

Lenguajes múltiples y currículo en la educación infantil ¹

Ana Maura Tavares dos Anjos ^I  

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.

^I Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Profesora adjunta del curso de Pedagogía en el Centro de Educación de la Universidad Estatal de Ceará y actualmente vicecoordinadora del mismo. 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.



Múltiplas linguagens e currículo na educação infantil

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.



Introducción

Al llegar a las instituciones de Educación Infantil, los niños —concebidos como sujetos históricos, de derechos y dotados de la capacidad de conciencia crítica— traen consigo un repertorio de saberes. Por lo tanto, compete a la Educación Infantil, entre otras funciones, articular y ampliar tales saberes con los conocimientos construidos por la humanidad, mediante la mediación entre adultos y niños, y entre niños y sus pares, valorando los diversos lenguajes de la/en la infancia.

Partiendo de la premisa de que es necesario superar la visión históricamente construida que atribuye al lenguaje escrito una centralidad en la Educación Infantil, especialmente en el jardín de infancia (pré-escola), debido a su función de “prealfabetización”, defendemos la necesidad de problematizar tal enfoque, de modo que se rompa con esa lógica, se desmarginalice y se promuevan experiencias con los múltiples lenguajes, considerando que las múltiples formas de expresión y de lenguajes son fundamentales para el aprendizaje y para el desarrollo integral de los bebés y de los niños.

Así, buscamos esclarecer los siguientes interrogantes: ¿qué son los múltiples lenguajes y cuál es la importancia del trabajo con ellos en la Educación Infantil? Y desde el punto de vista metodológico, ¿cómo garantizar, en el currículo y en la cotidianidad, experiencias que respeten y valoren los múltiples lenguajes? El presente estudio, de carácter bibliográfico y documental, tiene como objetivo promover una reflexión crítica acerca de los múltiples lenguajes en el currículo de la Educación Infantil, comprendiéndolos como elementos que favorecen experiencias educativas de aprendizaje y de desarrollo.

A fin de compilar una lista preliminar de fuentes relevantes —aunque incompleta, dada la amplitud y complejidad de la temática—, realizamos el proceso de mapeo de fuentes bibliográficas y fuentes documentales para la composición del *corpus* de análisis de nuestra investigación. Este *corpus* fue organizado con base en las contribuciones teóricas: de la Psicología Histórico-



Cultural según Vigotsky (2009; 2010); Leontiev (2010); Davidov (1988); de la Pedagogía Histórico-Crítica en Saviani (2021), Lazaretti (2022) y el análisis de la legislación a partir de dos documentos normativos que poseen implicaciones importantes en el quehacer pedagógico de la Educación Infantil: las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2009) y la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2017), con miras a la discusión conceptual y su articulación con la praxis docente.

En el intento de comprender significados, sentidos e intenciones presentes en los discursos textuales de la literatura científica y de los documentos, conforme a lo propuesto por Bardin (2011), tras la lectura flotante, realizamos la exploración y el registro minucioso de información relevante bajo las perspectivas delineadas por los autores, en las cuales se identificaron códigos (lenguajes; múltiples lenguajes; Educación Infantil). El proceso de categorización se fundamentó en los presupuestos de Bardin (2011), considerando criterios como exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad, de modo que se asegurara el rigor en la organización e interpretación de los datos.

A lo largo del texto, vamos tejiendo una construcción dialógica que busca problematizar, ampliar, fortalecer e inspirar el debate sobre las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil, a partir de una organización curricular favorecedora de la promoción de experiencias intencionalmente planificadas. Por consiguiente, el texto está organizado en tres unidades temáticas: inicialmente, dialogamos sobre el lenguaje a la luz de las contribuciones teóricas de la psicología histórico-cultural; acto seguido, problematizamos la necesidad de avanzar en la discusión acerca de los múltiples lenguajes en el currículo y sobre la didáctica de la/en la Educación Infantil, considerando los apuntes normativos de las DCNEIs y de la BNCC; posteriormente, presentamos discusiones sobre límites y posibilidades metodológicas bajo la perspectiva de una 'didáctica desarrolladora' en la Educación Infantil.



Lenguajes en la Educación Infantil: reflexiones desde la perspectiva histórico-cultural

El niño tiene cien lenguajes (y después cien cien cien) pero le han robado noventa y nueve.

La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen:

de pensar sin las manos

de hacer sin la cabeza

de escuchar y de no hablar

de comprender sin alegrías

de amar y de maravillarse solo en Pascua y en Navidad.

Le dicen: de descubrir un mundo que ya existe.

Malaguzzi (2006)

El ser humano, desde la más tierna edad, posee diversas maneras de comunicarse y expresar lo que siente. El bebé, desde los primeros días de vida, se comunica y se expresa por medio de diversas formas, tales como el llanto, los movimientos, las expresiones faciales e incluso los silencios. Estas formas iniciales de comunicación evolucionan, gradualmente, hacia el habla y hacia el juego, característica de los niños muy pequeños y pequeños. Se trata, por lo tanto, de los múltiples lenguajes o, como afirma Loris Malaguzzi (2006) en el fragmento de apertura de nuestro diálogo, el niño tiene cien lenguajes. Ante esto, la escuela de la/para las infancias tiene el desafío de mantenerse como un organismo vivo, sensible, instigante y desafiador para el aprendizaje en un escenario seguro y propositivo.

Las discusiones sobre los múltiples lenguajes en la Educación Infantil ganan notoriedad, en Brasil, a partir de la ampliación de los debates acerca del enfoque malaguzziano, con la experiencia de Reggio Emilia². Malaguzzi emprendió, en interlocución con otros intelectuales como Gianni Rodari (1920-1980) y Jerome Bruner (1915-2016), un movimiento político, cultural y pedagógico que proponía un cambio educativo revolucionario para la educación de los niños en la etapa infantil; un ejemplo de este movimiento puede verse en la exposición *L'occhio se salta il muro*³, creada en 1981. Esta muestra documentó



la potencia del pensamiento del niño investigador, influyendo en el enfoque pedagógico centrado en los cien lenguajes. “*Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme*” (Malaguzzi, 1987, p. 4). Es decir, una documentación del trabajo pedagógico que evidencia la presencia de niños y de adultos que buscan el placer de jugar, trabajar, conversar, pensar e inventar juntos.

A pesar de la incuestionable e inmensurable contribución de tal perspectiva, la idea del trabajo con los múltiples lenguajes ya podía identificarse en otras perspectivas teóricas como: 1. la Psicología Histórico-Cultural de Vigotsky (2010), al afirmar el lenguaje como una función psíquica superior, cuyo desarrollo transcurre iniciándose en el lenguaje social, pasando por el lenguaje egocéntrico y concluyendo en el lenguaje interior; 2. las discusiones del Círculo de Bajtín (2016), para quien el lenguaje se constituye como una relación comunicativa/expresiva que se da en una interacción determinada entre locutor e interlocutor en un *continuum* dialógico de construcciones verbales y no verbales; es decir, el lenguaje como actividad, instituido en un proceso concreto de la existencia humana situado en determinantes históricos y políticos, entre otros.

Pero, al fin y al cabo, cuando nos referimos a los múltiples lenguajes en la Educación Infantil, ¿de qué estamos hablando? Antes de intentar responder a esta pregunta, es necesario resaltar inicialmente que comprendemos a los niños como sujetos sociohistóricos, dotados de capacidad de conciencia crítica, que producen cultura, sujetos políticos, de derechos, que aprenden activamente, que se desarrollan y que construyen y reconstruyen sentidos en la permanente relación con la cultura.

De acuerdo con Vigotsky (2009), la cultura proporciona al individuo los sistemas simbólicos de representación de la realidad, es decir, el universo de significaciones que permite la (re)creación, (re)interpretación y (re)significación. En la cultura, el niño entra en contacto con un conjunto de



expresiones, conocimientos, saberes, costumbres, hábitos, creencias, valores, normas y construcciones artísticas, por ejemplo.

También es importante señalar que comprendemos el lenguaje como un sistema simbólico de comunicación de los grupos humanos. Según Vigotsky (2009), el lenguaje sería una función psíquica superior que posee una relación recíproca —inicialmente independiente y luego articulada— con el pensamiento; es decir, el desarrollo del lenguaje implica el desarrollo del pensamiento. En palabras del autor, “el lenguaje es, ante todo, un medio de comunicación social, de enunciación y comprensión” (Vigotsky, 2009, p. 11). Asimismo, añade que, hasta hace poco, en la Psicología se creía, equivocadamente, que el medio de comunicación eran el signo, la palabra o el sonido; es decir, la Psicología reducía la comunicación solo al habla y a los símbolos, omitiendo el contexto social que marca la interacción entre las personas.

El lenguaje se origina en primer lugar como medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean. Solo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010, p. 114).

Constituido por aspectos genéticos, biológicos (cerebrales), culturales y psicosociales, el lenguaje desempeña un papel crucial en el desarrollo y tiene, según Vigotsky (2009), dos funciones: la de intercambio social, vinculada al proceso comunicativo, y la segunda de pensamiento generalizado, la cual permite al ser humano hacer uso de instrumentos que no están de forma concreta a su alcance, sino de forma abstracta. Por ejemplo, al acceder a la memoria y recordar un determinado significado de un signo socialmente internalizado; dicho de otro modo, el acceso a la imagen mental de un coche sin estar necesariamente frente a uno. Este complejo proceso de internalización de signos, significados y sentidos se construye en la mediación sociocultural.

Así, el lenguaje —función psíquica superior— está estrechamente vinculado al pensamiento y, consecuentemente, al aprendizaje. En este sentido, las interacciones y el juego se configuran como elementos primordiales en la



Educación Infantil, ejes rectores de las prácticas pedagógicas y, por tanto, pilares en el currículo y en la planificación de la acción docente, de una didáctica favorecedora del desarrollo.

Leontiev (2010, p. 64) resalta que cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por una relación explícita “entre el niño y la realidad principal en aquel estadio y por un tipo preciso y dominante de actividad”. Durante la etapa de la Educación Infantil, identificamos tres periodos del desarrollo psíquico señalados por Davidov (p. 74, 1988):

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 objetual-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 objetual 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 estas.

Se resalta que este entendimiento es esencial para la fundamentación de una praxis que comprende la actividad principal como “base” para el surgimiento de otras actividades por parte de los niños, en cuyos procesos psíquicos se reorganizan. Es la actividad la que gobierna el desarrollo, los cambios más importantes en los procesos psíquicos y en los rasgos psicológicos de la personalidad del niño, y cuyos cambios psicológicos son observados.

Dada la importancia del lenguaje lúdico para la constitución del ser humano, como han señalado Vigotsky (2010), Leontiev (2010) y Davidov (1988), destacamos que el papel lúdico, marcado por la acción representativa de lo real, posibilita que el niño, a través de la capacidad de generalización, reproduzca situaciones cotidianas. “La forma inicial del juguete es la de los juegos [...],



como, por ejemplo, el juguete de un niño cabalgando un caballo de madera. La característica básica, lo que más llama nuestra atención en estos juegos, es la existencia de una situación imaginaria” (Leontiev, 2010, p. 132).

El juego (*brincadeira*) —sustantivo proveniente del verbo *brincar*, cuya origen latino deriva de *vinculum* que significa “lazo”, el cual a su vez proviene del verbo *vincire*, que significa “sujetar, seducir, encantar”— presupone la acción del niño sobre algo y tiene una relación intrínseca con el desarrollo y con el aprendizaje. Así, la acción del niño en el juego tiene como principio su involucramiento en la actividad de transición entre la dimensión real (de las condiciones reales de existencia) y la interpretación de la realidad en el “hacer de cuenta”. El juego está marcado por el flujo de evolución que sigue la “ley del desarrollo del juguete”.

La actividad principal atraviesa cambios guiados por la “ley de desarrollo del juguete”, es decir, por las transformaciones del juguete a lo largo de la infancia. Esto significa que el juego es una actividad de evidencia en el desarrollo de los bebés y de los niños, como apunta Leontiev (2010, p. 133):

Los juegos clásicos que dan inicio a los juegos infantiles del periodo preescolar son **juegos de trama con un papel expreso, una situación imaginaria explícita y una regla latente. La ley del desarrollo del juguete**, como indican los descubrimientos experimentales de Elkonin, dice que **el juguete también evoluciona de una situación inicial donde el papel y la situación imaginaria son explícitos y la regla es latente, hacia una situación en la que la regla se vuelve explícita y la situación imaginaria y el papel, latentes.**

Los juegos de trama o juegos de roles —la casita, el médico, el profesor, entre otros— no tienen reglas previamente definidas con objetivos ya establecidos, como, por ejemplo, marcar puntos. Pero esto no significa que no haya reglas. Este tipo de situaciones tiene reglas particulares para cada caso; esto significa que inician y terminan cuando la situación “dramática” concluye. Por otro lado, los juegos con reglas pueden ser reproducidos por diferentes grupos en variados escenarios. Incluyen objetivos definidos con



antelación y convocan al niño al dominio de la regla y, consecuentemente, del comportamiento.

Además, Leontiev (2010) llama la atención sobre la existencia de juegos que se sitúan en el límite entre los juegos de roles y los juegos con reglas. Son los juegos limítrofes: juegos didácticos, juegos de dramatización, de improvisación y deportes.

Ellos, de hecho, se sitúan en el límite de los juguetes clásicos de la etapa preescolar y constituyen una forma de **juegos de transición**, ya sea para la actividad no lúdica, para la cual preparan directamente el camino, ya sea para los juegos del periodo escolar del desarrollo psíquico del niño. **Son juegos didácticos** —en el sentido amplio de la palabra— y **juegos de dramatización**, por un lado, y **deportes y juegos de improvisación**, por otro (Leontiev, 2010, p. 140).

Los juegos didácticos representan una transición de la actividad lúdica a la actividad no lúdica. En palabras de Leontiev (2010, p. 140), “los juegos didácticos son juegos que entrenan el desarrollo de las operaciones cognitivas necesarias en la actividad escolar subsiguiente del niño”. Siendo así, se puede afirmar que el juego de dramatización ya es un tipo de actividad “preestética”. A diferencia de los juegos de roles, en los juegos de dramatización el niño no reproduce comportamientos de forma generalizada, sino que piensa sobre detalles, gestos y características. El juego de dramatización es, así, una forma posible de transición hacia la actividad estética.

Los juegos de dramatización, deportivos (pertenecientes al periodo escolar de la infancia) y de improvisación marcan el agotamiento de la actividad lúdica en sus formas preescolares; es decir, aunque permanecen como juego, cuyo enfoque es el proceso, simultáneamente aparece el pensamiento orientado al resultado, al producto.

Por último, cabe destacar que los niños juegan a las mismas cosas de formas diferentes; por lo tanto, es necesario observar para comprender el sentido que el juego tiene para el niño. En esta perspectiva, es imperiosa la necesidad de discutir permanentemente la centralidad del juego en el currículo



y en la cotidianidad de la Educación Infantil, así como el papel de la formación inicial y continua del profesor para el ejercicio permanente de la observación y de la escucha de los niños en el día a día.

Múltiples lenguajes, currículo y didáctica de la/en la Educación Infantil: diálogos a partir de las DCNEIs y de la BNCC

Una didáctica de la invención

Para palpar las intimidades del mundo es preciso saber:

- a) Que el esplendor de la mañana no se abre con cuchillo
 - b) El modo en que las violetas preparan el día para morir
 - c) Por qué las mariposas de franjas rojas tienen devoción por las tumbas
 - d) Si el hombre que toca por la tarde su existencia en un fagot tiene salvación
 - e) Que un río que fluye entre 2 jacintos carga más ternura que un río que fluye entre 2 lagartos
 - f) Cómo asir la voz de un pez
 - g) Cuál es el lado de la noche que se humedece primero.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas al día enseña los principios.

Barros (2016, p. 13).

El fragmento del poema de Manoel de Barros nos moviliza a la reflexión sobre la intrínseca relación entre la sensibilidad y la racionalidad en el quehacer pedagógico en la Educación Infantil, pues esta etapa de la educación básica reclama que podamos desaprender viejos modos, contruidos bajo nociones de Pedagogías transmisivas, y avanzar en el fortalecimiento de una didáctica de la invención, es decir, una “didáctica desarrollamental”.

Cuando nos referimos a los múltiples lenguajes del niño, reconocemos su derecho a manifestarse en sus variadas formas de expresión —dibujos, pinturas, esculturas, movimientos, juegos, hablas—, las cuales no siempre son valoradas, comprendidas y estimuladas. No obstante, antes de profundizar en el debate sobre los múltiples lenguajes, evaluamos como imprescindible discutir la didáctica en la Educación Infantil, considerando que una de las finalidades de este trabajo es pensar sobre los múltiples lenguajes en su dimensión teórico-



conceptual y práctica; esto es, su presencia en lo cotidiano de la Educación Infantil.

Nos situamos en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural, en dirección opuesta a la corriente de pensamientos pedagógicos neoliberales acríticos. Por lo tanto, se hace necesario esclarecer la defensa de una didáctica en la Educación Infantil. Una didáctica que considera a la Educación Infantil como la primera etapa de la Educación Básica, mediada en instituciones de educación colectiva, no domiciliarias; que comprende a los niños como sujetos singulares en sus particularidades y plurales en sus aspectos de identidad colectiva, pertenecientes a determinados grupos en contextos históricos, económicos, religiosos, étnicos, geográficos, etc., situados.

Distanciándonos de una práctica pedagógica espontaneísta y/o preparatoria para el acceso del niño a la enseñanza fundamental, defendemos que es urgente la democratización del debate sobre la didáctica en la Educación Infantil y, en esa perspectiva, nos anclamos en Lazaretti (2022), con base en Davidov (1988), al resaltar la apremiante necesidad de una enseñanza desarrolladora, en la que la formación del niño debe orientarse por medios pedagógicos que estimulen su máxima potencialidad. Como afirma Vigotsky (2010, p. 114), “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo”. De este modo, la enseñanza es esencial para el aprendizaje, debe ser intencionalmente planificada, es decir, organizada sistemáticamente.

En lo que respecta al currículo, lo entendemos como un dispositivo constituido por un “conjunto de prácticas que buscan articular las experiencias y los saberes de los niños con los conocimientos que forman parte del patrimonio cultural, artístico, ambiental, científico y tecnológico, a fin de promover el desarrollo integral de niños de 0 a 5 años de edad”, conforme se expresa en las DCNEI (Brasil, 2010).

En palabras de Saviani (2021, p. 17), “un currículo es, pues, una escuela funcionando, es decir, una escuela desempeñando la función que le es propia”.



Una escuela cuyas dimensiones espacio-tiempo-interacciones se configuran como terreno para la construcción del conocimiento en las más diversas áreas y lenguajes, en situaciones de interacción del niño con los instrumentos, con sus pares y con los adultos, entre ellos, el profesor.

Se desprende que parte del trabajo del profesor consiste en reflexionar críticamente, seleccionar, organizar, planificar, mediar y monitorear el conjunto de las prácticas y de las interacciones, garantizando la pluralidad de situaciones que promuevan el desarrollo pleno de los niños (Brasil, 2017, p. 39).

En este ínterin, la valoración de los múltiples lenguajes en la Educación Infantil sugiere prácticas en las que el profesor o la profesora, como observador(a) atento(a), comprenda el educar y el cuidar como dimensiones indisolubles y pueda: 1. mediar y brindar oportunidades de interacciones y juegos, ejes estructurantes de la práctica pedagógica, que garanticen los derechos de aprendizaje y desarrollo —convivir, participar, jugar, explorar, expresar, conocerse— y respeten, valoren y potencien los múltiples lenguajes en la/de la infancia; 2. Garantizar una planificación cuyos campos de experiencia no sean componentes disciplinares; por ello, el foco se desplaza de la organización por ‘disciplinas’ hacia la actividad del niño en relación con los ‘objetos’ de aprendizaje (conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo). ¿Y qué quiere decir esto?

Anteriormente, en la historia reciente de la Educación Infantil en Brasil, las experiencias se organizaban conforme a los ‘ejes de trabajo’, como se estableció en los Referenciales Curriculares de 1998. Por otro lado, en el enfoque por campos de experiencias (Brasil, 2017), la actividad del niño ‘aprendiz’, protagonista e investigador, es lo que está en el centro y, a partir de ella, emergen los contenidos⁴ involucrados y no al contrario, garantizando, conforme a lo establecido en la Resolución del MEC/CNE n° 05/09 en el Art. 9, que fija las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, experiencias variadas y ‘transdisciplinarias’⁵ en relaciones de mediación pedagógica crítica, acogedora y democrática que:



I promuevan el conocimiento de sí mismo y del mundo por medio de la ampliación de experiencias sensoriales, expresivas, corporales que posibiliten el movimiento amplio, la expresión de la individualidad y el respeto por los ritmos y deseos del niño; II Favorezcan la inmersión de los niños en **los diferentes lenguajes** y el progresivo dominio por su parte de varios géneros y formas de expresión: gestual, verbal, plástica, dramática y musical; III Posibiliten a los niños experiencias de narrativas, de apreciación e interacción con el lenguaje oral y escrito, y la convivencia con diferentes soportes y géneros textuales orales y escritos; ... VII Posibiliten vivencias éticas y estéticas con otros niños y grupos culturales, que amplíen sus patrones de referencia y de identidades en el diálogo y conocimiento de la diversidad; ... IX Promuevan la relación y la interacción de los niños con diversificadas manifestaciones de música, artes plásticas y gráficas, cine, fotografía, danza, teatro, poesía y literatura; XI Propicien la interacción y el conocimiento por parte de los niños de las manifestaciones y tradiciones culturales brasileñas; ... XII Posibiliten la utilización de grabadores, proyectores, computadoras, máquinas fotográficas y otros recursos tecnológicos y mediáticos (Brasil, 2009, énfasis nuestro).

El análisis de la presencia del término ‘múltiples lenguajes’ en el documento de las DNCEI (2009) nos revela que la expresión se cita solo una vez, al mencionar que la Secretaría de Educación Básica, por medio de la Coordinación General de Educación Infantil (COGEI), está elaborando orientaciones curriculares en un proceso de debate democrático y con consultoría técnica especializada sobre diversos temas, entre ellos, el de los “múltiples lenguajes de niños y niñas en lo cotidiano de la educación” (Brasil, p. 31, 2009).

Ampliando la búsqueda hacia la unidad temática ‘lenguajes’, identificamos que aparece solamente dos veces. La primera, al resaltar que la “propuesta pedagógica de las instituciones de Educación Infantil debe tener como objetivo garantizar al niño el acceso a procesos de apropiación, renovación y articulación de conocimientos y aprendizajes de diferentes lenguajes [...]” (Brasil, 2009, p. 18). La segunda, al mencionar la garantía de experiencias que “favorezcan la inmersión de los niños en los diferentes lenguajes y el progresivo dominio por su parte de varios géneros y formas de expresión: gestual, verbal, plástica, dramática y musical” (Brasil, 2009, p. 25). Dada la complejidad, la emergencia



y la amplitud de la temática, el estudio de las DCNEI evidencia la necesidad de discusión sobre el asunto de los múltiples lenguajes, vista su mención en la ley y su urgencia en la praxis pedagógica.

Así como ocurre en las DCNEI (2010), en la Base Nacional Común Curricular - BNCC (Brasil, 2017), capítulo de la Educación Infantil, el término 'múltiples lenguajes' aparece solo dos veces. La primera en la reseña del campo de experiencia escucha, habla, pensamiento e imaginación, al afirmar que en las implicaciones con "los múltiples lenguajes el niño se constituye activamente como sujeto singular y perteneciente a un grupo social" (Brasil, 2017, p. 42).

Y en la segunda, en el objetivo de aprendizaje y de desarrollo en el campo de experiencia espacio, tiempo, cantidades, relaciones y transformaciones para el grupo de edad de niños pequeños, al señalar que los niños deben "registrar observaciones, manipulaciones y medidas, usando múltiples lenguajes (dibujo, registro por números o escritura espontánea), en diferentes soportes" (Brasil, 2017, p. 51). Estas evidencias revelan una laguna y, dada la importancia de las múltiples formas de expresión de bebés y niños, este hallazgo desnuda la necesidad de avanzar en la problematización del debate sobre el trabajo con los múltiples lenguajes en la Educación Infantil.

Comprendemos que el trabajo con los múltiples lenguajes puede ser organizado a partir de diversas modalidades organizativas del trabajo del profesor o profesora, como, por ejemplo, proyectos de investigación, secuencias didácticas, talleres, ateliers, entre otros, sin perder de vista las interacciones y los juegos como pilares para la organización de la planificación.

En este sentido, la planificación de las rutinas y de las prácticas cotidianas, con intencionalidad educativa, debe privilegiar las diversas posibilidades de valoración y estímulo de los múltiples lenguajes. Para ello, es necesario considerar la organización del tiempo, del espacio y de los materiales, como se establece en las DCNEI (Brasil, 2010). Esto significa que, para la organización del tiempo con miras al desarrollo de las actividades, conforme a las necesidades, intereses, curiosidades, dudas de los niños y las observaciones de los profesores,



es preciso tener en mente: ¿qué no puede faltar en la educación de los bebés y de los niños? ¿Qué criterios utilizar para incluir o excluir determinadas actividades? ¿Cómo trabajar por campo de experiencia? ¿Cómo organizar una rutina teniendo en mente una jornada de 4 horas diarias, por ejemplo?

La organización de los diferentes ambientes debe considerar las particularidades de cada grupo de bebés y de niños. Además, los ambientes de las salas deben ser seguros y atractivos⁶, favoreciendo la libre manipulación de diferentes materiales en variados ‘rincones’ circunscritos, permitiendo la libre circulación y respetando el interés de los bebés y de los niños para desplazarse y explorar diferentes espacios de la sala. En el caso de actividades fuera de las salas de referencia o salas de actividades, entendemos que la planificación es igualmente importante.

La elección de los materiales debe atender a la seguridad, la diversidad y la cantidad suficiente para cubrir a los niños del grupo. Ante esto, es necesario planificar el trabajo con materiales diversificados, como libros y juguetes y materiales de amplio alcance (conos, carretes, trozos de madera, cajas de variados tamaños, telas, tapas de variados tamaños, neumáticos, elementos de la naturaleza, entre otros). Sobre esto, Vigotsky (2010, p. 131, énfasis nuestro) afirma que:

[...] **hay juguetes de amplio alcance**, por así decirlo (varas, bloques, etc., cuyo papel en los juegos ya describimos); ellos pueden participar en varias acciones. En contraste con ellos podemos diferenciar objetos especializados, esto es, juguetes especializados. Entre ellos podemos distinguir los que no poseen funciones fijas y los que las poseen, como, por ejemplo, un juguete que representa a un acróbata balanceándose en una barra horizontal. Este es un pseudojuguete.

Aquí queda clara la necesidad de brindar oportunidades para la exploración, por parte de los niños, de materiales cuya función primaria es (re) definida en el jugar, evitando el acceso a materiales que poco ‘alimentan’ la nutrición creativa.



En este proceso de planificación y organización, no se puede ignorar la importancia de la observación por parte de los profesores; por lo tanto, el registro es un proceso imprescindible y demanda la selección de instrumentos como, por ejemplo, el teléfono móvil para grabar voz y video y realizar anotaciones en el bloc de notas del aparato. Poseer tales herramientas al alcance es una condición importante para la ‘captura’ de momentos significativos de las interacciones de los niños en lo cotidiano. Ante lo expuesto, se refuerza que lo cotidiano es una fuente valiosa para la construcción de narrativas y registros diarios, comprendidos, conforme a Ostetto (2017, p. 15),

[...] como instrumento del trabajo pedagógico, como un documento reflexivo de profesoras y profesores, espacio en el cual marcan lo vivido —logros, descubrimientos, incertidumbres, preguntas, miedos, audacias—, y en cuya dinámica pueden apropiarse de sus quehaceres, en un contexto de profunda relación con la formación docente para la educación infantil.

Frente a lo expuesto, es imprescindible que el profesor crea en el “potencial creativo de los niños” (Cunha; Souza, 2022, p. 121) y ejercite la observación y la escucha. Para ello, es necesario que este adulto, profesional de referencia, establezca: 1. un protocolo de observación (¿será observación colectiva? ¿será observación individual? ¿qué aspectos enfatizar? ¿será posible percibir al niño en su dimensión socioemocional? ¿cognitiva? ¿psicomotora?); y 2. el hábito de registrar sus observaciones en audio y narrativas escritas para la composición de la documentación pedagógica (murales, portafolios, cuadernos de registro, informes individuales y colectivos).

Estas son condiciones fundamentales, aunque no únicas, para el trabajo democrático y participativo, pues, en vista de ello, las necesidades e intereses de los niños, de las familias y de los profesores son considerados en el currículo. Además, para el enfoque con proyectos de investigación, ateliers, talleres y/o secuencias didácticas que respeten y estimulen el lenguaje oral, gestual, plástico, dramático, visual, lúdico, musical, escrito, virtual, fotográfico y cinematográfico, por ejemplo, estas condiciones son imprescindibles.



Múltiples lenguajes: límites y posibilidades en la Educación Infantil

El trabajo de respeto, valoración y estímulo de las múltiples formas de expresión y de comunicación de los niños exige del profesor o profesora un cambio de paradigma, es decir, la incorporación de nuevas posturas y prácticas, lo cual se configura como un desafío a ser superado, considerando que este proceso involucra la garantía de políticas públicas de formación, de valoración y de buenas condiciones de trabajo, así como de remuneración de los profesionales docentes.

Además, es necesario avanzar en el entendimiento de que el trabajo pedagógico con los múltiples lenguajes no se resume al lenguaje oral y escrito, sino a las diversas formas de manifestación, expresión y comunicación de los bebés y de los niños; por lo tanto, es necesario desmarginalizar tales formas de expresión para que ocupen un tiempo y espacio privilegiado en el currículo.

Sin agotar el debate, a continuación presentamos algunos apuntes para tensionar la discusión sobre el trabajo pedagógico con los múltiples lenguajes en la Educación Infantil, a partir de un currículo que valora y promueve experiencias de aprendizaje bajo la perspectiva de una didáctica desarrollamental.

El trabajo pedagógico con el lenguaje oral y escrito del niño en las instituciones de educación infantil puede organizarse de forma que considere la perspectiva del niño, en interfaz con la intencionalidad pedagógica, posibilitando interacciones con la cultura letrada. En este sentido, el docente debe propiciar que el niño vivencie actividades de reflexión, así como elabore y ponga a prueba diferentes hipótesis sobre la cultura escrita, por medio de juegos con la oralidad, como rimas infantiles (*parlendas*), trabalenguas, poemas, canciones de ronda, adivinanzas, literatura en verso y prosa —cuentos clásicos, contemporáneos, nacionales y regionales—. Además, es importante el contacto con diversos géneros del discurso (orales y escritos) que poseen diferentes funciones sociales y tipologías, y que forman parte de la cultura en



la que el niño está inserto, como, por ejemplo, una invitación de cumpleaños, una lista de compras, folletos de supermercado o panfletos.

En cuanto a las actividades artísticas en la educación infantil, las artes visuales, por ejemplo, tienen un papel fundamental en el desarrollo de la mirada sensible, atenta, investigativa y creativa, en la ampliación de los conocimientos estéticos, culturales, históricos y en el respeto a las diversas formas de manifestación artístico-culturales. Cabe destacar que, por medio del lenguaje plástico y visual, los niños representan y (re)significan su experiencia en el mundo. Por último, se resalta que la actividad artística involucra la apreciación y la creación de obras.

Sobre la apreciación, esta involucra el movimiento de encuentro e incitación de la sensibilidad, de la imaginación, de la mirada estética, del respeto y de la comprensión de ideas ajenas, con el arte, por medio de la convivencia con producciones y construcciones de una cultura. En lo que respecta a la creación, esta abarca la construcción y producción, dibujos, pinturas, modelados, esculturas, cine, arquitectura, fotografía y otras formas de expresión.

Llamamos actividad creadora del hombre a aquella en la que se crea algo nuevo. Poco importa si lo que se crea es algún objeto del mundo externo o una construcción de la mente o del sentimiento, conocida solo por la persona en quien la construcción habita y se manifiesta (Vygotkii, 2018, p. 13).

Al manipular y explorar materiales⁷, cuya materialidad le permite actuar con libertad creativa y con un repertorio de conocimientos socialmente construido a través de la cultura, el niño transforma el medio y se “apropia del lenguaje pictórico: color, línea, textura, densidad, ocupación espacial [...]” (Oliveira, 2012, p. 136). En este sentido, diversos materiales pueden ser usados para dejar marcas en soportes que reciben las impresiones dejadas por los niños y posibilitan esa apropiación artística. La conclusión a la que llegamos es que, si queremos bases sólidas para la construcción creativa de los niños, necesitamos ampliar las experiencias estéticas de profesores(as) y niños, pues



“cuanto más rica es la experiencia, más rica debe ser también la imaginación” (Vygotskii, 2018, p. 24).

Se destaca que el niño se interesa por investigar tipos diferentes de “textura, color, temperatura, gusto, olor” (Oliveira, 2012, p. 135); ante esto, para que el niño tenga experiencias con el lenguaje visual, que propicien la exploración plástica y la producción de marcas, es preciso que el profesor o la profesora posibilite actividades corporales para el movimiento y la acción del niño en el mundo, brindando la oportunidad de explorar diversos materiales —instrumentos para trazar (pinceles, tintas, tiza, rodillos, lápices, bolígrafos, carbón, esponjas, los propios dedos)— y soportes (papel de diferentes gramajes, suelo, pared, cajas, entre otros). Con ello, el niño explora los materiales y sus materialidades y amplía la creatividad.

También es importante destacar que la experiencia con el lenguaje visual pasa por la construcción de sentidos, en la interacción biopsicosocial del niño consigo mismo y con los otros; por ello, es interesante propiciar el acceso del niño y la apreciación de obras de arte que van desde los cánones del arte hasta la cultura popular, además de brindar la oportunidad de la (re)lectura⁸ para que los niños construyan sus propias obras.

Asimismo, registramos que experiencias con imagen, luz y sombra son ejemplos de importantes posibilidades para la ampliación del repertorio estético y creativo del niño, puesto que se pueden explorar diferentes combinaciones con el uso de diferentes materiales (cajas, juguetes, telas y papeles). Por lo tanto, vale la pena invertir en la exploración de diferentes luminosidades en juegos con luces y sombras que agudizan la creatividad, la investigación, el pensamiento y otras dimensiones del desarrollo y del aprendizaje del niño.

En lo que respecta a la dimensión sonora, señalamos que la sonoridad está presente en la vida de los seres humanos incluso antes del nacimiento. Por medio de los sonidos, el niño percibe el ritmo y el funcionamiento del mundo que lo rodea. Al nacer, los niños entran en contacto con diferentes sonidos y músicas de variados ritmos. Según Brito (2003), la presencia de la música se



registra en rituales sagrados y fiestas en la historia de la humanidad desde los tiempos más remotos.

Para Oliveira (2012), los sonidos y la música (con sus parámetros de altura, timbre, intensidad, densidad, duración, etc.) envuelven, divierten, llaman la atención del niño y movilizan sentimientos y emociones, revelan creencias, valores y son formas de manifestación cultural portadoras de informaciones y de significados.

En cuanto a los juegos de ronda con canciones populares de dominio público, estas son actividades importantes para el fomento de la cultura de la infancia, ya que el contacto y la apreciación de diferentes ritmos, sonidos y melodías estimulan funciones psíquicas superiores como el lenguaje oral y la memoria en articulación con el acto motor.

Cabe resaltar, además, que la Ley n° 11.769 del 18 de agosto de 2008 hace obligatoria la enseñanza de música en la educación básica, lo que presupone que el profesor construya un repertorio musical que reúna diferentes géneros musicales y brinde a los niños el ejercicio de la percepción auditiva, de la expresión y de la conciencia corporal —movimiento, equilibrio e interacción con el otro—. Teniendo esto en cuenta, las experiencias con la sonoridad y con la música deben considerar diferentes combinaciones de volúmenes, velocidades, timbres, intensidad, ritmos, duración, melodía, armonía y compases, por ejemplo.

Para ello, es necesario que el profesor o la profesora investigue repertorios e instrumentos musicales que posibiliten a los niños la vivencia de juegos de ronda, canciones populares, apreciación de composiciones clásicas y contemporáneas de la música popular brasileña, de músicas regionales, de juegos que involucren rimas, historias cantadas, así como la percepción, escucha y reproducción de sonidos de la naturaleza y la producción de sonidos con el propio cuerpo, además de otras exploraciones sonoras.

Por lo expuesto, el trabajo con los múltiples lenguajes implica una acción pedagógica socialmente referenciada, comprometida con el aprendizaje



y con el desarrollo integral de los bebés y de los niños, y este movimiento requiere, indudablemente, procesos formativos del docente. Así, el currículo y el quehacer pedagógico favorecen la ampliación de los repertorios de los niños sobre los saberes producidos por la humanidad, además de propiciar el perfeccionamiento de la mirada sensible y estética desde la más tierna edad en la infancia.

Consideraciones finales

Volvamos a las preguntas problematizadoras de nuestro diálogo: ¿qué son los múltiples lenguajes y cuál es la importancia del trabajo con ellos en la Educación Infantil? Desde el punto de vista metodológico, ¿cómo garantizar en el currículo y en lo cotidiano experiencias que respeten y valoren los múltiples lenguajes?

Con el propósito de tejer una reflexión crítica sobre un currículo promotor de buenas experiencias, que respete y propicie la valoración de los múltiples lenguajes en la Educación Infantil, el estudio teórico evidencia que el trabajo con los múltiples lenguajes presupone una acción pedagógica socialmente referenciada, comprometida con el aprendizaje y con el desarrollo integral de los bebés y de los niños.

La garantía en lo cotidiano de la Educación Infantil y, consecuentemente, en el currículo, de experiencias que respeten y valoren los múltiples lenguajes, pronostica que la Educación Infantil no es un tiempo para pensar sin las manos, hacer sin la cabeza, escuchar y no hablar, o comprender sin alegrías y sin asombros. Por el contrario, es tiempo para descubrimientos científicos, culturales, ambientales, artísticos, entre muchos otros; por lo tanto, es tiempo para (re)inventar lo que existe y descubrir lo que no existe.

Por consiguiente, en este ínterin, en la planificación intencionalmente construida por el profesor o la profesora, el juego es un elemento *sine qua non* en el currículo. El juego se configura como la actividad privilegiada del niño en el periodo de la preescolar para que este pueda investigar y construir sentidos



sobre las diversas formas de manifestación cultural y artística —y tantas otras— de diferentes pueblos en variados contextos geográficos y temporales. Así, el respeto y la valoración cotidiana de los múltiples lenguajes favorecen la ampliación de repertorios sobre los conocimientos producidos por la humanidad y brindan la oportunidad de perfeccionar la mirada sensible y estética desde la más tierna edad en la infancia por medio de diferentes vivencias.

Referencias

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. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Consultado el 4 de enero de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2010. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Consultado el 29 de julio de 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 desenvolvente. **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.

Notes

- 1 Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMIN
- 2 Ciudad situada al norte de Italia que, tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y teniendo como uno de los grandes exponentes de las ideas progresistas al pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), presentaba una nueva propuesta para la educación de los niños contraponiéndose al pensamiento hegemónico religioso de la iglesia católica.
- 3 Cuando el ojo salta el muro”. Traducción libre.
- 4 Entendemos que el contenido es aquello que el niño aprende y que el profesor tiene la intención de enseñar. Surge en y a partir de las vivencias de lo cotidiano; dicho de otro modo, cuando los niños juegan en el parque, descubren y preguntan sobre lombrices en la tierra, sobre pájaros en el árbol, sobre el funcionamiento de la lengua materna, sobre el propio cuerpo, los conocimientos culturales, morales, éticos, estéticos, etc.; allí encontramos los contenidos, es decir, todo puede ser contenido.
- 5 El uso del término se emplea aquí a partir de una comprensión de que, en la Educación Infantil, el movimiento de mediación pedagógica trasciende los ‘límites’ de los campos/áreas/disciplinas.
- 6 El término atractivo no está vinculado a la preparación estética estereotipada con imágenes preparadas previamente por los adultos y que, por lo tanto, poco cuentan sobre la narrativa de aprendizaje cotidiano de los niños. Defendemos que lo atractivo es la organización que revela al grupo, sus recorridos por medio de la documentación en narrativas verbales e imagéticas que comunican a los niños, a las familias y a otros profesionales lo cotidiano de vivencias y aprendizajes.
- 7 Primeramente, nos remitimos al término material que, para Pareyson (2001), es el objeto o el material físico, visto en la constitución natural en que forma el arte [...] Con relación a la materialidad dentro de los múltiples lenguajes de los niños, se enfoca lo que podemos ver, percibir y hacer para que las experiencias ligadas al arte y otros lenguajes, así como la creación, puedan existir en un contexto visible y apreciable (apud Cunha; Souza, 2022, p. 105).
- 8 Aquí, la releitura (relectura) se comprende como un proceso interpretativo que presupone la construcción de sentidos; es decir, no se refiere a la mera copia de obras por parte de los niños.





Cómo 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>.

Enviado el: 2 de febrero de 2026

Aceptado el: 21 de abril de 2026

Publicado el: 20 de mayo de 2026

CRediT

Reconocimiento:	No aplica
Financiación:	No aplica
Conflicto de intereses:	La autora certifica que no tienes ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito
Aprobación ética:	No aplica
Contribución de los autores:	ANJOS, A. M. T. declara que preparó el texto llevando a cabo la recopilación de datos y redactando el texto de todas las secciones del artículo.

Equipe Editorial

Section Editor:	Quenizia Vieira Lopes
Production Team Member:	Ronald Rosa
Editorial Assistant:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Layout and Typesetting:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

