

A INFÂNCIA QUE IMAGINA: LUDICIDADE, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOOD THAT IMAGINES: PLAYFULNESS, MULTIPLE LANGUAGES AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Luciano João da Silva¹
Antonio Marcos Leite Cavalcante²
Adones Rosalidia de Meneses³
Vilma Corrêa da Rocha⁴
Jairo Aldemar Bastidas Gustin⁵
Renata de Matos Tonim⁶
Adriele Oliveira de Sousa⁷
Javan Ferreira⁸
Alana Thainá Santana Oliveira⁹
Rita de Cássia Oliveira Costa¹⁰
Pedrina Daiane Tomaz Andrade¹¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade e das múltiplas linguagens para a aprendizagem na Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Parte-se do entendimento de que brincar, imaginar, narrar, cantar, desenhar, movimentar-se e interagir constituem formas legítimas de expressão e construção de conhecimento na infância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre infância, ludicidade, multiletramentos e práticas pedagógicas na Educação Infantil. A discussão apoia-se em autores que abordam o brincar como princípio formativo, as múltiplas linguagens como modos de leitura de mundo e a aprendizagem infantil como processo mediado pelas interações e experiências. Os resultados indicam que práticas pedagógicas lúdicas, quando planejadas com intencionalidade docente, favorecem o desenvolvimento integral da criança, ampliam sua participação e fortalecem experiências de aprendizagem mais significativas. Conclui-se que a Educação Infantil precisa preservar o direito da criança à imaginação, ao brincar e à expressão, evitando práticas escolarizantes que reduzam a infância à antecipação de conteúdos formais.

Palavras-chave: Ludicidade. Múltiplas linguagens. Educação Infantil. Aprendizagem. Infância.

¹Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife/PE.

²Mestrado profissional em Matemática, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

³Mestrado em Geografia, Boa Vista/Roraima.

⁴Especialista em Neuropsicopedagogia, FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante. São Mateus do Maranhão.

⁵Doutor em Geografia, Universidade São Francisco. USF. Bragança Paulista - São Paulo SP.

⁶Especialização educação especial e inclusiva, Faculdade Anhanguera graduação, Especialização Faveni Rondonópolis mato grosso.

⁷Letras/Espanhol UEMA. São Mateus do Maranhão – MA

⁸Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia.

⁹Pós em alfabetização e letramento Anhanguera Rondonópolis- MT.

¹⁰Graduada em Letras Instituto de Ciências Sociais e Humanas -ICSH Codó -MA.

¹¹Mestranda em Ensino na Educação Básica Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Teresina - Piauí, Brasil.

ABSTRACT: This article aims to analyze the importance of playfulness and multiple languages for learning in Early Childhood Education, understanding the child as a historical, social, cultural subject and a holder of rights. It is based on the understanding that playing, imagining, narrating, singing, drawing, moving and interacting are legitimate forms of expression and knowledge construction in childhood. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in studies on childhood, playfulness, multiliteracies and pedagogical practices in Early Childhood Education. The discussion is supported by authors who address play as a formative principle, multiple languages as ways of reading the world and children's learning as a process mediated by interactions and experiences. The results indicate that playful pedagogical practices, when planned with teaching intentionality, favor children's integral development, expand their participation and strengthen more meaningful learning experiences. It is concluded that Early Childhood Education must preserve children's right to imagination, play and expression, avoiding school-like practices that reduce childhood to the anticipation of formal content.

Keywords: Playfulness. Multiple languages. Early Childhood Education. Learning. Childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da formação humana, pois nela a criança começa a ampliar suas formas de convivência, expressão, imaginação e participação no mundo. Mais do que preparar para etapas posteriores da escolarização, essa fase precisa ser compreendida como tempo próprio da infância, marcado por experiências sensíveis, interações, brincadeiras e múltiplas formas de linguagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas relações cotidianas, brinca, imagina, fantasia, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010). Essa compreensão desloca a criança da condição de receptora passiva de conteúdos e a situa como participante ativa de seu processo formativo. Tal perspectiva encontra respaldo nos estudos de Kramer (2007), ao defender que a infância deve ser compreendida como categoria social e cultural própria, cujas experiências precisam ser valorizadas no espaço educativo.

Nessa perspectiva, a ludicidade assume lugar central na Educação Infantil, não como atividade secundária ou momento de descanso, mas como linguagem própria da infância. Brincar, jogar, cantar, dramatizar, desenhar, movimentar-se e ouvir histórias são práticas que permitem à criança elaborar experiências, expressar sentimentos, construir vínculos e desenvolver modos próprios de compreender o mundo. Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui um dos principais meios pelos quais a criança aprende, socializa-se e desenvolve habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Da mesma forma, Vygotsky (2007) argumenta que a

brincadeira favorece a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando à criança agir para além de seu comportamento habitual. Nessa direção, Cirne (2026) ressalta que o lúdico não se limita ao entretenimento, mas favorece aprendizagens cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais, especialmente quando articulado à mediação docente, à organização dos espaços e à valorização das vivências infantis.

Além da ludicidade, as múltiplas linguagens ocupam papel essencial na aprendizagem infantil. A criança pequena não se expressa apenas pela fala ou pela escrita formal, mas também pelo corpo, pelo gesto, pela imagem, pelo som, pela brincadeira simbólica, pela música, pelo desenho, pela escuta e pela interação. Nesse sentido, os multiletramentos ampliam a compreensão de leitura, permitindo pensar práticas pedagógicas que envolvam diferentes formas de produzir e interpretar sentidos. Evangelista, Melo e Castro (2025) apontam que a articulação entre multiletramentos e ludicidade favorece um contexto de aprendizagem inclusivo e diversificado, possibilitando às crianças criar sentidos por meio das linguagens oral, corporal e visual no ambiente escolar.

Essa discussão torna-se relevante porque ainda persistem, em muitas práticas escolares, concepções que antecipam exigências formais da escolarização e reduzem a infância a atividades mecânicas, repetitivas ou excessivamente conteudistas. Em oposição a essa lógica, defender a ludicidade e as múltiplas linguagens significa reconhecer que a aprendizagem infantil acontece na experiência, na relação com o outro, na imaginação e na exploração do ambiente. Lawall e Andrade (2009) observam que as múltiplas linguagens permitem às crianças compartilhar observações, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções, revelando características próprias da infância, como imaginação, ludicidade, simbolismo e representação.

Diante disso, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: de que modo a ludicidade e as múltiplas linguagens contribuem para experiências de aprendizagem significativas na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar a importância da ludicidade e das múltiplas linguagens para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa etapa da Educação Básica. Como objetivos específicos, busca-se discutir a infância como tempo de imaginação, expressão e experiência; compreender a ludicidade como princípio pedagógico; e analisar as múltiplas linguagens e os multiletramentos como formas de leitura de mundo e construção de sentidos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre infância, ludicidade, múltiplas linguagens, multiletramentos

e práticas pedagógicas na Educação Infantil. O artigo organiza-se em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Na segunda, desenvolve-se a fundamentação teórica, organizada em três eixos: infância, imaginação e experiência na Educação Infantil; ludicidade como princípio pedagógico; e múltiplas linguagens e multiletramentos na primeira infância. Na terceira, são apresentados os resultados e discussões, com análise das contribuições teóricas para a prática pedagógica. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais argumentos do estudo, reafirmando a necessidade de preservar o direito da criança ao brincar, à imaginação e à expressão como dimensões constitutivas da aprendizagem infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INFÂNCIA, IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil precisa ser compreendida como uma etapa com identidade própria, e não como simples preparação para o Ensino Fundamental. Nessa fase, a criança aprende por meio das interações, das brincadeiras, da escuta, da observação, da experimentação, do corpo e da imaginação. Essa compreensão aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao reconhecerem a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar ativamente da produção de sentidos sobre o mundo. Conforme o documento:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa definição é fundamental para o presente artigo porque desloca a criança da posição de receptora passiva de conteúdos e a reconhece como alguém que aprende na relação com o outro, com os espaços, com os objetos, com as linguagens e com as experiências. Ao afirmar que a criança brinca, imagina, narra, questiona e produz cultura, as DCNEI reforçam que a aprendizagem infantil não se limita à aquisição de habilidades formais, mas envolve participação, criação e elaboração simbólica.

Nessa direção, a infância deve ser pensada como tempo de experiência, e não como etapa de incompletude. A criança pequena não espera “ficar pronta” para aprender; ela aprende enquanto vive, brinca, observa, toca, escuta, imita, transforma e inventa. Lawall e Andrade (2009) afirmam que as múltiplas linguagens presentes nas atividades pedagógicas permitem às crianças compartilhar “observações, idéias e planos” e revelar “pensamentos, sentimentos,

emoções e valores”, traduzindo características próprias da infância, como “a imaginação, a ludicidade, o simbolismo e a representação”. Essa afirmação reforça que a criança expressa conhecimento mesmo antes de dominar a escrita convencional.

O jogo simbólico, nesse contexto, assume papel importante na constituição da imaginação infantil. Ao brincar de faz de conta, a criança não apenas reproduz situações do cotidiano, mas interpreta papéis sociais, reorganiza vivências e experimenta possibilidades que ultrapassam a realidade imediata. Lawall e Andrade (2009), ao citarem Angotti, destacam essa potência imaginativa do jogo:

Este acesso ao imaginário permite que o jogador seja revestido de poderes que só o jogo lhe permite. Em situação de jogo, um simples artesão pode ocupar posições como rei, ou outra ilustre figura. Ainda nos jogos, e em especial nos jogos simbólicos, a pessoa pode voar, pular, realizar ações que só no imaginário seriam possíveis. (ANGOTTI, 2006, p. 128).

A citação evidencia que a imaginação não deve ser compreendida como fuga da realidade, mas como modo de elaboração da experiência. No faz de conta, a criança ensaia papéis, constrói narrativas, cria regras e experimenta lugares simbólicos que contribuem para sua compreensão de si e do mundo. Por isso, práticas pedagógicas que valorizam o jogo simbólico favorecem não apenas o prazer de brincar, mas também a linguagem, a socialização, a criatividade e a construção de sentidos.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, especialmente quando se compreende que a criança se constitui nas relações sociais e nas experiências mediadas pela linguagem, pelos objetos e pelos sujeitos com quem convive. Vygotsky compreende a brincadeira como uma atividade relevante para o desenvolvimento infantil, pois nela a criança age simbolicamente e atribui novos sentidos às situações vividas. Assim, quando a criança transforma um objeto em brinquedo, assume um papel imaginário ou cria uma cena de faz de conta, ela amplia sua capacidade de representar, pensar e interagir.

Além da imaginação, a experiência concreta com materiais, espaços e linguagens também constitui uma dimensão essencial da aprendizagem infantil. Na Educação Infantil, a criança aprende ao manipular, explorar, experimentar texturas, cores, sons, movimentos e formas. Lawall e Andrade (2009), ao discutirem práticas com crianças pequenas, destacam que é essencial proporcionar situações variadas, contemplando a linguagem plástico-visual por meio da pintura, do desenho, do recorte, da colagem e da modelagem, bem como a linguagem gestual-corporal por meio de brincadeiras com areia, água e argila. Essas experiências permitem que a criança conheça o mundo pelo corpo e pela ação.

Ainda nessa direção, as autoras citam Goldschmied e Jackson para mostrar que a aprendizagem infantil ocorre em contato direto com os materiais e com o ambiente:

Quando a criança usa tintas, faz experiências com as cores, passa o pincel de uma mão a outra, nomeia aquilo que pinta, brincando com areia, água e argila, descobre o comportamento de várias substâncias ao bater nelas, amassá-las, e manipulá-las diretamente com as mãos. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, apud LAWALL; ANDRADE, 2009).

Esse trecho ajuda a compreender que a aprendizagem da criança pequena não acontece apenas pela explicação verbal do adulto, mas pela exploração sensível e corporal do mundo. Ao tocar, misturar, bater, amassar, nomear e observar, a criança constrói relações entre ação, percepção e linguagem. Dessa forma, a experiência concreta torna-se caminho para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Outro aspecto importante é que a infância se desenvolve em relações de cuidado, escuta e respeito às singularidades. As crianças não aprendem todas do mesmo modo, nem no mesmo ritmo. Por isso, a prática pedagógica precisa considerar suas diferenças, seus interesses, suas formas de expressão e seus modos de participar. Lawall e Andrade (2009), ao retomarem Angotti, afirmam:

Crianças, seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/lingüístico e social. (ANGOTTI, 2006, p. 20).

A citação reforça que educar crianças pequenas exige uma visão integral da infância. Não se trata de separar cuidado e aprendizagem, corpo e pensamento, afeto e cognição, mas de compreender que essas dimensões se articulam no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a prática pedagógica precisa criar condições para que a criança se desenvolva em sua totalidade, por meio de experiências que envolvam brincar, imaginar, conviver, explorar, comunicar e participar.

Dessa forma, pensar a infância como tempo de imaginação e experiência implica reconhecer que a criança aprende quando participa ativamente das situações que vive. A Educação Infantil cumpre sua função quando respeita a infância em sua especificidade e oferece práticas que valorizam a criação, a escuta, o corpo, a brincadeira, a literatura, a arte, o movimento e as múltiplas linguagens. Por isso, imaginar, brincar e experimentar não são atividades acessórias, mas modos legítimos de aprender e de produzir cultura na infância.

LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A ludicidade ocupa lugar central na Educação Infantil porque corresponde a uma das formas mais próprias de a criança se relacionar com o mundo. Brincar, jogar, imaginar, cantar, dramatizar e movimentar-se não são ações periféricas no cotidiano infantil, mas experiências por meio das quais a criança elabora sentidos, expressa emoções, constrói vínculos e desenvolve aprendizagens. Cirne (2026) reforça essa compreensão ao afirmar que “o brincar ocupa lugar privilegiado” entre as múltiplas linguagens da infância e que não se trata “apenas de um recurso motivador”, mas de uma forma de existência infantil no espaço escolar.

Essa compreensão é importante porque rompe com a ideia de que a brincadeira seria apenas um intervalo entre atividades consideradas mais sérias. Ao contrário, quando a criança brinca, ela experimenta o mundo por meio do corpo, da imaginação, da curiosidade e da interação. É nesse movimento que o brincar se transforma em experiência de aprendizagem, pois permite à criança explorar situações, simbolizar vivências e construir respostas próprias diante daquilo que experimenta. Cirne (2026) afirma que a criança experimenta o mundo por meio do corpo, da imaginação, da curiosidade e da interação, e é nesse movimento que o brincar se transforma em experiência de aprendizagem. Silva, Silva e Marques (2021), ao dialogarem com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), evidenciam que as brincadeiras e interações não aparecem como complemento da prática docente, mas como fundamento da ação pedagógica.

Esse trecho sustenta a defesa de que a ludicidade não deve ser tratada como enfeite metodológico. Na Educação Infantil, brincar e interagir são fundamentos da ação pedagógica, pois é por meio dessas experiências que a criança participa, comunica, negocia sentidos e amplia suas formas de compreender o mundo. Assim, a ludicidade precisa estar integrada ao planejamento docente, sem perder sua dimensão criativa e espontânea.

Oliveira, Teixeira e Costa (2022) também contribuem para essa discussão ao destacarem que a ludicidade, por meio de atividades espontâneas e descontraídas, proporciona uma dimensão de liberdade na qual os sujeitos envolvidos participam de um processo contínuo de aprendizagem. Para as autoras, a implementação das práticas lúdicas no ensino infantil visa instigar a criatividade da criança e contribuir para sua formação como sujeito. Essa perspectiva aproxima o brincar da formação humana, e não apenas da aquisição de conteúdos.

Essa ampliação do conceito de ludicidade aparece de modo significativo quando Almeida, citado por Oliveira, Teixeira e Costa (2022), afirma:

A evolução semântica da palavra “lúdico”, entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolam as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA, 2009, p. 1).

A citação evidencia que o lúdico não pode ser reduzido ao jogo em sentido restrito. Ele envolve prazer, movimento, imaginação, interação, criação e construção de sentidos. Na Educação Infantil, essa compreensão é decisiva, pois impede que o brincar seja visto apenas como passatempo. O lúdico passa a ser entendido como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e como princípio capaz de orientar práticas pedagógicas mais coerentes com a infância.

Nessa mesma direção, a brincadeira infantil precisa ser compreendida como espaço de constituição do sujeito. A partir da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky entende que a criança se desenvolve nas relações sociais mediadas por instrumentos, signos e linguagens. Oliveira, Teixeira e Costa (2022) destacam que, nessa abordagem, a brincadeira assume posição privilegiada para compreender a constituição da criança, rompendo com a visão tradicional de que brincar seria apenas satisfação natural de instintos infantis.

O jogo simbólico, os brinquedos e as brincadeiras coletivas favorecem a criação de regras, a elaboração de papéis e a construção de relações sociais. Por isso, a ludicidade contribui para a autonomia, para a socialização e para a aprendizagem significativa. Quando a criança brinca, ela aprende a esperar, dividir, combinar, discordar, negociar e reorganizar suas ações diante do outro. Nesse sentido, a brincadeira também educa para a convivência.

Outro ponto relevante é a necessidade de intencionalidade docente. A ludicidade não significa ausência de planejamento, nem improviso permanente. O professor precisa organizar tempos, espaços, materiais e situações que favoreçam a exploração, a criação e a interação. Ao mesmo tempo, essa mediação não deve retirar da criança sua liberdade de imaginar e participar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, citado por Oliveira, Teixeira e Costa (2022), afirma:

Educar significa, portanto, 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 básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa citação reforça que cuidar, brincar e aprender não são dimensões separadas na Educação Infantil. Ao contrário, constituem uma unidade pedagógica. A criança aprende

quando é acolhida, quando interage, quando brinca, quando participa de experiências significativas e quando tem acesso a conhecimentos culturais por meio de práticas adequadas à sua faixa etária.

Portanto, compreender a ludicidade como princípio pedagógico significa reconhecer que a criança aprende de maneira ativa, sensível e relacional. O brincar permite experimentar o mundo, construir hipóteses, manifestar sentimentos, desenvolver linguagem e participar da cultura. Por isso, uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral precisa garantir tempos, espaços e propostas em que a ludicidade não apareça como pausa da aprendizagem, mas como uma de suas formas mais potentes.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As múltiplas linguagens constituem uma dimensão essencial da Educação Infantil, pois a criança pequena não se expressa apenas pela fala ou pela escrita convencional. Antes mesmo de dominar o código escrito, ela lê o mundo por meio do corpo, dos gestos, dos sons, das imagens, das brincadeiras, da escuta, do olhar, da música, do desenho, da modelagem, da dança e da interação com outras crianças e adultos. Por isso, pensar a aprendizagem na primeira infância exige reconhecer que a criança produz sentidos de muitas formas, e que essas formas precisam ser valorizadas pela prática pedagógica. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as crianças constroem sua identidade e produzem cultura por meio das interações e brincadeiras, sendo sujeitos ativos de seu desenvolvimento. Como destaca o documento, a criança é um sujeito que "brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos" (BRASIL, 2010, p. 12). Dessa forma, reconhecer as múltiplas linguagens infantis significa compreender a infância em sua integralidade e valorizar as diversas formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo.

Evangelista, Melo e Castro (2025) destacam que a integração entre multiletramentos e ludicidade, especialmente nas práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos, possibilita um ambiente escolar mais inclusivo, diverso e atento às formas infantis de expressão. Para os autores, essa articulação permite que bebês e crianças bem pequenas criem e interpretem sentidos por meio de diferentes linguagens, especialmente a oral, a corporal e a visual. Essa perspectiva amplia a noção de leitura, pois ler, na Educação Infantil, não significa apenas

decodificar palavras, mas interagir com histórias, imagens, sons, gestos, objetos, espaços e situações culturais.

Os multiletramentos, na primeira infância, não devem ser confundidos com antecipação da alfabetização formal. Ao contrário, eles envolvem a ampliação das experiências infantis com diferentes modos de significar. Quando a criança escuta uma história, observa uma imagem, dança uma cantiga, manipula um livro, dramatiza uma cena ou reconhece seu nome em uma ficha, ela participa de práticas sociais de linguagem que favorecem sua inserção no mundo simbólico. Nessa perspectiva, os multiletramentos reconhecem a diversidade de linguagens, culturas e formas de comunicação presentes na sociedade contemporânea. Como afirmam Rojo e Moura (2012, p. 13), os multiletramentos contemplam a "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos", ampliando as possibilidades de produção de sentidos desde os primeiros anos de vida. Assim, a Educação Infantil deve proporcionar experiências que valorizem diferentes formas de expressão, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e sua participação ativa nas práticas sociais de linguagem.

Nessa direção, as práticas de leitura com crianças pequenas precisam considerar que a leitura antecede a decodificação da palavra escrita. Evangelista, Melo e Castro (2025), ao dialogarem com Guimarães, destacam que a leitura com bebês e crianças pequenas não pode ser pensada apenas como decodificação, pois elas constroem sentidos ao manipular, observar e brincar com os livros:

Associada exclusivamente à decodificação da palavra escrita não é possível de ser pensada com os bebês e as crianças pequenas. Por outro lado, fica claro que, ao manipularem, brincarem observarem, eles/elas pensam com e a partir dos livros. Dessa forma, nas relações com os livros, em que estão presentes diferentes vozes, adultos leitores, outras crianças, personagens, sons. Os pequenos apropriam-se dos livros e constroem significados que são vivenciados e comunicados por meio de múltiplas linguagens. (GUIMARÃES, 2011, p. 74).

Esse trecho é muito relevante para o artigo porque sustenta a ideia de que a leitura, na Educação Infantil, deve ser compreendida como experiência sensível, social e multimodal. O livro não aparece apenas como suporte da escrita, mas como objeto cultural que convoca o olhar, o toque, a escuta, a voz, o corpo e a imaginação. Assim, a criança pequena lê quando observa imagens, aponta personagens, repete sons, vira páginas, escuta a voz do adulto e relaciona a narrativa às suas próprias experiências.

As múltiplas linguagens também se manifestam nas práticas cotidianas da sala de convivência. Evangelista, Melo e Castro (2025), ao retomarem Souza, Pereira e Silva, mostram que as crianças entram em contato com os multiletramentos em diferentes situações do

ambiente escolar, como nas imagens das paredes, nos painéis, nos espaços de brincadeira, na estante de livros, na chamada, na roda de conversa, na contação de histórias e no cardápio. Esses elementos demonstram que a cultura escrita e visual está presente no cotidiano infantil, desde que mediada de forma significativa e adequada à faixa etária.

Lawall e Andrade (2009) também contribuem para essa discussão ao afirmarem que as múltiplas linguagens permitem o desenvolvimento integral da criança. Para as autoras, falar em múltiplas linguagens é reconhecer que a criança “expressa, comunica, organiza, movimenta e imagina”. Essa afirmação é importante porque amplia o entendimento de linguagem para além da fala e da escrita, incluindo o corpo, o movimento, a representação, a oralidade, a afetividade e a imaginação.

Essa concepção dialoga com a abordagem de Reggio Emilia, especialmente quando Edwards, Gandini e Forman, citados por Lawall e Andrade (2009), defendem a valorização das diferentes formas de expressão infantil:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

A citação reforça que a criança aprende quando tem oportunidade de expressar-se por diferentes meios. Desenhar, pintar, dramatizar, cantar, montar, movimentar-se e brincar são formas de pensamento e comunicação. Por isso, a prática pedagógica precisa oferecer experiências variadas, capazes de acolher diferentes modos de participação infantil.

No campo do letramento, Soares também ajuda a compreender que a criança pode participar da cultura escrita antes de estar alfabetizada. Lawall e Andrade (2009), ao citarem a autora, registram:

[...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2006, p. 24).

Esse trecho permite defender que o trabalho com livros, histórias, cantigas, nomes, imagens, registros e narrativas na Educação Infantil não deve ser confundido com alfabetização precoce. Trata-se de inserir a criança em práticas sociais de linguagem, respeitando seus modos de participação. A criança pequena pode ainda não ler convencionalmente, mas já interpreta usos, funções, gestos, imagens e sentidos presentes na cultura escrita. Portanto, as múltiplas linguagens e os multiletramentos fortalecem uma concepção de Educação Infantil centrada na criança, na experiência e na produção de sentidos. Ao articular leitura, ludicidade, corpo,

imagem, oralidade, música, literatura e brincadeira, a prática pedagógica reconhece que a criança aprende de forma integral. Dessa maneira, a infância que imagina é também a infância que lê, interpreta, cria, comunica e transforma o mundo por meio das linguagens que vivencia. Como afirma Kramer (2007, p. 15), "as crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas", evidenciando que a aprendizagem infantil ocorre nas interações, nas experiências e nas diferentes formas de expressão que compõem o universo da infância. Assim, valorizar as múltiplas linguagens significa reconhecer a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica desenvolvida permite compreender que a ludicidade, as múltiplas linguagens e os multiletramentos não devem ser tratados como elementos separados na Educação Infantil. Ao contrário, essas dimensões se articulam no cotidiano das crianças pequenas, especialmente quando as práticas pedagógicas reconhecem o brincar, a imaginação, o corpo, a oralidade, a música, a imagem, a literatura e a interação como formas legítimas de aprendizagem. Nesse sentido, os estudos analisados indicam que a criança aprende de modo integral, em experiências que envolvem sentir, observar, manipular, narrar, representar, escutar, movimentar-se e criar.

12

Um primeiro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de superar práticas escolarizantes que antecipam exigências formais da alfabetização e reduzem a Educação Infantil a atividades repetitivas. Evangelista, Melo e Castro (2025) defendem que, com bebês e crianças bem pequenas, a leitura precisa ser compreendida em sentido amplo, envolvendo livros, imagens, sons, vozes, gestos, brincadeiras e interações. Essa compreensão se aproxima da ideia de que a criança lê o mundo antes de ler convencionalmente a palavra, pois atribui sentidos ao que vê, escuta, toca e vivencia.

Nessa direção, a presença do livro na sala de convivência não deve ter como objetivo antecipar a alfabetização, mas ampliar o contato da criança com práticas sociais de linguagem. Como afirmam Evangelista, Melo e Castro (2025), ao retomarem Guimarães:

Por outro lado, fica claro que, ao manipularem, brincarem observarem, eles/elas pensam com e a partir dos livros. Dessa forma, nas relações com os livros, em que estão presentes diferentes vozes, adultos leitores, outras crianças, personagens, sons. Os pequenos apropriam-se dos livros e constroem significados que são vivenciados e comunicados por meio de múltiplas linguagens. (GUIMARÃES, 2011, p. 74).

Esse trecho contribui para compreender que a leitura, na primeira infância, acontece como experiência multimodal. A criança pequena não apenas escuta uma história; ela observa imagens, acompanha a entonação da professora, toca o livro, aponta personagens, repete sons, imita gestos e relaciona a narrativa às suas vivências. Assim, a prática de leitura torna-se mais significativa quando envolve o corpo, a escuta, a oralidade, a imagem e a brincadeira.

Outro resultado importante diz respeito à centralidade da ludicidade como princípio pedagógico. Cirne (2026) destaca que o brincar não deve ser compreendido apenas como recurso motivador, mas como forma de existência infantil no espaço escolar. Isso significa que a ludicidade não pode aparecer apenas como intervalo, prêmio ou momento de descanso, mas como eixo estruturante das práticas educativas. Quando a criança brinca, ela experimenta papéis, cria regras, negocia sentidos, desenvolve vínculos e constrói formas próprias de compreender o mundo.

Essa discussão também evidencia a importância da mediação docente. O professor não substitui a experiência da criança, mas organiza condições para que ela aconteça com qualidade. Planejar propostas lúdicas não significa controlar toda a brincadeira, mas oferecer materiais, espaços, tempos e situações que favoreçam a exploração, a criação e a interação. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma:

Educar significa, portanto, 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 básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

A citação reforça que cuidar, brincar e aprender formam uma unidade na Educação Infantil. A criança aprende quando é acolhida, quando participa de relações respeitadas, quando explora o ambiente e quando encontra oportunidades para expressar-se. Por isso, a intencionalidade pedagógica precisa preservar a liberdade criativa da infância, evitando transformar a ludicidade em atividade mecânica ou excessivamente dirigida.

Os estudos analisados também mostram que as múltiplas linguagens ampliam as possibilidades de participação infantil. Lawall e Andrade (2009) afirmam que a criança “expressa, comunica, organiza, movimenta e imagina” por meio das linguagens. Essa ideia permite compreender que desenhar, cantar, dançar, dramatizar, pintar, modelar, brincar e contar histórias são formas de pensamento e comunicação. Portanto, uma prática pedagógica

centrada apenas na linguagem verbal ou em registros gráficos empobrece as possibilidades de aprendizagem na infância.

Essa perspectiva é fortalecida pela abordagem das “cem linguagens da criança”, apresentada por Edwards, Gandini e Forman:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Esse entendimento amplia o papel da escola na Educação Infantil. A instituição precisa oferecer experiências variadas, nas quais a criança possa expressar aquilo que pensa, sente, observa e imagina. Assim, as múltiplas linguagens não são apenas recursos metodológicos, mas modos de reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e participante. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010).

Dessa forma, os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a aprendizagem na Educação Infantil se fortalece quando a prática pedagógica articula ludicidade, múltiplas linguagens e multiletramentos. Essa articulação favorece o desenvolvimento integral, amplia a participação das crianças e qualifica as experiências de leitura, expressão e criação. Ao mesmo tempo, exige do professor sensibilidade, planejamento e escuta, para que as propostas respeitem os tempos da infância e não reduzam o brincar a uma estratégia instrumental. Como afirma Kishimoto (2017, p. 41), “o brincar é a atividade principal da criança”, constituindo-se como elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem nos primeiros anos de vida.

Portanto, discutir ludicidade e múltiplas linguagens na Educação Infantil é também defender uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e capaz de construir sentidos sobre o mundo. A infância que imagina é a infância que lê com o corpo, com o olhar, com a escuta, com o gesto e com a brincadeira. É nessa perspectiva que a Educação Infantil pode afirmar sua identidade própria, preservando o direito de aprender por meio da experiência, da criação e da participação. Como destaca Sarmiento (2004, p. 12), as crianças são “atores sociais competentes”, capazes de interpretar, produzir e transformar as culturas das quais participam, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem suas múltiplas formas de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a ludicidade, as múltiplas linguagens e os multiletramentos constituem dimensões fundamentais da aprendizagem na Educação Infantil. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a criança pequena aprende por meio da experiência, da interação, da imaginação, do corpo, da escuta, da oralidade, da imagem, da música, da literatura e da brincadeira. Dessa forma, a aprendizagem infantil não pode ser reduzida à antecipação de conteúdos formais, pois envolve modos próprios de perceber, interpretar e produzir sentidos sobre o mundo. Como afirma Kramer (2007, p. 16), a infância deve ser compreendida em sua singularidade, reconhecendo a criança como sujeito social e cultural que produz conhecimentos e significados nas relações que estabelece com o meio.

A análise bibliográfica demonstrou que a ludicidade precisa ser compreendida como princípio pedagógico, e não como atividade complementar ou momento de recreação. O brincar favorece o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a criação de vínculos, a elaboração de papéis sociais, a expressão de sentimentos, a construção de regras, a ampliação da linguagem e a participação em experiências coletivas. Assim, quando planejada com intencionalidade docente, a prática lúdica contribui para uma Educação Infantil mais coerente com as necessidades e os direitos da infância. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007, p. 122) afirma que "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade", evidenciando o potencial do brincar para promover aprendizagens e impulsionar o desenvolvimento infantil.

Também se constatou que as múltiplas linguagens ampliam as possibilidades de expressão e aprendizagem das crianças pequenas. Antes mesmo de dominar a escrita convencional, a criança lê, comunica e interpreta o mundo por meio de gestos, imagens, sons, movimentos, brincadeiras, narrativas e interações. Nesse sentido, os multiletramentos permitem compreender a leitura em sentido amplo, especialmente nas práticas com crianças de 0 a 3 anos, nas quais o contato com livros, histórias, imagens, cantigas e objetos culturais favorece a construção de sentidos de maneira sensível e participativa.

Conclui-se, portanto, que a Educação Infantil precisa preservar sua identidade própria, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. A infância que imagina é também a infância que brinca, lê, canta, desenha, movimenta-se, pergunta, cria e transforma suas experiências em aprendizagem. Por isso, defender a ludicidade e as múltiplas

linguagens é defender uma prática pedagógica que respeita a infância em sua integralidade e reafirma o direito da criança de aprender por meio da criação, da expressão e da participação.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CIRNE, Shirley Batista. **Ludicidade e desenvolvimento infantil: a importância do lúdico e dos jogos na educação infantil.** Revista Internacional Multidisciplinar Educaler, v. 2, p. 131-143, 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, Nara Núbia Gomes Pereira; MELO, Raabe Feitoza de; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Os multiletramentos e a ludicidade na Educação Infantil: foco em práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 15, Fluxo Contínuo, p. 129-137, 2025. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/17309>. Acesso em: 28 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

LAWALL, Ivani Teresinha; ANDRADE, Elisabete. **As múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil.** Revista SETREM, ano VIII, n. 15, p. 23-25, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002.

OLIVEIRA, Magda Modelo de; TEIXEIRA, Naelly Maria de Sousa; COSTA, Maria da Conceição. **A importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Educação Pública, v. 8, n. 1, p. 62-70, 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** Braga: Universidade do Minho, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.