

Múltiplas linguagens e currículo na educação infantil

Ana Maura Tavares dos Anjos ^I  

Resumo

O estudo objetiva promover uma discussão crítico-reflexiva acerca das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil, compreendendo-as como elementos que favorecem experiências educativas de aprendizagem e de desenvolvimento na infância. Busca ainda esclarecer os seguintes questionamentos: o que são múltiplas linguagens e qual a importância do trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil? E, do ponto de vista metodológico, como garantir, no currículo e no cotidiano da Educação Infantil, experiências que respeitem e valorizem as múltiplas linguagens? A pesquisa está ancorada teoricamente nas contribuições de Vigotsky (2009, 2010), Leonteiv (2010), Malaguzzi (1987) entre outros e, do ponto de vista legal, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e na Base nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Vale salientar que a investigação, de cunho bibliográfico e documental, evidencia que o respeito e a valorização cotidiana das múltiplas linguagens favorecem a ampliação de repertórios sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade. Além disso, indica a brincadeira como atividade principal na primeira infância e argumenta sobre o trabalho com as múltiplas linguagens como favorecedor no aprimoramento do olhar sensível e estético de crianças e de adultos.

Palavras-chave: Educação infantil; múltiplas linguagens; brincadeiras; currículo.

^I Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará e, atualmente, exerce a função de vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: anamauratavares@gmail.com.

Multiple languages and curriculum in early childhood education

Abstract

The study aims to promote a critical-reflective discussion about multiple languages in the Early Childhood Education curriculum, understanding them as elements that foster educational experiences of learning and development in childhood. It seeks to address the following questions: what are multiple languages and what is the importance of working with multiple languages in Early Childhood Education? How can experiences that respect and value multiple languages be ensured in both the curriculum and the daily practices of Early Childhood Education? The research is theoretically grounded in the contributions of Vigotsky (2009, 2010), Leontiev (2010), and Malaguzzi (1987), among others, and, from a legal perspective, in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2009) and the National Common Core Curriculum (Brazil, 2017). This investigation, characterized as bibliographic and documentary, highlights that the respect and daily appreciation of multiple languages contribute to the expansion of repertoires related to the knowledge produced by humanity. It identifies play as the main activity in early childhood and argues that working with multiple languages enhances the development of a sensitive and aesthetic perspective in both children and adults.

Keywords: Early childhood education; multiple languages; play; curriculum.



Lenguajes múltiples y currículo en la educación infantil

Resumen

El estudio tiene como objetivo promover una discusión crítico-reflexiva acerca de los múltiples lenguajes en el currículo de la Educación Infantil, entendiéndolos como elementos que favorecen experiencias educativas de aprendizaje y desarrollo en la infancia. Se busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué son los múltiples lenguajes y cuál es la importancia de trabajar con ellos en la Educación Infantil? ¿Cómo garantizar, en el currículo y en la vida cotidiana de la Educación Infantil, experiencias que respeten y valoren los múltiples lenguajes? La investigación se fundamenta teóricamente en las contribuciones de Vigotsky (2009, 2010), Leontiev (2010) y Malaguzzi (1987), entre otros, y, desde el punto de vista legal, en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2009) y en la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2017). La investigación, de carácter bibliográfico y documental, evidencia que el respeto y la valoración cotidiana de los múltiples lenguajes favorecen la ampliación de repertorios sobre los conocimientos producidos por la humanidad. Señala el juego como actividad principal en la primera infancia y argumenta que el trabajo con los múltiples lenguajes contribuye al desarrollo de una mirada sensible y estética en niños y adultos.

Palabras clave: Educación infantil; múltiples lenguajes; juego; currículo.



Introdução

Ao chegar às instituições de Educação Infantil, as crianças - concebidas como sujeitos históricos, de direitos e dotadas da capacidade de consciência crítica - trazem um repertório de saberes. Sendo assim, compete à Educação Infantil, entre outras funções, articular e ampliar tais saberes aos conhecimentos construídos pela humanidade, na mediação entre adultos e crianças, crianças e seus pares, valorizando as diversas linguagens da/na infância.

Partindo da premissa de que é preciso superar a visão historicamente construída que atribui à linguagem escrita centralidade na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em razão de sua função de “pré-alfabetização”, defendemos a necessidade de problematizar tal enfoque, de modo a romper com essa lógica, desmarginalizar e promover experiências com as múltiplas linguagens, tendo em vista que as múltiplas formas de expressão e de linguagens são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Assim, buscamos esclarecer os seguintes questionamentos: o que são múltiplas linguagens e qual a importância do trabalho com elas na Educação Infantil? E do ponto de vista metodológico, como garantir, no currículo e no cotidiano, experiências que respeitem e valorizem as múltiplas linguagens? O presente estudo, de cunho bibliográfico e documental, objetiva promover uma reflexão crítica acerca das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil, compreendendo-as como elementos que favorecem experiências educativas de aprendizagem e de desenvolvimento.

A fim de compilar uma lista preliminar de fontes relevantes, embora lacunar, dada amplitude e complexidade da temática, realizamos o processo de mapeamento de fontes bibliográficas e fontes documentais para a composição do *corpus* de análise de nossa investigação. Esse corpus foi organizado com base nas contribuições teóricas: da Psicologia Histórico-Cultural conforme Vigotsky (2009; 2010); Leontiev (2010); Davidov (1988); da Pedagogia Histórico-



Crítica em Saviani (2021), Lazaretti (2022) e a análise da legislação a partir de dois documentos normativos que tem implicações importantes no fazer pedagógico da educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com vistas à discussão conceitual e sua articulação com a práxis docente.

No intento de compreender significados, sentidos e intenções presentes nos discursos textuais da literatura científica e dos documentos, conforme proposto por Bardin (2011), após a leitura flutuante, realizamos a exploração e o registro minucioso de informações relevantes nas perspectivas delineadas pelos autores, nos quais foram identificados códigos (linguagens; múltiplas linguagens; Educação Infantil). O processo de categorização fundamentou-se nos pressupostos de Bardin (2011), considerando critérios como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, de modo a assegurar rigor na organização e interpretação dos dados.

Ao longo do texto, vamos tecendo uma construção dialógica que visa problematizar, ampliar, fortalecer e inspirar o debate sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir de uma organização curricular favorecedora da promoção de experiências intencionalmente planejadas. Por conseguinte, o texto está organizado em três unidades temáticas: inicialmente, dialogamos sobre a linguagem à luz das contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural; em seguida, problematizamos a necessidade de avançar na discussão acerca das múltiplas linguagens no currículo e sobre a didática da/na Educação Infantil, considerando os apontamentos normativos das DCNEIs e da BNCC; posteriormente, trazemos discussões sobre limites e possibilidades metodológicas na perspectiva de uma ‘didática desenvolvimental’ na Educação Infantil.

Linguagens na Educação Infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.



Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
Malaguzzi (2006)

O ser humano, desde a mais tenra idade, tem diversas maneiras de se comunicar e expressar o que sente. O bebê, desde os primeiros dias de vida, comunica-se e expressa-se por meio de diversas formas, tais como o choro, os movimentos, as expressões faciais e até mesmos os silêncios. Essas formas iniciais de comunicação evoluem, gradualmente, para a fala e para a brincadeira, característica das crianças bem pequenas e pequenas. Trata-se, portanto, das múltiplas linguagens, ou, como afirma Loris Malaguzzi (2006), no trecho de abertura de nosso diálogo, a criança tem cem linguagens. Face a isso, a escola da/para as infâncias têm o desafio de manter-se organismo vivo, sensível, instigante e desafiador para a aprendizagem em um cenário seguro e propositivo.

As discussões sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil ganham notoriedade, no Brasil, a partir da ampliação das discussões acerca da abordagem malaguzziana, com a experiência de Reggio Emilia¹. Malaguzzi empreendeu, na interlocução com outros intelectuais como Gianni Rodari (1920-1980) e Jerome Bruner (1915-2016), um movimento político, cultural pedagógico que propunha uma mudança educacional revolucionária para a educação das crianças da educação infantil, um exemplo desse movimento pode ser visto na exposição *L'occhio se salta il muro*², criada em 1981. Essa mostra documentou a potência do pensamento da criança pesquisadora, influenciando a abordagem pedagógica com foco nas cem linguagens. *“Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme”* (Malaguzzi, 1987, p. 4). Ou seja, uma documentação de trabalho pedagógico



que evidencia a presença de crianças e de adultos que procuram o prazer de brincar, trabalhar, conversar, pensar e inventar juntos.

Apesar da inquestionável e da imensurável contribuição de tal perspectiva, a ideia do trabalho com as múltiplas linguagens já podia ser identificada em outras perspectivas teóricas como: 1. a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky (2010), ao afirmar a linguagem como uma função psíquica superior, e que o seu desenvolvimento transcorre iniciando-se na linguagem social, passando pela linguagem egocêntrica e concluindo na linguagem interior; 2. as discussões do Círculo de Bakhtin (2016), para quem a linguagem se constitui como uma relação comunicativa/expressiva que se dá em uma dada interação entre locutor e interlocutor em um *continuum* dialógico de construções verbais e não verbais, ou seja, linguagem como atividade, instituída em um processo concreto da existência humana situada em determinantes históricos, políticos, entre outros.

Mas, afinal, quando nos referimos às múltiplas linguagens na Educação Infantil, do que estamos falando? Antes de tentarmos responder a essa pergunta, é preciso inicialmente ressaltar que compreendemos as crianças como sujeitos sócio-históricos, dotados da capacidade de consciência crítica, que produzem cultura, sujeitos políticos, de direitos, que aprendem ativamente, que se desenvolvem e que constroem e reconstroem sentidos na permanente relação com a cultura.

De acordo com Vigotsky (2009), a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite a (re)criação, (re)interpretação e (re)significação. Na cultura, a criança entra em contato com um conjunto de expressões, conhecimentos, saberes, costumes, hábitos, crenças, valores, normas, construções artísticas, por exemplo.

Também é importante assinalar que compreendemos a linguagem como sistema simbólico de comunicação dos grupos humanos. Conforme Vigotsky (2009), a linguagem seria uma função psíquica superior que tem



relação recíproca, inicialmente independente, e articulada com o pensamento, ou seja, o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento. Nas palavras do autor, “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotsky, 2009, p. 11). Outrossim, acrescenta que, até recentemente, na Psicologia, acreditava-se, equivocadamente, que o meio de comunicação eram o signo, a palavra, o som ou seja, a Psicologia reduzia a comunicação apenas à fala e aos símbolos, desconsiderando o contexto social que marca a interação entre as pessoas.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010, p. 114).

Constituída por aspectos genéticos, biológicos (cerebrais), culturais e psicossociais, a linguagem desempenha papel crucial no desenvolvimento e tem, conforme Vigotsky (2009), duas funções: a de intercâmbio social, isto é, atrelada ao processo comunicativo, e a segunda de pensamento generalizado, ou seja, permite ao ser humano fazer uso de instrumentos que não estão de forma concreta ao seu alcance, mas de forma abstrata, como, por exemplo, ao acessarmos a memória e recordarmos um determinado significado de um signo socialmente internalizado. Dito de outro modo, acesso à imagem mental de carro, sem que necessariamente esteja diante de um carro. Esse complexo processo de internalização de signos, significados e sentidos é construído na mediação sociocultural.

Assim, a linguagem - função psíquica superior, está estreitamente atrelada ao pensamento e conseqüentemente à aprendizagem. Nesse sentido, as interações e as brincadeiras se configuram como elementos primordiais na Educação Infantil, eixos norteadores das práticas pedagógicas e, portanto, basilares no currículo e no planejamento da ação docente, de uma didática favorecedora do desenvolvimento.



Leontiev (2010, p. 64) ressalta que cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação explícita “entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. Durante a etapa da Educação Infantil, identificamos três períodos do desenvolvimento psíquico apontados por Davidov (p. 74, 1988, grifo nosso),

1. La comunicación emocional directa con los adultos es propia del bebé desde las primeras semanas de vida y hasta el año [...]

2. La actividad objeta-manipulatoria es característica para el niño desde el año hasta los tres años. Realizando esta actividad (primero en colaboración con los adultos) el niño reproduce los procedimientos de acción con las cosas, elaborados socialmente; surge en él el lenguaje, la designación con sentido de las cosas, la percepción categorial generalizada del mundo objetal y el pensamiento concreto en acciones. [...]

3. La actividad de juego es la más característica para el niño de tres a seis años. En su realización surgen en el pequeño la imaginación y la función simbólica, la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas, la capacidad de separar en ellas los aspectos de subordinación y dirección; también se forman las vivencias generalizadas y la orientación consciente en éstas. (grifos nossos)

Ressalta-se que esse entendimento é essencial para a fundamentação de uma práxis que compreende a atividade principal como ‘base’ para o surgimento de outras atividades pelas crianças, em cujos processos psíquicos se reorganizam. É a atividade que governa o desenvolvimento, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança e cujas mudanças psicológicas são observadas.

Dada a importância da linguagem lúdica para a constituição do ser humano, conforme apontado por Vigotsky (2010), Leontiev (2010), Davidov (1988), destacamos que o papel lúdico, marcado pela ação representativa do real, possibilita que a criança, através da capacidade de generalização, reproduza situações do cotidiano. “A forma inicial do brincar é a dos jogos [...], como, por exemplo, o brincar de uma criança cavalgando um cavalo de pau. A característica básica, a coisa que mais chama nossa atenção nessas



brincadeiras, é a existência de uma situação imaginária” (Leontiev, 2010, p. 132).

A brincadeira — substantivo advindo do verbo brincar, cuja origem latina deriva de *vinculum* que quer dizer “laço”, que por sua vez provém do verbo *vincire*, que significa “prender, seduzir, encantar” — pressupõe ação da criança sobre algo e tem intrínseca relação com o desenvolvimento e com a aprendizagem. Assim, a ação da criança na brincadeira tem como princípio o envolvimento dela na atividade de transição entre a dimensão real (das condições reais da existência) e a interpretação da realidade no faz-de-conta. A brincadeira é marcada pelo fluxo de evolução que segue a ‘lei do desenvolvimento do brinquedo’.

A atividade principal passa por mudanças guiadas pela ‘lei de desenvolvimento do brinquedo’, ou seja, pelas transformações do brinquedo ao longo da infância, isso quer dizer que a brincadeira é uma atividade de evidência no desenvolvimento dos bebês e das crianças, como apontado por Leontiev (2010, p. 133, grifo nosso),

Os jogos clássicos que dão início às brincadeiras infantis do período pré-escolar são **jogos de enredo com um papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente**. A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que **o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes**.

Os jogos de enredo ou jogos de papéis — casinha, médico, professor, entre outros — não têm regras previamente definidas com objetivos já definidos, como, por exemplo, marcar pontos. Mas isso não quer dizer que não haja regras. Esse tipo de situação tem regras particulares para cada situação, isso significa que iniciam e terminam quando a situação ‘dramática’ encerra. Já os jogos com regras podem ser reproduzidos por diferentes grupos em variados



cenários. Incluem objetivos definidos antecipadamente e convocam a criança para o domínio da regra e, conseqüentemente, do comportamento.

Além disso, Leontiev (2010) chama a atenção para a existência de jogos que estão situados no limite entre os jogos de papéis e os jogos com regras. São os jogos limítrofes – jogos didáticos, jogos de dramatização, de improvisação e esportes.

Eles, de fato, situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e **constituem uma forma de jogos de transição**, quer para a atividade não-lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são **jogos didáticos** - no sentido amplo da palavra - e **jogos de dramatização**, por um lado, e **esportes e jogos de improvisação**, por outro (Leontiev, 2010, p. 140, grifo nosso).

Os jogos didáticos representam uma transição da atividade lúdica para a atividade não lúdica. Nas palavras de Leontiev (2010, p. 140), “Os jogos didáticos são jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança”. Sendo assim, pode-se afirmar que o jogo de dramatização já é um tipo de atividade “pré-estética”. Diferentemente dos jogos de papéis, nos jogos de dramatização, a criança não reproduz comportamentos de forma generalizada, mas pensa sobre detalhes, gestos, características. O jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade estética.

Os jogos de dramatização, esportivos (pertencentes ao período escolar da infância) e de improviso marcam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares, ou seja, embora permaneçam enquanto brinquedo, cujo foco é o processo, simultaneamente aparece o pensamento voltado para o resultado, para o produto.

Por fim, vale ainda destacar que as crianças brincam das mesmas coisas de formas diferentes, portanto, é necessário observar para compreender o sentido que o jogo tem para a criança. Nessa perspectiva, é veemente a necessidade de discutir permanentemente a centralidade da brincadeira no



currículo e no cotidiano da Educação Infantil e o papel da formação inicial e continuada do professor para o exercício permanente da observação e da escuta das crianças no cotidiano.

Múltiplas linguagens, currículo e didática da/na Educação Infantil: diálogos a partir das DCNEIs e da BNCC

Uma didática da invenção

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagarto
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

Barros (2016, p. 13).

O excerto do poema de Manoel de Barros nos mobiliza à reflexão sobre a intrínseca relação entre a sensibilidade e a racionalidade no fazer pedagógico na Educação Infantil, pois esta etapa da educação básica conclama que possamos desaprender velhos modos, construídos sob noções de Pedagogias transmissivas e avançar no fortalecimento de uma didática ou invenção, ou seja, uma ‘didática desenvolvimental’.

Quando nos referimos às múltiplas linguagens da criança reconhecemos o seu direito de se manifestar em suas variadas formas de expressão — desenhos, pinturas, esculturas, movimentos, brincadeiras, falas — nem sempre valorizadas, compreendidas e estimuladas. Mas, antes de aprofundarmos o debate sobre as múltiplas linguagens, avaliamos ser imprescindível discutir a didática na Educação Infantil, tendo em vista que uma das finalidades deste



trabalho é pensar sobre as múltiplas linguagens em sua dimensão teórico-conceitual e prática, ou seja, a sua presença no cotidiano da Educação Infantil.

Situamo-nos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, na contramão da esteira de pensamentos pedagógicos neoliberais acríticos. Dessarte, faz-se necessário o esclarecimento da defesa de uma didática na Educação Infantil. Uma didática que considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, mediada em instituições de educação coletiva, não domiciliares; que compreende as crianças como sujeitos singulares em suas particularidades e plurais em seus aspectos de identidade coletiva, pertencentes a determinados grupos em situados contextos históricos, econômicos, religiosos, étnicos, geográficos, etc.

Distanciando-nos de uma prática pedagógica espontaneísta e ou preparatória para o acesso da criança ao ensino fundamental, defendemos que é urgente a democratização do debate sobre a didática na Educação Infantil e, nessa perspectiva, nos ancoramos em Lazaretti (2022), com base em Davidov (1988), ao ressaltar a premente necessidade de um ensino desenvolvente, em que a formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que estimulem a sua máxima potencialidade. Como afirma Vigotsky (2010, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Desse modo, o ensino é essencial para a aprendizagem, precisa ser intencionalmente planejado, ou seja, organizado sistematicamente.

No que diz respeito ao currículo, entendemos como um dispositivo constituído por um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, conforme expresso nas DCNEI (Brasil, 2010).

Nas palavras de Saviani (2021, p. 17), “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Uma escola cujas dimensões espaço-tempo-interações configuram-



se como terreno para a construção do conhecimento nas mais diversas áreas e linguagens, em situações de interação da criança com os instrumentos, com os seus pares e com os adultos, entre eles, o professor.

Depreende-se que parte do trabalho do professor é refletir criticamente, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e das interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Nesse ínterim, a valorização das múltiplas linguagens na Educação Infantil sugere, dessa forma, práticas em que o(a) professor(a), observador(a) atento(a), compreenda educar e cuidar como dimensões indissociáveis e possa:

1. mediar e oportunizar interações e brincadeiras, eixos estruturantes da prática pedagógica, que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, participar, brincar, explorar, expressar, conhecer-se, e respeitem, valorizem e potencializem as múltiplas linguagens na/da infância.
2. Garantir um planejamento cujos campos de experiência não são componentes disciplinares, por isso, o foco sai da organização por ‘disciplinas’ para a atividade da criança na relação com os ‘objetos’ de aprendizagens (conhecimentos sobre si e sobre o mundo). E o que isso quer dizer?

Outrora, na história recente da Educação Infantil no Brasil, as experiências eram organizadas conforme os ‘eixos de trabalho’, como posto nos Referenciais Curriculares de 1998. Por outro lado, na abordagem por campo de experiências (Brasil, 2017), a atividade da criança ‘aprendente’, protagonista e investigadora, é o que está em foco e, a partir dela, emergem os conteúdos³ que estão envolvidos e não o contrário, garantindo, conforme estabelecido na Resolução do MEC/CNE nº 05/09 no Art. 9, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, experiências variadas e ‘transdisciplinares’⁴ em relações de mediação pedagógica crítica, acolhedora e democrática que

I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da



criança; II Favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; ... VII Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; ... IX Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; XI Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; ... XII Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009, grifo nosso).

A análise da presença do termo ‘múltiplas linguagens’ no documento das DNCEI (2009) nos revela que a expressão é citada apenas uma vez, ao mencionar que a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COGEI), está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada com diversos temas, entre eles, o das “múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação” (Brasil, p. 31, 2009).

Ampliando a busca para a unidade temática ‘linguagens’, identificamos que aparece somente duas vezes. A primeira, ao ressaltar que a “proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2009, p. 18). A segunda, ao mencionar a garantia de experiências que ‘favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (Brasil, 2009, p. 25). Dada a complexidade, a emergência



e a amplitude da temática, o estudo das DCNEI evidencia a necessidade de discussão sobre o assunto das múltiplas linguagens, haja vista sua citação na lei e sua premência na práxis pedagógica.

Assim como acontece nas DCNEI (2010), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), capítulo da Educação Infantil, o termo 'múltiplas linguagens' aparece apenas duas vezes, sendo a primeira na resenha do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação ao afirmar que nas implicações com "as múltiplas linguagens a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social" (Brasil, 2017, p. 42).

E na segunda, no objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento no campo de experiência espaço, tempo, quantidades, relações e transformações para o grupo etário de crianças pequenas ao assinalar que as crianças devem "registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes" (Brasil, 2017, p. 51). Essas evidências revelam uma lacuna e, dada a importância das múltiplas formas de expressão de bebês e crianças, esse achado denota a necessidade de avançarmos na problematização do debate sobre o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil.

Compreendemos que o trabalho com as múltiplas linguagens pode ser organizado a partir de diversas modalidades organizativas do trabalho do(a) professor(a), como, por exemplo, projetos de investigação, sequências didáticas, oficinas, ateliês, dentre outros, sem perder de vista as interações e as brincadeiras como basilares para a organização do planejamento.

Nesse sentido, o planejamento das rotinas e das práticas cotidianas, com intencionalidade educativa, deve privilegiar as diversas possibilidades de valorização e de estímulo das múltiplas linguagens. Para isso, é preciso considerar a organização do tempo, do espaço e dos materiais, como estabelecido nas DCNEI (Brasil, 2010). Isso significa que, para a organização do tempo com vistas ao desenvolvimento das atividades, conforme as necessidades, os interesses, as curiosidades, as dúvidas das crianças e as observações das(os)



professoras(res), é preciso ter em mente: o que não pode faltar na educação dos bebês e das crianças? Quais critérios utilizar para incluir ou excluir determinadas atividades? Como trabalhar por campo de experiência? Como organizar uma rotina tendo em mente uma jornada de 4 horas diárias, por exemplo?

A organização dos diferentes ambientes deve considerar as particularidades de cada turma de bebês e de crianças. Além disso, os ambientes das salas devem ser seguros e atraentes⁵, favorecendo a livre manipulação de diferentes materiais, em variados ‘cantinhos’ circunscritos, permitindo a livre circulação e respeitando o interesse dos bebês e das crianças para se deslocarem e explorarem diferentes espaços da sala. No caso de atividades fora das salas de referência ou sala de atividades, entendemos que o planejamento é igualmente importante.

A escolha dos materiais precisa atentar para a segurança, a diversidade e a quantidade suficiente para atender às crianças da turma. Diante disso, é necessário planejar o trabalho com materiais diversificados, como livros e brinquedos e materiais de largo alcance (cones, carretéis, pedaços de madeiras, caixas de tamanhos variados, tecidos, tampas de tamanhos variados, pneus, elementos da natureza, entre outros). Sobre isso, Vigotsky (2010, p. 131, grifo nosso) afirma que

[...] há brinquedos de largo alcance, por assim dizer (varas, blocos etc., cujo papel nas brincadeiras já descrevemos); eles podem participar de várias ações. Em contraste com eles podemos diferenciar objetos especializados, isto é, brinquedos especializados. Entre eles podemos distinguir os que não possuem funções fixas e os que as possuem, como, por exemplo, um brinquedo representando um acrobata balançando-se em uma barra horizontal. Este é um pseudobrinquedo.

Aqui fica clara a necessidade de oportunizar a exploração, pelas crianças, de materiais cuja função primária é (re)definida no brincar, evitando o acesso materiais que pouco ‘alimentam’ a nutrição criativa.



Nesse processo de planejamento e de organização, não se pode ignorar a importância da observação pelos(as) professores(as), portanto, o registro é um processo imprescindível e demanda a seleção de instrumentos como, por exemplo, o celular para gravar voz e vídeo e realizar anotações no bloco de notas do aparelho. Possuir tais ferramentas ao alcance é uma condição importante para a ‘captura’ de momentos importantes das interações das crianças no cotidiano. Em face do exposto, reforça-se que o cotidiano é fonte valiosa para construção de narrativas e registros diários, compreendidos, conforme Ostetto (2017, p. 15),

[...] como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres, num contexto de profunda relação com a formação docente para a educação infantil.

Diante do exposto, é imprescindível que o professor acredite no “potencial criativo das crianças” (Cunha; Souza, 2022, p. 121) e exercite a observação e a escuta. Para isso, é necessário que esse adulto, profissional de referência estabeleça: 1. um protocolo de observação (será observação coletiva? Será observação individual? Quais aspectos enfatizar? Será possível perceber a criança em sua dimensão socioemocional? Cognitiva? Psicomotora?); e 2. o hábito de registrar suas observações em áudio e narrativas escritas para composição da documentação pedagógica (murais, portfólios, caderno de registro, relatórios individuais e coletivos).

Essas são condições basilares, porém, não únicas, para o trabalho democrático e participativo, pois, em vista disso, as necessidades e os interesses das crianças, das famílias e das(os) professoras(es) são consideradas no currículo. Além disso, para a abordagem com projetos de investigação, ateliês, oficinas e/ou sequências didáticas que respeitem e estimulem a linguagem oral, gestual, plástica, dramática, visual, lúdica, musical, escrita, virtual, fotográfica e cinematográfica, por exemplo, essas condições são imprescindíveis.



Múltiplas linguagens: limites e possibilidades na Educação Infantil

O trabalho de respeito, de valorização e de estímulo das múltiplas formas de expressão e de comunicação das crianças exige da(o) professora(or) uma mudança de paradigma, ou seja, a incorporação de novas posturas e práticas, e isso se configura como um desafio a ser superado, tendo em vista que esse processo envolve a garantia de políticas públicas de formação, de valorização e de boas condições de trabalho, bem como de remuneração das(os) profissionais professoras(res).

Além disso, é necessário avançar no entendimento de que o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens não se resume à linguagem oral e escrita, mas sim às diversas formas de manifestação, de expressão e de comunicação dos bebês e das crianças, logo, é necessário desmarginalizar tais formas de expressão para que ocupem tempo e espaço privilegiado no currículo.

Sem esgotar o debate, a seguir trazemos alguns apontamentos para tencionar a discussão sobre o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens na Educação Infantil, a partir de um currículo que valoriza e promove experiências de aprendizagem, na perspectiva de uma didática desenvolvimental.

O trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita da criança nas instituições de educação infantil pode ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança, na interface com a intencionalidade pedagógica, possibilitando interações com a cultura letrada. Nesse sentido, o docente deve oportunizar que a criança vivencie atividades de reflexão, bem como elabore e teste diferentes hipóteses sobre a cultura escrita, por meio de brincadeiras com a oralidade, como parlendas, trava-língua, poemas, cantigas de roda, adivinhas, literatura em versos e prosas — contos clássicos, contemporâneos, nacionais, regionais. Além disso, é importante o contato com diversos gêneros do discurso (orais e escritos) que possuem diferentes funções sociais e tipologias, e que



fazem parte da cultura em que a criança está inserida, como, por exemplo, um convite de aniversário, uma lista de compras, encarte de supermercado, panfletos.

Quanto às atividades artísticas na educação infantil, as artes visuais, por exemplo, têm um papel fundamental no desenvolvimento do olhar sensível, atento, investigativo e criativo, na ampliação dos conhecimentos estéticos, culturais, históricos e no respeito às diversas formas de manifestação artístico-culturais. Vale salientar que, por meio da linguagem plástica e visual, as crianças representam e (re)significam sua experiência no mundo. Por fim, ressalta-se que a atividade artística envolve a apreciação e a criação de obras.

Sobre a apreciação, esta envolve o movimento de encontro e de incitação da sensibilidade, da imaginação, do olhar estético, do respeito e da compreensão de ideias de outrem, com a arte, por meio da convivência com produções e construções de uma cultura. No que diz respeito à criação, esta abrange construção e produção, desenhos, pinturas, modelagens, esculturas, cinema, arquitetura, fotografia e outras formas de expressão.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que a construção habita e se manifesta (Vygotskii, 2018, p. 13).

Ao manipular e explorar materiais⁶, cuja materialidade lhe permite agir com liberdade criativa e com um repertório de conhecimentos socialmente construído através da cultura, a criança transforma o meio e se “apropria da linguagem pictórica: cor, linha, textura, densidade, ocupação espacial [...]” (Oliveira, 2012, p. 136). Nesse sentido, diversos materiais podem ser usados para deixar marcas em suportes que recebem as impressões deixadas pelas crianças e possibilitam essa apropriação artística. A conclusão a que chegamos é que, se quisermos bases sólidas para a construção criativa das crianças, precisamos ampliar as experiências estéticas de professores(as) e crianças, pois “quanto



mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (Vygotskii, 2018, p. 24).

Destaca-se que a criança se interessa por investigar tipos diferentes de “textura, cor, temperatura, gosto, cheiro” (Oliveira, 2012, p. 135), diante disso, para que a criança tenha experiências com a linguagem visual, que oportunizem a exploração plástica e a produção de marcas, é preciso que o(a) professor(a) possibilite atividades corporais para a movimentação e ação da criança no mundo, oportunizando a exploração de diversos materiais – instrumentos riscantes (pincéis, tintas, giz, rolinhos, lápis, canetas, carvão, esponjas, os próprios dedos) e suportes (papel de diferentes gramaturas, chão, parede, caixas, dentre outros). Com isso, a criança explora os materiais e as suas materialidades e amplia a criatividade.

Também é importante destacar que a experiência com a linguagem visual passa pela construção de sentidos, na interação biopsicossocial da criança consigo mesma e com os outros, por isso, é interessante oportunizar o acesso da criança e a apreciação de obras de arte oriundas dos cânones da arte à cultura popular, além de oportunizar a (re)leitura⁷ para que as crianças construam de suas próprias obras.

Ademais, registramos que experiências com imagem, luz e sombra são exemplos de importantes possibilidades para a ampliação do repertório estético e criativo da criança, uma vez que diferentes combinações podem ser exploradas, com o uso de diferentes materiais (caixas, brinquedos, tecido e papeis). Portanto, vale investir na exploração de diferentes luminosidades em brincadeiras com luzes e sombras que aguçam a criatividade, a investigação, o pensamento e outras dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

No que tange à dimensão sonora, salientamos que a sonoridade está presente na vida dos seres humanos mesmo antes do nascimento. Por meio dos sons, a criança percebe o ritmo, o funcionamento do mundo que a rodeia. Ao nascer, as crianças entram em contato com diferentes sons e músicas de



variados ritmos. Conforme Brito (2003), a presença da música é registrada em rituais sagrados e festas na história da humanidade desde os tempos mais remotos.

Para Oliveira (2012), os sons e a música (com os seus parâmetros de altura, timbre, intensidade, densidade, duração etc.) envolvem, divertem, chamam a atenção da criança e mobilizam sentimentos e emoções, revelam crenças, valores e são formas de manifestação cultural portadores de informações e de significados.

No que diz respeito às brincadeiras de roda com cantigas populares de domínio público, estas são atividades importantes para o fomento da cultura da infância, pois, o contato e a apreciação de diferentes ritmos, sons e melodias estimulam funções psíquicas superiores como a linguagem oral e a memória em articulação com o ato motor.

Vale ressaltar ainda que a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 torna obrigatório o ensino de música na educação básica, o que pressupõe que o professor construa um repertório musical que reúna diferentes gêneros musicais e oportunize às crianças o exercício da percepção auditiva, da expressão e da consciência corporal – movimento, equilíbrio, e interação com o outro. Levando isso em consideração, as experiências com a sonoridade e com a música devem considerar diferentes combinações de volumes, velocidades, timbres, intensidade, ritmos, duração, melodia, harmonia, compassos, por exemplo.

Para isso, é preciso que o(a) professor(a) pesquise repertórios e instrumentos musicais que possibilitem às crianças a vivência com brincadeiras de roda, cantigas populares, apreciação de composições clássicas e contemporâneas da música popular brasileira, de músicas regionais, de brincadeiras que envolvam jogos com rimas, histórias cantadas, assim como de percepção, de escuta e de reprodução de sons da natureza e a produção de sons com o próprio corpo, além de outras explorações sonoras.

Isto posto, o trabalho com as múltiplas linguagens implica uma ação pedagógica socialmente referenciada, comprometida com a aprendizagem e



com o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças e esse movimento requer, indubitavelmente, processos formativos da(o) professora(or). Assim, o currículo e fazer pedagógico favorecem a ampliação de repertórios das crianças sobre os saberes produzidos pela humanidade, bem como oportuniza o aprimoramento do olhar sensível e estético desde a mais tenra idade na infância.

Considerações finais

Vamos voltar às perguntas problematizadoras de nosso diálogo: o que são múltiplas linguagens e qual a importância do trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil? Do ponto de vista metodológico, como garantir no currículo e no cotidiano, experiências que respeitem e valorizem as múltiplas linguagens?

No intuito de tecer uma reflexão crítica sobre currículo promotor de boas experiências, que respeite e propicie a valorização das múltiplas linguagens na Educação Infantil, o estudo teórico, evidencia que o trabalho com as múltiplas linguagens pressupõe uma ação pedagógica socialmente referenciada, comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

A garantia no cotidiano da Educação Infantil e, conseqüentemente no currículo, de experiências que respeitem e valorizem as múltiplas linguagens, prognostica que a Educação Infantil não é tempo para pensar sem as mãos, fazer sem a cabeça, escutar e não falar, compreender sem alegrias e sem maravilhamentos. Outrossim, é tempo para descobertas científicas, culturais, ambientais, artísticas, dentre tantas outras, logo, é tempo para (re)inventar o que existe e descobrir o que não existe.

Portanto, nesse ínterim, no planejamento intencionalmente construído pela(o) professora(or), a brincadeira é elemento *sine qua non* no currículo. A brincadeira se configura como atividade privilegiada da criança no período da pré-escola para que ela possa investigar e construir sentidos sobre as diversas



formas de manifestação cultural e artística — e tantas outras — de diferentes povos em variados contextos geográficos e temporais. Assim, o respeito e a valorização cotidiana das múltiplas linguagens favorecem a ampliação de repertórios sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade, oportunizam o aprimoramento do olhar sensível e estético desde a mais tenra idade na infância por meio de diferentes vivências.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC: CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; SOUZA, Lidiane Cristina Loiola. Materiais e materialidades: qual o lugar deles na Educação Infantil. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Zouk, 2022.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1988.



LAZARETTI, Lucinéia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvvente. **Obutchénie Revista De Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 721-734, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67175>

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MALAGUZZI, Loris. A criança tem cem linguagens. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MALAGUZZI, Loris. L'educazione dei centro linguaggi dei bambini. **Rev. Zerosei**, ano 8, p. 4, 1987. Centro documentazione e ricerca educativa scuole e nidi d'infanzia istituzione del comune di reggio emilia.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



Notas

- 1 Cidade situada ao norte da Itália, que após a Segunda Guerra mundial (1939-1945), tendo como um dos grandes expoentes das ideias progressistas o pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), se contrapondo ao pensamento hegemônico religioso da igreja católica, apresenta uma nova proposta para a educação das crianças.
- 2 Quando o olho salta o muro. Tradução livre.
- 3 Entendemos que o conteúdo é aquilo que a criança aprende e que a(o) professora(or) tem a intenção de ensinar. Surge nas e a partir das vivências do cotidiano, dito de outro modo, quando as crianças brincam no parque, descobrem e perguntam sobre minhocas na terra, sobre pássaros na árvore, sobre o funcionamento da língua materna, sobre o próprio corpo, os conhecimentos culturais, morais, éticos, estéticos, etc., ali encontramos os conteúdos, ou seja, tudo pode ser conteúdo.
- 4 O uso do termo está aqui empregado a partir de uma compreensão de que, na Educação Infantil, o movimento de mediação pedagógica transcende os 'limites' dos campos/áreas/disciplinas.
- 5 O termo atraente não está atrelado à preparação estética estereotipada com imagens preparadas previamente pelos adultos e que, portanto, pouco contam sobre a narrativa de aprendizagem cotidiana das crianças. Defendemos que o atrativo é a organização que revela o grupo, os seus percursos por meio da documentação em narrativas verbais e imagéticas que comunicam às crianças, às famílias e aos outros profissionais o cotidiano de vivências e de aprendizagens.
- 6 Primeiramente, remetemos ao termo material que, para Pareyson (2001), é o objeto ou o material físico, visto na constituição natural em que forma a arte [...] Com relação à materialidade dentro das múltiplas linguagens das crianças, enfoca-se o que podemos ver, perceber e fazer para que as experiências ligadas à arte e outras linguagens, assim como a criação possam existir em um contexto visível e apreciável (apud Cunha; Souza, 2022, p. 105)
- 7 Aqui, a releitura é compreendida como processo interpretativo que pressupõe a construção de sentidos, ou seja, não se refere à mera cópia de obras pelas crianças.





Como citar

ANJOS, A. M. T. Múltiplas linguagens e currículo na educação infantil. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-27, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54591>.

Submetido em: 2 de fevereiro de 2026

Aceito em: 21 de abril de 2026

Publicado em: 20 de maio de 2026

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	A autora certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	ANJOS, A. M. T. declara que elaborou o texto executando o levantamento de dados e a escrita da redação de todas as seções do artigo.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da Equipe de Produção:	Ronald Rosa
Assistente de Editoração:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

