, que é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencer a uma complexa teia de interdependência” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 20).

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo às políticas públicas para a educação das crianças, às barbáries da exploração do trabalho infantil, da prostituição infantil, do tráfico de bebês e da violência sexual, entre outras formas de violência, exclusão, miséria e maus tratos em que as crianças estão colocadas.

Nesse sentido, temos, contudo, um caminho profícuo a percorrer para focalizarmos as crianças como sujeitos e discutirmos a necessidade da organização de espaços externos e internos, ambientes abertos às suas experiências e necessidades de movimentação, às suas descobertas e aprendizagens, aos seus processos de socialização; apontamos ainda, como imprescindível o desenvolvimento de pesquisas com crianças que centra-se nas interações e brincadeiras com um olhar sensível a auscultar a sua voz<sup>2</sup>. Pressupor essa importância significa compreender que:

A auscultação das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada e simétrica, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, que com patamares inevitavelmente diferenciados. (ROCHA, 2010, p. 15)

À luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010), podemos acenar para a constituição do processo de dialogismo<sup>3</sup> entre as crianças e dos adultos com as crianças, o que nos convoca a pensar a linguagem como um processo vivo e dialógico. É relevante considerar que as manifestações das crianças e suas interações nem sempre serão verbais, contudo, serão mediadas pelas linguagens. Para o autor: “O fundamental não está naquilo que se fala ou de que se fala, mas na maneira como se fala, no sentimento de uma atividade de elocução significativa, que deve ser sentida como atividade única, independente da unidade objetual e semântica do seu conteúdo.” (BAKHTIN, 2010, p. 63).

Pensar nos desafios teóricos e metodológicos para ampliar nosso olhar sobre o grupo geracional – infâncias, requer atenção à organização cotidiana de suas vidas e ao conjunto de linguagens (afetivas, emocionais, psicológicas, verbais e não verbais) utilizadas pelas crianças no contexto em que estão inseridas, sendo importante,

---

<sup>2</sup> Reconhecemos que a linguagem oral não é determinante no processo inicial de interação entre os bebês e as crianças bem pequenas.

<sup>3</sup> Sobre a natureza dialógica da vida, Bakhtin (2010, p. 329) afirma que: “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida; com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. Tal compreensão, para nós, contribui no desenvolvimento de metodologias de pesquisas com crianças, no entendimento de que o corpo fala e produz nas crianças as múltiplas linguagens.

considerá-las sujeitos dessas relações. Tal este seja um caminho promissor para compreendermos que a complexidade das infâncias reverbera na complexidade de pensar a sua educação (MARTINS FILHO, 2020). Compreensão que nos desafia a conhecer as condições infantis, para além de uma natureza infantil, já que pode haver distintas maneiras de a infância ser sentida e relatada, dependendo da forma como tenha ocorrido a inserção na cultura humana, no fluxo das relações e nas instituições que frequentam etc.

Dividimos a exposição do texto em três partes: a primeira dedica-se a introduzir o tema, de forma sucinta, com alguns pressupostos teóricos e epistemológicos sobre as novas configurações dos estudos sociais da categoria infância e criança; na segunda, trazemos análises sobre a educação das crianças, pensadas por meio de suas múltiplas linguagens e considerando a pluralidade de ser e estar no mundo das crianças; na terceira parte, evidenciamos alguns enunciados das múltiplas linguagens das crianças dando visibilidade para o protagonismo compartilhado, das crianças entre elas e delas com os adultos. Em todas as seções, apresentaremos reflexões propositivas desenvolvidas a partir das duas categorias de análise.

## 2 As múltiplas linguagens da infância pedem projetos educacionais plurais para crianças singulares

Reconhecer as múltiplas linguagens das crianças é uma reivindicação, entre nós adultos, à preocupação em ouvir as vozes, os modos de vida, as peculiaridades das formas diversas das crianças viverem suas infâncias, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais das crianças. Assumir tal premissa permite adentrar no debate à emergência da temática categoria geracional infância e sua educação, em um ponto de vista também diverso – crianças diferentes, infâncias diferentes, formação humana diversificada, expectativas das crianças em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem diferenciadas, concepções e práticas de professores/as diferenciadas e processos de socialização diversos. Tudo isso contraria o que foi recorrente na história da infância, pois as crianças foram vistas por concepções “igualitárias” e “naturalizantes”.

A afirmativa, diferentes infâncias, diferentes questões para pensar a sua educação, já discutidas em outros textos (MARTINS FILHO, 2010; 2013; 2019; MARTINS FILHO; PRADO, 2020), tem em comum a necessidade de conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva das condições de existência. Destacamos e atualizamos que, mais recentemente, mesmo percebendo que temos avançado para concepções que percebem que as crianças e as infâncias são plurais e requerem soluções e projetos educacionais plurais, vemos que ainda se ignora que as crianças têm múltiplas linguagens e um alto grau de protagonismo infantil, que precisam de políticas, estratégias, metodologias e projetos educacionais plurais às diversas infâncias.

Desafio, a nosso ver, que se fortalece ao tratar a Pedagogia como um campo das relações humanas e a docência imersa nessas relações, desencadeando-se por via das interações, em um processo mútuo entre os diferentes sujeitos. Neste horizonte, pode-se dizer que as relações sociais integram um conjunto de interações humanas das duas categorias de sujeitos – adultos e crianças – em que cada qual ganha um valor em si mesmo, o que não nos permite sobrepor uma a outra, atribuindo maior valorização às interações dos adultos em detrimento às das crianças. Sendo assim, quando se criam expectativas para uma educação humanizadora, libertadora e emancipatória elas precisam contemplar a formação integral e plena dos dois sujeitos.

Dessa forma, afirmar o lugar que as crianças ocupam na escola de educação infantil tem sido um esforço incansável, perseguido por nós. O lugar que a criança ocupa tem força motriz para o eu desenvolvimento, socialização e aprendizagem. A defesa que temos assumido é que o lugar da criança é igual ao lugar do adulto, principalmente no que diz respeito ao pertencimento à espécie humana e as formas de protagonizar a vida cotidiana. Confirmamos uma proposição da Pedagogia contemporânea que tem custado caro aos pesquisadores da infância: o entendimento das crianças como sujeitos socialmente ativos, cidadãos participativos e com potencialidades e protagonismo. Tal proposição, no que concerne o exercício da docência, provoca a necessidade de pensarmos em outra abordagem para o pensar e o agir pedagógicos dos professores e das professoras.

A imagem de criança ativa, potente, participativa, sujeito de direitos, protagonista, com múltiplas linguagens, produtora de culturas e formas de sociabilidades, leva-nos a pensar em um “protagonismo compartilhado” entre adultos e crianças, também entre as próprias crianças. Tal perspectiva considera a mediação qualificada e a interação humana do adulto e das crianças entre si como categorias essenciais para a continuidade da formação integral de cada sujeito, possibilitar que eles interajam é dar condições que são fundamentais para partilhar a produção da própria vida. Neste sentido, afirmamos a importância da intensidade dos relacionamentos pelo viés do protagonismo compartilhado.

Mas, como compreender o protagonismo compartilhado? Que implicação pode trazer para elaborarmos projetos educacionais plurais com crianças pequenas? Logicamente não é possível alcançar respostas para perguntas tão complexas que aqui fazemos referência. O que procuraremos esboçar são alguns posicionamentos teóricos e metodológicos condizentes com tais questões, que precisam ser incorporados às práticas cotidianas da vida social e educacional das crianças.

Passamos a afirmar a docência compreendida como um protagonismo compartilhado, algo muito ligado ao que temos trabalhado em relação ao lugar que cada sujeito ocupa no universo da escola de educação infantil, bem como, a afirmação de processos de socialização que colocam adultos e crianças em lugares privilegiados e de igual valor.

Partimos do princípio que o exercício da docência perpassa pelas relações e interações dos adultos e das crianças entre si. Indubitavelmente, essa é uma tarefa que envolve a parceria e a participação de ambos os sujeitos. Dessa forma, salientamos a importância que as interações humanas tomam no delineamento da profissão docente. O motivo principal que nos move a tal afirmação, diz respeito ao fato que a profissão docente se desenvolve em um ambiente de trabalho constituinte e constituído de interações humanas; nele, adulto e criança estão imersos nessas interações, sendo influenciados por elas e influenciando-as continuamente.

A ideia de docência pela via do protagonismo compartilhado inclui decisivamente respeito e atenção às diferenças geracionais. Diferenças que nos provocam a dizer que a docência precisa entrar no clima das crianças, tomando jeito de criança, pois mesmo que

a criança esteja inserida em uma sociedade regida pela lógica adultocêntrica, podemos afirmar que muito ainda temos em conhecê-las para aprender seus jeitos de ser. O adultocentrismo que criticamos, diz respeito ao que leva os adultos a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência e insistência das crianças.

Isso permite tematizar a docência não mais por uma visão meramente adultocêntrica e cognitivista de transmissão de conhecimento, mas buscar construir um significado para ela com base nas práticas cotidianas dos/as professores/as, pois entende-se que estas produzem uma riqueza de conhecimento que deve ser ponto de partida para o aperfeiçoamento da própria docência, bem como no que as próprias crianças expressam no movimento da vida cotidiana nas instituições educativas. Desse ponto de vista, temos procurado mostrar que simplesmente atender a criança, cumprindo apenas a rotina e as obrigações de cuidado, não é suficiente para uma “Pedagogia da Infância” que deseja respeitá-las como cidadãs no presente, e não no futuro.

Sendo assim, enfatizamos o desvio que vem a ser a docência exercida pela “versão escolar do conhecimento” em sua posição fechada e unilateral, isto é, o adulto agindo sobre, para e pelas crianças, não com as crianças. Esse é um viés de transmissão e memorização de conhecimento cujo repasse (transmissão) é de responsabilidade do/a professor/a e o recebimento (memorização) de responsabilidade das crianças.

Deixamos sobressair a crítica endereçada à tradição da educação como instrução, treinamento e adestramento (Freire, 1996), pois somos desejosos de traçar a especificidade da educação infantil, a qual coloca a criança na marca da diferenciação em relação a uma visão de escolarização tradicional. Nessa noção, as instituições educativas são compreendidas como um lugar privilegiado para se viver a infância e, também, espaço e tempo de esboçar processos sociais intencionais de mediação e interação qualificadas. Lugar privilegiado do exercício do protagonismo compartilhado.

Neste caminho, a criança é tomada como ponto de partida, em um sentido de não subestimar suas potências que se revelam por meio das múltiplas linguagens infantis. Considera-se a importância de situar movimentos em que a potência da vida das crianças sobrepõe-se ao poder sobre a sua vida na produção de uma docência que seja inventiva de novas formas de relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, seja com o outro-adulto e o outro-criança. Aqui, afirma-se que o pedagógico seja educacional e que o

educacional seja pedagógico, sem distinção ao exercício da docência que está a todo tempo entrelaçada aos acontecimentos e experiências cotidianas das crianças. É com base nessas assertivas que tecemos a hipótese de que a docência na educação infantil é constituída e se constitui no exercício do dia a dia, a qual se concretiza pelas ações nos diferentes cenários do cotidiano, o que nos faz afirmar, assim como o fez Martins Filho (2020), as experiências das crianças não cabem em uma folha A4. A experiência que cada criança vivencia vai muito além das atividades prescritivas, canônicas e tradicionais.

Destacamos com isso que a docência com crianças pequenas precisa valorizar a totalidade das diferentes linguagens infantis, sem fragmentações em graus de mais ou menos importância. As múltiplas linguagens devem incluir e trabalhar os conhecimentos que advêm do corpo e seus sentimentos e emoções, bem como a ludicidade e a gestualidade em suas diferentes expressividades; o movimento constante das brincadeiras, a expressão estética, a produção intelectual em consonância com que foi e está sendo elaborado e objetivado pela humanidade, entre outros aspectos a serem desenvolvidos.

Destarte, ratificamos a afirmação de Kuhlmann Jr. (1998), quando diz que tudo, absolutamente tudo, o que as crianças vivenciam na creche e pré-escola é educacional, precisando este educacional ser referenciado pedagogicamente e ser pautado no respeito à compreensão da alteridade do ser criança. Por esse entendimento, as intencionalidades educativas, no viés da docência como um protagonismo compartilhado, não se subordinam a modelos previamente estabelecidos como proposto prescritivamente numa grade curricular obrigatória com “tudo-igual-para-todos”. Assevera-se que tais modelos não dão conta da complexidade da educação das crianças pequenas, já que acabam escamoteando seus contextos sociais e culturais particulares de vida.

Dessa forma, não consideramos possível um modelo único, monolítico de proposta político e pedagógico. Temos, portanto, a convicção da importância de conceber como relevante a pluralidade de pensamentos, propostas educacional e pedagógica, processos de socialização, aprendizagens e desenvolvimento relativos às demandas das interações humanas que advêm da vida cotidiana. Tomamos a proposição que considera o “homem ser plural” (LAHIRE, 2002), o que nos faz pensar em uma

proposta de educação também plural, aberta e potente para acolher e compreender as interações humanas que se desencadeiam no cotidiano das instituições. Vale ressaltar que o uso do plural indica diversidade: somos múltiplos; somos, portanto, desde o início seres plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum (LAHIRE, 2002, p. 39)<sup>4</sup>.

A proposta educacional e pedagógica que se almeja nascerá das realidades sociais e culturais das crianças, para ampliar e desenvolver tais realidades. O conhecimento é deflagrado em íntima relação com o processo de humanização, apostando-se na possibilidade de todos aprenderem, porém não de forma natural, igual, sequencial, segregada, mas pelas diversas relações e interações com a cultura, com o mundo que é gerado pelo próprio movimento de vida cotidiana, seja vivido no espaço social da instituição ou fora dele, por adultos ou por crianças.

Essas questões são fundamentais para compreendermos, ou mesmo visualizarmos a docência no seu delinear cotidiano, descortinando os diversos condicionantes que estão presentes na prática educacional e pedagógica dos docentes e, principalmente, para que procuremos desvelar como se dá o processo educativo das crianças levando em conta o alto grau de protagonismo infantil. Terminamos esta parte do texto com as palavras de Lev Vygotsky (1995), quando afirmar que o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento e aprendizagem; acrescentamos a essa noção de formação humana, os processos de socialização, que aqui, estamos considerando como protagonismo infantil.

### 3 Protagonismo compartilhado entre crianças e adultos nos contextos de educação infantil

As crianças estão brincando livremente no espaço da sala de referência. Observo que está junto à mesa Ricardo, com diversas peças de jogos de montar. O menino, com a colaboração de Rafael, organiza uma longa estrada sobre duas mesas. Os dois, com carrinhos pequenos, brincam silenciosamente, eles dificilmente utilizam a linguagem oral para se comunicar. Em um determinado momento, Ricardo constrói uma barreira na estrada dificultando a passagem dos carros. Rafael olha atentamente para o menino, dá uma

---

<sup>4</sup> Bernard Lahire (2002) desenvolve o esboço de uma teoria do ator plural em contrário a certas formas de concepção da unicidade do si-mesmo.

risadinha e tenta ultrapassar a barreira posta por Ricardo. Percebo que eles se comunicam somente com os movimentos dos braços e por trocas de olhares, mas mesmo assim a brincadeira flui, como se tudo fosse previamente combinado. Após alguns instantes a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos e sentarem no tapete. Ricardo e Rafael não atendem e continuam a brincadeira. A professora pega uma caixa grande se aproxima de Ricardo e Rafael e pede para eles guardarem os brinquedos que estão utilizando. Os meninos, imobilizados, não brincam e nem guardam os brinquedos. A professora se abaixa na altura das crianças e propõe: - Vamos guardar para conversarmos no tapete. Ricardo faz um gesto acenando negativamente com a cabeça, a professora fala para os meninos: Sei que vocês gostam de brincar juntos, vamos combinar assim, vocês continuam a brincadeira e quando não quiserem mais, guardem aqui e vão lá pró tapete conversar com a gente, tá. Os meninos se entreolham balançam a cabeça e voltam a brincar na mesa. A professora começa a se organizar para sentar no tapete com as outras crianças do grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)<sup>5</sup>

Em seus processos de socialização, as meninas e os meninos apresentavam múltiplas linguagens para se comunicar entre si e com os adultos. Das linguagens apresentadas gostaríamos de destacar as não verbais, tais como: o gesto, o olhar, o movimento, o corpo, as posturas, o toque, o silêncio... Constatamos que algumas crianças que quase não se expressavam verbalmente, buscavam utilizar diferentes formas de comunicação para além da linguagem oral, informando o que gostavam ou não de realizar na instituição educativa. No excerto acima, podemos perceber o quanto os adultos precisam estar atentos para as diversas linguagens das crianças. Com muita sutileza e valorização, a professora redirecionou sua posição e sua decisão, em virtude de sua atenção às experiências apresentadas pelas próprias crianças com seus pares, bem como reconheceu a linguagem não verbal como algo legítimo das relações e manifestações na infância. No episódio selecionado, acima, podemos observar claramente o que estamos definindo como sendo múltiplas linguagens das crianças e a construção de um protagonismo compartilhado.

Fica clara a importância dos adultos lançarem um olhar e uma escuta atenta para as manifestações das crianças, assim como para desenvolver a sensibilidade para conhecer os universos culturais infantis, a fim de permitirem que os meninos e as meninas se comuniquem, que estabeleçam relações sociais, pelas quais possam enunciar seus sentimentos, pensamentos, sonhos, atitudes, enfim suas múltiplas linguagens, em

---

<sup>5</sup> Arquivo dos autores.

consideração à intensidade dos relacionamentos que eles/as estabelecem entre si, captando as diversas dimensões que compõem o sujeito humano e, principalmente, sem anular a riqueza das potencialidades, dos desejos e da subjetividade das crianças.

Quando falamos da necessidade de lançarmos um olhar e uma escuta atenta para as múltiplas linguagens das crianças, estamos nos reportando às contribuições teóricas da perspectiva italiana de educação para a infância. Por esse enfoque, estamos iniciando um jeito de educar nossas pequenas crianças por meio da observação, já que entendemos que essa é uma das formas de realmente percebê-las e conhecê-las, ou seja, no interior dos processos de socialização e educação. É nesse sentido que Gandini e Edwards (2002) nos falam que cabe ao professor desenvolver uma prática de olhar e escutar atentamente os modos de ser e pôr-se no mundo das próprias crianças, apreendendo e respeitando as crianças pelo que elas são. Reforçando essa assertiva, citamos Paulo Freire (1996, p. 20) para quem é preciso ouvir os ditos e não-ditos, ouvir falas, gestos e silêncios, se faz necessário considerar a importância das experiências que as crianças vêm protagonizando.

De fato, observamos que quando os adultos possibilitavam às crianças relacionarem-se com seus pares, estas protagonizavam cenas muito ricas, originais e espontâneas. Vejamos por exemplo o episódio entre Ricardo e Rafael: por um longo período de tempo, a linguagem predominante na brincadeira era do silêncio, dos gestos e da troca de olhares. Constatamos que os meninos conseguiam se entender muito bem apenas pelo movimento dos olhos, os quais comunicavam e davam sentidos às ações e às relações, naquela situação específica. Destacamos aqui que esse episódio pode contribuir para romper com as regularidades construídas em torno da categoria infância que foram postas ao longo da história da humanidade, já que ele nos mostrou o quanto as crianças se expressam de maneiras diferentes e com posições muito peculiares em relação ao que gostam de se envolver.

Para tal reconhecimento, é necessário que o adulto disponibilize tempo e espaço no cotidiano de sua docência para conviver com as diferenças das crianças. Diferenças e peculiaridades que precisam ser respeitadas nos espaços coletivos de educação infantil, para assim, proporcionarmos ambientes favoráveis à experiência das crianças, pois, observamos que o toque, as carícias, os olhares, o silêncio, os sons denotam um diálogo

não verbal bastante significativo das interações e relações que iam se configurando no interior das instituições educativas!

Nas reflexões de Becchi (1994, p. 83), entrar em sintonia com as outras linguagens das crianças significa: dar palavra à infância, isto é, abordá-la para além de figuras retóricas com a intenção de falar consentindo a resposta, permitindo uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma e dando espaço e direito a tais linguagens.

Segundo algumas pesquisas na área da educação infantil (PRADO, 1998; ÁVILA, 2002; MARTINS FILHO, 2005), as linguagens não verbais são conhecidas, mas pouco estudadas no Brasil. Ávila (2002, p. 141) nos informa que no norte da Itália, essa temática é alvo de estudos que encontram repercussão na prática educativa das professoras das creche e pré-escolas. Deixamos registrado neste trabalho o apelo à necessidade de os adultos reconhecerem e considerarem todas as linguagens (principalmente as não verbais) como expressões, emoções e sensações corporais das crianças.

Retomando a cena protagonizada pelas crianças e transcrita acima, podemos perceber que Ricardo e Rafael, mesmo não verbalizando a vontade de continuar brincando entre si, no momento em que a professora definiu que seria hora de guardar os brinquedos, esta imediatamente entendeu a mensagem pela imobilidade do olhar dos pequenos, permitindo-lhe analisar a situação antes de agir de maneira autoritária. A professora se permitiu repensar e refletiu sobre a seu encaminhamento pedagógico de guardar tudo, que logo foi redirecionado frente às manifestações expressas pelos meninos. Pudemos constatar que a dissonância entre a vontade do adulto e a vontade das crianças foi percebida não como manifestação de desobediência frente a uma dada determinação, mas como expressão de duas perspectivas distintas: a da criança e a do adulto.

Neste sentido, reiteramos a necessidade de os adultos privilegiarem tempo e espaço para as manifestações culturais da infância. Brougère (1995, p. 61, grifo do autor), em seu estudo sobre a temática “Brinquedo e Cultura”, aponta que “o processo de socialização no jogo permite à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, permitindo instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade tanto no plano verbal como no não-verbal”.

Pelo excerto, evidencia-se que os meninos comunicaram sua preferência ao adulto que estava os acompanhando, mesmo não a expressando verbalmente. Desta maneira, podemos perceber que as crianças nos dizem algo mesmo quando não falam, ou seja, que o silêncio também precisa ser compreendido e apreendido! Sendo assim, no momento em que a professora demonstrou que conseguiu relativizar seu ponto de vista, nos é possível reconhecer que a criança não apenas quer ser socializada, mas por meio das diversas formas de se relacionar com seus pares, elas mesmas estão socializando-se. Exercendo seu protagonismo infantil. Com base nessa compreensão, fica claro que muito mais do que ocupar uma posição de simples aprendiz, a criança com seu jeito próprio de ser, estar e agir no mundo pode dar-nos pistas não verbais para que construamos proposições pedagógicas e formas de socialização que a respeite em suas especificidades.

Nesta direção, a não repressão da professora na situação descrita no excerto não foi falta de autoridade, mas um estímulo à autonomia das crianças, o que possibilitou valorizar e considerar as manifestações de outras linguagens das crianças, não as limitando a um momento em que todas precisassem sentar na mesma hora para conversarem sobre algo. Muitas vezes, o adulto no exercício da heteronomia, ao desconsiderar a alteridade do outro diferente dele, a criança, acaba colocando este outro criança em um lugar de invisibilidade.

Na nossa compreensão, uma das diferenças demonstradas pela professora em voga era a atenção dispensada às linguagens não verbais do grupo de crianças observadas, a não preocupação exagerada com a disciplina e o controle sobre as meninas e os meninos, o que também lhe possibilitava maior participação nos diversos momentos e movimentos da rotina institucional, e tempo para curtir as crianças.

Na pesquisa realizada pelas italianas Ongari & Molina (2003), o componente “socialização” é considerado como constitutivo para garantir as melhores oportunidades de expressão e construção das dimensões humanas. Sendo assim, destacam a importância de saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades/exigências, saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber calor, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um

ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e da turma para organizar atividades e favorecer a superação de dificuldades.

Esse é o ponto central para marcarmos as crianças como partes atuantes nos processos de socialização, com potencial grau de protagonismo, os quais passam a ser compreendidos aqui em uma via de mão dupla, ou seja, as crianças aprendem o que os adultos lhes ensinam, mas interpretam e recriam as situações vividas no cotidiano. Elas por meio das relações que estabelecem com seus pares e os adultos não reproduzem inteiramente os fatos da realidade, tendo com isso grandes possibilidades de transformarem a própria realidade social e cultural na qual estão inseridas. E mais: não são atores sociais do futuro, mas atores no presente, em função de interesses presentes. É por esse processo que afirmamos outra imagem da infância.

### Considerações finais

As reflexões até aqui apresentadas sinalizam que o protagonismo compartilhado ao que estamos nos referindo, ajuda a definir elementos para construir um quadro de análise que se fundamenta em uma abordagem de docência como um trabalho interativo no processo de constituição de si – o/a professor/a – e de constituição do outro – a criança. Um processo de constituição de sujeitos que não se dá aleatoriamente, já que se apresentam intimamente imbricados e são complementares.

Atribuímos o adjetivo compartilhado, aposto ao termo protagonismo, pela razão de compreender que todas as relações e interações sociais passam a configurar como sinônimo de educação, entendida como formação das humanidades. Tal configuração não se restringe às relações produzidas na interação adulto e criança, mas também da criança com o adulto e, principalmente, das crianças entre elas. Tais relações sociais não acontecem naturalmente, mas como produto das condições sociais concretas de vida. Podemos dizer que as condições concretas de vida determinam e, ao mesmo tempo, são determinantes de tais relações e interações. Tal processo não acontece de forma linear,

ele é construído dialogicamente e interligado às dimensões culturais, sendo, contudo, historicamente significado pelos sujeitos que dele participam.

Em relação à criança, consideramos que quando é tratada como um sujeito histórico e cultural, ela emerge da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como personalidade em formação e a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer (MELLO, 2006); conhecer no sentido de se produzir e compreender o mundo, a cultura e as formas de sociabilidades.

Logicamente que os adultos são os mediadores e possibilitadores de experiências ricas das crianças em contato com as variações da cultura humana, sendo, contudo, os responsáveis pelo processo educacional e pedagógico no espaço e tempo das instituições de educação infantil. Para além de precisar reafirmar algo que é essencial ao processo de formação das crianças, nossa intenção é procurar ressaltar uma posição teórica e metodológica em que adultos e crianças estejam no centro do processo educacional e pedagógico, travando relações e interações que valorizem a humanidade que habita em cada um, considerando-se o lugar específico que cada um ocupa na realidade social e no interior da qual age, uma vez admitida a complexidade e a heterogeneidade de cada grupo geracional.

Assim, torna-se importante romper com interpretações padronizadas, abstratas, simplistas e reducionistas de quem seja esta criança que recebemos na escola dia após dia. Em se tratando de crianças, e no caso da educação infantil, é preciso reconhecer que elas são um tanto diferentes dos adultos, como também diferem entre si por força de suas individualidades, idiosincrasias e subjetividades.

Indicamos que é preciso criar novos possíveis, alargando o espaço da possibilidade, desconstruindo conceitos conformadores de infâncias e crianças como seres de outra espécie, como entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos, como se fossem adultos em miniatura ou sujeitos inacabados da condição humana. Criar outras possíveis formas de relacionamentos educacionais que passem a compreender as crianças para além dos verbos (mandar, decidir, dominar, ensinar...) que sempre definiram a infância e a concepção de desenvolvimento infantil.

Assim sendo, ao longo de nossa escrita, tentamos destacar a possibilidade de considerar a cultura infantil e os conhecimentos peculiares das crianças como base, sobre os quais, vêm se estruturando, o que temos denominado de múltiplas linguagens e protagonismo compartilhado.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224 p.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCAR. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, n. 22, p.63-95, ago./dez. 1994.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: **MANUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: de zero à três anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-87.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 48 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Federal 8.069**. Promulgada em 13 de julho de 1990. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Edições Afrontamento, n. 17, p. 113-134, 2011.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLHER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo: Cortez, v. 26, p. 34, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias Prado (orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lelle; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 61, p. 35-45, jan./fev. 2005.

MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, out. 2010, Caxambu. **Anais** Reunião ANPED, Editora ANPED, ano, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias Prado (orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Col (orgs.). Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, São Paulo: Unicamp,

v. 24, n. 3, p. 211-113, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>. Acesso em 12/01/2015.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. **Saber & Educar**, Cidade, Porto, v. 1, p. 108-117, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; LENI, Vieira Dorneles (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletiva. **Revista Humanidades e Inovação**, Cidade, v.6, n.15, p. 30-49, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/59>. Acesso em: 29/03/2020.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e trabalho na educação infantil: considerações prepositivas. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (orgs.). **Formação docentes e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias**. Florianópolis: UDESC, 2010. p. 34-50.

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, 1, 2006, Cidade. **Anais [...]**. Cidade: São Paulo. Editora, USP ano 2006. Tema: O enfoque histórico cultural em questão.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: ed Porto, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? **Percursos: revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30-45, out. 2000.

ROCHA, Eloisa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 50-120.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**: vol. III. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

Recebido em: 03/12/2021  
Aprovado em: 27/02/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022  
revistalinhas@gmail.com