



DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE AO PROTAGONISMO INFANTIL: MÚLTIPLAS LINGUAGENS E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Andrea Aparecida Gonçalves Ramos¹, Jean Mota da Silva²
Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini³, Marcela Buosi Ambrosio⁴, Patricia
Aparecida Celestino do Santos⁵ Rita Santos Jordão⁶**

*¹Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil
(cajul3@yahoo.com.br) ²Secretaria Municipal de Educação, São
Carlos, Brasil, ³Secretaria Municipal de Educação, São Carlos,
Brasil, ⁴Secretaria Municipal de Educação, São Carlos,
Brasil, ⁵Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil,
⁶Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil,*

Resumo: O artigo analisa as especificidades da docência na Educação Infantil a partir das múltiplas linguagens e das culturas infantis. Fundamentado na sociologia e pedagogia da infância, discute as tensões entre marcos legais, produção teórica e práticas escolarizantes. Evidencia a criança como sujeito social e produtor de cultura, defendendo práticas centradas na experiência, na escuta e no protagonismo. Conclui pela necessidade de fortalecer a formação docente e enfrentar a escolarização precoce.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docência; Múltiplas Linguagens; Culturas Infantis.

INTRODUÇÃO

Embora a Educação Infantil esteja consolidada juridicamente como primeira etapa da Educação Básica e reconhecida como direito fundamental da criança, ainda persiste uma distância significativa entre os avanços normativos e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas instituições educativas. Documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) afirmam a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Contudo, tal



reconhecimento nem sempre se materializa em propostas pedagógicas que valorizem a experiência infantil em sua complexidade.

Observa-se, ainda, a permanência de concepções adultocêntricas que reduzem a infância a um tempo de preparação para etapas posteriores da escolarização, produzindo práticas marcadas pela antecipação de conteúdos, pela fragmentação do currículo e pela subordinação das linguagens expressivas às demandas da alfabetização precoce. Essa lógica escolarizante tende a silenciar as vozes das crianças, esvaziar o sentido das experiências cotidianas e enfraquecer a dimensão cultural da infância.

Em contraposição a esse modelo, estudos contemporâneos no campo da sociologia da infância e da pedagogia da infância têm evidenciado que as crianças não apenas participam da cultura, mas a produzem ativamente por meio de suas interações, brincadeiras, narrativas, gestos, desenhos e explorações do mundo. Tais manifestações constituem as chamadas culturas infantis, revelando modos próprios de significar a realidade e de construir conhecimentos. Nesse horizonte, as múltiplas linguagens deixam de ser recursos didáticos complementares e passam a ser compreendidas como formas legítimas de pensamento, comunicação e produção simbólica.

Tal perspectiva desloca o papel do professor de transmissor de conteúdos para mediador, pesquisador do cotidiano e organizador de contextos pedagógicos que favoreçam a investigação, o brincar e o protagonismo compartilhado.

Entretanto, apesar do crescimento da produção acadêmica sobre infância, linguagens e currículo, observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito à articulação entre múltiplas linguagens, culturas infantis e especificidades da docência, especialmente no âmbito das práticas concretas desenvolvidas na Educação Infantil. Grande parte das pesquisas ainda privilegia abordagens normativas ou prescritivas, sem aprofundar como os professores constroem, no cotidiano institucional, estratégias pedagógicas que reconheçam as crianças como produtoras de cultura e sujeitos de direitos. Além disso, são escassos os estudos que problematizam criticamente os tensionamentos entre políticas curriculares, formação docente e experiências infantis, sobretudo em contextos marcados por pressões escolarizantes.



Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar reflexões que interroguem não apenas o que se ensina na Educação Infantil, mas sobretudo como se constroem as relações pedagógicas, quais concepções de infância orientam as práticas docentes e de que maneira as múltiplas linguagens são efetivamente incorporadas como eixo estruturante do trabalho educativo.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as especificidades da docência na Educação Infantil à luz das múltiplas linguagens e das culturas infantis, buscando compreender como esses elementos fundamentam uma pedagogia da infância centrada na experiência, na alteridade e no protagonismo das crianças. Ao problematizar as tensões entre discurso legal, produção teórica e prática pedagógica, pretende-se contribuir para o fortalecimento de perspectivas educativas comprometidas com a dignidade da infância e com a construção de ambientes pedagógicos mais sensíveis, democráticos e culturalmente significativos.

Infância, culturas infantis e a superação do adultocentrismo

A consolidação de uma pedagogia da infância exige a compreensão da infância como categoria social, histórica e cultural, superando concepções desenvolvimentistas que reduzem a criança a um “vir a ser”. Nesse sentido, a sociologia da infância desloca o foco da incompletude para a potência, reconhecendo as crianças como atores sociais plenos. Como afirmam Sarmiento e Pinto:

Não apenas é errôneo, como pode ser perverso, centrar os direitos das crianças na proteção e na provisão dos meios essenciais de crescimento, sem que se lhes reconheça o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de fato o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus modos de vida, pois isso faz parte do seu passado e do seu presente, e não somente o poderá ser no futuro.
(SARMENTO, PINTO, 1997. p. 9–30)

Essa afirmação tensiona profundamente a tradição escolar que compreende a criança como sujeito em falta. Ao contrário, a infância é entendida como condição social específica, atravessada por relações de poder e produção cultural.

Martins Filho (2013) é reafirma essa concepção ao problematizar a invisibilidade das crianças nas práticas pedagógicas especificidades da docência. O mesmo destaca que a centralidade da criança exige deslocamento epistemológico e ético:



Conhecer o mundo com as crianças, tal é o sentido das propostas de renovação teórica aportadas pelos estudos da infância. A transformação da sociedade não pode tomar as crianças como outputs da ação político-pedagógica, mas deve assumi-las, na sua alteridade e na sua pertença social, como membros ativos da sociedade. (MARTINS FILHO, 2013)

Essa perspectiva rompe com o adultocentrismo e reafirma a necessidade de práticas que reconheçam as culturas infantis como produção legítima de sentidos.

Múltiplas linguagens como fundamento epistemológico da Educação Infantil

A compreensão das múltiplas linguagens como eixo estruturante da Educação Infantil encontra respaldo na experiência de Reggio Emilia e nos estudos contemporâneos sobre cultura e infância. Edwards, Gandini e Forman destacam:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem linguagens,
cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar,
de maravilhar-se e de amar.

A metáfora das “cem linguagens” desloca a centralidade da palavra escrita e amplia o entendimento de linguagem como produção simbólica complexa. Nessa direção, Barbosa, Albuquerque e Fochi defendem que as linguagens infantis não são acessórios pedagógicos, mas constituem modos de existência e de construção do conhecimento.

Martins Filho afirma que:

As crianças estão diariamente mostrando, de diversas formas, suas indicações. A docência não se faz sem a participação das crianças; elas questionam, interrogam e interpelam os modos que nós, professores, estamos exercendo as nossas atividades diárias.

Essa afirmação desloca o foco do ensino para a experiência, evidenciando que as linguagens emergem da interação e da produção cultural cotidiana.



Especificidades da docência: experiência, escuta e mediação

A docência na Educação Infantil diferencia-se das demais etapas por sua centralidade na experiência. Larrosa contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A experiência é o que nos atravessa e nos transforma. (LARROSA, 2007)

Ao trazer a experiência como categoria central, o autor evidencia que a educação não pode se reduzir à transmissão de conteúdos, mas deve possibilitar encontros significativos com o mundo.

Essa concepção é reforçada por Martins Filho, quando os autores alertam para o empobrecimento das experiências na contemporaneidade:

Atualmente, o ser humano é atingido pela pobreza de experiências que assola a formação de suas humanidades. Isso nos faz alertar que as experiências estão em vias de extinção. (MARTINS FILHO, 2013)

Diante disso, a docência assume caráter ético e político, exigindo do professor organização intencional de contextos que promovam investigação, brincadeira, escuta e participação.

Apesar dos avanços teóricos e legais, observa-se a intensificação de práticas escolarizantes. A antecipação de conteúdos e a centralidade da alfabetização precoce tensionam os princípios da pedagogia da infância. Conforme Kramer(2007), quando os adultos desconsideram as proposições das crianças, tendem a reforçar relações hierarquizadas no interior dos processos de socialização, fragilizando o protagonismo infantil e ampliando a distância entre experiência infantil e prática pedagógica.

Tal reflexão evidencia que a subordinação das linguagens infantis às demandas do ensino formal compromete o protagonismo das crianças e reforça desigualdades simbólicas.

Portanto, pensar as especificidades da docência na Educação Infantil implica enfrentar criticamente essas tensões, reconhecendo que o professor atua em um campo atravessado por disputas curriculares, políticas e culturais.

MÉTODOS



Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica e documental, orientada por pressupostos da sociologia da infância e da pedagogia da infância, compreendendo o conhecimento como construção social situada e relacional. Tal abordagem parte do entendimento de que os fenômenos educativos não podem ser analisados de forma fragmentada ou positivista, exigindo uma leitura crítica das práticas, discursos e contextos que constituem a experiência educativa.

A opção metodológica fundamenta-se em uma perspectiva hermenêutico-crítica, voltada à interpretação dos sentidos atribuídos à infância, às múltiplas linguagens e à docência na Educação Infantil, considerando as tensões entre produção teórica, normativas legais e práticas pedagógicas. Nessa direção, o estudo assume que o pesquisador não ocupa posição neutra, mas integra o campo investigado, produzindo conhecimento a partir de um diálogo reflexivo com os referenciais teóricos e com sua própria trajetória formativa.

O corpus da pesquisa foi constituído por obras clássicas e contemporâneas que abordam sociologia da infância, culturas infantis, múltiplas linguagens e formação docente, bem como por documentos legais brasileiros, entre eles a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Os critérios de seleção do material bibliográfico consideraram a relevância acadêmica dos autores no campo da infância e da educação infantil, a aderência conceitual às categorias analíticas do estudo, a contribuição para a problematização das práticas pedagógicas contemporâneas e a articulação entre teoria, política educacional e cotidiano institucional.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura interpretativa e categorização temática, organizada em três eixos analíticos: infância e culturas infantis como produção social e simbólica; múltiplas linguagens como fundamento epistemológico da Educação Infantil; e especificidades da docência na Educação Infantil e suas implicações pedagógicas. Esses eixos foram construídos a partir de recorrências conceituais identificadas no material analisado, possibilitando estabelecer relações



entre os diferentes autores e tensionar os discursos normativos à luz das práticas educativas.

Inspirado nos aportes da sociologia da infância, o estudo assume a criança como sujeito social ativo e produtor de cultura, o que implica compreender a docência como prática relacional, atravessada por dimensões éticas, políticas e estéticas. Assim, a análise não busca generalizações universalizantes, mas interpretações contextualizadas que contribuam para ampliar a compreensão crítica do campo.

Ressalta-se que esta investigação possui caráter exploratório-reflexivo, não pretendendo esgotar a temática, mas oferecer subsídios teóricos para o aprofundamento de estudos empíricos futuros. Reconhece-se como limitação do trabalho a ausência de dados de campo, aspecto que abre possibilidades para pesquisas posteriores que articulem observação participante, documentação pedagógica e narrativas docentes.

Ao assumir essa postura epistemológica, o estudo reafirma a pesquisa em educação como prática comprometida com a transformação social, buscando contribuir para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às singularidades da infância e mais coerentes com os princípios democráticos que orientam a Educação Infantil.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a Educação Infantil permanece situada em um campo de tensões entre avanços normativos, produção teórica e práticas pedagógicas ainda marcadas por racionalidades escolarizantes. Embora os marcos legais brasileiros reconheçam a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, persiste um distanciamento significativo entre esse discurso e a organização concreta do trabalho pedagógico, frequentemente atravessada por lógicas de antecipação de conteúdos, fragmentação curricular e hierarquização das linguagens.

As contribuições da sociologia da infância e da pedagogia da infância permitem afirmar que as crianças não são apenas destinatárias das ações educativas, mas produtoras de cultura, sentidos e conhecimentos. Nesse horizonte, as múltiplas linguagens configuram-se como fundamento epistemológico da Educação Infantil, exigindo práticas que valorizem a experiência, o brincar, a investigação e o



protagonismo compartilhado. Tal compreensão desloca o papel do professor de executor de prescrições curriculares para mediador de processos, pesquisador do cotidiano e organizador de contextos educativos significativos.

Essa concepção implica reconhecer a docência como ação ética e política, comprometida com a dignidade da infância e com a superação de modelos adultocêntricos que historicamente silenciaram as vozes infantis.

Contudo, a intensificação recente de políticas de responsabilização, avaliações externas e pressões por resultados mensuráveis tem contribuído para o fortalecimento de processos de escolarização precoce, fragilizando os princípios da pedagogia da infância. Tais movimentos revelam que o campo da Educação Infantil não está imune às disputas contemporâneas em torno do currículo e da função social da escola, sendo atravessado por projetos educativos que, muitas vezes, subordinam a experiência infantil às exigências do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário, torna-se urgente reafirmar a Educação Infantil como território de direitos, produção cultural e construção de subjetividades. Isso exige investimento contínuo na formação docente, condições estruturais adequadas, valorização profissional e políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho educativo com crianças pequenas. Mais do que implementar documentos curriculares, trata-se de construir coletivamente práticas pedagógicas sensíveis às singularidades da infância, capazes de sustentar tempos de experiência, escuta e criação.

Este estudo, de natureza teórico-reflexiva, aponta a necessidade de aprofundamento de pesquisas empíricas que articulem observação do cotidiano, documentação pedagógica e narrativas docentes, ampliando a compreensão sobre como as múltiplas linguagens e as culturas infantis se materializam nas práticas educativas. Ao problematizar as relações entre infância, docência e políticas curriculares, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia da infância comprometida com a justiça social, com a participação das crianças e com a construção de ambientes educativos mais democráticos, éticos e culturalmente significativos.

Conclui-se, portanto, que qualificar a docência na Educação Infantil implica reconhecer as crianças como sujeitos plenos, valorizar suas múltiplas linguagens e assumir a educação como prática de resistência frente às tendências reducionistas que ainda permeiam o campo. Trata-se de afirmar a infância como tempo presente,



potente e legítimo, e a docência como exercício político de cuidado, escuta e transformação social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FOCHI, Paulo Sérgio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, Niterói, ano VIII, n. 19, p. 5–23, jul. 2013.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Tradução Ephraim Ferreira Alves; Lucia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: _____. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 9. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 31–34.



DEL CORSO, Juliana Passos. Por meio da exploração e descoberta. In: ESPÍNDOLA, I. et al. *O brincar heurístico*. São Paulo: Ateliê Carambola; Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2016. p. 14–25.

DUBOVIK, Anna; CIPPITELLI, Andrea. *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio (org.). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORTUNATI, Aldo (org.). *Por um currículo aberto ao impossível: protagonismo das crianças e educação*. Tradução Paula Baggio. Porto Alegre: Buqui, 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115–130, set./dez. 2017.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997. p. 9–30.

SCARPA, Regina. *“Era assim, agora não”: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.