

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

**MULTIPLE LANGUAGES AND CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: INTERACTIONS, PLAY AND EXPERIENCES IN THE
CONSTRUCTION OF LEARNING**

Ciências Humanas • 13/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789156162](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789156162)

Gildete Hortêncio de Sousa Silva¹

Daiane de Lourdes Alves Velho²

Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba³

Ronaldo Manoel das Mercês⁴

Bruna Pereira de Freitas⁵

Silvia Ferreira da Costa⁶

RESUMO

Este artigo analisa o lugar das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil, com ênfase nas interações, nas brincadeiras, na organização das experiências e na mediação docente. Parte-se da compreensão de que a criança produz sentidos por meio de diferentes formas de expressão, entre as quais a oralidade, o corpo, os gestos, o desenho, a música, a literatura, as artes visuais, a brincadeira, a imaginação, a linguagem escrita, as tecnologias e as relações com conhecimentos matemáticos. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, construída a partir dos materiais disponibilizados para o estudo, especialmente Moruzzi (2014) e a coletânea organizada por Dantas, Oliveira e Lopes (2023). A análise foi organizada em eixos que articulam concepções de criança e currículo, pluralidade de linguagens, interações e brincadeiras, planejamento, registro e ação docente. Os resultados evidenciam que a organização curricular da Educação Infantil precisa evitar a antecipação de práticas escolarizantes e reconhecer as crianças como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura. As fontes analisadas convergem na defesa das interações e da brincadeira como referências estruturantes e destacam a importância de tempos, espaços, materiais e intervenções pedagógicas que favoreçam participação, investigação, criação e expressão. Conclui-se que um currículo comprometido com as especificidades da infância não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constrói na articulação entre experiências infantis, patrimônio cultural, intencionalidade pedagógica e escuta sensível.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Múltiplas linguagens; Interações; Brincadeira; Docência.

ABSTRACT

This article analyzes the place of multiple languages in the Early

Childhood Education curriculum, with emphasis on interactions, play, the organization of experiences and teacher mediation. It assumes that children produce meanings through different forms of expression, including oral language, body movement, gestures, drawing, music, literature, visual arts, play, imagination, written language, technologies and relationships with mathematical knowledge. The study is qualitative, bibliographic and documentary, based on the materials provided for analysis, especially Moruzzi (2014) and the collection edited by Dantas, Oliveira and Lopes (2023). The analysis was organized around conceptions of children and curriculum, plurality of languages, interactions and play, planning, documentation and teaching practices. The findings indicate that curriculum organization in Early Childhood Education should avoid the premature schooling of childhood experiences and recognize children as active, competent subjects and producers of culture. The sources converge in defending interactions and play as structuring references and highlight the importance of time, spaces, materials and pedagogical interventions that foster participation, inquiry, creation and expression. It is concluded that a curriculum committed to the specificities of childhood is built through the articulation between children's experiences, cultural heritage, pedagogical intentionality and sensitive listening.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum; Multiple languages; Interactions; Play; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Discutir currículo na Educação Infantil implica reconhecer que essa etapa possui finalidades, sujeitos e formas de organização próprias. A criança pequena não aprende apenas quando recebe explicações formais ou realiza tarefas previamente definidas. Ela aprende ao

observar, imitar, perguntar, tocar, experimentar, brincar, narrar, movimentar-se, desenhar, cantar, produzir hipóteses e estabelecer relações com pessoas, objetos, espaços e manifestações culturais. Por essa razão, o currículo da infância precisa ser pensado a partir da experiência e da participação, e não como simples antecipação das práticas características do Ensino Fundamental.

A centralidade das experiências infantis encontra respaldo nas discussões contemporâneas sobre criança, infância e currículo presentes nos materiais analisados. Lopes e Dantas (2023) destacam que práticas educativas tornam-se curriculares quando se convertem em vivências cotidianas capazes de favorecer apropriações e significações. Nessa concepção, ciência, arte, tecnologias, literatura, fantasia, brincadeira, afeto e múltiplas linguagens integram um mesmo horizonte formativo. A criança deixa de ser concebida como receptora de conteúdos e passa a ser considerada participante ativa de uma cultura que também ajuda a produzir.

Moruzzi (2014) chama atenção para um problema recorrente: a tendência de conferir à linguagem escrita uma posição hierarquicamente superior às demais formas de expressão. A autora argumenta que as linguagens infantis abrangem manifestações corporais, plásticas, teatrais, musicais, poéticas, orais e gestuais, entre outras. Quando essas expressões são tratadas apenas como recursos acessórios para ensinar conteúdos considerados mais importantes, perde-se a oportunidade de compreender como a criança pensa, comunica-se e produz conhecimento.

A mesma preocupação aparece na coletânea organizada por Dantas, Oliveira e Lopes (2023), cuja composição evidencia a

amplitude do debate curricular. A obra reúne estudos sobre culturas, tecnologias, planejamento, registros docentes, brincadeira, direitos de aprendizagem, experiências de crianças, linguagem escrita, literatura, corpo, artes visuais, matemática e gestão. Essa diversidade não representa uma fragmentação do currículo; ao contrário, mostra que as diferentes linguagens podem ser compreendidas como modos articulados de participação no mundo.

Outro aspecto decisivo diz respeito às interações e às brincadeiras. Neto e Dantas (2023) compreendem a brincadeira como linguagem, atividade social e elemento da cultura. Ao brincar, as crianças assumem papéis, testam possibilidades, reorganizam situações vividas, constroem regras, exercitam a imaginação e produzem cultura lúdica. Moruzzi (2014, p. 21) também destaca que brincar é uma forma específica pela qual a criança constrói narrativas, pensamentos e experiências sobre o mundo. Assim, a brincadeira não pode ser reduzida a intervalo, recompensa ou atividade de ocupação do tempo.

A docência, nesse cenário, requer um modo de atuação que combine intencionalidade, observação e abertura ao imprevisível. Boito, Lima e Silva (2023) relacionam planejamento diário, registro reflexivo e escuta sensível das teorias elaboradas pelas crianças. O registro docente, nessa perspectiva, não serve apenas para comprovar o que foi feito, mas para acompanhar processos, identificar hipóteses, interpretar interesses e reorganizar experiências. Essa compreensão aproxima o planejamento de um processo investigativo, no qual o professor também aprende ao observar as crianças.

Este artigo tem como objetivo analisar como as múltiplas linguagens, as interações e as brincadeiras podem orientar a construção de um currículo coerente com as especificidades da Educação Infantil. Busca-se, ainda, discutir a relação entre experiência, linguagem escrita, corpo, artes, literatura, matemática, tecnologias, planejamento e mediação docente. A questão que orienta o estudo é: de que maneira um currículo de Educação Infantil pode reconhecer a pluralidade das formas de expressão e aprendizagem sem subordinar as experiências das crianças a uma lógica escolarizante?

A relevância do tema está relacionada à necessidade de fortalecer práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Em contextos nos quais ainda se observa pressão por resultados escolares precoces, a defesa das múltiplas linguagens constitui também uma defesa da própria infância. Não se trata de negar conhecimentos sistematizados, a escrita ou outros bens culturais, mas de compreender que sua aproximação precisa respeitar as formas pelas quais as crianças pequenas se relacionam com o mundo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Infantil, Concepção de Criança e Currículo

A compreensão de currículo depende da concepção de criança que orienta a prática educativa. Quando a criança é vista como incompleta, passiva ou incapaz, o currículo tende a assumir forma prescritiva, centrada no adulto e em atividades padronizadas. Quando, ao contrário, ela é reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, as decisões pedagógicas precisam considerar suas ações,

perguntas, expressões, relações e possibilidades de participação. A coletânea de Dantas, Oliveira e Lopes (2023) assume essa segunda perspectiva ao apresentar pesquisas que consideram crianças como sujeitos competentes, produtoras de cultura e parceiras-participantes.

Lopes e Dantas (2023) afirmam que as práticas curriculares devem partir das crianças como sujeitos concretos e integrais, com necessidades, capacidades e histórias de vida que dão significado às experiências. As autoras defendem que o currículo incorpore interações com a cultura em sua diversidade, abrangendo ciência, arte, tecnologias, múltiplas linguagens, literatura, fantasia, brincadeira, afeto e alegria. Tal formulação é importante porque rompe com uma concepção estreita de currículo como lista de conteúdos.

Na discussão apresentada por Moruzzi (2014), a singularidade da Educação Infantil reside justamente na possibilidade de construir percursos de experiências significativas com as crianças. A autora observa que muitas vezes se procura um currículo previamente determinado, sem reconhecer que ele pode ser produzido por meio das linguagens infantis, das interações entre crianças e das brincadeiras. Essa ideia não significa ausência de objetivos ou de responsabilidade pedagógica; significa considerar que o currículo também se faz no acontecimento e na relação.

Os documentos curriculares mencionados nas fontes analisadas reforçam essa compreensão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são apresentadas como referência para a organização de propostas que articulem as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental,

científico e tecnológico. A BNCC, por sua vez, organiza os objetivos da Educação Infantil em campos de experiências e direitos de aprendizagem, marcando uma diferença em relação à estrutura disciplinar característica de etapas posteriores (PONTES, 2023).

Essa organização exige que o cotidiano seja analisado como espaço formativo. Alimentação, higiene, deslocamentos, conversas, brincadeiras, exploração de materiais, contato com livros, observação da natureza e atividades artísticas não são momentos desconectados. Todos podem adquirir densidade curricular quando são organizados com intencionalidade e quando oferecem às crianças condições para participar, criar, experimentar, interagir e produzir sentidos.

A discussão sobre currículo também envolve a relação entre cultura e diferença. Moruzzi (2014, p. 22) observa que as propostas precisam articular interações e brincadeiras às realidades regionais, locais e culturais, considerando comunidades e contextos diversos. Essa orientação impede que o currículo seja tratado como um modelo universal indiferente às experiências concretas das crianças e de suas famílias.

Assim, pensar currículo na Educação Infantil requer atenção simultânea às singularidades da infância e às experiências culturais mais amplas. A criança não deve ser isolada do conhecimento socialmente produzido, mas tampouco submetida a formas de ensino que ignoram seus modos de aprender. O desafio consiste em construir mediações capazes de aproximar crianças e patrimônio cultural sem apagar a curiosidade, a imaginação e a ação próprias da infância.

2.2. Múltiplas Linguagens: Expressão, Pensamento e Produção de Sentidos

O conceito de múltiplas linguagens amplia a compreensão de comunicação e conhecimento. Moruzzi (2014) destaca que a criança não se expressa apenas pela fala ou pela escrita. Seu corpo, seus movimentos, desenhos, gestos, sons, brincadeiras, dramatizações, silêncios e produções plásticas também comunicam pensamentos e sentimentos. Essa pluralidade exige do professor uma escuta que ultrapasse a palavra e alcance aquilo que a criança manifesta por outras vias.

Na Educação Infantil, as linguagens se entrelaçam. Uma brincadeira pode reunir fala, movimento, desenho, música, imaginação, contagem e escrita. Uma experiência com literatura pode provocar gestos, dramatizações, perguntas, desenhos e narrativas próprias. Uma exploração matemática pode nascer de uma brincadeira de construção, de uma investigação sobre quantidades ou de uma curiosidade surgida no cotidiano. Nesse sentido, separar rigidamente as linguagens pode empobrecer as possibilidades de aprendizagem.

A coletânea de Dantas, Oliveira e Lopes (2023) evidencia essa articulação ao incluir capítulos específicos sobre linguagem escrita, literatura, corpo, artes visuais, matemática e tecnologias. O conjunto da obra sustenta a ideia de que essas linguagens são práticas culturais às quais as crianças têm direito. O desafio pedagógico não é escolher uma linguagem considerada superior, mas organizar situações em que diferentes formas de expressão possam coexistir e se potencializar.

Capistrano (2023) enfatiza que as linguagens do corpo permeiam todas as relações. Bebês e crianças pequenas, mesmo quando ainda não dispõem da linguagem oral, comunicam-se por olhares, sorrisos, choros, balbucios, gestos e movimentos. Essas manifestações não são formas inferiores de comunicação; constituem modos efetivos de presença no mundo e precisam ser lidas pedagogicamente. A autora afirma que a instituição deve proporcionar situações para que as crianças vivam a corporeidade, experimentando-a, construindo-a e sentindo-a.

A valorização do corpo também questiona práticas que exigem permanência prolongada em mesas, silêncio ou imobilidade como condições para aprender. Se a criança conhece o mundo corporalmente, movimento e aprendizagem não podem ser compreendidos como opostos. Jogos, danças, mímicas, atividades rítmicas, brincadeiras e outras manifestações da cultura do movimento constituem conhecimentos e experiências legítimas no currículo (CAPISTRANO, 2023).

No campo das artes visuais, Pontes (2023) relaciona a expressão artística à produção de significações. Ao ler imagens, produzir fotografias, desenhar, pintar ou experimentar outros materiais, as crianças não apenas executam técnicas; elas investigam, interpretam e comunicam sua relação com o mundo. A mediação do professor é importante para ampliar repertórios sem impor modelos que reduzam a autoria infantil.

A literatura também ocupa lugar relevante nesse conjunto. Gomes e Dantas (2023) identificam que as experiências literárias podem assumir uma perspectiva estética de fruição, imaginação, prática cultural e leitura literária, embora também apareçam vinculadas a

objetivos estritamente pedagógicos. Essa tensão mostra a importância de preservar a literatura como experiência cultural e estética, evitando utilizá-la exclusivamente como pretexto para ensinar conteúdos ou treinar habilidades.

O mesmo princípio pode ser aplicado à linguagem matemática. A apresentação da obra de Dantas, Oliveira e Lopes (2023) mostra que a matemática é abordada a partir dos campos de experiência e dos percursos investigativos das crianças. Essa perspectiva desloca o foco de exercícios repetitivos para situações em que quantidades, relações, espaço, tempo e transformações emergem de problemas, observações e investigações significativas.

As tecnologias e mídias digitais também aparecem como linguagens e recursos de aprendizagem nos documentos analisados por Nascimento e Dantas (2023). O reconhecimento de sua presença no currículo não implica substituição das experiências corporais, sociais e concretas, mas compreensão de que as crianças vivem em uma cultura atravessada por diferentes mídias. O trabalho pedagógico precisa, portanto, considerar usos intencionais, criativos e adequados à infância.

A ideia de múltiplas linguagens exige, por fim, que a avaliação das aprendizagens também se torne mais ampla. Se a criança produz sentidos por diferentes modos, não é coerente restringir a observação do desenvolvimento a fichas padronizadas ou produtos finais. O professor precisa acompanhar processos, falas, gestos, estratégias, escolhas, interações, produções e transformações ocorridas ao longo do tempo.

2.3. Interações e Brincadeiras Como Fundamentos do Currículo

As interações e as brincadeiras constituem referências centrais nas fontes analisadas. Moruzzi (2014, p. 21) afirma que a interação significa articular as linguagens usadas pela criança para se expressar e explorá-las na relação com outras crianças. A brincadeira, por sua vez, aparece como uma forma específica de experimentar o mundo, construir narrativas, realizar escolhas, estabelecer amizades e criar regras de convivência.

Neto e Dantas (2023) aprofundam esse argumento ao compreender a brincadeira como linguagem e atividade social. Com base em referências histórico-culturais, os autores destacam que brincar é aprendido nas interações e constitui elemento da cultura. Ao assumir papéis e transformar situações da realidade, a criança desenvolve novas formas de agir, pensar e relacionar-se.

Essa compreensão modifica a organização dos espaços e tempos. Moruzzi (2014, p. 22) questiona se brinquedos, livros, materiais para pintura, desenho, recorte e colagem estão de fato disponíveis às crianças e se elas têm oportunidades para inventar brincadeiras, criar jogos simbólicos e construir narrativas. A pergunta desloca a atenção do planejamento escrito para as condições concretas oferecidas no cotidiano.

Quando todos os materiais ficam fora do alcance das crianças e são entregues apenas sob comando adulto, a participação infantil se restringe. Da mesma forma, rotinas excessivamente fragmentadas podem interromper investigações, brincadeiras e relações que necessitariam de continuidade. Um currículo orientado pelas interações precisa considerar a qualidade dos encontros e a possibilidade de as crianças tomarem decisões sobre parte do que fazem.

A brincadeira também é fonte de conhecimento para o professor. Moruzzi (2014, p. 21) lembra que a hora do parque não corresponde ao descanso docente; é momento de observar, escutar, propor, intervir ou preservar a iniciativa das crianças. Essa afirmação ajuda a compreender que observação pedagógica não ocorre apenas em atividades dirigidas. Muitas informações sobre interesses, conflitos, hipóteses e relações aparecem em situações espontâneas.

Neto e Dantas (2023, p. 83) concluem que a brincadeira oportuniza aprendizagem de diferentes linguagens e conhecimentos em contextos significativos de criação e imaginação. Isso significa que o professor não precisa transformar a brincadeira em exercício formal para legitimá-la pedagogicamente. Seu valor está justamente na possibilidade de a criança produzir significados a partir de experiências concretas.

A interação entre pares também possui relevância própria. Crianças ensinam umas às outras, negociam sentidos, imitam estratégias, questionam regras e constroem saberes coletivamente. O adulto continua sendo parceiro fundamental, mas não é a única fonte de conhecimento. Reconhecer esse aspecto implica criar oportunidades para pequenos grupos, brincadeiras coletivas, projetos investigativos e conversas nas quais diferentes perspectivas possam aparecer.

Em um currículo construído nessa direção, brincar e interagir não são atividades adicionais. São condições para que as múltiplas linguagens se manifestem e para que a criança participe do processo educativo. A brincadeira organiza a imaginação; a interação oferece interlocutores; e as linguagens permitem que ideias e experiências circulem.

2.4. Linguagem Escrita e o Risco da Escolarização Precoce

A presença da linguagem escrita na Educação Infantil exige uma abordagem cuidadosa. Baptista e Sá (2023) lembram que a linguagem verbal, constituída pelas dimensões oral e escrita, integra os bens culturais aos quais as crianças têm direito. Os documentos analisados pelas autoras tratam oralidade, leitura e escrita como práticas sociais presentes no cotidiano infantil e importantes para expressão de ideias, sentimentos, desejos, imaginação e fantasia.

Reconhecer esse direito, porém, não significa antecipar métodos e rotinas do Ensino Fundamental. Moruzzi (2014) critica a predominância da escrita quando ela passa a subordinar outras linguagens. O problema não é a criança ter contato com textos, livros, nomes, listas, histórias ou situações de escrita; o problema surge quando esse contato é reduzido a treinamento mecânico, cópia ou exercícios que ignoram a função social e cultural da linguagem.

Baptista e Sá (2023) destacam a necessidade de ações pedagógicas intencionais, planejadas e conduzidas por profissionais que compreendam as especificidades do trabalho com crianças de zero a cinco anos. Essa formulação permite superar uma falsa oposição entre espontaneísmo e escolarização. A Educação Infantil precisa de intencionalidade, mas de uma intencionalidade coerente com sua identidade.

Uma prática com a linguagem escrita pode nascer da leitura literária, do registro de uma investigação, da escrita coletiva de uma mensagem, da identificação de espaços, da produção de uma lista para organizar uma brincadeira ou da curiosidade das crianças sobre

letras e palavras. Nessas situações, a escrita aparece vinculada a um propósito e dialoga com outras linguagens.

As fontes analisadas também sugerem que a alfabetização não deve ser utilizada como único indicador de qualidade da Educação Infantil. Quando a aprendizagem de letras e números se torna parâmetro central, há risco de invisibilizar aspectos fundamentais como autonomia, relações, imaginação, expressão corporal, participação, criatividade e curiosidade.

Por isso, a defesa das múltiplas linguagens não exclui a escrita; ela procura situá-la em um conjunto mais amplo de experiências. Essa perspectiva é especialmente relevante para garantir que as crianças tenham acesso à cultura escrita sem perder o direito de brincar, movimentar-se, experimentar, criar e produzir diferentes formas de representação.

2.5. Planejamento, Registro e Escuta Sensível

O planejamento pedagógico assume papel estratégico quando se pretende construir um currículo aberto às experiências. Boito, Lima e Silva (2023) defendem a realização de um planejamento diário intencional articulado à escuta das teorias elaboradas pelas crianças. O planejamento, portanto, não é entendido como roteiro imutável, mas como hipótese de trabalho que precisa dialogar com o que acontece no grupo.

A ideia de 'teorias das crianças' é relevante porque reconhece que elas formulam explicações, antecipam resultados, comparam situações e produzem interpretações sobre aquilo que observam. Quando o professor registra essas manifestações, pode planejar experiências que aprofundem questões surgidas no cotidiano.

Assim, o currículo se torna responsivo às perguntas das crianças sem perder a responsabilidade adulta pela ampliação cultural.

O registro reflexivo, segundo as autoras, funciona como memória do grupo e instrumento de acompanhamento dos processos de investigação e aprendizagem. Também pode favorecer autoformação e autoavaliação docente. Essa dupla função é importante: registrar não é apenas descrever as crianças, mas também analisar as escolhas pedagógicas e os efeitos das intervenções.

Moruzzi (2014, p. 21) relaciona a ação docente à escuta sensível daquilo que as crianças querem, sentem e 'dizem sem dizer'. Essa formulação amplia o entendimento de escuta e exige atenção a gestos, olhares, movimentos, aproximações, recusas, silêncios e formas de brincar. Para bebês e crianças pequenas, muitas dessas manifestações são formas centrais de comunicação.

A escuta sensível não significa atender automaticamente a todos os desejos infantis. Trata-se de interpretar os significados das ações e incorporá-los à reflexão pedagógica. O professor continua responsável por garantir segurança, ampliar experiências, introduzir repertórios e organizar condições de aprendizagem, mas faz isso considerando os sinais produzidos pelas crianças.

Planejamento, registro e escuta constituem, portanto, um ciclo. O professor planeja, observa o que ocorre, registra, interpreta e volta a planejar. Essa dinâmica permite substituir atividades repetidas por propostas mais relacionadas às necessidades e aos interesses do grupo, ao mesmo tempo em que mantém objetivos formativos e compromisso com os direitos de aprendizagem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A escolha metodológica decorre do objetivo de analisar concepções e proposições curriculares presentes em materiais acadêmicos e normativos disponibilizados para a elaboração do artigo, sem produção de dados empíricos com participantes.

O corpus principal foi constituído por dois materiais. O primeiro é o artigo de Andrea Braga Moruzzi, intitulado 'Linguagens, interações e brincadeiras – preposições para o currículo na Educação Infantil', publicado em 2014 na Revista Educação e Linguagens. O segundo é a coletânea 'Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas', organizada por Elaine Luciana Sobral Dantas, Milena Paula Cabral de Oliveira e Denise Maria de Carvalho Lopes e publicada pela EdUFERSA em 2023.

Na coletânea, foram priorizados os capítulos e trechos diretamente relacionados ao problema deste estudo: educação infantil, culturas e currículos; planejamento pedagógico e registro docente; brincadeira; linguagem escrita; experiências literárias; linguagens do corpo; artes visuais; linguagem matemática; tecnologias; além dos textos de apresentação que explicitam a concepção geral da obra. Foram considerados, ainda, os documentos oficiais citados e discutidos pelos autores, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A análise foi organizada em cinco eixos: concepção de criança e currículo; múltiplas linguagens; interações e brincadeiras; linguagem

escrita e risco de escolarização precoce; planejamento, registro e mediação docente. Em cada eixo foram identificadas convergências, tensões e implicações para a organização das práticas pedagógicas.

Optou-se por uma escrita analítico-interpretativa, evitando a simples reprodução de resumos dos capítulos. As citações foram incorporadas quando contribuíam para sustentar argumentos e delimitar conceitos, e as referências foram restritas aos materiais efetivamente mobilizados no texto. Esse procedimento buscou preservar a coerência entre fontes, análise e conclusões.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, as conclusões não pretendem generalizar resultados sobre instituições específicas. Elas expressam uma síntese interpretativa dos argumentos encontrados no corpus e apontam princípios que podem subsidiar reflexões sobre currículo e docência na Educação Infantil.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. Currículo Como Experiência e Participação

A primeira convergência identificada nas fontes é a compreensão de currículo como experiência vivida e não apenas como prescrição. Lopes e Dantas (2023) indicam que práticas institucionais se tornam curriculares quando produzem vivências capazes de promover apropriações e significações. Essa formulação aproxima currículo, cotidiano e cultura, afastando a ideia de que o conhecimento só está presente em atividades formalmente classificadas como pedagógicas.

Essa perspectiva permite analisar a rotina com maior rigor. Um momento de alimentação pode envolver autonomia, cuidado,

linguagem, relações e cultura. Uma ida ao parque pode produzir investigações sobre movimento, natureza, regras sociais e brincadeiras. Uma conversa sobre uma fotografia pode articular memória, arte, oralidade e identidade. O caráter curricular dessas situações depende de como são organizadas, acompanhadas e interpretadas.

Moruzzi (2014, p. 22) afirma que o currículo pode ser construído por meio do uso das linguagens infantis, das interações entre elas e das brincadeiras. Essa afirmação desloca a atenção do produto para o processo. Em vez de perguntar apenas 'qual atividade será feita?', torna-se necessário perguntar 'quais experiências, relações e formas de expressão essa proposta pode possibilitar?'.

O foco na experiência também exige atenção à continuidade. Aprendizagens complexas raramente se esgotam em uma atividade isolada. Uma curiosidade pode reaparecer em diferentes momentos; uma narrativa pode ser ampliada; uma investigação pode exigir novos materiais; uma brincadeira pode ganhar regras mais elaboradas. O professor precisa reconhecer essas continuidades e criar condições para que se desenvolvam.

A participação infantil é outro componente desse entendimento de currículo. A criança participa quando escolhe materiais, formula perguntas, sugere caminhos, transforma propostas, comunica opiniões e interfere no curso das experiências. Participar não significa decidir tudo, mas ter sua ação considerada como parte real do processo educativo.

A análise dos materiais mostra que a defesa do protagonismo infantil não elimina o papel do professor. Pelo contrário, exige um

profissional capaz de observar, interpretar e ampliar. A ação docente ganha complexidade porque precisa articular aquilo que foi planejado com aquilo que emerge das relações. Esse movimento é incompatível tanto com o controle excessivo quanto com a ausência de intencionalidade.

4.2. A Pluralidade das Linguagens Como Princípio de Organização Curricular

O segundo eixo da análise diz respeito à pluralidade das linguagens. A organização da coletânea de Dantas, Oliveira e Lopes (2023) oferece um exemplo concreto dessa pluralidade ao reunir escrita, literatura, corpo, artes visuais, matemática e tecnologias em um mesmo campo de discussão sobre Educação Infantil. A presença desses temas reforça que o currículo não precisa escolher entre conhecimento e expressão; ambos se constituem nas experiências das crianças.

Moruzzi (2014) contribui para essa discussão ao advertir que a linguagem escrita costuma adquirir posição privilegiada. A crítica da autora não reduz a importância da escrita, mas questiona sua transformação em medida de valor para as demais experiências. Quando desenho, música, movimento ou brincadeira são vistos apenas como apoio para 'conteúdos de verdade', o currículo hierarquiza formas de conhecimento e diminui a potência das linguagens infantis.

A linguagem corporal evidencia essa questão de modo particularmente claro. Capistrano (2023) afirma que o corpo permeia todas as relações e que bebês e crianças pequenas constroem significados por olhares, gestos, sorrisos, choros e movimentos.

Portanto, um currículo que restringe a aprendizagem àquilo que pode ser verbalizado ou registrado em uma folha deixa de perceber parte significativa da atividade infantil.

Nas artes visuais, Pontes (2023) mostra que a mediação docente precisa considerar a criança como sujeito que produz significações. A leitura e a produção de imagens tornam-se experiências de investigação e criação. Essa abordagem contrasta com práticas baseadas na cópia de modelos ou em produções padronizadas, nas quais o resultado esperado já está definido pelo adulto.

A literatura acrescenta outra dimensão. Gomes e Dantas (2023) distinguem experiências literárias de fruição, imaginação e leitura cultural de usos estritamente pedagógicos. A análise sugere que a literatura ganha maior potência quando não é reduzida a instrumento para ensinar conteúdos externos à obra. Ouvir histórias, conversar sobre personagens, imaginar finais, dramatizar e retornar a livros preferidos são experiências que articulam linguagem, afetividade, memória e cultura.

A matemática também pode ser compreendida como linguagem presente no cotidiano. Situações de comparação, contagem, organização, espaço, tempo, medida e transformação aparecem em brincadeiras, construções e investigações. A perspectiva dos campos de experiência, destacada na coletânea, favorece abordagens em que a matemática emerge de problemas significativos e não apenas de fichas ou treino de numerais.

As tecnologias, por sua vez, fazem parte do repertório cultural contemporâneo. Nascimento e Dantas (2023) apontam que documentos curriculares as reconhecem como linguagens e

recursos de aprendizagem. O desafio é evitar tanto a rejeição indiscriminada quanto o uso acrítico. Em um currículo de múltiplas linguagens, tecnologias precisam ser integradas a propostas que preservem interação, autoria, investigação e diversidade de experiências.

Esses exemplos mostram que pluralidade não significa acumular atividades de diferentes áreas. O princípio é mais profundo: consiste em reconhecer que uma mesma experiência pode mobilizar simultaneamente corpo, imaginação, linguagem oral, escrita, arte, matemática e interação social. A qualidade do currículo depende da capacidade de criar conexões, e não de fragmentar o cotidiano em blocos estanques.

4.3. Interações e Brincadeiras: Da Previsão Curricular Ao Acontecimento

A análise mostra que interações e brincadeiras operam como elementos articuladores das múltiplas linguagens. Moruzzi (2014, p. 21) entende a interação como articulação entre formas de expressão e relações entre crianças. A brincadeira, nesse quadro, cria um contexto no qual essas linguagens podem aparecer de modo integrado e significativo.

Neto e Dantas (2023) reforçam essa ideia ao caracterizar a brincadeira como prática cultural e atividade social. Quando brinca de casa, mercado, escola, construção, viagem ou super-heróis, a criança reorganiza experiências, experimenta papéis, negocia regras e produz narrativas. O conhecimento não aparece separado da ação; é mobilizado para sustentar o jogo simbólico e as relações.

Uma implicação importante é que o planejamento não pode prever completamente o percurso da brincadeira. O professor pode organizar materiais, espaços e convites, mas as crianças transformam essas condições. Um pedaço de tecido pode tornar-se capa, cabana ou rio; caixas podem virar veículos ou casas; desenhos podem funcionar como mapas ou ingressos. Essa abertura é uma característica curricular, e não um desvio do planejamento.

A observação da brincadeira permite identificar conhecimentos e necessidades que dificilmente apareceriam em tarefas dirigidas. Relações de poder, estratégias de negociação, repertórios culturais, formas de contar, argumentar e representar tornam-se visíveis. Por isso, Moruzzi (2014) insiste que o professor deve acompanhar esses momentos com escuta atenta.

As interações também podem produzir conflitos, e esses conflitos fazem parte da experiência educativa. Disputas por objetos, divergências sobre regras e dificuldades de participação são situações que exigem mediação. O professor não precisa eliminar todo conflito imediatamente; pode ajudar as crianças a nomear problemas, ouvir perspectivas e construir soluções.

Quando o currículo reconhece a interação como eixo, a organização dos grupos se torna relevante. Alternar situações coletivas, pequenos grupos, duplas e momentos de exploração individual amplia as possibilidades de participação. Crianças que falam menos em grandes rodas, por exemplo, podem manifestar hipóteses e interesses em contextos menores.

A brincadeira, portanto, não é apenas conteúdo ou metodologia. É uma forma de relação com o mundo que organiza pensamento,

imaginação, linguagem e sociabilidade. Sua presença efetiva no currículo depende de tempo, espaço, materiais acessíveis e reconhecimento institucional de seu valor.

4.4. Mediação Docente, Planejamento e Documentação Pedagógica

O quarto eixo evidencia que a defesa das experiências infantis não reduz a importância da docência. Ao contrário, exige planejamento mais atento aos processos. Boito, Lima e Silva (2023) associam planejamento intencional e registro reflexivo à escuta das teorias das crianças. Essa relação permite compreender a docência como trabalho de investigação.

O professor observa o que as crianças fazem, registra situações significativas, analisa estratégias e formula novas propostas. Esse ciclo transforma o planejamento em documento vivo. Uma previsão inicial pode ser mantida, ampliada ou substituída quando as observações indicam outros caminhos mais relevantes para o grupo.

O registro reflexivo ocupa posição central porque possibilita recuperar acontecimentos que a memória cotidiana poderia apagar. Falas, fotografias, produções, notas de observação e descrições de brincadeiras podem revelar mudanças ao longo do tempo. O registro também favorece diálogo entre profissionais e pode aproximar famílias dos processos vividos pelas crianças.

A documentação não deve, porém, converter-se em mera produção burocrática. Seu valor está na capacidade de apoiar interpretação e decisão. Boito, Lima e Silva (2023) destacam que o registro pode contribuir para autoformação e autoavaliação docente, uma vez que torna visíveis as escolhas do professor e as respostas das crianças.

Moruzzi (2014, p. 21) acrescenta a ideia de escuta sensível. Em um grupo de crianças pequenas, nem todas as mensagens são verbais. O professor precisa interpretar sinais corporais, aproximações, recusas, repetições de brincadeiras e modos de utilizar materiais. Essa sensibilidade é especialmente importante no trabalho com bebês, cuja comunicação se realiza amplamente pelo corpo.

A mediação também se expressa na organização do ambiente. Materiais acessíveis, diversidade de suportes, espaços flexíveis e tempo suficiente comunicam expectativas sobre a participação infantil. Um ambiente em que tudo depende da autorização adulta tende a produzir menos autonomia do que um espaço planejado para escolhas seguras.

A formação docente aparece, assim, como condição para um currículo de múltiplas linguagens. Capistrano (2023) destaca o desafio de conhecer a criança, suas especificidades e seus direitos para transformar a instituição em espaço de interação e experiências criadoras. Isso implica ampliar repertório cultural e compreender diferentes linguagens para além de seu uso instrumental.

O professor precisa ter contato com literatura, artes, música, cultura corporal, brincadeiras, tecnologias, experiências matemáticas e formas de documentação. Quanto mais amplo o repertório, maiores as possibilidades de interpretar as manifestações infantis e oferecer novos caminhos de exploração.

4.5. Tempos, Espaços e Materiais: Condições Concretas para o Currículo

Os princípios curriculares analisados precisam materializar-se na organização institucional. Moruzzi (2014, p. 22) questiona

diretamente a disponibilidade de brinquedos, livros, materiais de pintura, desenho, recorte e colagem. Essas perguntas revelam que o currículo não se encontra apenas nos documentos; ele também está na forma como os espaços são arranjados e no que as crianças podem ou não acessar.

Materiais guardados fora do alcance podem ser necessários em algumas situações por segurança, mas a regra da inacessibilidade reduz a autonomia. É possível criar seleções de materiais disponíveis, variar acervos e ensinar modos de uso. A participação cresce quando as crianças podem escolher entre possibilidades reais e assumir responsabilidades compatíveis com sua idade.

O tempo também é elemento curricular. Experiências de investigação, brincadeira simbólica e criação artística precisam de continuidade. Rotinas que interrompem constantemente as ações podem produzir superficialidade. A flexibilidade temporal não significa desorganização; significa reconhecer que alguns processos exigem duração diferente da prevista.

Os espaços precisam favorecer movimento, encontro, concentração e exploração. A linguagem corporal, destacada por Capistrano (2023), demanda ambientes em que seja possível correr, equilibrar-se, dançar, imitar, construir e experimentar movimentos. A linguagem artística demanda superfícies, materiais e condições para produzir sem que a preocupação com limpeza elimine a experimentação.

O acesso à literatura também depende do ambiente. Livros que podem ser manipulados, revisitados e escolhidos pelas crianças favorecem uma relação cultural com a leitura. Quando o livro aparece somente nas mãos do adulto durante um horário específico,

perde-se parte da possibilidade de criar familiaridade e autonomia leitora.

O mesmo vale para recursos tecnológicos. Seu uso precisa ter propósito e ser integrado a experiências mais amplas. Fotografar uma investigação, registrar vozes, observar imagens ou produzir narrativas multimodais são possibilidades diferentes de utilizar tecnologia apenas para consumo passivo de conteúdos.

Portanto, tempos, espaços e materiais funcionam como uma pedagogia silenciosa: comunicam o que a instituição considera possível e importante. Um currículo que valoriza protagonismo e múltiplas linguagens precisa tornar esses princípios visíveis nas condições concretas do cotidiano.

4.6. Tensões e Desafios para Uma Prática Não Escolarizante

Embora as fontes apresentem princípios consistentes, sua concretização enfrenta tensões. Uma delas é a pressão pela antecipação de resultados associados à alfabetização e ao desempenho escolar. Quando famílias, instituições ou sistemas avaliam a Educação Infantil principalmente pela quantidade de letras, números ou fichas realizadas, outras aprendizagens podem perder visibilidade.

A discussão de Moruzzi (2014) sobre a predominância da escrita permanece atual justamente porque a escolarização precoce pode assumir formas sutis. Mesmo atividades lúdicas podem ser organizadas com objetivo exclusivo de treinar habilidades, transformando a brincadeira em recurso instrumental. O desafio é preservar o valor da experiência sem abandonar a intencionalidade.

Outra tensão está na padronização. Materiais prontos e atividades idênticas facilitam a organização, mas podem limitar autoria e investigação. Nas artes visuais, por exemplo, modelos a serem copiados reduzem a possibilidade de produção de significados indicada por Pontes (2023). Na literatura, perguntas com respostas únicas podem diminuir a fruição e a imaginação apontadas por Gomes e Dantas (2023).

Há ainda desafios relacionados à formação e às condições de trabalho. Observar, registrar e planejar de maneira reflexiva exige tempo institucional. Sem momentos de estudo e documentação, o professor tende a recorrer a sequências prontas ou a registros burocráticos. A qualidade curricular, portanto, não pode ser atribuída apenas ao esforço individual.

A gestão também precisa compreender os princípios da Educação Infantil para apoiar rotinas menos escolarizantes. Organização de horários, compra de materiais, uso de espaços, reuniões pedagógicas e critérios de acompanhamento influenciam diretamente o currículo. Mesmo que a discussão central deste artigo esteja na prática docente, é necessário reconhecer essa dimensão institucional.

Outro desafio é garantir inclusão e participação de todas as crianças. Um currículo de múltiplas linguagens pode ampliar possibilidades justamente porque não exige uma única forma de responder ou demonstrar aprendizagem. Gestos, imagens, movimentos, objetos, oralidade e outras formas de expressão podem funcionar como vias de participação. Contudo, isso requer observação das necessidades individuais e adaptações que preservem o direito à experiência coletiva.

As fontes analisadas sugerem que superar a escolarização precoce não significa reduzir expectativas sobre as crianças. Significa ampliar as expectativas: esperar que elas pensem, criem, investiguem, comuniquem, convivam, brinquem, participem e construam relações com diferentes conhecimentos. Trata-se de um horizonte mais amplo do que a mera antecipação de conteúdos formais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que as múltiplas linguagens constituem um princípio central para pensar o currículo da Educação Infantil. As crianças produzem sentidos por meio de palavras, gestos, movimentos, brincadeiras, desenhos, sons, imagens, narrativas, escritas, experiências matemáticas, tecnologias e inúmeras combinações entre essas formas. Reduzir o currículo a uma única linguagem significa reduzir também as possibilidades de participação e conhecimento.

Moruzzi (2014) contribui de maneira decisiva ao mostrar que interação e brincadeira podem articular as linguagens infantis e orientar a construção curricular. A coletânea organizada por Dantas, Oliveira e Lopes (2023) amplia essa compreensão ao demonstrar, em diferentes capítulos, como escrita, literatura, corpo, artes, matemática, tecnologias, planejamento e registro podem ser abordados a partir das especificidades da infância.

Os materiais analisados também permitem concluir que brincar não é um intervalo entre aprendizagens. A brincadeira é atividade social, cultural e simbólica por meio da qual as crianças constroem narrativas, experimentam papéis, criam regras, comunicam-se e reorganizam experiências. As interações, por sua vez, oferecem o

contexto no qual diferentes perspectivas se encontram e novas aprendizagens se tornam possíveis.

A docência permanece fundamental nesse processo. Planejamento, observação, registro e escuta sensível constituem dimensões complementares de uma prática que reconhece o protagonismo infantil sem abrir mão da intencionalidade pedagógica. O professor organiza contextos, amplia repertórios, acompanha processos, intervém quando necessário e revê suas decisões a partir do que observa.

Também se verificou que a linguagem escrita deve fazer parte do currículo como bem cultural e prática social, mas não pode ocupar posição que subordine todas as demais experiências. A aproximação com livros, textos e registros ganha maior sentido quando se articula à brincadeira, à literatura, à oralidade, às artes, ao corpo e às investigações das crianças.

Um currículo de múltiplas linguagens depende ainda de condições concretas: tempos menos fragmentados, materiais acessíveis, espaços que permitam movimento e criação, acervos de qualidade e momentos institucionais para planejamento e documentação. Sem essas condições, princípios presentes em documentos e pesquisas podem permanecer apenas no plano discursivo.

Por fim, defender uma Educação Infantil não escolarizante não significa defender ausência de conhecimento ou de planejamento. Significa afirmar uma concepção de aprendizagem adequada à infância, na qual conhecer envolve corpo, imaginação, cultura, relação, curiosidade e participação. A qualidade do currículo está, portanto, na capacidade de articular direitos das crianças,

patrimônio cultural, intencionalidade docente e experiências que façam sentido no cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de. Currículo na Educação Infantil: o lugar da linguagem escrita. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 145-156.

BOITO, Crisliane; LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva; SILVA, Simone Patrícia da. Planejamento pedagógico e registro docente na Educação Infantil: as teorias das crianças em foco. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 53-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.

CAPISTRANO, Naire Jane. Interações e práticas cotidianas na Educação Infantil: experiências com linguagens do corpo. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de;

LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 215-232.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023.

GOMES, Maria Juliane Almeida; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Experiências literárias na Educação Infantil. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 195-214.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Educação Infantil, culturas e currículos. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 23-38.

MORUZZI, Andrea Braga. Linguagens, interações e brincadeiras – preposições para o currículo na Educação Infantil. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 16-26, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Jefferson Rodrigues do; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Educação Infantil, currículo e tecnologia. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 39-52.

NETO, José Maria; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. A brincadeira na Educação Infantil. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 67-84.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Artes visuais: organização de práticas com linguagens na Educação Infantil. In: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EdUFERSA, 2023. p. 233-250.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto- Sensu em Ciências e Tecnologia Ambiental - Ciências Ambientais. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestre em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital (AGTU University American Global Tech University). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrando em Educação pelo Programa em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPED/UFSJ), na linha de pesquisa Cultura, Educação e Ciências. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Licenciada Pedagoga pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC Especialista em gestão escolar

pela Faculdade Kurius. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Licenciada em pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)