

# A PRESENÇA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES À LUZ DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Emanoele Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota<sup>2</sup>

## RESUMO

Faz parte da abordagem Reggio Emilia, a concepção de que as linguagens são formas de expressão da criança. Buscou-se neste artigo através de uma pesquisa documental, compreender como os currículos de Educação Infantil no Brasil, entendem e discorrem sobre a concepção das Múltiplas Linguagens. Para alcançar a diversidade do país, fez-se um levantamento de currículos que representassem as cinco regiões brasileiras, sendo um currículo por região. Através da análise das cinco propostas curriculares, buscou-se identificar se há reconhecimento da importância das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil e como a presença dos campos de experiências no currículo orientam para a multidimensionalidade da criança. Evidenciou-se que alguns currículos abordam a temática explicitamente, aprofundando-se nas discussões, enquanto outros tratam de forma mais camuflada e superficial.

**Palavras-chave:** Múltiplas Linguagens; Educação Infantil; Abordagem Reggio Emilia; Currículo.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto central compreender como tem operado alguns currículos de Educação Infantil, entendendo que nem sempre essa primeira etapa da educação básica foi valorizada e que para a concepção de infância que temos hoje, passou-se por um longo processo. No contexto da trajetória histórica sobre a evolução dessa concepção, destacamos o período da modernidade por entender que este foi marcado por mudanças econômicas, sendo a Revolução Industrial responsável pelo modo de produção que antes era doméstico e passa para o fabril, impactando a economia que abre espaço para um processo de transição do feudalismo para o capitalismo.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a indústria moderna modifica a estrutura social de tal modo que os hábitos e costumes das famílias recebem uma nova configuração; as mulheres ingressam no mercado de trabalho. Nesse contexto, passam a fazer parte da classe de operários e precisam deixar seus filhos com outras mulheres que não trabalhavam nas fábricas. Na Europa e Estados Unidos estas primeiras instituições apresentavam uma finalidade de cuidar e proteger as

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de Pedagogia da UFPE. E-mail: [emanoele.fsilva@ufpe.br](mailto:emanoele.fsilva@ufpe.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo da UFPE. E-mail: [ana.fsilveira@ufpe.br](mailto:ana.fsilveira@ufpe.br)

crianças enquanto as mães saíam ao trabalho, mas passa por um processo de ampliação dos seus objetivos incluindo o cunho educativo pedagógico.

No cenário brasileiro, as creches foram criadas com caráter assistencialista. A criação dessa instituição servia para abrigar filhos de mães trabalhadoras, como também abrigar os filhos indesejados. No final do século XIX, a implantação de creches e pré-escolas carregava uma preocupação de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Os principais envolvidos eram os religiosos e os médicos higienistas. No entanto, havia uma dualidade neste atendimento às crianças. As instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, de forma assistencialista e as propostas das particulares, eram de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.

Com a discussão sobre a necessidade de democratizar o acesso à educação para todos, independente da classe social, tivemos no Brasil algumas conquistas legislativas, como a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação de crianças pequenas como um direito, tornando obrigatório o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos em seu artigo 208, inciso IV. A Lei nº 8.069 /90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), coloca os municípios como responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, inclusive criando o Conselho Tutelar, e, também, conquistamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, nela encontramos a finalidade da EI em promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em dezembro de 2017, foi publicada uma resolução que trazia a obrigatoriedade da implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) em todas as etapas de Ensino, inclusive a Educação Infantil, que apresenta cinco campos de experiências como norteadores da organização curricular, contemplando vivências que devem ser experimentadas no cotidiano das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico, de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas a qual vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.

As DCNEI também definem currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essa preocupação com uma educação integral da criança destacada na BNCC (Brasil, 2017) e também presente na LDB, já acontecia na Itália desde 1970, na região de Emilia Romagna, que mais tarde Loris Malaguzzi transforma em uma abordagem denominada por Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da representação simbólica. Há um incentivo para as crianças explorarem seu ambiente e expressarem a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Tende-se a relacionar o termo “linguagens” apenas à oralidade e escrita. No entanto, na Educação Infantil, se a professora der ênfase exclusivamente a essas formas de linguagens, estará abrindo mão de outros caminhos de manifestações possíveis, privando suas crianças de experimentarem vivências no cotidiano que ampliem os seus conhecimentos. Por isso, nesta pesquisa, se busca superar essa concepção limitada de linguagens trazendo o entendimento de que as crianças se expressem e se comuniquem mediante as Múltiplas Linguagens, por meio das “Cem linguagens” como apresenta Loris Malaguzzi em um clássico poema que reflete sobre as potencialidades infinitas das crianças.

A abordagem Reggio Emilia, que traz grandes contribuições para a Educação Infantil, pautando discussões sobre as especificidades da educação para a primeira infância, como a necessidade de acolher a visão da criança, a importância do ambiente como terceiro educador, demandando novos métodos de ‘avaliação’ na Educação Infantil, como documentos pedagógicos que registram e acompanham o desenvolvimento diário das crianças. Sob inspiração das contribuições desta abordagem, a pesquisa aqui apresentada é de caráter documental e se delimita na temática das Múltiplas Linguagens como oposição à fragmentação do conhecimento, isto é, a cultura escolar que separa a cabeça do corpo, do pensar sem as mãos, do fazer sem a cabeça, do apenas escutar e não falar.

Tendo em vista que a BNCC (Brasil, 2017), atualmente, atravessa as propostas curriculares da EI no país como documento norteador, podemos

identificar, mediante os campos de experiências, a presença de aspectos que se aproximam à compreensão integral no desenvolvimento educativo da criança, tal como fundamentado na abordagem Reggio Emilia.

Esse dado nos levou a investigar a seguinte questão: de que modo podemos, de fato, encontrar nos diversos currículos de EI do Brasil, a concepção das Múltiplas Linguagens? Para isto, foi feito um levantamento de alguns currículos que representem a diversidade brasileira das cinco regiões brasileiras, a partir da seleção de um currículo por região. O critério utilizado para seleção desses documentos, foram os seguintes: eles serem propostas curriculares que discutam exclusivamente sobre a Educação Infantil, que estivessem em vigência e fossem atualizados conforme a BNCC. Objetivou-se, em termos gerais, analisar propostas curriculares de Educação Infantil do Brasil, buscando aspectos relacionados com a abordagem Reggio Emilia, e como objetivo específico identificar se há reconhecimento da importância das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil nessas propostas, buscando perceber como a presença dos campos de experiências no currículo orientam para a multidimensionalidade da criança. E, também, analisar aproximações e distanciamentos dos currículos em relação à abordagem Reggio Emilia.

A seguir, apresentaremos uma discussão sobre as Múltiplas Linguagens, bem como a importância do professor compreender o caminho que deve ser percorrido para contribuir para a manifestação dessas Múltiplas Linguagens pela criança. Em seguida, traremos a compreensão que temos sobre as especificidades de um currículo de Educação Infantil, situando sobre o surgimento da abordagem Reggio Emilia, trazendo, ainda, as influências europeias, sobretudo italiana, na reformulação dos currículos de Educação Infantil no Brasil. Posteriormente, estão os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, seguindo para a análise e discussão dos resultados coletados ao longo da pesquisa. Por fim, as considerações finais com as inferências da pesquisadora.

## **2. AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Partindo de uma concepção de linguagem entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural, entende-se que é por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Através da linguagem, somos capazes de imprimir sentido, mesmo que provisórios. A criança

enquanto sujeito histórico, a partir do momento em que experimenta a criação da linguagem, está realizando uma transição da natureza para a cultura, desencadeando seu potencial expressivo e criativo.

Um dos primeiros degraus do caminho em direção à linguagem é construído ainda nos primeiros momentos de vida, quando o bebê ouve o som, o ritmo e o timbre da voz de sua mãe. Ao contar histórias, por exemplo, inicia-se uma comunicação com a criança ainda na barriga da mãe e cada gesto e ação sobre a criança é fundamentalmente linguagem. Lópes (2018) explana que desde as primeiras palavras da mãe e do pai para a criança até as primeiras associações entre gesto e palavra, são manifestações de Múltiplas Linguagens que podem ser exploradas nas vivências lúdicas, poéticas, próprias do brincar, do jogo.

Jobim e Souza (1994) apontam a linguagem como local de produção de sentidos, já que é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Quando ela age sobre um ambiente, é capaz de transformá-lo, mas, ao mesmo tempo, em que altera a realidade ela é também transformada pelo próprio modo de agir no mundo. Essa interação entre a criança e o ambiente deve ser explorada na escola, os professores precisam criar espaços no cotidiano em que essas manifestações sejam compreendidas em sua seriedade, não se deixando seguir pela limitação do termo “linguagem” ligada apenas à oralidade e/ou escrita.

De acordo com Vygotsky (2018), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social conforme a comunidade em que vive. Portanto, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e sua história pessoal são fatores que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. Relaciona-se a linguagem com o pensamento, uma vez que toda obra da imaginação vai se construindo a partir de elementos da realidade do indivíduo, ajusta-se com a experiência vivenciada anteriormente pela pessoa.

Por isso, o nosso cérebro além de conservar e reproduzir nossa experiência anterior, também combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, demandando novas situações e novo comportamento. Vygotsky (2018)

também afirma que essa atividade criadora, baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro, é denominada pela psicologia de imaginação ou fantasia. Essa atividade de criação está submetida à dependência da riqueza e da diversidade de experiência vivenciada pelo sujeito.

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência ( p. 24).

Portanto, cabe ao professor de Educação Infantil criar atividades que favoreçam o enriquecimento da experiência da criança, propondo momentos de expressão das Múltiplas Linguagens. Para isso, é necessário que haja um currículo que possa possibilitar aos docentes a seleção do que deve ser ensinado durante a passagem da criança pela Educação Infantil. Sendo assim, discutiremos na seção que segue, como a concepção de Múltiplas Linguagens pode estar presente em um currículo de Educação Infantil.

### **3. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO**

Sabe-se que o sistema educacional é regido pela legislação tanto pela CF 1988 como pela LDB nº 9.394. Mas com a democratização do acesso à educação surgem debates em torno de quais seriam os objetivos da educação escolarizada, o que deveria ser ensinado e uma vez estabelecido a finalidade da escola seria necessário estabelecer normas e orientações para o funcionamento da escola.

Os estudos sobre currículo nascem no início do século XX, SILVA (2017) mostra como a discussão acerca da elaboração de um currículo baseava-se em diferentes concepções de educação, que por serem influenciadas por fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos, altera-se constantemente. O modelo de sociedade desejável é quem vai definir o tipo de currículo que será construído. Havia educadores como Bobbit e Tyler, que defendiam o funcionamento da escola tal como uma empresa comercial ou uma indústria. Portanto, a escola seria um espaço de moldagem, e os padrões deveriam ser estabelecidos no currículo. Preocupado com a economia, acreditava que uma educação eficiente seria aquela que formasse indivíduos com habilidades específicas para ocupação de cargo na vida adulta. (Silva, 2017. p.22-23)

Na década de 60, há a presença de outras concepções mais progressistas a respeito do currículo, Dewey por ter uma experiência acadêmica mais filosófica apresenta um modelo de currículo mais humanista e clássico, dando maior atenção as artes liberais e matérias clássicas como latim e grego. Nos anos 1970 os estudos sociológicos voltados à educação, a qual sofre intensas críticas por ter como finalidade atender uma sociedade capitalista que depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meio de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Desse modo, a transmissão de ideologias na escola é feita mediante ao currículo. Pelo qual torna-se um campo permeado por constantes disputas.

No texto *Indagações sobre o currículo*, produzido pelo MEC (2007) eles apresentam uma concepção de currículo como dinâmico e inacabado ao afirmar que:

“Os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (2007, p. 09)

No documento encontramos alguns princípios que compactuo neste artigo, um ideal de sociedade que avança não apenas em conhecimento pedagógico mas também político, social e cultural. Sendo imprescindível a garantia de direitos para todos, inclusive das crianças. Diante disto, carece que nossos educadores permaneçam buscando superar práticas segregadoras, excludentes, classificatórias e violentas. “É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.” (MEC, 2007.p.14).

#### **4. UM CURRÍCULO QUE VALORIZA A MULTIDIMENSIONALIDADE DA CRIANÇA**

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010) são explicitadas as interações e as brincadeiras como principais norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, garantindo experiências que forneçam à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. É notório no documento a concepção de que as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança são inseparáveis. Salienta-se a multidimensionalidade da criança, como frisa Loris Malaguzzi em seu poema: “A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.04). No cotidiano escolar das crianças, os professores precisam ter cautela para não roubar-lhes as potencialidades, priorizando vivências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Um dos caminhos apresentados pelas DCNEI para valorizar um trabalho que amplie a linguagem corporal da criança, é garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que ampliem a movimentação e expressão da individualidade da criança, respeitando ritmos e desejos. Constata-se que as DCNEI apontam, mesmo que brevemente, a necessidade do professor planejar momentos de imersão das crianças “nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2010, p. 25).

Diante disso, um currículo que valoriza a multidimensionalidade da criança orienta práticas a partir das quais o professor fomenta na criança o conhecimento de si e do mundo, simultaneamente. Procura viabilizar que a criança seja atravessada por experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a manifestação de suas vontades, desejos, curiosidades, e sua individualidade.

Com relação ao que postula a BNCC (Brasil, 2017), observa-se a presença de quatro fundamentos: a) direitos de aprendizagem; b) campos de experiências; c) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; d) grupos etários. Percebe-se que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se), perpassam ao longo do documento quando trata da primeira etapa da Educação Básica. Já os campos de experiências são divididos em cinco partes: I- O eu, o outro e o nós; II- Corpo, gestos e movimentos; III- Traços, sons, cores e formas; IV- Escuta, fala, pensamento e imaginação; V- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para atender a especificidade da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular trouxe os Campos de Experiências e dentro de cada campo há os

objetivos de aprendizagem a serem alcançados com as crianças entre 0 a 5 anos. Nessa organização curricular da BNCC “Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (Finco; Barbosa; Goulart, 2015, p. 54).

Todavia, essa nova organização do currículo não chega ao Brasil por casualidade, há influências externas, inclusive de concepções e abordagem nascidas na Europa, como no caso da abordagem Reggio Emilia concebida na Itália. É válido salientar, que essas abordagens não se encontram explicitadas ao longo do documento da BNCC (Brasil, 2017), podendo-se apenas inferir a sua existência. Nesse sentido, discorreremos em seguida sobre como se deu o surgimento dessa abordagem, quais teóricos influenciaram esse processo de construção e quais perspectivas têm sido defendidas.

## **5. ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA: RESGATE HISTÓRICO**

Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional passa por diversas transformações radicais, inclusive na educação. Na Itália, em 1945 inicia-se um movimento coletivo dos próprios moradores em construir uma escola para as crianças, o pequeno vilarejo de Villa Cella, protagonizaria um evento que mais tarde contagiava as demais periferias e cidades que estavam devastadas pela Guerra.

Pessoas comuns se voluntariaram em reerguer uma escola num terreno doado e utilizando os tijolos e as vigas das casas bombardeadas, Loris Malaguzzi conta em uma entrevista, com Lella Gandini - numa conferência de Reggio Emilia em março de 1990, que durou cerca de oito meses para colocarem a primeira escola de pé, e ficou conhecida como a ‘escola do tanque’ pois as pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

O principal desafio enfrentado nesse início foi a falta de recursos. Até que em 1963, houve um rompimento da educação com o monopólio da Igreja Católica, a conquista da primeira escola secular para crianças pequenas. Mesmo assim, as escolas de Reggio Emilia ainda estavam sob a administração do país, depois de quase dez anos de luta em 1967 todas as escolas administradas por país ficaram

sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia. A prática pedagógica dessas escolas receberam diversas inspirações entre elas destaque Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, John Dewey, Serge Moscovici e também receberam ajuda para elaborarem os projetos pedagógicos como a do poeta Gianni Rodari e do especialista em didática Bruno Ciari, a partir dessas referências foi sendo feita a transição dessas filosofias para montar uma abordagem mais específica para as crianças pequenas.

Uma abordagem regida pelo princípio que considera a escola como um organismo dinâmico e inesgotável, “uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. [...] como uma espécie de construção em contínuo ajuste.” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.70).

Também preocupada com a construção da identidade da criança, nessa abordagem a participação das crianças nas atividades da escola é vista como grande oportunidade para desenvolver a autoconfiança. Por meio da comunicação, a criança consegue desenvolver e apreciar as linguagens em todos os níveis e usos contextuais. Um caminho apresentado pela abordagem estaria ligada a atividades de debate e diálogo que permitissem consolidar o pensamento crítico e comunicar a linguagem simbólica.

A presença das Artes Visuais desde a pré-escola também é uma pauta defendida pela abordagem, pois traz o ateliê para dentro do espaço escolar, como um local potencializador de linguagens, principalmente a linguagem visual.

um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila — todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas. (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.133)

A linguagem visual ganha destaque durante as exposições das artes visuais produzidas pelas crianças, mas também na discussão sobre a documentação pedagógica a apresentação dos projetos e experiências vivenciadas pelas crianças, são documentadas em diversos modelos: slides, painéis, vídeos, fotografias, que exploram essa educação visual. Através da valorização das Artes, a educadora

italiana Veia Vecchi afirma: “descobri como a criatividade é parte da formação de cada indivíduo e como a “leitura” da realidade é uma produção subjetiva e cooperativa, e isso é um ato criativo.” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.136). Percebe-se nessa passagem que a linguagem visual está interligada à linguagem simbólica, inclusive a linguagem gráfica.

É através dela que a criança percebe que pode representar as coisas, as pessoas, aquilo que pensa e sente por meio do desenho, avançando então no processo de apropriação do conhecimento da função social da escrita na representação da fala, do pensamento, das ideias e sentimentos. Baseando-se na abordagem Reggio Emília, toda forma de registro de ideias, observações, recordações, sentimentos e sensações das crianças, são as “linguagens gráficas usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados.” (1999, p.34).

## **6. MUDANÇAS NAS PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS NOS ÚLTIMOS ANOS**

Na década de 1990, a concepção de infância sofreu ampliações, a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) - Lei nº 8.069/90, também a nova LDB - Lei nº 9394/96, as crianças são inseridas no mundo dos direitos, com esta Lei a educação infantil agora apresenta como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Agora formalizada como primeira etapa da educação básica, passa a ser responsabilidade dos municípios oferecer esse desenvolvimento integral das crianças. Dois anos depois, é criado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) este foi um documento norteador direcionado às práticas pedagógicas para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Que traz um conceito de educar:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma **integrada** e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, **de ser e estar com os outros**, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23, grifo nosso)

A influência italiana é percebida nas propostas curriculares brasileiras, principalmente na elaboração dos campos de experiências apresentadas na BNCC (Brasil, 2017) como guia pedagógico de como o professor vai garantir que os direitos de aprendizagem sejam concretizados. Isso porque, na Itália, sempre houve uma preocupação expressiva quanto à pré-escola para que esta etapa fugisse da abordagem escolar que é aplicada às demais etapas da educação básica. Com uma pedagogia centrada na criança, no brincar e nas experiências da infância. Em 1991, na Itália houve a implantação da chamada *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância*, que foi traduzida e trazida para o Brasil em 1995, e mais tarde afeta as Diretrizes Curriculares. Além deste documento, as autoras também analisam outro documento italiano de 2012 - *As indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*. Nele estão presentes cinco campos de experiências: eu e o outro; o corpo e o movimento; imagens, sons, cores; os discursos e as palavras e o conhecimento do mundo.

Nesse documento italiano que rege a Educação Infantil, o cenário escolar é tido como espaço de encontro entre uma multiplicidade de cultura. o que eles chamam de “fazer escola” significa “considerar complexidade de modos radicalmente novos de aprendizagem com uma obra cotidiana de guia, atenta ao método, às novas mídias e à pesquisa multidimensional.” (Finco; Barbosa; Goulart, 2015, p.21). Há a valorização para uma formação que não se limita a técnicas e competências isoladas, mas para formar um sujeito capaz de defrontar positivamente a incerteza e a instabilidade dos cenários sociais e profissionais, presentes e futuros. Permeado por uma perspectiva em que a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o documento orienta que os docentes pensem e construam seus projetos educativos e didáticos “não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado.” (Finco; Barbosa; Goulart, 2015, p.23).

## **7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a construção desta pesquisa qualitativa e de caráter documental, primeiramente foi feita uma revisão bibliográfica. Com um arcabouço teórico, pôde-se dar sustentação e embasamento à pesquisa, o que nos levou a realizar um levantamento de currículos que pudessem contribuir para atender os objetivos da

pesquisa. Após a leitura aprofundada do material selecionado, foram feitos os fichamentos dos currículos escolhidos. Os documentos analisados são providos dos governos Federal, Estadual e Municipal. O intuito central foi de encontrar evidências que fundamentaram a hipótese de que a criança se expressa por Múltiplas Linguagens que devem ser exploradas no cotidiano escolar, com práticas pedagógicas que não fragmentem o conhecimento, mas que adotem uma abordagem que valorize a multidimensionalidade da criança. Como categorias de análise, pautamo-nos no conjunto das principais linguagens presentes na abordagem Reggio Emilia, que estarão classificadas nesta pesquisa como: a linguagem corporal; a linguagem visual; a linguagem gráfica e a linguagem simbólica.

Também foi dissertado a respeito das conquistas convertidas para a Educação Infantil, com a chegada de novas perspectivas, inclusive, com influências da abordagem Reggio Emilia, no currículo educacional brasileiro. Essas mudanças contribuíram na construção do entendimento de que é necessário priorizar uma educação integral e de práticas pedagógicas que exponham as crianças a experiências que estimulem a manifestação dessas linguagens.

Para identificar se há a compreensão das Múltiplas Linguagens nos currículos de Educação Infantil, buscou-se analisar alguns documentos curriculares regidos em diferentes regiões brasileiras e identificar se a discussão sobre os Campos de Experiências, presente nas propostas curriculares escolhidas, está orientada pela compreensão das Múltiplas Linguagens.

O procedimento adotado na coleta de dados nesta pesquisa foi o de natureza documental, “a pesquisa documental se utiliza de fontes documentais, isto é, fontes de dados secundários.” (Ludke; André, 2018,p.37). O levantamento de dados pode ser primário, secundário e terciário e, nesta pesquisa, baseamo-nos nos dados primários, isto é, fez parte da coleta de dados arquivos públicos. Os arquivos públicos utilizados foram as Propostas Curriculares Municipais e Estadual, obtidas nas páginas oficiais das prefeituras das capitais: Recife, São Paulo, Goiânia, Curitiba e do estado do Amazonas.

Os documentos analisados foram do tipo oficial, com o propósito de esmiuçar as diretrizes e currículos municipais para evidenciar a importância de uma educação que priorize a formação integral, explorando a manifestação das Múltiplas Linguagens da criança. O levantamento de documentos analisados “pode se

constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”(Ludke; André, 2018. p.38).

As categorias de análise utilizadas na pesquisa procurou atender a qualidade descrita por Moroz; Gianfaldoni (2006) “exaustão: que deve permitir a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema; a exclusão mútua: deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria”, os descritores foram retirados a partir da obra de Edwards; Gandini; Forman (1999) que apresenta linguagens inspiradas na abordagem Reggio Emilia para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos das crianças, sendo necessário oferecer palavras, gráficos, para estimular o pensamento lógico, a linguagem corporal e a linguagem simbólica das crianças, por meio de vivências que estimulem a fantasia, a narrativa e a argumentação. Bem como apresenta o registro das ideias, observações, recordações, sentimentos das crianças que manifestam as linguagens gráficas.

A análise documental busca identificar informações reais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Ludke e André (2018) apresentam alguns ganhos que têm o pesquisador ao utilizar a análise documental como técnica exploratória e destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos são considerados “fontes poderosas porque não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (2018, p.45).

Um dos caminhos tomados durante a pesquisa foi o cuidado na procura de fontes confiáveis, assim como Marconi; Lakatos (2017) compreendem que os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados que podem dizer respeito a atos individuais, ou no caso dos arquivos públicos de alcance municipal, estadual ou nacional. Compactuando com o que dizem os autores, optou-se por realizar o levantamento de dados a partir da minuciosa investigação de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias Estaduais e Municipais de educação, respectivamente das cidades de Recife, São Paulo, Curitiba e Goiânia. Os critérios de escolha utilizados no levantamento dos documentos foram, primeiramente, serem propostas curriculares

da Educação Infantil atualizadas conforme a BNCC (Brasil, 2017) e estarem em vigência nos municípios. No prelúdio da pesquisa, privilegiou-se buscar propostas curriculares das capitais mais populosas de cada região brasileira, como Manaus (Norte), Salvador (Nordeste), Brasília (Centro-Oeste), São Paulo (Sudeste) e Paraná (Sul). No entanto, encontrou-se dificuldade em ter acesso a alguns currículos dessas capitais, que atendessem o seguinte critério: discutir exclusivamente propostas que atendessem a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Por conta dessas variáveis, foram procurados os currículos de outras capitais, ficando, então: Recife, São Paulo, Goiânia e Curitiba. Mas, para contemplar a região norte, não foi possível acessar uma proposta municipal dessa região de acordo com os critérios da pesquisa, assim, optamos pela proposta curricular do Amazonas que norteia a Educação Infantil a nível estadual. Tendo em vista que as propostas curriculares devem estar submetidas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e que também precisam embasar-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), esses dois documentos nacionais também foram analisados.

## **8. RESULTADOS E ANÁLISE**

Os achados da pesquisa foram divididos em cinco subseções, durante a análise das propostas curriculares algumas características principais de cada documento foram identificadas, assim, optamos por intitular cada currículo com seus aspectos mais marcantes, da seguinte forma: São Paulo, *Educação Integral: valorização das linguagens e práticas culturais das crianças*; Goiânia, *Campos de Experiências: caminhos para o desenvolvimento das Múltiplas Linguagens*; Curitiba, *Uma cidade educadora: currículo que excede os muros da escola*; Recife, *Currículo como adaptação à BNCC*; e, Amazonas, *Múltiplas Linguagens com ênfase na narrativa literária*. Ademais, percebemos também que algumas propostas tratam de forma explícita e extensa sobre as Múltiplas Linguagens na Educação Infantil, enquanto outras abordam o tema implicitamente vinculado a outras discussões.

### **8.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: VALORIZAÇÃO DAS LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS**

O primeiro documento analisado, foi elaborado sob a responsabilidade da secretaria municipal da cidade de São Paulo. Para esta pesquisa, foi analisada a 2ª

edição do documento de 2022, que recebeu a contribuição de muitos profissionais da própria rede de ensino da cidade. Em agosto de 2018, abriu-se a consulta pública para a 1ª edição e no mês seguinte foi feita uma nova consulta para receber as contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas ao documento. Além da consulta pública, os educadores da rede contribuíram nas discussões e elaboração da escrita por meio do envio de cenas e imagens de suas práticas pedagógicas.

A proposta curricular da cidade de São Paulo é composta em 05 seções: 1. A escola como espaço social da esfera pública; 2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais; 3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil; 4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo.

Na primeira seção “A escola como espaço social da esfera pública”, há uma extensa discussão a respeito da educação integral como princípio comprometido com quatro variáveis: a) Integralidade e inteireza dos sujeitos; b) Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos; c) Práticas pedagógicas integradoras; d) Currículo Integrador.

Na segunda seção, há um tópico voltado para linguagens e práticas culturais, enfatizando a importância das vivências culturais e participação das famílias, nesse processo de ampliação das linguagens das crianças. Além disso, orientam os professores a incentivar e favorecer esse encontro com as práticas culturais do território e com novas possibilidades de linguagem. Através de alguns caminhos como brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações, e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais.

Resgatando as variáveis, achadas na primeira seção, destacamos aquela referente à “Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos” pois, percebe-se que há um projeto educacional voltado para uma formação humana completa, priorizando as vivências das diferentes práticas sociais (conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar) articuladas às linguagens culturais e acolhendo as expressões dos bebês e crianças. No documento é válida a ideia de que as crianças se comunicam: pelo gesto, pelo olhar, pelo choro, pela expressão do

rosto, pelo que fazem e mostra como essas formas de expressão vão se tornando mais sofisticadas e cada vez mais amplas.

Primeiro são formas de expressão do bebê a que os adultos atribuem significado, depois bebês e crianças vão se apropriando de formas de comunicação já presentes na sociedade. Então, as **múltiplas linguagens** correspondem aos modos como bebês e crianças **comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade**: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam. (São Paulo, 2022, p. 99, grifo nosso).

Ainda dentro desse debate, a proposta curricular expõe que o emocional é a primeira forma de comunicação que se estabelece entre o bebê e os adultos que cuidam dele e o educam, atravessando gestos, vocalizações, choro e olhares. A passagem demonstra que os adultos devem se comunicar com o bebê pelo tom de voz, pelo toque, pelo olhar e pela maneira como se aproximam e avisam que vão interromper o que ele está fazendo para levá-lo para outro lugar, ou quando interpretam os gestos, o olhar, a atitude corporal do bebê.

No Currículo para Educação Infantil da cidade de São Paulo (2022), encontramos um esquema que sintetiza e descreve nove saberes que são considerados essenciais para o desenvolvimento dos estudantes durante toda a Educação Básica. No saber referente à comunicação, foi feita uma descrição que aponta para um tipo de saber que utiliza as Múltiplas Linguagens, são apresentadas como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, incluindo também a brincadeira, a Libras e a tecnológica como caminhos para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, ambicionando produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

O documento propõe uma Educação Integral, que para ser atendida deve-se considerar algumas variáveis, na discussão quatro delas são expostas, mas apenas duas nos interessam, a primeira, porque discute sobre a integralidade e inteireza dos sujeitos, sendo necessário:

Compreender os sujeitos como seres humanos, seres integrais, desde o nascimento, significa romper com concepções que não valorizam a complexidade desses sujeitos, que constituem em suas relações sociais diferentes dimensões corpóreas e de linguagens, ou seja, que se expressam em múltiplas linguagens. (São Paulo, 2022, p. 34).

O documento retoma a reflexão a respeito do prejuízo causado por práticas que não consideram a amplitude do ser humano, que demanda uma educação mais abrangente e que compreende o processo de construção do pensamento vinculando a mente ao corpo, ao brincar e ao aprender. Expandir possibilidades de aprendizagem dos bebês e das crianças, com práticas pedagógicas que prezam pela exposição a uma gama de experiências, requer refletir sobre quais vivências podem alcançar à criança em sua plenitude.

A segunda discussão analisada foi a seção que trata da articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos, uma alternativa para dar conta desse processo, de acordo com o documento seria através da criação de projetos capazes de envolver diferentes vivências das práticas sociais. Conhecer o mundo do trabalho é colocado como uma espécie de alimento da consciência simbólica. No currículo, há sugestões de momentos em que as crianças possam visitar mercados, agências de correio, gráfica, salão de beleza, oficina mecânica, entre outros espaços presentes nas relações sociais, a fim de conhecerem as atividades humanas, possibilitando as imitações e as criações que são vistas durante as brincadeiras.

Notou-se que o currículo de São Paulo problematiza o uso de telas por bebês e crianças atrelado à linguagem corporal. Além de expor que as telas não devem ser usadas como objetivo de entretenimento para as crianças, argumenta que não é saudável na Educação Infantil os pequenos ficarem sentados ou apenas observando por longos períodos de tempo, em vez disso, eles precisam se entreter com atividades lúdicas que permitam o uso do corpo para explorar o mundo, tornando-os crianças com um corpo ativo - esse processo é visto pelo documento como garantia de saúde para os bebês e crianças.

Além de discutir sobre a linguagem simbólica, corporal e visual, percebe-se que o currículo também contempla a linguagem gráfica quando contesta sobre os desenhos mimeografados e xerocados, apresentados como empecilho para a comunicação da criança. Reforça, pois, que a linguagem é autoral, cada um se expressa com suas particularidades.

## 8.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento curricular apresentado é o de Goiânia, homologado em 2020, que se divide em três seções principais: 1) Educação Infantil por um currículo em

construção; 2) Currículo em construção organizado por Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiências e 3) Transições. A segunda seção foi dividida em duas subseções, uma voltada para os Direitos de Aprendizagem e outra para os Campos de Experiências da BNCC.

Na primeira seção, encontramos a concepção de que o bebê começa a atuar no mundo se comunicando com sua família estando ainda no ventre da mãe, compreendendo que essa interação acontece, “por meio da fala, dos movimentos e das temperaturas percebidas pelo e no corpo da mãe. O bebê pode, por exemplo, expressar-se com movimentos, quando alguém canta, conversa ou lê histórias.” (Goiânia, 2020, p.22). A partir dos primeiros toques, olhares, gestos, fala, comunicação com o adulto, o bebê vai atribuindo significados. Na medida em que a criança vai crescendo, ela amplia o contato com outras pessoas, “favorecendo o desenvolvimento da comunicação com os sujeitos e a exploração dos artefatos - objetos culturais produzidos pelos seres humanos - e espaços onde convivem.” (Goiânia, 2020, p.22).

Na proposta curricular goianiense há uma maior preocupação em discutir sobre os campos de experiências e é apresentada uma seção exclusiva para tratar de cada campo, abordando sua origem, definição e implicações. Também enfatiza que esses campos atendem “uma perspectiva de articulação e integração entre eles. [...] a criança aprende e se desenvolve na inteireza do seu ser, na totalidade dos contextos e das situações que vivenciam, e **não de forma fragmentada.**” (Goiânia, 2020, p. 34, grifo nosso).

A partir da segunda seção, o primeiro campo de experiência a ser esmiuçado é: O eu, o outro e nós. O ‘eu’ como sujeito único, histórico, movido por sentimentos, interesses, vontades, desejos e características próprias de ser e estar no mundo. O ‘outro’, são os familiares, vizinhos, crianças e adultos da instituição educacional. São nessas relações e interações que a criança aprende a se identificar e a se diferenciar do outro, no que se refere aos seus aspectos físicos, hábitos, costumes, desejos, interesses, necessidades e às formas próprias de ser, estar e se relacionar e o ‘nós’ é que permite às crianças desenvolver o sentido de pertencimento a um grupo social, no qual relacionar-se possibilita conhecer, cuidar, compartilhar saberes e conhecimentos produzidos culturalmente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo físico e sociocultural.

Nessa fase da vida, até que desenvolvam autonomia e aprendam a cuidar de si, são dependentes dos adultos para apoiá-las em suas inúmeras “primeiras vezes” – descobrir o gosto azedo, amargo, doce, salgado; conhecer e se identificar com seus familiares, amigos, vizinhos; aprender a usar inúmeros artefatos; bem como seus variados “por quês”, nas interações com outras pessoas, com o mundo físico e sociocultural, e com as diferentes formas de expressão presentes nele. (Goiânia, 2020. p.45)

Nessa passagem, há uma relação intrínseca entre o educar e o cuidar. Responsabilidade compartilhada entre a família e a unidade educacional, é essencial para proporcionar uma diversidade de experiências para os bebês, que estão descobrindo o mundo através das Linguagens. Em seguida, há uma conceituação do segundo campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos. Primeiro define que o ‘corpo’ é físico, psíquico, afetivo e é, também, uma construção sociocultural. Para ser entendido deve ser levado em consideração sua interação com o mundo, com a natureza e com outros seres humanos. Já os ‘gestos’ são manifestações de ações corporais visíveis que transmitem um determinado significado por meio de uma expressão voluntária, já que representam um sinal de comunicação não verbal.

Assim, pode-se dizer que os gestos expressam ideias ou sentimentos de um determinado grupo social, por isso se constituem e traduzem o que é próprio de cada cultura e do contexto histórico, alterando-se ao longo do tempo. Por último os movimentos, esse deslocar o corpo no espaço, pode ser intencional, ritmada, exploratória, imitativa, criativa, artística, podem ser produtores de conhecimento espacial. Além disso, o movimento é a maneira como o sujeito interage com o mundo, buscando explorá-lo e investigá-lo, fazendo descobertas importantes sobre as relações que estabelece com o outro.

Notou-se que a proposta de Goiânia, aborda a discussão das Múltiplas Linguagens ao detalhar sobre cada Campo de Experiência estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017), a linguagem visual aparece na proposta como ‘linguagem audiovisual’ e ligada à linguagem musical, colocada como possibilidade da criança conhecer lugares e músicas, hábitos e costumes, línguas, vestimentas e organizações sociais de outras culturas, através de programas de televisão, de propagandas veiculadas em sites, de jogos digitais, de filmes no cinema e de vídeos.

Já a linguagem corporal, encontra-se no subtema ‘cultura corporal’ abordando temas como sexualidade e cuidado da criança com o corpo, “As crianças, desde bebês, se expressam por meio de práticas corporais, como as mímicas, os gestos, os sons e o choro, as quais permitem a comunicação na ausência ou na limitação da

linguagem verbal oral-auditiva.” (Goiânia, 2020, p.63). Através dessa comunicação do corpo os adultos estabelecem um diálogo com as crianças para alcançarem a ampliação do domínio corporal.

### 8.3 UMA CIDADE EDUCADORA: CURRÍCULO QUE EXCEDE OS MUROS DA ESCOLA

A proposta curricular de Curitiba é resultante da formação de uma comissão de escrita, composta por vinte e oito pessoas para elaborarem esse currículo da capital do Paraná, sendo o documento elaborado numa parceria entre o Departamento de Educação Infantil, a Equipe da Gerência de Currículo, a Gerências de Gestão, a Equipe da Gerência de Organização do Trabalho Pedagógico e também com a Gerência dos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade. Publicado em 2020, foi organizado por subtemas: Ser e viver as infâncias em Curitiba; Ser e viver uma comunidade educativa; Diálogos curriculares da Educação Infantil curitibana; Os campos de experiências; O currículo, os bebês e as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; O currículo sentido e vivido no cotidiano; Documentação pedagógica e Constituir-se professor na Educação Infantil de Curitiba.

Nos dois primeiros tópicos é apresentada uma perspectiva de cidade educadora, com uma ideia de currículo que extrapola os muros das escolas, construído a partir das vivências e experiências culturais de cada pessoa e que resulta em diversas formas de ver, interpretar e atuar no mundo.

A cidade é currículo. Todos os seus espaços educam compondo um currículo que possibilita experiências diversificadas à população. A rua, por exemplo, permite vivências únicas, pois ao percorrer trajetos pela cidade (para casa de parentes, comércios, parques, museus, cinemas e teatros, entre outros) constatamos inúmeras informações sobre as pessoas e suas formas de viver e relacionar-se com a natureza, a cultura e o mundo em sua complexidade. (Curitiba, 2020, p.11)

É na cidade, que as marcas e as contribuições de diferentes povos e etnias são vistas na arquitetura, nos costumes, na língua, na culinária de um povo. No currículo, a cultura é compreendida como um ato social que abraça toda criação humana, que está sempre em transformação, por isso, ela é dinâmica, diversa e coletiva.

Sobre a compreensão do conceito de infância presente no documento, há uma pluralidade das infâncias e por ser uma categoria social do tipo geracional,

passa por um processo contínuo de mudança dos atores sociais que alteram a compreensão do próprio conceito de infância. Essa constante mudança acontece por ser resultado de uma construção social, por isso são apresentadas diferenças conforme os períodos históricos, dependendo da localização geográfica, da classe social, da raça/etnia, do gênero, da religião e demais variáveis que podem intervir no modo de perceber a infância em determinado tempo e lugar.

Cabe frisar que bebês e crianças apresentam uma maneira peculiar de agir e pensar, envolvendo curiosidade, criação, brincadeira, imaginação e sensibilidade na relação com os outros, os objetos e as situações. Embora com pouca idade, já acumulam saberes e experiências, sendo capazes de produzir e reproduzir cultura, desenvolvendo, a partir das interações com outros bebês e crianças, os adultos e os diferentes espaços sociais, o seu modo próprio de ser e estar no mundo. (Curitiba, 2020, p. 14)

Na passagem destacada, o documento apresenta as especificidades das crianças no processo de comunicação e na interação com os outros, sendo as crianças aquelas que ocupam um lugar de sujeito de direitos que se apropriam da cultura, mas também contribuem para as transformações culturais. E, como sujeitos de direitos, devem estar em um ambiente acolhedor, garantindo de modo justo para todos os bebês e todas as crianças os direitos de participar, explorar, brincar, expressar, conhecer-se e conviver.

Ainda sobre os direitos da criança, a discussão acerca das Múltiplas Linguagens podem ser desenvolvidas quando articulada à interação, tanto com outros pares, quanto com novos espaços, tempos e materiais. Como expõe a passagem seguinte:

bebês e crianças sentem e vivenciam, nas brincadeiras e em suas interações, múltiplas formas de explorar o mundo, conhecendo a si e percebendo que o corpo é movimento, mas também é voz, é silêncio, é olhar, é toque e é sua relação com o mundo. (Curitiba, 2020, p.73).

A proposta discorre ainda sobre como os jogos e as brincadeiras são momentos enriquecedores, pois também permite colocar o corpo em movimento por meio de diferentes linguagens. É no momento em que a criança explora o espaço e os diferentes materiais e experimenta as possibilidades de sua relação com o mundo e consigo mesmo, que ela entra em contato com diversidade de formas, texturas, tamanhos, cheiros e cores.

Essa proximidade pode ser mediada através das bandejas de experimentação, esse conceito é encontrado no currículo curitibano como “propostas destinadas às crianças que se locomovem com autonomia e utilizam a linguagem oral, pois envolvem negociar hipóteses e nomear fenômenos.” (Curitiba, 2020, p.76). Essa proposta se aproxima da abordagem de Reggio Emilia, uma vez que, a partir de atividades de investigação, é necessário que as crianças elaborem hipóteses, criem estratégias e resoluções, assim oportunizam a ampliação das manifestações das Múltiplas Linguagens. Visto que, na abordagem é dada ênfase a projetos que investigam fenômenos reais, “o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção.” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p.34). Dessa maneira, vislumbra-se a oportunidade de as crianças se tornarem o que denominam de “antropólogos naturais”.

Na seção seguinte, a proposta curricular de Curitiba explica como eles entendem a linguagem, reflete sobre como a prática cultural se tornou uma linguagem simbólica ao longo da história.

As linguagens são múltiplas, aprofundam e sustentam a experiência de aprender nas práticas cotidianas que acontecem na Educação Infantil, em conexões com os interesses e as curiosidades dos bebês e das crianças para o fortalecimento da identidade local, do acolhimento e da valorização das diferenças e da ampliação de repertórios culturais, ambientais, científicos e tecnológicos. (Curitiba, 2020, p.76).

As Múltiplas Linguagens são tratadas como interrelacionadas, se constroem reciprocamente, também “revelam transformação de ideias, conceitos e proposições ao longo do tempo, acompanhando os passos evolutivos da humanidade.” (Curitiba, 2020, p.77). O currículo ainda dá ênfase à importância de estabelecer uma comunicação com as crianças, de modo que elas sintam liberdade para exteriorizar suas necessidades, ideias e sentimentos, por meio de suas Múltiplas Linguagens.

Ao discutir sobre uma linguagem expressiva, a proposta aponta para a dança como representante de uma prática social e cultural que se transformou numa linguagem simbólica milenar. A Linguagem Corporal sobressai na proposta ao referir-se a relevância do cuidado com o corpo, o bebê deve participar desse processo de exploração do corpo, descobrir o mundo a partir da percepção dos elementos que o constitui, seja pelos sentidos, pelo toque, pelo cheiro, pelos sons ou pelas cores. Faz parte desse processo de expressão corporal: o imaginar, o brincar, reinventar, dramatizar, produzir sons e perceber o silêncio e até observar a

expressão corporal do outro para descobrir as possibilidades expressivas do próprio corpo.

#### 8.4 CURRÍCULO COMO ADAPTAÇÃO À BNCC

Após a homologação da BNCC (Brasil, 2017), a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife foi revisitada para incrementar as alterações da Base Nacional Comum Curricular. Essa reavaliação, aconteceu através de fóruns e reuniões entre setembro e outubro de 2018, no final deste mesmo ano, foi organizado o IV Seminário da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, para apresentar a Base Nacional Comum Curricular aos profissionais da Rede. Após a formação, foi feita uma paralisação das aulas, para que os professores da rede pudessem realizar conjuntamente, com a coordenação das escolas, a construção de propostas de adaptação do currículo de Recife à BNCC.

Na terceira seção do documento, encontram-se os eixos da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e também as Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017). Nessa seção, há a presença de algumas linguagens de forma tímida apenas descrevendo as competências gerais de educação básica e direitos de aprendizagem e desenvolvimento exigidas pela BNCC, sem discussão teórica, reproduzem com maior frequência a importância da linguagem escrita.

Em seguida, elencam superficialmente os cinco Campos de Experiências. Afirma a importância das Múltiplas Linguagens, quando explica sobre cada Campo de Experiência.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências, nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas, elaboradas individualmente, ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular, e pertencente a um grupo social. (Recife, 2021, p.31)

A partir dessas experiências, presume-se que as crianças conseguem se expressar por várias linguagens e criam suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria individual e coletiva. Apresentam também algumas interações com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais, e de recursos tecnológicos. Como vivências potencializadoras para desenvolver nas crianças

senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

No entanto, percebeu-se que a Política de Ensino do Recife é bem mais pragmática que os demais, com pouca discussão e embasamento teórico, grande parte do documento (da página 34 até a 61) foi reservada para adicionar quadros chamados de 'Organização Curricular da Educação Infantil', nos quais consistem em sinalizar para os professores qual período do bimestre vai ser trabalhado cada Campo de Experiência, Direito de Aprendizagem e Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento. Como se fosse um guia de planejamento pedagógico, que inclusive sugere quais atividades devem ser feitas pelo professor para atender aquele Campo, Direito ou Objetivo específico.

Um currículo que faz indicação de prática docente já formada, sem estabelecer discussão que favoreça a reflexão do docente, para que ele mesmo tenha sua autonomia e liberdade de construir sua prática pedagógica, é um currículo engessado. O professor precisa de liberdade para construir sua prática pedagógica.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 1996, p.13)

Uma prática educativa crítica o professor assume um lugar de sujeito que produz saber, o professor que recebe informações passivamente, reproduz em sua prática um ensino como transferência ou depósito, um docente com prática que se distancia da crítica e reflexão, corre o risco de perder sua autenticidade, além de fragilizar o propósito de desenvolver na criança as Múltiplas Linguagens para oferecer-lhes autonomia e liberdade. É preciso “[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 1996, p.12).

## 8.5 MÚLTIPLAS LINGUAGENS COM ÊNFASE NAS NARRATIVAS LITERÁRIAS

A proposta amazonense divide-se em 22 seções, porém duas seções foram coletadas para a análise, sendo a Múltiplas Linguagens e a Os campos de experiências. O Referencial Curricular Amazonense reserva um espaço do

documento exclusivo para a discussão das Múltiplas Linguagens, destrinchados pelos seguintes subtemas: a) desenho e pintura; b) fotografia e cinema; c) poesia e literatura; d) teatro; e) dança e movimento e f) linguagem escrita.

A seção que trata sobre a temática das Múltiplas Linguagens, inicia-se já encaminhando o leitor ao pensamento basilar da abordagem defendida.

[...] os bebês e as crianças se expressam utilizando várias linguagens com as quais constroem a si mesmas e a cultura na qual estão inseridos, levando-as ao encontro de sons, palavras, movimentos e imagens, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido a ausência de propostas que procurem garantir processos de imaginação e criação (Amazonas, 2021, p.46)

Observa-se nessa passagem que a proposta curricular ressalta como essa manifestação pode ser vista através de formas diversificadas, pelas quais os bebês, desde cedo interagem com o mundo por meio das linguagens. Sobre a macro discussão das Múltiplas Linguagens, há uma divisão de subtópicos que nos permite identificar essa variada maneira de comunicação da criança, que é manifestada através da fala, do brincar, do desenho, dos movimentos, das histórias lidas e contadas, da dança, do poema.

Em muitas passagens, percebe-se o destaque dado ao ambiente como promotor do desenvolvimento das Múltiplas Linguagens das crianças, ambiente que deve reconhecer as variadas manifestações das linguagens das crianças sem restringi-las à fala e à escrita. Esse espaço compreende as Múltiplas Linguagens “associadas ao gesto, ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, à literatura entre outras.” (Amazonas, 2021, p.46).

Na proposta, recomenda-se que os educadores elaborem um planejamento, não bastando ser para as crianças, mas também com elas, juntos construir um ambiente rico, explanado na proposta como um local com diferentes materiais, que aproxima o educando das artes visuais, do teatro, do cinema, da dança, da música, da escultura e literatura, que favorecem a manifestações artístico-culturais.

Tratando da importância da *narrativa literária* para ampliação do repertório e imaginação da criança, o currículo amazonense atribui à poesia o papel de provocador de reflexão sobre expressões e sentimentos das crianças, por conter elementos que permitem o encontro da palavra com o movimento, do som com a imagem, de conhecer e criar textos percebendo não apenas o significado das

palavras utilizadas, mas que se brinque com seus ritmos, com sua sonoridade, com o aspecto visual.

[...] Trata-se de possibilitar, a partir da poesia, que seja aguçada a imaginação libertando-as de uma mesmice rotineira, tantas vezes empobrecedoras dos sentidos. Poesia e dança, música e imagem estão em conexão profunda. Basta vê-las e perceber que é possível conhecer, ver e representar o mundo a partir de outras referências e repertórios. Nesse contexto de fruição, o livro surge como um objeto de prazer para as crianças, com suas histórias que podem ser contadas, frequentemente em voz alta, alimentando o imaginário, base do ato do criador (Amazonas, 2021, p.50).

As narrativas literárias são colocadas como grandes influenciadoras na construção na linguagem simbólica da criança, a contação de história e lendas narradas são elementos formadores da psique, pois oportunizam à criança vivenciar um composto de sentimentos como: medos, conflitos, dores, perdas, separações, entre outros. Um diferencial deste currículo é a presença das lendas amazônicas, cujos personagens das histórias dialogam com a brincadeira e o cotidiano das crianças. A presença dessas lendas no espaço formal permite a valorização da cultura local.

O livro é colocado como objeto de prazer da criança, a proposta ainda se apoia na ideias do poeta José Paulo Paes, para endossar que a poesia pode se tornar uma divertida brincadeira com as palavras, com o som das palavras, das rimas, trocadilhos, levando a criança a perceber os fonemas idênticos, associar as imagens e letras, utilizando história em quadrinho, cortinas de palavras. No entanto, reforça que o objetivo do educador ao trazer a poesia e a literatura na Educação Infantil, não deve estar atrelado à alfabetização forçada e antecipada, mas como experiências interativas que garantam o direito ao acesso das linguagens produzidas pela humanidade, aproximando-se, assim, de uma compreensão múltipla. Desse modo, os livros não devem estar encaixotados, escondidos das crianças. Mas, pensar numa organização do espaço que as permita tocar, pegar e manusear os livros e materiais.

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Averiguou-se nesta pesquisa, que a temática das Múltiplas Linguagens, em alguns documentos, aparece apenas para a cumprir com a normativa da BNCC, replicando o que já está dado nos campos de experiências. Isso acontece de forma

bastante evidente no currículo do Recife, que não há nenhum tipo de discussão no documento, apenas planilhas e quadros para organizar de forma pragmática os conteúdos a serem “dados” pelos professores.

Contrariamente ao de Recife, o currículo amazonense e o de Curitiba apresentam alguns elementos positivos semelhantes entre si, como o fato de terem resguardado uma seção extensa do documento para debater, exclusivamente, sobre a necessidade do professor conhecer e articular as Múltiplas Linguagens, pois são formas de expressão da criança, e que cabe ao professor refletir sobre experiências que viabilizem a imersão e ampliação das linguagens da criança. Ambos os documentos apresentam várias reflexões sobre a relevância das linguagens como reveladoras dessas transformações, envolvendo mudanças de ideias, conceitos e questões ao longo dos passos evolutivos da humanidade, inclusive aparecem mais linguagens do que as delimitadas a serem estudadas nesta pesquisa.

Em vários momentos foi percebido que a reflexão sobre as Múltiplas Linguagens emergem nas propostas ao refletirem sobre os direitos da criança e também ao discutirem sobre a importância das interações e brincadeiras. O currículo da região norte e o da sul, aproximam-se da abordagem Reggio Emilia quando defendem que os bebês e as crianças nascem mergulhadas em contextos sociais que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, variadas manifestações culturais, enfatizando a importância dos espaços educativos tornarem as linguagens e manifestações das crianças presentes no ambiente.

Já na proposta paulistana, há a presença de uma longa discussão a respeito da educação integral. Percebeu-se que em vários momentos, principalmente na segunda seção ao articular as interações dos bebês e crianças com as práticas culturais e a socialização, todas as linguagens (visual, corporal, gráfica e simbólica) são definidas como categorias. Também há diversos extratos de falas, cenas e fotografias que retratam como essas linguagens têm sido trabalhadas pelas professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil da própria rede de ensino.

Um destaque observado na proposta do Amazonas foi uma intensa reflexão a respeito da literatura e a contação de história como parte da rotina diária dos bebês e crianças, interligando a linguagem visual, com a fotografia e a cultura, pautando uma interessante discussão sobre como o olhar pode ser educado, além da importância de a criança tanto ler imagens quanto ler palavras. A ênfase sobre como as linguagens ocupam diferentes espaços do convívio da criança, leva-nos a

indagarmos: quais têm sido as experiências acessadas pelas crianças? Qual o papel do educador nessa ampliação de um repertório de vivências que desafia a criança?

Com base na perspectiva teórica da abordagem Reggio Emilia e também nas análises dos currículos dessas cinco regiões do país, consideramos que um trabalho pedagógico com Múltiplas Linguagens ocorre quando há estímulos e estratégias que viabilizem o acesso à essa multidimensionalidade humana, de maneira expressiva, sem deter-se a métodos, mas priorizando a articulação entre o pensamento, sensações, anseios e reflexões da criança. Salienta-se ainda que essa diversidade de linguagens não aparece de forma isolada, mas articuladas e entrelaçadas umas às outras.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Amazonense Educação Infantil**. 2021. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Acesso em 8 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/6/pdf/00279189.pdf>. Acesso em 3 abr. 2023.

EDWARDS. Carolyn; GANDINI. Lella; FORMAN. George. **As Cem Linguagens Da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ed. ARTMED, 1999.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOULART, Ana Lúcia de Faria. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Coleção Leitura. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal>. Acesso em 25 abr. 2023.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação**. Editora: Ática, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. SP: Papirus, 11º Ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1994. Acesso em 19 mai. 2023.

LÓPEZ. María Emilia. A arte na primeira infância: o valor das experiências precoces. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018. pp. 47-102.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2º Ed. Brasília: Liber, 2006.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em 25 mar. 2023.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Educação Infantil**. 2º Ed. 2021. Disponível em: [http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos\\_informativos\\_home/educacao\\_infantil\\_-\\_politica\\_de\\_ensino\\_rmer\\_2021.pdf](http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/educacao_infantil_-_politica_de_ensino_rmer_2021.pdf). Acesso em 11 mar. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo : SME /COPED, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação, na infância**. Tradução:

Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. SP: Expressão Popular, 2018.