



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Sabrina Almeida Ribeiro

**A BNCC e os Fundamentos para uma Prática Pedagógica de Heteroglossia e
Translinguagem na Educação Infantil Bilíngue**

Dissertação de Mestrado

Linha de Pesquisa: Currículo, Conhecimento e Cultura

SÃO PAULO

2025

Sabrina Almeida Ribeiro

**A BNCC e os Fundamentos para uma Prática Pedagógica de Heteroglossia e
Translinguagem na Educação Infantil Bilíngue**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRA em Educação: Currículo.

Orientação: Prof. Dr. Alípio Casali

São Paulo

2025

Sabrina Almeida Ribeiro

**A BNCC e os Fundamentos para uma Prática Pedagógica de Heteroglossia e
Translinguagem na Educação Infantil Bilíngue**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRA em Educação: Currículo.

Aprovação em: 12 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alípio Casali
Orientador
PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali
PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Antonieta Megale
UNIFESP

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP),
Mantenedora da PUC-SP.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Fundação São Paulo (FUNDASP) pela oportunidade de acesso a esta pesquisa, que foi tão transformadora para mim. Especialmente ao Pe. José Rodolpho Perazzolo e à Dra. Ana Paula de Albuquerque Grilo, que acreditaram no meu potencial para uma ação transformadora na educação.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, Prof. Dr. Alípio Casali, por me ter acolhido e não me ter deixado desistir em um momento difícil. Por todos os ensinamentos, inspiração e pela honra que tive em ter alguém tão sábio, tão influente, atuante e relevante na educação brasileira guiando meu trabalho, muito obrigada!

Agradeço à Profa. Dra. Fernanda Liberali pela desestruturação causada nos meus conhecimentos para que uma nova base pudesse ser construída no caminho da desencapsulação curricular, do multiculturalismo e do plurilinguismo. Também, agradeço às Profas. Dras. Neide Noffs, Nádia Dumara Ruiz Silveira, Marina Graziela Feldmann e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

Meu agradecimento a todos os colegas de programa que contribuíram para a ampliação da minha visão pedagógica, trazendo perspectivas de diferentes áreas e contextos; bem como aos meus colegas de trabalho por me apoiarem nas demandas da escola enquanto eu estava na PUC, e à minha Diretora por me liberar minha saída do trabalho para acompanhar as aulas.

Por fim, agradeço à minha família pelo apoio e carinho, pelo incentivo, pelo respeito e admiração que me motivaram a seguir, por estar ao meu lado nas longas horas de estudo e leitura.

"Crianças, especialmente as muito pequenas, se entendem sem a linguagem das palavras. Elas se tocam, riem, brigam, conversam de maneiras desconhecidas para nós, brincam, dormem e comem juntas, e juntas se maravilham, entusiasmam, descobrem, procuram. É ao olhar para elas que vemos manifestado o potencial e a riqueza do ser humano, seus direitos de ter direitos"

(Rinaldi, 2023, p. xv)

RIBEIRO, Sabrina. **A BNCC e os Fundamentos para uma Prática Pedagógica de Heteroglossia e Translinguagem na Educação Infantil Bilíngue**. 2025. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2025.

RESUMO

Esta dissertação objetivou investigar os fundamentos para uma prática pedagógica de heteroglossia e translinguagem na Educação Infantil Bilíngue, a partir de suas referências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC — Brasil, 2018), articulando-a com os aportes teóricos da área, em suas implicações para o Currículo. Com esse escopo, examinou-se a Base Nacional Comum Curricular em suas concepções sobre a Educação Infantil, integralidade e direitos de aprendizagem e, nesse contexto, procurou-se evidenciar como a Educação Infantil é reconhecida enquanto etapa fundante da Educação Básica, distanciando-se de perspectivas assistencialistas e preparatórias. A pesquisa defende uma visão e prática heteroglósica das línguas, compreendendo-as como repertórios dinâmicos e híbridos, constituídos por múltiplas vozes; por sua vez, a translinguagem é entendida como prática pedagogicamente apropriada, que propicia mobilizar todo o repertório linguístico das crianças para a construção de significados, o que favorece a elaboração da sua identidade pessoal e social. Ademais, foram estudados os impactos dos modelos monoglósicos e subtrativos, predominantes em muitas escolas, que fragilizam identidades e invisibilizam repertórios familiares, em contraste com os modelos aditivos e interculturais, que ampliam o pertencimento e realizam a justiça curricular. Concluiu-se que uma prática de heteroglossia e translinguagem, na Educação Infantil Bilíngue, pode contribuir para o fortalecimento da agência das crianças, a valorização da diversidade linguística e cultural e o alcance dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, consolidando uma educação mais democrática, inclusiva e decolonial.

Palavras-chave: currículo; BNCC; educação infantil; educação bilíngue; heteroglossia; translinguagem.

RIBEIRO, Sabrina. **The BNCC and the Fundamentals for a Pedagogical Practice of Heteroglossia and Translanguaging in Bilingual Early Childhood Education.** 2025. 76 p. Dissertation (Master's Degree in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the foundations for a pedagogical practice of heteroglossia and translanguaging in Bilingual Early Childhood Education, based on their references in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC — Brazil, 2018) and articulated with theoretical contributions from the research area, in their implications for the Curriculum. Within this scope, the *Base Nacional Comum Curricular* was examined in its conceptions of Early Childhood Education, Integrality and learning rights. In this context, the study sought to highlight how Early Childhood Education is recognized as a foundational stage of Basic Education, moving away from assistentialist and preparatory perspectives.

The research advocates for a heteroglossic view and practice of languages, understanding them as dynamic and hybrid repertoires composed of multiple voices. Translanguaging, in turn, is understood as a pedagogically appropriate practice that enables the mobilization of children's entire linguistic repertoire for meaning building, thereby supporting the development of their personal and social identities. Moreover, the study examined the impacts of monoglossic and subtractive models—predominant in many schools—that weaken identities and render family repertoires invisible, in contrast to additive and intercultural models that foster belonging and promote curricular justice.

It was concluded that a practice grounded in heteroglossia and translanguaging in Bilingual Early Childhood Education can contribute to strengthening children's agency, valuing linguistic and cultural diversity, and achieving the learning rights established by the BNCC, thus consolidating a more democratic, inclusive, and decolonial education.

Keywords: curriculum; BNCC; early childhood education; bilingual education; heteroglossia; translanguaging.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Marcos temporais da elaboração da BNCC	28
Figura 2 – Relação entre os princípios e os direitos de aprendizagem	33
Figura 3 – Classificação e organização curricular de escolas bilíngues, escolas com carga horária estendida em Língua Adicional, escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais.	46
Figura 4 – Relações entre os princípios (DCNEI), direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a visão heteroglósica das línguas.	Error! Bookmark not defined.

Quadros

Quadro 1 – Comparativo entre as versões da BNCC de 2015 e 2016 para a Educação Infantil.....	24
Quadro 2 – Categorias de práticas da Educação Infantil segundo a BNCC.	41
Quadro 3 – Comparativo: visões de língua e modelos de educação bilíngue	57
Quadro 4 – Comparativo: BNCC e visões de língua na educação bilíngue	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CLIL -	<i>Content Language Integrated Learning</i> – Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LE -	Língua Estrangeira
LI -	Língua Inglesa
MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS -	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PNE -	Plano Nacional de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC	20
2.1	Historização da Base	20
2.2	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	28
2.2.1	A escola oportunizadora de contextos e experiências	35
2.2.2	A criança como ser integral na BNCC	38
3	EDUCAÇÃO BILÍNGUE: HETEROGLOSSIA E TRANSLINGUAGEM	44
3.1	A Globalização, Mundialização e a Educação Bilíngue	44
3.2	A visão monoglóssica das línguas	48
3.3	A visão heteroglóssica das línguas	50
3.3.1	Concepções de Translinguagem	52
3.4	A Relação entre a Educação Infantil Bilíngue e as visões monoglóssica e heteroglóssica de Educação Bilíngue	58
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: por uma prática pedagógica de heteroglossia e translinguagem na Educação Infantil bilíngue	64
	REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A emergência do tema da presente Dissertação está intimamente relacionada à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, razão pela qual impõe-se, nesta introdução, uma narrativa em primeira pessoa, com a finalidade de justificar a escolha temática, teórica, metodológica, ética e política da pesquisa.

Uma formação pautada em experiências interculturais

Desde as memórias mais remotas, resgato vivências escolares em diferentes espaços de aprendizagem, que se estenderam de cidades interioranas a metrópoles globalizadas. Essas experiências interculturais fomentaram meu amor pelas línguas e marcaram a constituição do meu eu bilíngue, atravessado por deslocamentos, estranhamentos e adaptações. Como apontam Liberali (2019a) e Megale (2019), o processo de formação bilíngue não pode ser entendido apenas como aquisição de estruturas gramaticais ou proficiência instrumental, mas como experiência de significação, marcada por relações de poder, tensões ideológicas e produção de identidades.

Tornei-me bilíngue cedo, por volta dos seis anos, e iniciei minha prática docente ainda na adolescência, aos catorze. Esse percurso revela, contudo, o descompasso entre minha constituição bilíngue e as formas escolares de ensino de línguas às quais fui exposta, e que reproduzi no início da minha carreira. Na primeira infância, estudei em uma pré-escola montessoriana no Pará e, posteriormente, em escolas públicas nos Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, acompanhando minha família. Os choques culturais e as barreiras linguísticas anteciparam-me a necessidade de adaptação e de agência para sobreviver e conviver em contextos internacionais.

De volta ao Brasil, encontrei, em escolas tradicionais e conteudistas, uma visão reducionista da língua, tratada como código a ser decodificado, e não como prática social. Contextos nos quais minha identidade bilíngue e biculturalidade eram invisibilizadas. Fixei, então, residência no estado do Ceará, onde estudei, até o final do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em pequenas escolas de bairro, de currículo instrutivo e descontextualizado.

Ensinando inglês em cursos de idiomas

Meus primeiros passos como educadora aconteceram quando eu tinha catorze anos de idade, enquanto cursava a sétima série, atual sexto ano, e comecei a dar aulas de inglês em escolas de idiomas. Nos primeiros anos como professora, não tive autoria nos planos de aula, seguia, sem criticidade, as etapas determinadas para a aula e os objetivos de aprendizagem previstos não iam além de instrumentalizar os aprendentes para o uso da língua. As tarefas mecânicas para a memorização de listas de vocabulário e de regras gramaticais davam-se de uma forma bem diferente da qual eu havia aprendido a língua adicional.

Como professora novata, executei os planos à risca por alguns anos, até me mudar para São Paulo em busca de melhores oportunidades de vida, de estudo e trabalho. Inicialmente, ministrei aulas de inglês em empresas, cursos de idiomas e, posteriormente, também aulas particulares. Portanto, antes de ingressar na faculdade, o que aconteceu tardiamente, desenvolvi minha prática docente vivenciando o ensinar e aprendendo como se aprende. Em todas essas situações, o “currículo” era definido a partir de conteúdos presentes em livros e materiais didáticos importados do Norte Global, sem qualquer articulação com a cultura ou contextos brasileiros. Ao contrário, havia uma supervalorização do sotaque estrangeiro, de seus modos de falar e de sua cultura, que eram tomados como modelos ideais a serem alcançados.

Ensinando inglês na Educação Básica

Tive meu primeiro filho em 2002 e, em 2008, após o nascimento da minha segunda filha, ingressei na docência, na Educação Básica. Somente nesse período iniciei a graduação em letras.

Trabalhei em uma escola privada de São Bernardo do Campo que havia iniciado, naquele ano, um programa intenso de ensino de idiomas com salas divididas, com número reduzido de alunos, para as aulas de inglês e espanhol. Lecionei no Ensino Fundamental Anos Iniciais e, após quatro anos, assumi a coordenação pedagógica para a implementação do programa bilíngue na Educação Infantil. Iniciei então minhas pesquisas sobre o currículo que seria adotado e sobre as melhores práticas pedagógicas para o contexto daquela escola.

Entretanto, em 2016, retomei a atuação docente de inglês em um colégio religioso e tradicional de São Paulo, que possuía um programa de carga estendida

em língua adicional. Nessa instituição, o currículo de língua inglesa era ainda essencialmente instrumental e visava, ao final do processo, à certificação internacional pelos exames de *Cambridge English*, vista como sinal de *status* pelas famílias dos estudantes.

Em 2020, por uma grande demanda mercadológica e posicionamento bilíngue das escolas concorrentes, foi desenvolvido, nesse colégio, um programa bilíngue para a Educação Infantil. Com tal escopo, coordenei a implementação do programa, na sequência, assumindo a coordenação do ciclo de zero a cinco anos, quando iniciei o aprofundamento dos meus estudos sobre a infância.

No ano de 2023 fui convidada para assumir a coordenação pedagógica de outra escola de Educação Infantil bilíngue. Uma instituição já bem-estabelecida e renomada, cujas práticas pedagógicas são inspiradas na abordagem Reggio Emilia, contudo sem ainda um currículo claramente definido.

Minha trajetória como professora de Inglês, como Língua Estrangeira na Educação Básica, e, posteriormente, como coordenadora pedagógica em escola bilíngue ampliou meus questionamentos a respeito do currículo para crianças pequenas e das concepções de educação bilíngue adotadas tanto pela instituição quanto pelos docentes que nela atuam. Se por um lado, a expansão do ensino bilíngue no Brasil ainda se vincula, fortemente, a uma lógica mercadológica, ao aprendizado de uma língua adicional e à busca por certificações internacionais, dessa forma, reforçando padrões globais monoglóssicos e eurocêntricos de desempenho; por outro, Megale (2019) sustenta que a educação bilíngue deve ser concebida e praticada como um espaço de diálogo intercultural, de valorização da diversidade linguística e de promoção da justiça social — numa perspectiva heteroglóssica e de translinguagem que rompe com a noção de proficiência única, estática e homogênea.

Um despertar acadêmico para as concepções linguísticas atuais

No decorrer desta pesquisa, percebi que tinha a ilusão de compreender o ensino bilíngue em uma perspectiva heteroglóssica e decolonial. Contudo descobri que, na verdade, havia imbricada, na minha prática, a busca por um currículo centrado na língua adicional para crianças em educação bilíngue e por objetivos de aprendizagem homogeneizadores baseados em documentos de países dominantes,

ou seja, uma visão monoglóssica e colonial, que foi construída ao longo dos anos como professora.

Entrementes, no contato com a literatura crítica sobre a educação bilíngue e na análise crítica das concepções que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a Educação Infantil, revisei minhas práticas e percebi a necessidade de deslocar o foco da proficiência na oralidade em língua adicional para práticas de linguagem que respeitem a criança e contribuam para o seu desenvolvimento integral e para a construção da sua identidade multilíngue. Passar da monoglossia à heteroglossia significa, como defendem Liberali (2019a) e Megale (2019), abrir espaço para legitimar as vozes múltiplas das crianças e reconhecer seus repertórios como constitutivos de sua identidade e agência.

Nos tempos recentes, estudiosos da sociolinguística têm observado que o uso da linguagem nas sociedades da modernidade tardia está mudando. Em vez de assumir que homogeneidade e estabilidade representam a norma, mobilidade, mistura, dinâmicas políticas e inserção histórica tornaram-se preocupações centrais no estudo das línguas, dos grupos linguísticos e da comunicação (Blommaert; Rampton, 2011 *apud* Blackledge; Creese, 2014, p.1).

Como muitos professores de inglês que adentraram pela Educação Bilíngue, eu levava, em minha bagagem, um repertório de métodos e abordagens que serviram ao seu propósito em outras épocas e diferentes contextos, e que não são adotados hoje na Educação Bilíngue. De acordo com Leffa e Irala (2014), no campo do ensino de línguas, iniciou-se o que se convencionou chamar de era pós-método, fundamentada em princípios do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica. Visão pedagógica que também influencia a educação bilíngue. “É justamente porque até mesmo professores bilíngues são influenciados por ideologias monoglóssicas sobre língua e ensino bilíngue que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas no *translanguaging* se torna tão importante” (Garcia; Lin, 2017, p. 9).

Olhar para a criança bilíngue sob uma lente transformadora é também compreender que a ela foi imposto um idioma adicional, que muitas vezes não tem relevância em sua vida para além do contexto escolar, mas, sobre o qual, há grandes expectativas de suas famílias. Como aponta a BNCC é primordial reafirmar os direitos das crianças a conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018), utilizando para isso todos os recursos verbais e não verbais que

possui, constitutivos de seu repertório. Em concordância com o exposto, Barbosa e Richter (2015) declaram a importância de o currículo para crianças pequenas estar inserido na vida:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (Barbosa; Richter, 2015, p. 196 *apud* Dourado, 2019, p. 18).

O problema que deu origem à presente pesquisa, de acordo com o contexto descrito, foi a constatação de o quanto o ensino bilíngue, no Brasil, ainda se vincula fortemente a uma lógica mercadológica, ao aprendizado da língua inglesa como língua adicional “global” e, em consequência, à valorização de certificações internacionais que reforçam padrões globais monoglössicos e eurocêntricos de desempenho. Uma perspectiva colonialista que exalta currículos importados, frequentemente presentes nos livros didáticos, que privilegiam o ensino da língua adicional de forma fragmentada, tomando-a como unidade isolada de seus contextos socioculturais e de produção de significados.

Assim, o objetivo principal deste trabalho foi descrever criticamente a concepção de Educação Infantil descrita na Base Nacional Comum Curricular e de como esta se relaciona com as visões monoglössica e heteroglössica de educação bilíngue, na expectativa de viabilizar a compreensão dos docentes da Educação Infantil Bilíngue sobre as implicações políticas e culturais de cada visão na formação da identidade do sujeito bi/multilíngue. Objetivou-se também evidenciar os conceitos de monoglossia, heteroglossia e translinguagem, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a fim de identificar quais das abordagens de ensino bilíngue apresentam maior consonância com as propostas da BNCC para a Educação Infantil. Buscou-se, assim, compreender de que maneira os referenciais teóricos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas bilíngues que respeitem os princípios desse documento, nesse sentido, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e valorizando tanto a língua materna quanto a adicional no processo educativo.

Justificativa

No Brasil, a BNCC (Brasil, 2018), em continuidade às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2010), propõe uma concepção de Educação Infantil centrada no desenvolvimento integral da criança, e não na transmissão de conteúdos escolares. O documento organiza a etapa em três partes inter-relacionadas: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem. Os campos de experiências constituem a estrutura curricular que articula a vida cotidiana e as interações infantis, dessa forma, criando condições para que as crianças tenham acesso às aprendizagens essenciais previstas na BNCC. Conforme Liberali (2019a, p. 38):

O domínio dos saberes para a participação nesses campos de experiência e de atuação se mostra essencial em um quadro voltado para a inserção em um mundo super diverso e multilíngue. E isso se torna possível quando a reflexão sobre o currículo é perpassada por uma compreensão de como a linguagem, em suas múltiplas formas, organiza esse processo.

Diante da hegemonia estadunidense na globalização, sustentada por seu amplo repertório científico, tecnológico e cultural, a língua inglesa consolidou-se como língua de prestígio, sendo frequentemente adotada como língua adicional nas escolas bilíngues brasileiras. Essa escolha, contudo, em grande parte, ancora-se em perspectivas que homogeneízam práticas linguísticas e silenciam a diversidade de vozes presentes no contexto escolar. Como apontam Liberali (2019a) e Megale (2019), pensar o ensino de línguas apenas sob a ótica da proficiência instrumental reforça relações de poder desiguais, enquanto uma visão heteroglóssica e intercultural possibilita compreender a língua como prática social situada, permeada por ideologias e constitutiva de identidades.

A BNCC (Brasil, 2018) não prescreve o ensino de uma língua adicional para a Educação Infantil, mas o mesmo pode ser legitimado dentro dos direitos de aprendizagem, especialmente no campo da linguagem, desde que inserido de forma significativa, respeitando a infância. A falta de orientação acerca do currículo bilíngue para a infância ocasiona, muitas vezes, a sua terceirização com a adoção de programas e sistemas de ensino em larga escala, tanto para o ensino da língua como componente curricular quanto para algumas propostas de educação bilíngue.

Megale (2018, p. 5) aponta que educação bilíngue não se faz apenas ao adicionar um outro idioma ao repertório de uma criança monolíngue, “trata-se, antes,

de uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais”.

Metodologia

Com o escopo de explicitar algumas concepções que impactam as práticas docentes para o desenvolvimento da criança em perspectiva de educação integral, interdisciplinar e multilíngue, a pesquisa bibliográfica deu-se de forma qualitativa. Na pesquisa, a primeira etapa implementada foi a historização da BNCC e a descrição da sua concepção de Educação Infantil. Em seguida, fez-se o aprofundamento acerca das visões monoglóssica e heteroglóssica das línguas, que são relevantes para a prática pedagógica dos docentes em contexto de educação bilíngue. Por fim, examinou-se a relação das proposições da BNCC para a Educação Infantil com as concepções de bilinguismo.

O principal referencial teórico utilizado acerca da heteroglossia e translanguagem foi o de Garcia (2014, 2016, 2017, 2020); em relação à mobilidade e decolonialidade, Liberali (2010, 2019a, 2019b, 2022) e Busch (2012, 2014); sobre multilinguismo, Megale (2017, 2018, 2019, 2024), na área da infância, Fochi (2020, 2023, 2024).

Estrutura

A presente dissertação está organizada em mais dois capítulos, além desta introdução, considerações finais e referências. Nesta introdução, apresento minha trajetória pessoal e profissional, destacando experiências interculturais e vivências no ensino de línguas que fundamentam a escolha do tema e o problema de pesquisa, bem como a justificativa, os objetivos e a metodologia qualitativa da pesquisa.

No próximo capítulo, discute-se a concepção de Educação Infantil na BNCC, iniciando com a sua historicização, desde os fundamentos constitucionais e legais até o processo de elaboração e homologação do documento. Em seguida, expõe-se a análise relativa à Educação Infantil no âmbito desse mesmo documento, explorando a concepção de criança como sujeito de direitos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os eixos estruturantes do brincar e da interação, e a organização curricular em campos de experiência.

Já no capítulo seguinte, aprofunda-se a discussão sobre a educação bilíngue infantil a partir das concepções de heteroglossia e translanguagem, abordando inicialmente os impactos da globalização e da mundialização na consolidação do inglês como língua de prestígio. Ulteriormente, contrapõe-se a visão monoglóssica de línguas, que as concebe como sistemas homogêneos e fixos, à visão heteroglóssica, que as entende como repertórios dinâmicos e plurais. Apresenta-se, então, as concepções de translanguagem e seu potencial pedagógico para legitimar os repertórios das crianças e favorecer sua agência, identidade e pertencimento. Por fim, discute-se a relação entre a Educação Infantil e as duas abordagens de bilinguismo, evidenciando as implicações políticas, culturais e sociais de cada uma delas.

Nas considerações finais, a pesquisa destaca a BNCC como marco normativo importante para a Educação Infantil, para a revisão das práticas pedagógicas nas escolas da infância — práticas centradas na criança e na construção de sua identidade —, bem como aponta a necessidade de superação das práticas monoglóssicas, nesse sentido, defendendo a heteroglossia e a translanguagem como caminhos para uma pedagogia crítica, democrática e decolonial.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

2.1 Historização da Base Nacional Comum Curricular

Antes da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), cada escola elaborava seu próprio currículo, o que acentuava as desigualdades sociais e econômicas entre as diferentes regiões brasileiras. Na Educação Infantil, era comum que os currículos se estruturassem a partir de temas, ou do calendário. Nesse caso, os projetos e programas organizavam-se em torno de datas festivas ou religiosas, desconsiderando, assim, a diversidade de culturas e crenças das crianças e suas famílias. Em outros contextos, especialmente na pré-escola (4 e 5 anos), observava-se a antecipação de conteúdos escolares com o objetivo de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, subordinando suas experiências de vida às exigências de um programa preestabelecido.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 já previa a elaboração de uma base nacional para a Educação Básica ao determinar: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988, art. 210). No entanto a versão atual da BNCC, incluindo o texto referente ao Ensino Médio, somente foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

Conforme Finco *et al.* (2015), o documento italiano “As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância” (1991), traduzido para o português/Brasil em 1995, exerceram influência significativa na formulação dos Campos de Experiência da BNCC, ao propor uma pedagogia centrada na criança, no brincar e na valorização da infância como experiência própria, marcada pela afetividade, pela agência e pela alegria. O documento italiano ressalta a necessidade de acolher a complexidade da vida das crianças de 3 a 6 anos, articulando vivências escolares e extraescolares e organizando o currículo a partir de campos de experiência que contemplam movimento, linguagem, resolução de problemas, relações sociais e contato com a

natureza. Essa concepção contribuiu para os debates curriculares no Brasil e para a criação de uma base nacional comum que, inspirada por tais princípios, estruturou a Educação Infantil em torno dos Campos de Experiência, assegurando continuidade entre diferentes etapas educativas e reconhecendo a criança como sujeito ativo e crítico de seu processo formativo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou, em consonância com a Constituição, a necessidade de que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio dispusessem de uma base nacional comum. Posteriormente, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010, inaugurou as discussões sobre a pertinência de incluir a Educação Infantil nesse documento normativo.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010, resultou em um amplo processo de mobilização e debate pertinente aos rumos da educação brasileira. Desse encontro, emergiram desafios a ser enfrentados no país. O primeiro deles consistia na criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja finalidade, entre outras, seria garantir o cumprimento do que estabelece a Constituição, em seu artigo 210, ao determinar a existência de uma “base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Nesse momento, discutiu-se também a proposta de definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica.

Em 2013, a LDB foi atualizada pela Lei n.º 12.796 (Brasil, 2013) e passou a determinar que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam ter uma base nacional comum.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

Coube a um grupo de 133 especialistas, distribuídos em 29 comissões e designados pelas Portarias n.º 19 e n.º 20, de 10 de julho de 2015, da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), a tarefa de elaborar a proposta preliminar de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. Para a elaboração da parte Educação

Infantil na Base, a equipe de especialistas e assessores foi composta por Maria Carmen Barbosa, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Silvia Helena Vieira Cruz e Paulo Sergio Fochi (Brasil, 2018).

A versão preliminar da BNCC foi publicada em 16 de setembro de 2015, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, com o objetivo de “superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizar a qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 6). Esse documento foi submetido à consulta pública pelo Ministério da Educação (MEC) e revisado com base nas contribuições de especialistas, educadores e instituições.

Nessa primeira versão da BNCC, publicada em 2015, muito do que se apresenta para a Educação Infantil é uma retomada de conceitos já estabelecidos em DCNEI (Resolução CNE/CEB n.º 5/200, 2009), sem grandes inovações conceituais além do que já vinha sendo discutido (Brasil, 2009). Porém ainda não incorporava, de forma sistemática, os princípios éticos, políticos e estéticos definidos pela DCNEI, apresentando um caráter mais exploratório e pouco consolidado em relação à Educação Infantil. Nessa etapa inicial, tais princípios apareciam apenas como referência, sem a organização necessária para orientar, de maneira clara, as práticas pedagógicas. Foi somente nas versões subsequentes, mormente na homologada em 2017, que a BNCC passou a dialogar de forma mais explícita com essas diretrizes, ao apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) como tradução pedagógica dos princípios fundantes. Dessa forma, os direitos não estavam presentes na sua primeira versão, mas surgiram como inovação na versão final, garantindo maior clareza na articulação entre fundamentos normativos e práticas educativas da Educação Infantil.

Não obstante, a versão de 2015 da BNCC já contava com referências conceituais estabelecidas pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

Segundo Barbosa *et al.* (2019), após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, ocorreram diversas iniciativas para implementar medidas privatistas na educação, em todos os seus níveis e para regulamentar a ação educativa nas dimensões das macro e micropolíticas. Nesse contexto, cinco novos membros, alinhados ao governo Temer, passaram a conduzir a educação nacional,

articulando interesses do Movimento pela Base e do Todos pela Educação. Esses grupos retomaram e atualizaram a agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso, considerando as demandas do movimento internacional de reforma empresarial da educação, influenciado pelas recomendações do Banco Mundial e de outras agências internacionais.

Em maio de 2016, lançou-se uma nova versão da BNCC com alterações significativas para a Educação Infantil. Dentre elas, ressalta-se a diferenciação das faixas etárias entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, além do detalhamento dos objetivos de aprendizagem.

Quadro 1 – Comparativo entre as versões da BNCC de 2015 e 2016 para a Educação Infantil.

Aspectos	Versão 2015	Versão 2016
Concepção de criança/infância	A BNCC 2015 não usa explicitamente o termo “concepção de infância”. Há, porém, menções de que a criança é sujeito histórico e de direitos, mas bastante alinhado com as DCNEI (Brasil, 2009), sem muitos acréscimos próprios.	A versão de 2016 aprofunda esse aspecto, reforçando o protagonismo da criança, enfatizando que bebês e crianças pequenas constroem conhecimento desde cedo, através de suas ações, experiências e diferentes linguagens.
Ênfase nas faixas etárias	A versão de 2015 já contempla a faixa de 0 a 5 anos (Educação Infantil), mas com menor detalhamento para as idades mais iniciais (bebês, crianças bem pequenas).	Em 2016, há um avanço no detalhamento: maior atenção às crianças de 0 a ~3 anos, diferenciação mais clara entre “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”. Essa divisão busca reconhecer especificidades dessas idades no desenvolvimento e aprendizagem.
Protagonismo da criança/papel ativo	A versão 2015 já reconhece que a criança aprende pela ação, mas o discurso ainda é um pouco mais genérico, menos expandido sobre como esse protagonismo se dá em práticas institucionais ou no dia a dia.	A versão 2016 reforça esse protagonismo, explicita mais exemplos de vivências, incorpora linguagem sobre diferentes formas de expressão, comunicação, manipulação, exploração, etc., enfatizando que até antes da fala as crianças já se expressam, experimentam, manipulam, entre outras ações
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	2015 já apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas com menos diferenciação quanto aos direitos de aprendizagem, menos detalhamento sobre o que se espera para cada faixa etária mais jovem.	Em 2016, há uma expansão desses objetivos, com clareza maior para bebês/crianças bem pequenas, com foco em vivências variadas, diferentes linguagens, articulação entre brincadeira, exploração, participação etc.
Texto/articulação com DCNEI e outros documentos	No texto de 2015, muito do que se apresenta é uma retomada de conceitos já estabelecidos em DCNEI, sem grandes inovações conceituais além do que já vinha sendo discutido.	A versão de 2016 mantém a referência às DCNEI, mas vai além, acrescentando explicitações próprias e ampliando o entendimento, por exemplo, sobre a criança como construtora de sociabilidade, identidade e inserção cultural desde cedo.

Fonte: elaboração própria.

Após um amplo processo de debates e reformulações, a BNCC foi aprovada em duas etapas: em 20 de dezembro de 2017, o texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; e, em 14 de dezembro de 2018, o texto do Ensino Médio.

Sobre o contexto da concepção à aprovação do documento, em meio a tensões e questionamentos, Barbosa *et al.* (2019, p. 80) concluem que: “Todo projeto curricular se dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se misturam questões políticas, ideológicas e pedagógicas”.

A elaboração da BNCC deu-se em um processo de muitas polêmicas. A centralização e a homogeneização dos conteúdos foram vistas como redução da autonomia pedagógica das redes e escolas, o que tornaria o currículo muito “engessado”. O processo de consulta pública também gerou polêmicas, pois, embora tenha havido consultas públicas e participação de especialistas, professores e sociedade, alguns setores questionaram a representatividade e a existência das contribuições. Críticas apontavam também que o processo foi rápido e politicamente mediado, favorecendo certas concepções pedagógicas.

Em resposta às críticas à BNCC, o MEC lançou, ainda em 2018, o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), destinado a apoiar cada unidade da federação (UF) por meio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão, elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC. Esse trabalho ocorreu em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, com o suporte integral da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Barbosa *et al.* (2019) concluem que, dessa forma, o que inicialmente se configurava como uma referência, passou a atuar como uma orientação curricular, gerando uma tendência à homogeneização de conteúdos e da organização da Educação Infantil no país, em contradição com a liberdade pedagógica assegurada pela LDB de 1996.

Para a Educação Infantil, a preocupação deu-se acerca da “academicização precoce”, ou seja, a imposição de metas de aprendizagem que poderiam reduzir a ênfase em brincadeiras, socialização e desenvolvimento integral. No entanto o artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecido pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, já definia que a base nacional comum da Educação Infantil seria composta por: “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e nas práticas sociais, que devem ser reconhecidos e valorizados nas propostas pedagógicas”.

Esse artigo fundamenta a BNCC ao destacar que o currículo da Educação Infantil deve ser construído a partir da cultura local e dos saberes das crianças, respeitando suas experiências e contextos. Além disso, enfatiza a importância de integrar as políticas públicas e as práticas sociais nas propostas pedagógicas, garantindo que a educação seja contextualizada e significativa para cada criança. Todavia o documento reconhece os desafios que isso representa na educação institucional das crianças nas creches e pré-escolas brasileiras.

Segundo Aquino e Menezes (2016), ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC desloca o foco da ação pedagógica da experiência concreta para a centralidade da mudança, priorizando os objetivos de aprendizagem, os componentes curriculares e os conteúdos previamente definidos. Nesse processo, conforme destacam as autoras, “os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores [...] expressam o projeto de nação explícito (e implícito) no documento” (Aquino; Menezes, 2016, p. 32), configurando uma educação voltada para uma cidadania preestabelecida, em detrimento de uma prática que potencialize a vida e a participação concreta dos sujeitos em sua realidade.

Também, fazem crítica à Base Nacional para a Educação Infantil, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180) e argumentam, a respeito disso, que a Educação Infantil deve ser compreendida como um território de infância, ou seja, um espaço educativo que valorize a experiência e a “potência da vida” em contraponto às formas autoritárias de controle. Para as autoras, essa perspectiva exige um currículo flexível e nômade, que se adapte às experiências específicas de cada criança e grupo, considerando a diversidade das instituições de Educação Infantil em todo o território brasileiro, em vez de um currículo rigidamente padronizado ou fixado em bases comuns.

Em vistas da implementação da BNCC, Colacique e Gonçalves (2023) explicitam que o currículo pode ser compreendido como um espaço de diálogo, marcado por sua dimensão autobiográfica, histórica e complexa. Constitui-se como invenção cotidiana, protagonizada conjuntamente por professores e estudantes, configurando-se como processo de negociação — por vezes ruidoso — em que se entrecruzam experiências vividas. Nesse movimento, o currículo também se apresenta como prática apta a contribuir para a desinvisibilização de lutas e saberes

historicamente marginalizados. Como apontam Dourado e Siqueira (2019), a implementação da base fez com que as escolas precisassem repensar suas práticas pedagógicas:

Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas (Dourado; Siqueira, 2019, p. 294).

Maria Carmen Silveira Barbosa, integrante do comitê de assessores que participaram do processo da base, tem-se destacado como uma das principais pesquisadoras brasileiras a discutir a importância da BNCC na Educação Infantil. Em seus estudos, ela concebe esse documento não apenas como um conjunto de diretrizes normativas, mas como um elemento central na construção de uma educação que respeite os direitos das crianças e promova seu desenvolvimento integral. A autora enfatiza, porém, que a base não é o currículo, e sim uma parte da organização curricular da escola.

Figura 1 – Marcos temporais da elaboração da BNCC

Ano	Marco Legal / Histórico	Impacto / Relevância
1988	Constituição Federal	Estabelece a obrigatoriedade de fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Define a estrutura da educação básica e estabelece parâmetros nacionais.
2001	Referenciais Curriculares Nacionais (RCN)	Oferecem diretrizes para o desenvolvimento curricular, especialmente na Educação Infantil e Fundamental.
2010	Plano Nacional de Educação (PNE)	Reforça a necessidade de bases curriculares nacionais e metas de qualidade e equidade.
2015	Início da elaboração da BNCC	Processo participativo de construção do documento com consulta pública e especialistas.
2017	Consulta Pública da BNCC	Ajustes finais e validação de contribuições de professores, gestores e sociedade.
2018	Finalização e homologação da BNCC	Estabelece oficialmente os conteúdos e competências para a educação básica em todo o país.

Fonte: elaboração própria.

2.2 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

O texto introdutório da Educação Infantil na BNCC apresenta essa etapa como o início e fundamento do processo escolar, articulando, de forma integrada, o cuidar e o educar com o objetivo de potencializar o desenvolvimento integral e as aprendizagens significativas das crianças, valorizando a diversidade dos contextos e dos sujeitos, bem como a interação que ocorre durante o brincar cotidiano. A BNCC rompe com a visão tradicional da Educação Infantil como etapa secundária destinada apenas a preparar as crianças para o Ensino Fundamental, assim como com o caráter assistencial historicamente atribuído às creches.

Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando -se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (Brasil, 2017, p. 54).

Além disso, o documento reforça que o brincar constitui estratégia essencial para a aprendizagem e para a formação de competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Conforme aponta Fochi (2020, p. 63), “a Educação Infantil tem uma ideia de currículo centrada na experiência da criança, que articula seus saberes e experiências com conhecimentos canônicos para produzir sentidos”. O autor salienta também que a função da Educação Infantil não é de ensino, e sim educativa.

Sargiani (2016) defende que a Educação Infantil deve constituir um espaço que possibilite às crianças a aquisição de competências fundamentais para viabilizar seu percurso nessa etapa e tornar a transição para o ensino sistemático mais suave e articulada. Esse desenvolvimento não exclui o direito das crianças ao brincar e à vivência plena da infância, mas assegura o acesso igualitário a experiências de interação e à apropriação de conhecimentos, como leitura e escrita, promovendo a agência, o desenvolvimento de potencialidades e contribuindo para a redução das desigualdades individuais, culturais e socioeconômicas. Da mesma forma, Alves (2011, p. 30) destaca a função da Educação Infantil na socialização, na interação e no desenvolvimento da criança:

Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento.

Percebe-se, então, que existem interpretações diferentes sobre o papel da Educação Infantil. As visões focalizadas nos direitos de aprendizagem apresentam propostas exploratórias que valorizam os conteúdos da vida da criança, sem função instrutiva ou de antecipação de conhecimentos científicos, considerando que elas se apropriarão destes no Ensino Fundamental. Por sua vez, há ainda aqueles que se apoiam nos objetivos de aprendizagem como metas a ser cumpridas e que colocam luz na escolarização das crianças para a transição ao primeiro ano, não se afastando assim da visão preparatória com a qual a BNCC procura romper.

A concepção de criança contida na BNCC é derivada, em boa parte, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), que a entende como sujeito histórico e de direitos, com competência a aprender e desenvolver-se de forma integral nas interações e nas brincadeiras. Reconhecida como ativa, competente e protagonista de suas experiências, a criança constrói significados, produz cultura e estabelece relações que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e coletiva. Nessa perspectiva, a infância não é vista como mera preparação para etapas posteriores da escolarização, mas como tempo presente, no qual as crianças participam ativamente da vida social, cultural e educativa.

Fochi (2023) observa que a concepção de criança como sujeito de direitos e de competências, como descrito na base, ainda encontra resistência no cotidiano escolar, visto que práticas educativas permanecem atravessadas por crenças que desconsideram suas competências, limitam sua participação nas decisões e, por vezes, tratam-nas como seres sem experiências, história ou identidade. Complementando, Vieira (2016) ressalta a importância das experiências cotidianas na busca por sentido, na promoção da imaginação, da criatividade e de um olhar para o mundo.

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (Vieira, 2016, p. 196).

Ao considerar que a Educação Infantil deve promover oportunidades de aprendizagem significativas, o referencial da BNCC enfatiza práticas que valorizem a participação ativa das crianças. Nesse contexto, o seu texto estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil (Brasil, 2018).

Interações: destacam a importância das relações e trocas que a criança estabelece com outras crianças, adultos, objetos, espaços e tempos. As interações devem ser significativas e contribuir para o desenvolvimento integral.

Brincadeiras: ressaltam o valor do brincar como linguagem fundamental para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. O brincar é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do convívio social e do aprendizado.

Com o escopo de garantir condições para que as crianças aprendam em proposições nas quais possam ser desafiadas a construir seu próprio conhecimento e tenham experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como estão detalhados a seguir:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento constituem uma garantia de que todas as escolas de Educação Infantil deverão assegurar uma prática educativa funcional, contextualizada, geradora de bem-estar, bem como a construção de sentidos e significados pessoais e coletivos. Para Fochi (2020, p. 65), “a tradução dos direitos de aprendizagem se dá no modo como o professor organiza o contexto educativo para as experiências concretas do cotidiano”.

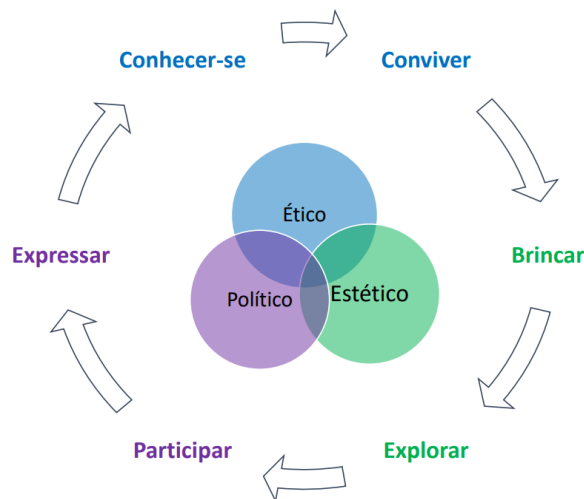
Para aprofundar o entendimento sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento é possível citá-los, de acordo com Barbosa (2025), como aprimoramento dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os princípios éticos, estéticos e políticos refletem influências diretas das orientações italianas para a escola da infância. O princípio ético valoriza a criança como sujeito de direitos, promovendo autonomia, identidade e respeito às diferenças, refletindo diretamente nos direitos que tratam do autoconhecimento e da convivência social, relacionando-se aos direitos de **conhecer-se** e **conviver**. O princípio estético valoriza a exploração, o brincar, a imaginação e a experiência sensível, refletindo nos direitos que promovem a expressão, a exploração do mundo e o desenvolvimento sensorial e cognitivo, estando assim relacionado com os direitos de **brincar** e **explorar**. Vieira (2016) explicita a significação de estética na pedagogia da Educação Infantil segundo a inspiração italiana:

Pensar sobre a estética no contexto educativo decorre, em certa medida, do necessário diálogo sobre ética e estética, como uma relação entre a ampliação da visão de mundo do sujeito, que considera outros pontos de vista, e a sua forma de percepção sobre ele, o que constitui um modo particular de ver. Portanto, pensar sobre a estética no âmbito educacional me sugere essa íntima relação com a ética, enquanto condição própria à formação humana ao considerar o meio social e cultural em que os sujeitos estão imersos, como contexto em que se forma o olhar sobre as coisas e o próprio mundo a partir da sua experiência estética (Vieira, 2016, p. 101).

Já o princípio político enfatiza a participação, a colaboração e o engajamento das crianças na vida coletiva, que se manifesta nos direitos de **participar** e **expressar**, que permitem que elas contribuam ativamente, tomem decisões e expressem-se de forma socialmente significativa. A figura a seguir exemplifica a relação entre os princípios e os direitos de aprendizagem, assim como a centralidade dos direitos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Figura 2 – Relação entre os princípios e os direitos de aprendizagem

DIREITOS DE APRENDIZAGEM



A partir dos **princípios e objetivos** já anunciados nas DCNEI, considera-se que seis grandes **DIREITOS DE APRENDIZAGEM** devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas.

Fonte: BRASIL, BNCC, 2017

Além dos eixos estruturantes, e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a base organiza o currículo da etapa da Educação Infantil em cinco campos de experiência, para os quais são descritos objetivos de aprendizagem de acordo com as faixas etárias discriminadas: 1. Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 2. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 3. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Fochi (2015, p. 224) também relaciona os campos de experiência aos princípios éticos, estéticos e políticos:

Organizar os campos de experiências tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político e pedagógico, ético e estético.

Conforme mencionado anteriormente, a organização curricular da BNCC para a Educação Infantil em campos de experiência foi influenciada pelo documento italiano “As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância” (1991). Os campos de experiência educativa das orientações para a escola da infância italiana são

constituídos por: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídia; f) o eu e o outro (Faria, 1995 *apud* Finco, 2015, p. 242).

Na BNCC (Brasil, 2018), os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Assim, os campos de experiência devem integrar saberes nas experiências cotidianas das crianças e não podem ser confundidos com a organização tradicional do currículo por disciplina. Liberali (2019a, p. 27) discorre sobre o foco principal de cada campo de experiência:

O eu, o outro e o nós: interação das crianças com os pares e com adultos para a constituição de modos de agir, sentir, pensar e descobrir.

Corpo, gestos e movimentos: exploração do mundo, do espaço e dos objetos por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos.

Traços, sons, cores e formas: convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, como meio de experiências diversificadas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: interações qualificadas, inclusive com as múltiplas linguagens, para ampliação e enriquecimento do escopo de participação no mundo.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: construção de experiências para o desenvolvimento da curiosidade sobre espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

Fochi (2015, p. 221) aponta que organizar o currículo da Educação Infantil por meio dos campos de experiência significa centrar o projeto educativo nas ações e vivências das crianças. Compreender a experiência como interações contínuas e participativas permite valorizar a dimensão ativa das crianças, considerando a complexidade e a transversalidade dos diferentes patrimônios culturais e sociais. Articular os campos de experiência de forma integrada nas propostas oferecidas às crianças, nos contextos de aprendizagens, de exploração e de investigação, possibilita que as crianças atuem na construção de hipóteses que serão base para o conhecimento científico. Assim como os conhecimentos sobre si e sobre o outro, sobre a vida em comunidade e as relações sociais que são construídos com a mediação do educador durante a reflexão sobre o cotidiano na escola. Desta forma,

a ação do educador consiste em preparar contextos desafiadores nos quais os objetivos de aprendizagem se entrelaçam com a brincadeira e as interações.

A citação de Morin (2010, p. 217) sobre a integração de saberes das crianças relaciona-se com a proposta interdisciplinar da base para a Educação Infantil, ao afirmar que:

Antes de aprender a separar tudo, as crianças veem o vínculo entre todas as coisas, principalmente quando são educadas em meio à natureza, como os pequenos aprendizes que acompanham seus pais na floresta. A natureza não está dividida em disciplinas como a escola. Por sua vez, a escola ensina a separar tudo [...] É possível tirar da experiência das crianças tantos exemplos que contribuem para a compreensão da complexidade!

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais abrangem não apenas comportamentos, competências e conhecimentos, mas também experiências formativas que impulsionam o desenvolvimento nos distintos campos de experiência. Tais aprendizagens, ancoradas nas interações e no brincar como eixos estruturantes, configuram-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para essa etapa da educação básica (Brasil, 2017).

Afinal, ao desvincular-se da visão tradicional de que a Educação Infantil seria apenas uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental ou um espaço de caráter assistencialista — voltado apenas aos cuidados —, a BNCC aproxima-se das concepções contemporâneas críticas de criança e de infâncias. Ela não propõe antecipações desnecessárias, mas também não entrega a educação das crianças pequenas ao espontaneísmo, oferecendo, ao contrário, parâmetros claros que orientam os currículos das escolas da infância.

2.2.1 A escola oportunizadora de contextos e experiências

A escola é um espaço no qual as propostas devem considerar os contextos dos sujeitos e suas relações com os processos locais e globais. A escola de Educação Infantil é o espaço-tempo do brincar, do cuidado, do aprender, da escuta e do diálogo. Contudo a infância não está restrita a esse espaço, visto que ocupa outros espaços em diferentes momentos, como o lar, a cidade e o mundo. Dourado *et al.* (2019, p.39) colocam que “as crianças usam as experiências que vivem e as

pessoas com quem convivem como referências e fazem transposições dessas vivências para outros contextos”.

A transição do espaço da casa, individual e privado, para o espaço da escola, coletivo e público, pressupõe a vivência e o compartilhamento de referenciais de convívio social e procedimentos que não são “naturais”, mas necessários e que precisam ser aprendidos pela experiência escolar. “O Currículo Integrador da Infância Paulistana” (São Paulo, 2015) define aprendizagem como algo não natural, ou genético, e sim como um produto de experiências ativamente vividas pelas crianças, como se observa neste trecho do documento:

A aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Este não é natural ou genético, e sim produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato (São Paulo, 2015, p. 36).

Assim, inserida em um contexto social desde o seu nascimento, a criança não pode ser entendida como um ser em construção, mas como um indivíduo potente e cheio de competências, apto a comunicar, expressar e interagir de diversas formas. Nessa perspectiva, deve-se repudiar a ideia de crianças como organismos simples que necessitam apenas de cuidado e carinho, portanto, compreendendo-as, em vez disso, como crianças-pessoas, sujeitos protagonistas do seu processo de crescimento, relacionamento, conhecimento e aprendizagem (Fortunati, 2016). Essa concepção de criança encontra ressonância nos campos de experiência previstos na BNCC — *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* — que, conforme a interpretação de Liberali (2019a), enfatizam as múltiplas linguagens, interações e manifestações culturais como meios para ampliar a participação da criança no mundo.

Hart e Risley (2023, p. 9) destacam a importância das experiências vividas pelas crianças, até a faixa dos três a quatro anos, na constituição do seu desenvolvimento cognitivo:

Do ponto de vista cognitivo, a experiência é sequencial: as vivências na infância estabelecem hábitos de buscar, perceber e incorporar novas e mais complexas experiências, além de formar esquemas para classificar e refletir sobre essas vivências. Do ponto de vista neurológico, a infância é um período crítico, pois o desenvolvimento do córtex cerebral é influenciado pela quantidade de atividade do sistema nervoso central estimulada pelas experiências. Do ponto de vista comportamental, a infância é uma fase única de vulnerabilidade, em que quase todas as experiências da criança são mediadas por adultos, em interações individuais marcadas por afeto. Quando as crianças se tornam mais independentes e começam a falar por si mesmas, elas passam a ter acesso a mais oportunidades de vivência. Porém, a quantidade e a diversidade das experiências anteriores influenciam quais novas oportunidades elas percebem e escolhem.

Estratégias metodológicas inerentes às fases do desenvolvimento e um olhar holístico para a criança, em seu crescer físico, social, emocional e cognitivo, fazem a escola cumprir o seu papel — não de preparar a criança para o futuro, mas de atender às suas necessidades presentes por uma infância plena e rica de oportunidades. Cumprindo, assim, seu papel ético de escola de infância, oferecendo múltiplas possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, mantendo seu caráter identitário e a vida como valor universal. De acordo com o Project Zero (2014), a escola — inclusive, a destinada à criança pequena — é, essencialmente, um espaço educativo. É um lugar em que se educa e se é educado, no qual valores e saberes são transmitidos. Trata-se de um ambiente cultural no qual se constrói cultura tanto pessoal quanto coletiva. Essa construção influencia o contexto social e político e, ao mesmo tempo, é por ele influenciada, em uma relação marcada por profunda e autêntica reciprocidade. Sobre a importância do ambiente escolar de aprendizagem, do espaço-tempo da escola, na experiência das crianças, Vieira (2016, p. 101-102) afirma que:

[...] pensar sobre a relação entre ética e estética no espaço ambiente favorece à inclusão do outro em sua expressividade como condição às interações entre sujeitos. Mais do que simplesmente agregar elementos que representem individualidades nos limites físicos do espaço-ambiente, tal inclusão me sugere compreender a amplitude marcada pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Na BNCC (Brasil, 2017), os espaços de aprendizagem na Educação Infantil não são tratados de forma rígida como “salas de aula fechadas” ou unicamente físicas, e sim como ambientes flexíveis, diversificados e planejados que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Nesse documento, enfatiza-se que a criança aprende por meio de experiências significativas, exploração, interação e brincadeira,

e que os espaços devem propiciar diferentes formas de expressão, movimento, investigação e sociabilidade. Segundo Vieira (2016, p. 59), na organização do espaço-ambiente da educação infantil, crianças e professores desempenham papéis específicos, interagindo entre si e com os objetos; essas interações refletem as relações estabelecidas e revelam, mediante significados das experiências vivenciadas, a narrativa cotidiana desses sujeitos nesse contexto.

2.2.2 A criança como ser integral na BNCC

Ao visar à inteireza e à integralidade da criança, cada vez mais, as escolas oferecem educação integral e também em tempo integral. A riqueza das vivências sociais, esportivas e alimentares constituem o cenário de muitas escolas bilíngues, nas quais as práticas pedagógicas perpassam por diferentes contextos e ampliam as possibilidades de interação e corporeidade.

A educação integral, desde que vislumbrada por Anísio Teixeira, com a Escola Parque, na década de 1950, na Bahia, ou com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), por Darcy Ribeiro, na década de 1980, no Rio de Janeiro, busca propiciar uma educação não instrumental, ou seja, não voltada para o mercado de trabalho, mas ao desenvolvimento do ser humano e à aprendizagem de todos — bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos — ao longo da vida. É a educação em um tempo-espaço que permite a problematização, reflexão para a criticidade do saber e do aprender a aprender. Para Henz (2012, p. 89), a articulação entre os conhecimentos e a realidade do mundo fazem parte de uma educação voltada para a pessoa:

Os seres humanos que se envolvem nas práticas educativas precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade, vivenciando o diálogo-problematizador, a sensibilidade para com os diferentes contextos, a criatividade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a participação, a afetividade.

Na perspectiva da educação integral, o currículo deve romper com as marcas do “currículo colonizador”, que historicamente privilegiou a visão europeia, masculina, adulta e elitista da construção do conhecimento. É a formação para a vida, uma ação emancipadora oriunda do trabalho interdisciplinar, da construção de

significados e que considera a corporeidade dos sujeitos e suas emoções. Este é um conceito mais amplo do que a educação em tempo integral.

Contudo a escola em tempo estendido viabiliza que a educação seja mais abrangente, visto que o tempo de turno único é, muitas vezes, dedicado aos conteúdos mínimos, priorizando o conhecimento científico em detrimento da construção de relações e de adquirir conhecimentos formados na vastidão de experiências. De acordo com Machado (2012, p. 268), “por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas deseja-se contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades”.

Moll (2012, p. 28) afirma que, para a democratização do ensino e superação das desigualdades, a educação integral faz-se na superação das “minguadas” quatro horas diárias que caracterizam a “escola de turno”, desnaturalizando esse modelo, frequentemente entendido como a única forma para o funcionamento da escola. A autora explica que as camadas médias e altas da população complementam os turnos escolares dos seus filhos com diversas tarefas em “contraturno”, como modalidades esportivas, artísticas, línguas adicionais, entre outras, o que amplia a distância dos filhos das classes populares.

A importância da aprendizagem mediante vivências escolares é pensada, assim, como condição fundamental para educação da primeira infância, o que também é também ressaltado por Henz (2012, p. 82):

Da escola levamos o que vivenciamos, na totalidade e complexidade das dimensões em que vamos aprendendo e construindo o nosso “ser mulher” e/ ou “ser homem”, não importa se como educandos ou educadores. Ou a educação é dialógico-afetiva e humanizada, ou não é educação.

O conceito de educação integral está previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei n.º 9.349, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) — que se refere à progressão da ampliação do tempo do aluno na escola. Em 2010, foi encaminhada ao Congresso Nacional o projeto do “Plano Nacional de Educação” (PNE) (Brasil, 2014), que norteia a educação brasileira no período compreendido de 2011 até 2025. O PNE é composto por dez diretrizes, vinte metas e estratégias para a realização. Em relação à educação integral em jornada diária ampliada, a Meta 6 do PNE propõe: “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2014, p. 97). Já o

programa Mais Educação, no âmbito pedagógico e curricular, contribui para a reorganização do tempo escolar visando processos educativos ampliados e ressignificados (Moll, 2012). Os programas Escola em Tempo Integral e Escola Integrada fomentam as discussões sobre o assunto e fortalecem presenças positivas nas políticas públicas. De acordo com o documento “Educação Integral” (São Paulo, 2020), esta é uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e essencial para a superação das desigualdades.

O “Currículo da Cidade” determina que:

A Educação Integral, como princípio, compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (Brasil, 1990), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (Brasil, 2010a) e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017 *apud* São Paulo, 2022, p. 34).

Contribui também à compreensão dos esforços para a discussão da educação integral o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”:

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças (São Paulo, 2015 p. 13).

Porém, ainda há desafios políticos, econômicos e pedagógicos para o avanço da educação integral nas escolas públicas brasileiras, como a formação do professor como articulador dos conhecimentos, a organização dos espaços (antes destinados a dois turnos) e a oferta de propostas pedagógicas que não sejam apenas de mais conteúdos e avaliações, mas de aproximação, interseccionalidade de saberes construídos em experiências, diálogos e criticidade.

Na rede privada, por sua vez, a oferta de educação integral em jornada ampliada é uma realidade cada vez mais frequente, seja pela necessidade de turnos escolares cada vez mais longos, seja para suprir a necessidade de famílias que possuem extensas jornadas de trabalho, seja pela vontade de garantir “superexposição” e “superestímulo” aos filhos, visando a um maior sucesso acadêmico e vantagens profissionais na competição do mundo neoliberal. Essa

busca desafia as escolas a elaborarem currículos mais integradores, que desenvolvam não somente as competências cognitivas e metacognitivas, como físicas, relacionais, sociais e emocionais. Como afirma Liberali (2019b, p. 6), o currículo precisa integrar a vida e os saberes:

A ausência de um currículo que integre a vida e os saberes que circulam na escola parece criar um vazio, no qual não é possível perceber de que forma a escola contribui para o enfrentamento da vida — e vice-versa. Da mesma forma, é urgente que a abordagem do conhecimento, do currículo e da cultura possa ser repensada como um trabalho “para superar o entendimento fatalista das situações dos nossos contextos” (Freire, [1979] 2001: 37), de modo que exista para promover a participação de todo cidadão envolvido nesse processo.

A BNCC reconhece a Educação Infantil como espaço importante para o desenvolvimento integral da criança. Essa concepção dialoga diretamente com a noção de Educação Integral, entendida como o desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Quadro 2 – Categorias de práticas da Educação Infantil segundo a BNCC.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC	ITENS DE OBSERVAÇÃO ESPECÍFICOS
Integração do cuidar e do educar	Crianças envolvidas e aprendendo durante momentos de cuidado; educadores aproveitam situações de higiene, alimentação, sono e segurança como experiências educativas; ambiente seguro, acolhedor e estimulante.
Respeito à diversidade e aos contextos	Materiais, propostas e interações adaptados aos diferentes contextos; valorização das culturas locais e das experiências familiares; acolhimento das diferenças socioeconômicas, culturais, linguísticas e individuais.
Desenvolvimento integral e aprendizagens significativas	Brincadeiras, projetos e experiências que promovem competências cognitivas, físicas, socioemocionais, estéticas, éticas e culturais; aprendizagens contextualizadas, ligadas às experiências de vida das crianças.
Agência da criança	Crianças participam ativamente das decisões sobre propostas, materiais e organização; expressam opiniões e têm suas vozes consideradas; oportunidades reais de escolha e protagonismo.
Interações significativas e	Educador escuta, provoca, amplia hipóteses, valoriza

mediação do educador	interesses e respeita ritmos individuais; interações entre pares e com adultos favorecem a construção de conhecimento; mediação intencional e sensível.
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Evidências de que as práticas garantem os seis direitos previstos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se; registros, planejamentos e propostas mostram equilíbrio entre eles.
Campos de experiência	Situações de aprendizagem organizadas nos cinco campos da BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; propostas que mobilizam múltiplas linguagens e conexões entre campos.

Fonte: elaboração própria.

Esse quadro enfatiza a concepção de Educação Infantil na qual a criança, agente na construção do seu conhecimento, desenvolve-se integralmente por meio de experiências significativas e pelo contato com diversos materiais, na interação com o outro e na brincadeira.

Para concluir, a concepção de Educação Infantil apresentada pela BNCC representa um marco ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e agente de sua própria aprendizagem. Ao articular o cuidar e o educar, o documento supera visões assistencialistas e preparatórias que marcaram historicamente essa etapa, reafirmando o desenvolvimento integral como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco campos de experiências constituem tanto referenciais curriculares quanto fundamentos éticos, estéticos e políticos que orientam a prática docente na direção da valorização da infância em sua inteireza.

Essa concepção dialoga com a perspectiva da educação integral, entendida como a formação plena do sujeito em suas dimensões física, cognitiva, afeto-cognitivo, cultural e ética. A educação integral, portanto, não se reduz à ampliação do tempo escolar, pois exige currículos integradores, práticas interdisciplinares e propostas que reconheçam a diversidade dos contextos e experiências das crianças. Ao colocar a brincadeira, as interações e as múltiplas linguagens como elementos centrais, a BNCC reforça a necessidade de práticas que assegurem a participação ativa das crianças, respeitando seus ritmos, interesses e formas de expressão.

Desse modo, a BNCC reafirma a Educação Infantil como lugar de experiências significativas, no qual o brincar e a interação promovem aprendizagens

contextualizadas e críticas, ampliando o universo cultural da criança e fortalecendo sua identidade. Trata-se de um projeto que contribui para o alcance da justiça social e da democracia ao propor uma educação que reconhece a potência da infância e busca reduzir desigualdades históricas, sociais e culturais.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: HETEROGLOSSIA E TRANSLINGUAGEM

3.1 Globalização, Mundialização e a Educação Bilíngue

A educação bilíngue, segundo Megale (2025), constitui-se como um processo pelo qual a criança interage no espaço escolar mediante duas línguas para construir diferentes conhecimentos, ao mesmo tempo que tem acesso a múltiplas narrativas que favorecem a formação de um sujeito multicultural.

A globalização da economia, a mundialização da cultura e a conectividade ampliaram a demanda pela educação bilíngue, sendo a língua inglesa escolhida como aquela de prestígio, muitas vezes, de maneira hierarquizada nas escolas que a adotavam como idioma de instrução. De acordo com Moura (2021), as primeiras escolas bilíngues que desenvolviam o currículo em inglês e português surgiram em São Paulo, na década de 1980, inspiradas em modelos canadenses.

Famílias com alto poder aquisitivo buscam a educação bilíngue como um “incremento acadêmico” que possibilita maiores oportunidades de desenvolvimento e de *status* para seus filhos. Diante disso, Megale (2024, p.13) denomina como “comodificação da educação bilíngue de elite”, a expansão das escolas privadas em modelo bilíngue de língua de prestígio.

Com a valorização e o crescimento da oferta de educação bilíngue, muitas escolas adaptaram-se a essa nova demanda, por conseguinte, criando diversos modelos educacionais, que vão desde escolas que oferecem momentos recreativos extracurriculares na língua adicional até instituições que se denominam bilíngues, mas têm 100% da instrução em inglês, um modelo essencialmente monolíngue.

Sobre o assunto, Busch (2014) observa que pesquisas sobre comunicação na era da globalização têm destacado a necessidade de repensar concepções tradicionais de comunidades de fala estáveis e de variedades linguísticas, que historicamente associam o falante nativo como representante “ideal” dessas comunidades.

Harmers e Blanc (2000, p. 124 *apud* Megale, 2009, p. 99) deste modo se expressam sobre a valorização das duas línguas no programa bilíngue:

O fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Para aqueles que optaram por um

modelo de educação bilíngue é necessário o estudo e planejamento permanente de como isto será realizado.

Diante da grande variabilidade de modelos de educação bilíngue, o aquecimento do mercado bilíngue demandou por regulamentação sobre as diferentes nomenclaturas, abordagens e cargas horárias. Por essa necessidade, em 2020, foi encaminhado ao MEC um parecer para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, que aborda, além da língua adicional, o ensino de línguas indígenas e de sinais. O projeto de resolução das diretrizes, ainda aguardando homologação, assim define o que são escolas bilíngues:

Art. 2º: As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas (Brasil, 2020, p.24).

Megale (2019, p. 24-25) destaca que os modelos de escolas bilíngues em oferta no Brasil são múltiplos e diversos:

Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Tais escolas realizam um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.

- Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL). O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1): Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua.
- Escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas.

Também, Reis *et al.* (2022) contribuem para a classificação das instituições que ofertam educação plurilíngue, com a elaboração da tabela a seguir baseada no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020):

Figura 3 – Classificação e organização curricular de escolas bilíngues, escolas com carga horária estendida em Língua Adicional, escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais.

Tabela 1 Classificação e organização curricular de escolas bilíngues, escolas com carga horária estendida em Língua Adicional, escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais#####

Denominação	Organização curricular	Carga horária	Critérios
Escolas Bilíngues	Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução (tanto as disciplinas da Base Comum quanto da parte diversificada do Currículo), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.	Educação Infantil e Ensino Fundamental no mínimo 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e no Ensino Médio, deve abranger no mínimo 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.	Deve contemplar todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues cuja implantação pode se dar gradativamente.
Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional	Currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para os componentes da base comum e diversificada.	No mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária [para língua estrangeira] já é obrigatória por lei.	Não se enquadram na denominação de escola bilíngue.
Escolas Brasileiras com Currículo Internacional	Caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e avaliação do estudante no currículo brasileiro.	O tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, porém deve seguir a legislação brasileira sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa.	Caso requeiram a denominação de escolas bilíngues, deverão obedecer aos mesmos critérios elencados na primeira classificação.
Escolas Internacionais	Estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares. As escolas fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação.	Não foi mencionada na resolução.	As parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar a legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Nota: Elaborado a partir do Projeto de Resolução presente no Parecer 2/2020 - CNE/CEB.

Fonte: Reis *et al.* (2022, p.390).

A proposta de uma educação plurilíngue no Brasil, conquanto, em teoria, represente um avanço necessário para lidar com a diversidade linguística e cultural do país, muitas vezes carrega, em seus pareceres oficiais, uma visão monoglôssica e colonial que compromete seus objetivos transformadores. Em vez de promover a valorização concreta da multiplicidade de línguas e saberes presentes no território brasileiro, esses documentos, frequentemente, reafirmam uma lógica hierárquica que privilegia uma língua hegemônica — geralmente o português ou o inglês — em detrimento das línguas indígenas, afro-brasileiras e de imigração.

Souza (2021, p. xiii), aponta os recentes progressos em estudos sociolinguísticos como uma reação contra-hegemônica que se distancia de normas dominantes que priorizavam o abstrato, o universal e o homogêneo, para práticas

que focalizam o contexto local e o heterogêneo. Walsh (2009, p. 24) refere que a orientação decolonial é dirigida a romper as correntes que ainda estão nas mentes, enquanto cita o afrocolombiano Manuel Zapata Olivella: “deescravizar as mentes”.

Para Walsh (2009, p. 16), a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. Sob tal perspectiva, por conseguinte, é preciso cuidar para não importar soluções, currículos, métodos e materiais de outros contextos que perpetuem a hegemonia europeia ou estadunidense, que não reproduzam a misoginia e as condições de desigualdade raciais e sociais. Liberali, Megale e Vieira (2022), com fundamento em Mignolo (2017), expõem a definição de decolonialidade como “formas de pensar o mundo a favor da igualdade global e da justiça” (Mignolo, 2017 *apud* Liberali; Megale; Vieira, 2022, p. 9). Souza (2021) também defende a decolonialidade e a valorização do Sul Global como produtor de conhecimento:

A recente teorização do ‘decolonial’ (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007; Dussel, 1993, 1995, Grosfoguel, 2011, Menezes De Souza, 2019, Mignolo, 2013; Walsh And Mignolo, 2018; Quijano, 2000) e a epistemologia do Sul Global (Santos, 2018) questionam a aparente universalidade do conhecimento considerado por centenas de anos do Oeste e associado com a história da colonização, o que, desde o século XVI estabeleceu a hegemonia da Europa sobre o resto do mundo como a única fonte válida de conhecimento científico (Souza, 2021, p. xiv).

Isso implica no abandono do ideal europeu de competência e de categorização do desempenho de cada falante baseado em documentos elaborados para a homogeneização, como o amplamente adotado Quadro Comum Europeu que estabelece parâmetros categorizantes de avaliação para crianças e adultos, desconsiderando seus contextos e o uso que faz de seu repertório linguístico em seu cotidiano.

Um currículo bilíngue pluricultural faz com que as crianças tenham maior contato com outras culturas, valores e modos de vida, viabilizando uma maior aceitação das diferenças, respeito às diversidades e um olhar empático para o outro. Enquanto se tornam sujeitos autônomos, vão também se distanciando do egocentrismo:

[...] a educação bi/multilíngue que se propõe intercultural oportuniza o desenvolvimento de agências transformadoras [...], por meio de análise crítica, desconstrução de padrões preestabelecidos de uma democracia em

que os diferentes estejam reconhecidos e valorizados (Liberali; Megale; Vieira, 2022, p. 29).

Em consonância ao exposto, o currículo na Educação Infantil Bilíngue é muito mais que uma lista de vocabulário em língua adicional, muito mais que apenas o desenvolvimento linguístico. A Educação Infantil Bilíngue não se faz no ensino da língua adicional, mas no desenvolvimento integral da criança nas duas línguas. Ela engloba valores sociais, ideologias e políticas, que farão, então, parte da formação do sujeito criança.

3.2 A visão monoglóssica das línguas

O modelo de educação bilíngue que se refere a situações em que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) ocorre em detrimento da primeira língua (L1) do aluno é chamado de modelo subtrativo. Nesse modelo, a L1 tende a ser desvalorizada ou até perdida, enquanto a L2 torna-se dominante, muitas vezes sem que haja um suporte adequado para que ambas coexistam de forma equilibrada. O modelo subtrativo está comumente associado a programas monoglóssicos, ou seja, que priorizam a imersão intensa na segunda língua, sem reconhecimento da importância da língua materna e da cultura do aluno, fato gerador de impactos negativos na identidade linguística e cultural.

De acordo com Busch (2014), uma lógica monolíngue e homogeneizadora tem orientado a elaboração dos currículos, dos manuais escolares, das práticas comunicativas e da própria organização das salas de aula, manifestando-se, por exemplo, na forma como o ensino e a aprendizagem são estruturados por faixas etárias. Segundo a autora, algumas escolas bilíngues apresentam, na verdade, dois modelos monolíngues pelos quais as línguas são isoladas (Busch, 2014).

Nos diferentes campos de estudo de linguagem, como aponta Dias (2019), é comum a concepção de que as línguas são sistemas autônomos e independentes, e, como consequência, as propostas para o ensino são pautadas na diferenciação entre as línguas, o que deixa pouco espaço para o conhecimento de mundo e para a contribuição das experiências dos aprendizes. “Nessa concepção, denominada de visão monoglóssica de língua, as práticas sociais e experiências vividas em cada língua não se comunicaram, embora o sujeito seja o mesmo” (Garcia, 2008 *apud* Dias; Salimen, 2022, p. 80).

Nos últimos anos, muitos estudiosos pós-estruturalistas se afastaram do estudo da linguagem como um constructo monolítico composto por conjuntos distintos de habilidades, passando a concebê-la como uma série de práticas e ações sociais inseridas em uma rede de relações sociais (Garcia; Leiva, 2014, p. 201).

A maioria dos programas bilíngues de prestígio brasileiros, sendo eletivos ou institucionais, constitui modelos imersivos. O ensino em programas de imersão ocorre exclusivamente na língua estrangeira, constituindo modelos monoglóssicos de educação bilíngue, sem interferência da língua materna, simulando o aprendizado de uma criança nativa em condições naturais.

Esse modelo é atravessado por uma racionalidade colonial, com a imposição de uma norma linguística eurocentrada, muitas vezes vinculada ao inglês como “língua de prestígio” ou “língua do futuro”, silencia os saberes e modos de existência das populações indígenas, quilombolas e imigrantes. Isso se traduz em práticas pedagógicas que, longe de libertar, reproduzem um epistemicídio, apagando vozes plurais que compõem o tecido sociolinguístico brasileiro.

Para Megale (2018, p. 6), as duas línguas não podem compreender práticas separadas, como se houvesse duas crianças monolíngues dentro de cada uma:

[...] esses modelos baseiam-se na ideia de que o sujeito bilíngue é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas. Além disso, esses modelos “insistem na separação completa das línguas durante a instrução” (Wright; Boun; García, 2015, p. 7), desconsiderando que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues são fluídas e não compartimentalizadas.

Megale (2009, p. 100) destaca que pesquisas anteriores, como as de Cloud (2000), indicam que programas bilíngues que priorizam exclusivamente a segunda língua podem criar ambientes desfavoráveis à aprendizagem, ao exigir que os alunos desconsiderem aspectos essenciais de sua própria identidade e repertório linguístico.

Ainda segundo a autora, o modo como as línguas em contato são tratadas no contexto escolar é fundamental para a formação da identidade cultural de alunos bilíngues, e aduz que ambas as línguas devem ser valorizadas no desenvolvimento cognitivo, garantindo que a aprendizagem da segunda língua ocorra sem comprometer a língua materna (Megale, 2009, p. 99).

3.3 A visão heteroglóssica das línguas

Esta seção tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da heteroglossia e suas implicações para práticas pedagógicas plurilíngues, para tanto, coloca em questão concepções monolíngues e normativas da linguagem que ainda permeiam os currículos escolares e as políticas públicas de educação no Brasil.

O modelo de bilinguismo aditivo é o oposto do modelo subtrativo. Ele ocorre quando a aprendizagem de uma segunda língua (L2) é promovida sem prejudicar a primeira língua (L1), valorizando ambas as línguas e culturas do aluno. Esse modelo, de abordagem heteroglóssica, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança, pois reforça sua identidade e proporciona vantagens bilíngues a longo prazo.

A noção de heteroglossia foi cunhada por Bakhtin (1981) e vem ganhando crescente relevância nos estudos da linguagem, especialmente no campo da sociolinguística e da educação linguística crítica (Busch, 2014). Longe de compreender a língua como um sistema homogêneo, estável e unificado, a heteroglossia revela a multiplicidade de vozes, discursos e posições sociais que coexistem e entrelaçam-se em qualquer prática comunicativa. No contexto contemporâneo marcado por intensos fluxos migratórios, mobilidade global e diversificação cultural, a heteroglossia torna-se uma chave interpretativa essencial para compreender os repertórios linguísticos híbridos, fluídos e dinâmicos que emergem dos espaços educativos e sociais.

A noção de uma linguagem unitária — no triplo sentido de monodiscursividade, homofonia e monolinguismo — está intimamente associada a forças sócio-ideológicas hegemônicas e centrípetas que "servem para unificar e centralizar o mundo verbal-ideológico" (Bakhtin, 1981, p. 270 *apud* Busch, 2014, p. 25).

De acordo com Blackledge e Creese (2014), as pesquisas sociolinguísticas sobre o multilinguismo têm progressivamente abandonado a concepção de que as línguas são sistemas independentes e bem-delimitados. Em seu lugar, tem-se adotado uma abordagem comunicativa que reconhece que os falantes mobilizam os recursos linguísticos disponíveis, independentemente de fronteiras linguísticas fixas, para alcançar seus objetivos comunicativos. Segundo Blommaert e Rampton (2011),

o conceito de “língua” é, na verdade, uma construção ideológica, historicamente associada ao surgimento dos Estados-Nações no século XIX. De modo semelhante, Bakhtin (1981, *apud* Blommaert; Rampton, 2011) criticou a ideia de uma língua nacional homogênea e destacou seu papel na formação das identidades nacionais europeias. Para o autor, a imposição de uma língua unificada teve motivações ideológicas e políticas claras. A padronização das línguas nacionais, portanto, foi parte essencial do processo de consolidação estatal na Europa. Em vez de adotar as línguas nomeadas como ponto de partida para a análise, Blommaert e Rampton (2011) sugerem que é mais eficaz observar como os elementos linguísticos, carregados de significados sociais e culturais, são combinados de formas variadas nos diferentes contextos de comunicação.

Conforme destaca Busch (2014), a compreensão triádica da noção de heteroglossia de Bakhtin envolve a multidiscursividade, a multivocalidade e a diversidade linguística. A multidiscursividade refere-se à coexistência de tipos específicos de fala ou discursos, os quais estão relacionados ao tempo e aos contextos sociais e espaciais. A autora explica que a multivocalidade pode ser compreendida como o movimento pelo qual o falante se apropria da língua, preenchendo-a com suas próprias intenções e entonações, de modo a moldar a palavra conforme seus objetivos semânticos e expressivos. A diversidade linguística remete aos vestígios que se formam na língua em decorrência das interações sociais.

Blackledge e Creese (2014, p. 5) destacam que “a heteroglossia não diz respeito apenas — e, de fato, nem principalmente — ao uso simultâneo de diferentes línguas”. Segundo os autores, o conceito está relacionado, sobretudo, à presença e convivência de múltiplas perspectivas ideológicas que estão em constante disputa. Essas visões de mundo podem manifestar-se dentro de uma mesma língua nacional ou a partir dos repertórios linguísticos diversos e complexos que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Blommaert e Rampton (2011) afirmam que a desconstrução da noção de línguas distintas acompanhou as análises críticas dos conceitos de “nação” e “povo” nas ciências humanas e sociais. Em seu lugar, passou-se a adotar uma terminologia mais empírica e precisa, com termos como “comunidades de prática”, “instituições” e “redes” — espaços e conexões muitas vezes móveis e flexíveis cujas representações de grupos sociais são construídas, circulam e transformam-se.

Para implementar práticas linguísticas heteroglóssicas, o docente precisa desenvolver um elevado nível de consciência linguística, de modo a reconhecer e valorizar as identidades dos estudantes. Essa postura, que acolhe integralmente os repertórios linguísticos, evita a categorização em grupos distintos e cria oportunidades para que os falantes mobilizem seus recursos individuais em diálogo, promovendo a discussão e a negociação linguística e, conseqüentemente, transformando o regime de linguagem na sala de aula.

3.3.1 Concepções de Translinguagem

A interação das línguas como uma prática social requer que os educadores consigam enxergar além da barreira dos símbolos. García (2009, p. 45, *apud* García; Lin, 2016, p. 5) explica que as “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem para dar sentido aos seus mundos bilíngues” constituem o conceito de translinguagem. No contexto educacional, García e Lin (2017) ensinam que a translinguagem vai além da alternância de códigos e da tradução, pois se refere ao processo pelo qual estudantes bilíngues atuam nas diversas e multimodais formas de interação presentes nas salas de aula.

O termo *translanguaging*, ainda segundo García e Lin (2017), foi originalmente cunhado do galês e descrevia uma prática pedagógica que alternava o idioma de entrada e o de saída no contexto da educação bilíngue.

Até o momento em que estudiosos galeses começaram a questionar a crença há muito sustentada de que a separação de línguas seria essencial para o desenvolvimento linguístico, a maioria dos linguistas continuava a tratar o bilinguismo — e a educação bilíngue — como a simples soma de duas línguas distintas. No entanto, munidos de uma forte identidade bilíngue, esses pesquisadores galeses compreenderam o bilinguismo como um instrumento essencial tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento de uma competência bilíngue integrada, bem como para o engajamento cognitivo necessário à educação bilíngue. Lewis *et al.* (2012b) esclarecem que *translanguaging* diz respeito ao uso de uma língua para reforçar a outra, com o objetivo de ampliar a compreensão e aumentar o envolvimento do aluno em ambas as línguas (García; Lin, 2017, p. 3).

Blackledge e Creese (2017, p. 250), definem translinguagem como “as práticas comunicativas que uma pessoa utiliza quando em contato com diferentes biografias, histórias e repertório linguísticos.” Os autores afirmam que a

translinguagem ocorre em dimensão espacial, como um “espaço de translinguagem” (Wei, 2018) ou “zona de translinguagem” (Cresse *et al.*, 2016).

Além da dimensão ideológica que atua sobre as atitudes e crenças locais de uma comunicação, para Wei (2011, p. 1223 *apud* Garcia; Lin, 2017, p. 6), o *translanguaging* consiste tanto em transitar entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos e modalidades quanto em ultrapassá-los. Segundo o autor, o ato de translinguar possui uma natureza transformadora porque cria um espaço social para o sujeito multilíngue ao reunir diversas dimensões de sua história pessoal, de suas experiências e do ambiente em que vive, assim como suas atitudes, crenças, ideologias, competências cognitivas e físicas, integrando tudo isso em uma *performance* coordenada e significativa (Wei, 2011 *apud* Garcia; Lin, 2016). Por sua vez, Blackledge e Creese (2017, p. 251) sublinham a importância do reconhecimento da translinguagem como prática que faz uso do repertório completo do falante:

García e Wei (2014) destacam que a translinguagem difere da alternância de códigos (code-switching) ao não se referir apenas a uma mudança ou deslocamento entre duas línguas, mas sim à construção e uso, por parte dos falantes, de práticas discursivas originais e complexas, inter-relacionadas, que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua. Essas práticas compõem o repertório semiótico completo dos falantes. Assim, assume-se que a translinguagem parte do falante — e não do código ou da “língua” — e se concentra em práticas empiricamente observáveis.

Garcia (2020, p.12) afirma que a prática da translinguagem já constituiu instrumento de marginalização de comunidades linguísticas, sendo vista como “mistura de línguas”, ou seja, supostamente ilegítimas. Hoje em dia, porém, a mesma prática é concebida como forma de incluir as mesmas comunidades e oferecer-lhes uma educação justa.

O processo de elaboração de práticas pedagógicas baseadas no *translanguaging* mantém um olhar atento sobre as escolas como elas são atualmente — com políticas linguísticas que refletem ideologias monoglóssicas e práticas de socialização linguística que também as reproduzem. No entanto, os professores têm potencial para se desenvolver e transformar essas realidades (García, 2020, p. 18).

Para Wei (2018 *apud* Yu; Reyes, 2023), a translinguagem evidencia a criatividade dos sujeitos multilíngues — sua aptidão a transgredir e transpor limites impostos entre línguas nomeadas e estruturas linguísticas, bem como de desafiar

convenções comportamentais, inclusive, no uso da linguagem. Essa criatividade se revela, ainda, na competência de mobilizar evidências para levantar questionamentos, problematizar questões e construir posicionamentos próprios.

Forman e Fyle (2012) focalizam a necessidade de se deixar as crianças avançarem para além do nível da compreensão dos símbolos, para o nível de inventarem a própria língua, para além da oralidade na língua de nascimento, para o uso de diferentes sistemas. Os avanços nos estudos sociolinguísticos mostram o abandono da visão sistêmica das línguas com ênfase no léxico e na sintaxe, e na busca de competência linguística, com base na ação dos sujeitos no mundo.

Para Liberali, Megale e Vieira (2022, p. 22),

[...] “o propósito da educação bi/multilíngue é a construção de repertórios que nos possibilitem criar e mobilizar diferentes recursos representacionais para produzir e dar sentido ao mundo”. As autoras evidenciam também a necessidade do desenvolvimento da “mobilidade para vivências em múltiplos territórios com intenção transformadora”.

Para crianças pequenas em processo de bilinguismo emergente, as práticas de translinguagem desempenham um papel fundamental na construção de sua identidade, pois possibilitam a produção de sentidos e aprendizagens a partir de suas interações e brincadeiras, mobilizando todo o seu repertório linguístico. Busch (2012, p. 4) explicita as concepções de diferentes autores sobre o repertório linguístico. Otsuij e Pennycook (2010, p. 248) veem o repertório comunicativo como “constelações convencionalizadas de recursos semióticos usados para a ação — que são moldados pela prática específica na qual o indivíduo está inserido”. Já Blommaert (2010) considera que o foco não deveria ser em línguas estanques, mas em recursos de mobilidade. O mesmo autor afirma que o repertório não é diretamente ligado ao território, e sim à trajetória do falante. Busch (2012) destaca a visão de Judith Butler (1997) sobre normatividade e agência e de Jacques Derrida (1972) sobre desconstrução, visões que podem contribuir para concepções de repertório ligadas às novas condições de superdiversidade, subjetividade e de relações de poder.

Megale e Liberali (2020, p. 66) apontam que, segundo Blommaert e Backus (2012), os repertórios podem ser compreendidos como “registros de mobilidade”, englobando o deslocamento de pessoas, os recursos linguísticos mobilizados e até as disputas sociais nas quais estão inseridos. Assim, os repertórios funcionam como

formas de registrar as trajetórias dos sujeitos — evidenciando as oportunidades e limitações que enfrentaram, as desigualdades vividas, os contextos de aprendizagem acessados (ou não), seus deslocamentos por espaços físicos e sociais, bem como sua tendência a agir em conflitos sociais específicos. As autoras aduzem que “os repertórios podem delinear e definir o potencial de mobilidade (futura) do sujeito” (Megale; Liberali, 2020 p. 66).

De acordo com Garcia (2017), os falantes bilíngues utilizam a linguagem de forma distinta dos falantes monodialetais e monolíngues. Embora todos façam usos particulares da linguagem, os bilíngues dispõem de mais escolhas, pois seus repertórios linguísticos abrangem uma variedade maior de recursos, como sons, palavras, morfemas, substantivos, verbos, adjetivos, sistemas de tempo verbal, pronomes, distinções de caso e gênero, regras sintáticas e marcadores discursivos. Do ponto de vista social, considera-se que os bilíngues falam duas línguas; entretanto, sob sua própria perspectiva, eles possuem um único repertório linguístico — o seu próprio. Esse repertório inclui elementos associados social e politicamente a uma ou outra língua, identificados como inglês, espanhol, chinês, russo, entre outros.

Ainda segundo Garcia (2017), conquanto alguns professores reconheçam o potencial do *translanguaging* e ofereçam aos estudantes a flexibilidade de utilizá-lo em sala de aula, essa prática exige planejamento intencional e eficaz. A autora ressalta que não basta deixar que o processo ocorra de forma espontânea: o professor precisa assumir uma postura translíngue, elaborar um *design* pedagógico baseado nessa perspectiva e realizar ajustes constantes nas práticas, o que constitui os três eixos fundamentais da pedagogia do *translanguaging*.

O primeiro eixo é ter uma *translanguaging stance*, que significa adotar a postura de que o repertório linguístico do aluno bilíngue é um recurso e um direito, nunca um déficit. Nessa perspectiva, as diferentes práticas de linguagem são vistas como complementares e integradas, de modo que o espaço da sala de aula deve ser utilizado para favorecer a colaboração linguística. O segundo eixo, o *design* translíngue, refere-se ao planejamento intencional de unidades, aulas e avaliações que conectam práticas de linguagem e cultura da escola e do lar, reduzindo a distância entre esses contextos. Esse *design* não é apenas uma ponte, mas uma proposta que reconhece as práticas bilíngues dos alunos como recursos que enriquecem a aprendizagem e informam a instrução. Trata-se do núcleo pedagógico

da sala de aula translíngue, cuja flexibilidade exige abertura de professores e estudantes para construí-lo conjuntamente.

Os *translanguaging shifts* constituem o terceiro eixo e dizem respeito às decisões tomadas pelos professores em tempo real, o que revela sua flexibilidade para ajustar a condução da aula e apoiar a expressão dos estudantes. Esses movimentos estão diretamente relacionados à postura translíngue, pois mantêm a centralidade do sentido e da aprendizagem no processo pedagógico. A pedagogia translíngue, ao integrar instrução e avaliação, potencializa o bilinguismo dos alunos e favorece tanto o desenvolvimento linguístico quanto o de conteúdos. Assim, os três eixos — postura, *design* e deslocamentos translíngues — articulam-se como uma rede que sustenta o ensino e a aprendizagem, permeando o cotidiano da sala de aula.

Durante o desenvolvimento da linguagem verbal da criança, tanto na língua materna quanto na língua adicional, práticas pedagógicas de translanguagem, em uma abordagem bilíngue heteroglóssica e dinâmica (Garcia, 2017), favorecem a expressão da criatividade, a formulação de hipóteses sobre as línguas e o exercício do direito de participar e de se expressar em contextos bilíngues, que são também princípios políticos importantes para a sua atuação no mundo.

Quadro 3 – Comparativo: visões de língua e modelos de educação bilíngue

ASPECTOS ANALISADOS	Visão Monoglóssica/Modelo Subtrativo	Visão Heteroglóssica/Modelo Aditivo
Concepção de língua	Línguas vistas como sistemas autônomos, estanques, que devem ser mantidos separados (Megale, 2018).	Línguas entendidas como repertórios híbridos, fluídos, em constante movimento, constituídos por múltiplas vozes (Bakhtin, 1981; Busch, 2014).
Práticas escolares	Ênfase na L2 (geralmente, inglês, língua de prestígio); imersão intensa; exigência de “pureza” linguística.	Valorização integrada das línguas; <i>translanguaging</i> como prática legítima; uso combinado de recursos linguísticos para construir significados.
Tratamento da L1	Desvalorizada ou invisibilizada; risco de perda ou substituição; descontinuidade entre escola e repertório familiar.	Reconhecida como constitutiva da identidade do aluno; preservada e expandida em articulação com a L2.
Impactos na identidade cultural	Fragilização identitária; pressão para abandonar repertórios de origem; epistemicídio cultural (Dias; Salimen, 2022).	Fortalecimento identitário; construção de pertencimento; valorização de vozes diversas e da experiência sociocultural do sujeito.
Currículo e ideologia	Currículo hierárquico e colonial, centrado em uma língua hegemônica (português/inglês).	Currículo plurilíngue e intercultural, aberto à diversidade linguística e cultural; respeito às línguas indígenas, afro-brasileiras e de imigração.
Exemplo de modelo	Escolas bilíngues de elite que funcionam essencialmente como escolas monolíngues em inglês, reproduzindo desigualdades (Megale, 2024).	Escolas bilíngues/plurilíngues que integram português e língua adicional de forma equilibrada, promovendo mobilidade linguística e cultural (Liberali; Megale; Vieira, 2022).

Fonte: elaboração própria.

Esse quadro evidencia a relevância de se adotar, como defendido ao longo deste texto, uma visão heteroglóssica de línguas para a constituição do sujeito multilíngue, especialmente na Educação Infantil. Nesse sentido, a criança multilíngue é compreendida como um ser sócio-histórico-cultural, agente na construção de sua própria identidade. A identidade cultural da criança bilíngue está intimamente vinculada ao valor atribuído às línguas em seus contextos sociais, uma

vez que a língua constitui elemento essencial da cultura. Modelos bilíngues que reconhecem a translinguagem como prática identitária e cultural alinham-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, ao possibilitar que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e construam o autoconhecimento a partir de duas ou mais línguas.

3.4 A Relação entre a Educação Infantil Bilíngue e as visões monoglóssica e heteroglóssica de Educação Bilíngue

Conforme mencionado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, reconhecendo que a riqueza das experiências oferecidas às crianças influencia diretamente o seu desenvolvimento, sendo este emocional, físico, cognitivo ou linguístico. Silva (2022) chama atenção à necessidade de estabelecer espaços cotidianos no ambiente escolar para que as crianças possam desenvolver cada vez mais recursos, assim como ampliar seus horizontes de possibilidades multimodais de atuação, linguística ou não, lidar com conflitos e experiências de vida em geral, utilizando os recursos aos quais têm acesso de forma crítica e colaborativa. Assim, o desenvolvimento integral da criança, em consonância com a BNCC, precisa ser imersa no contexto das brincadeiras e das interações, ações inerentes à infância.

Na educação bi/multilíngue e multicultural, as línguas não podem ser concebidas como unidades estáveis, homogêneas e isoladas, sustentadas por uma visão monoglóssica. Ao contrário, elas constituem elementos fundantes da identidade da criança, da cultura da infância e de sua forma de se apropriar do mundo. Essa perspectiva implica a adoção de um modelo heteroglóssico e decolonial que reconheça a diversidade de vozes, repertórios e experiências linguísticas, bem como a centralidade da infância como espaço de produção de sentidos, participação e transformação social.

Os espaços escolares, por meio de discussões, projetos, brincadeiras/performance e grupos de trabalho, dentre outras atividades, poderiam se tornar um lugar de engajamento real com a vida e a sua expansão intencional. Saberes, modos de agir e de dizer, sentimentos, posicionamentos no mundo seriam questionados, revisitados e ampliados, uma vez que seriam compreendidos como recursos para expandir a mobilidade dos sujeitos (Blommaert, 2014) na transformação do mundo em que vivem (Liberali; Fuga, 2018, p.1).

Brougère (2012, p. 18 *apud* Fochi, 2024, p. 14) afirma que “criar o mundo cotidiano é aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele”. O desenvolvimento da linguagem, a ampliação do repertório linguístico da criança acontece na vida cotidiana, em ações como lavar as mãos, tomar o lanche, brincar, ouvir histórias e expressar-se, sendo essas ações oportunidades para as interações da criança nas duas línguas. Fochi (2024) também menciona as observações de Galardini:

[...] o cotidiano representa a realidade das crianças. É em sua vida diária, em seus ritmos habituais e familiares, onde encontra os fundamentos das regras e dos significados compartilhados. É ali também que as crianças conseguem se sentir responsáveis e ter segurança (Galardini, 2017, p. 21 *apud* Fochi, 2024, p. 17).

O cotidiano da criança é permeado pela brincadeira. É por meio do brincar que a criança reproduz o discurso interno, construindo o seu próprio pensamento. De acordo com Vygotsky (1984), a linguagem exerce papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências. A criança desenvolve-se de forma integral nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais por meio de propostas em forma de brincadeira. Em contexto de educação bilíngue, práticas pedagógicas que promovem o translinguagem garantem o acesso das crianças à livre expressão, usando todos os recursos que tiverem e explorando todas as possibilidades e perspectivas. É mediante a imaginação que a criança tem contato com determinadas temáticas e diferentes situações (ainda que não concretamente), e por meio dela pode opinar sobre determinados temas, alargando, assim, o seu leque de aprendizagens. Em concordância com o exposto, Dias (2022) relaciona o repertório da criança com a prática social:

[...] a escolha dos itens de repertório está intimamente relacionada com a) a prática social que se tem como foco e b) a participação prevista dentro dessa prática. Assim, o repertório a ser trabalhado diz respeito àquilo que é necessário saber para conseguir participar da prática, dentro da expectativa de participação desenhada. Portanto, a composição desse repertório ‘não é aleatória, mas tampouco estabelecida por uma lista definida de antemão, sem qualquer conexão com a prática a ser realizada (Schlatter; Garces, 2012, p.107 *apud* Dias, 2022, p. 86).

Segundo Dias e Salimen (2022), as oportunidades que recebem possibilitam que a criança entre em contato, experimente e expanda seu repertório, permitindo sua inserção nas práticas sociais por meio do uso das línguas.

É inegável que, no desenvolvimento da criança, de sua agência e identidade, as propostas que aguçam a curiosidade e permitem que a criança use a imaginação para a descoberta e solução de problemas geram maior engajamento para a aprendizagem do que a instrução direta. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

A aprendizagem pela brincadeira permite que o educador instigue a curiosidade e desperte o interesse nas crianças, acompanhando e refletindo sobre as hipóteses formuladas durante o brincar, de modo a ampliar essas experiências em momentos futuros. Segundo Martini (2020, p. 43), o brincar “produz uma circularidade entre ação, reinterpretação, experimentação e descoberta”, pois favorece a reelaboração das experiências pelas crianças. Esse processo está intimamente ligado aos direitos éticos, estéticos e políticos estabelecidos pelo DCNEI, que orientam a Educação Infantil a promover a convivência respeitosa, a expressão criativa e a participação ativa das crianças. De forma complementar, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — são concretizados nesse contexto, pois a brincadeira se configura como um espaço privilegiado para o exercício da autonomia, da interação social, da imaginação e da construção de conhecimento significativo.

De acordo com Filippini e Giudici (2001), cabe aos educadores planejar e criar ambientes que estimulem processos e práticas de aprendizagem, promovendo interações, trocas de competências, expectativas compartilhadas, imitações e influências mútuas. Essa perspectiva está em consonância com o texto introdutório da BNCC para a Educação Infantil, que enfatiza a importância de contextualizar a aprendizagem nas experiências e nos saberes das crianças, valorizando a diversidade de contextos e a interação social. Os campos de experiência — O eu, o

outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações — orientam a organização do currículo integrado nas duas línguas, o que permite que o brincar e as interações mediadas pelo educador se transformem em experiências integradoras, que potencializam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural, dessa forma, garantindo uma Educação Infantil Bilíngue que respeite a criança como sujeito ativo, criativo e agente de seu próprio aprendizado.

Quadro 4 – Comparativo: BNCC e visões de língua na educação bilíngue

Categoria	Educação Infantil na BNCC	Educação Bilíngue de Visão Monoglóssica	Educação Bilíngue de Visão Heteroglóssica
Concepção de criança	Criança como sujeito de direitos, ser integral, agente da própria aprendizagem.	Criança como receptora de um idioma “puro”, colonial, a ser adquirido, em etapas lineares.	Criança como sujeito sócio-histórico-cultural, que agencia sentidos com todo o seu repertório linguístico.
Currículo	Estruturado nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, articulando cuidar e educar.	Currículo centrado na língua adicional como código; foco em proficiência e padronização.	Currículo flexível, multilíngue e multicultural, situado, que valoriza práticas de translinguagem, repertórios múltiplos e contextos locais.
Direitos de aprendizagem	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.	Ênfase em “aprender a língua” de modo isolado; pouca relação com brincar ou experiências.	Direitos se realizam em experiências multilíngues; brincar, conviver e se expressar envolvem todas as línguas da criança.
Educação integral	Desenvolvimento pleno: físico, cognitivo, afeto-cognitivo, cultural e ético.	Educação centrada em resultados linguísticos e acadêmicos, com padrões colonizadores; pouco espaço para dimensões integrais.	Educação integral que integra repertórios, culturas e identidades; promove criticidade e cidadania linguística.
Interações	Brincadeira e mediação do educador como eixos estruturantes da aprendizagem.	Interações restritas ao idioma-alvo, com correção e controle de uso.	Interações que legitimam múltiplas vozes; translinguagem como prática pedagógica.
Identidade cultural	A língua como parte da cultura, ligada ao direito de conhecer-se e se expressar.	Identidade bilíngue muitas vezes apagada; uma língua tem prestígio sobre a outra.	Identidade construída no diálogo entre línguas; todas as línguas valorizadas como recursos culturais.

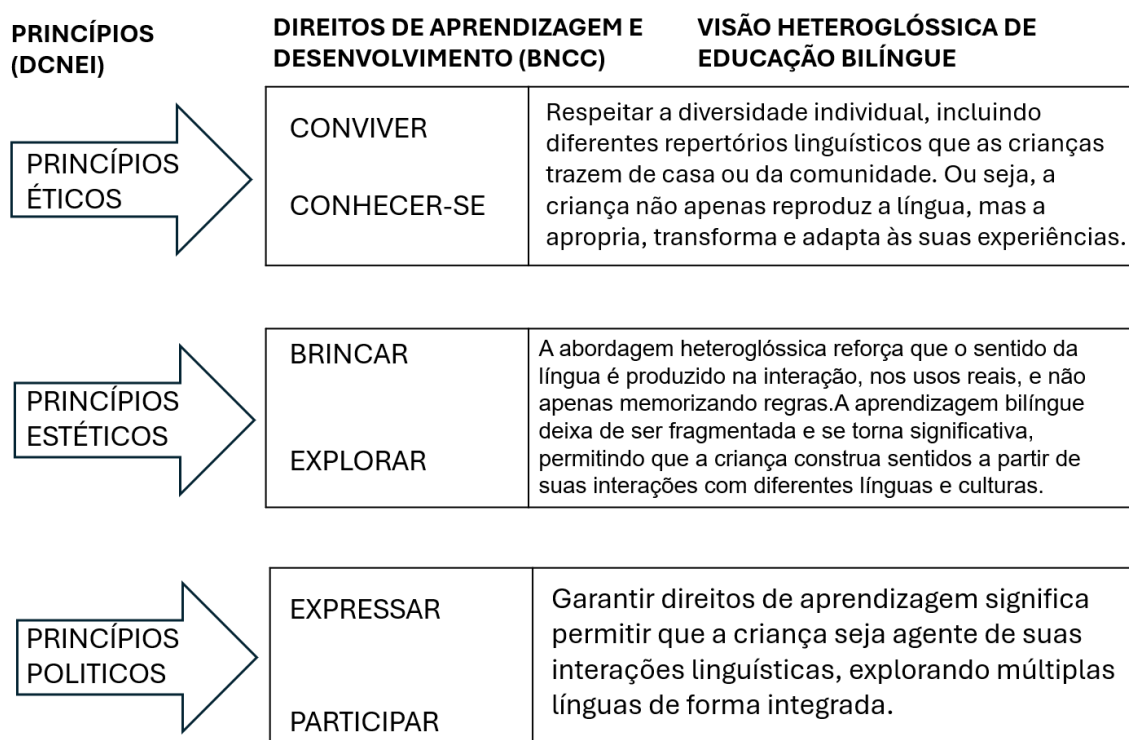
Fonte: elaboração própria.

Por fim, em consonância com a BNCC, defende-se um currículo bilíngue que valorize a curiosidade inata da criança e possibilite a ampliação de seu repertório linguístico pela descoberta, pela interação no universo das histórias, da imaginação

e do brincar, em vez de pela instrução direta e mecanizada. Nesse sentido, adota-se uma visão heteroglóssica de língua, que reconhece a multiplicidade de vozes e repertórios linguísticos como constitutivos da identidade e da cultura da infância, em oposição às abordagens monoglóssicas e homogêneas. Tal perspectiva favorece um ensino mundializado e decolonial, que considera os interesses das crianças na construção de sua própria aprendizagem, valoriza seu pensamento crítico, criativo e de resolução de problemas e contribui para seu desenvolvimento integral, desse modo, assegurando-lhes condições para atuar de forma crítica, ética e transformadora no mundo em que vivem. Ao mesmo tempo, o bilinguismo potencializa o envolvimento e a participação ativa dos estudantes em um mundo globalizado e plural; e faz isso ao expandir as competências expressivas por meio da promoção de práticas culturais, artísticas e musicais. Em concomitância, ajuda no atendimento ao princípio de interdisciplinaridade estabelecido pela BNCC.

Para concluir, a figura abaixo relaciona os princípios, direitos de aprendizagem e a visão heteroglóssica das línguas.

Figura 4 – Relações entre os princípios (DCNEI), direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a visão heteroglóssica das línguas.



Fonte: elaboração própria

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE HETEROGLOSSIA E TRANSLINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

O foco desta pesquisa centrou-se na relação entre as orientações da BNCC para a Educação Infantil e as concepções de educação bilíngue com o escopo de estabelecer diálogos entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e uma abordagem heteroglósica de línguas. Essa perspectiva contrapõe-se aos currículos importados de países hegemônicos, frequentemente presentes em livros didáticos, e programas bilíngues de larga escala, que tratam a língua adicional de forma fragmentada, como uma unidade isolada de seus contextos socioculturais e de produção de significados, e com padrões de competência a serem alcançados com base no ideal de um falante ‘nativo’.

Conforme o exposto no Capítulo 2, mesmo tendo sido elaborada e implementada mediante polêmicas, a Base Nacional Curricular Comum constitui-se em uma possibilidade e oportunidade para que as escolas revejam e reflitam sobre suas propostas pedagógicas e adotem referências curriculares críticas. Para a Educação Infantil, aquele documento normativo estabelece os eixos da interação e de brincadeira, a perspectiva da educação integral, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência aos quais são elencados objetivos de aprendizagem. Como orientação curricular, e não como currículo, o documento permite que as escolas adaptem as proposições, algumas com maior foco no desenvolvimento holístico das crianças, enquanto outras centradas nos objetivos de aprendizagem e na transição para o Ensino Fundamental.

Em uma vertente indissociável do educar e cuidar, a BNCC coloca a centralidade dos processos educativos na criança, nas experiências vividas e nas que vive na escola, com as quais construirá os seus conhecimentos. Sem um caráter prescritivo de ‘aulas’ que transmitam conhecimento, e de salas de aulas tradicionais, a base preconiza a aprendizagem pela interação e pela brincadeira, experiências que permeiam o cotidiano da criança na escola e que possibilitam que se relacione com o mundo à sua volta. Assim, uma abordagem de educação bilíngue heteroglósica, que reconhece práticas translíngues, a cultura e as vozes dos sujeitos, possibilita que as crianças possam exercer seu direito de participar

ativamente das experiências de construção da sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como possam se expressar utilizando todo o seu repertório.

Ainda nesse capítulo, o texto explorou que a BNCC concebe a Educação Infantil como etapa fundante da Educação Básica, distanciando-se do caráter assistencialista antes imbricado às creches e pré-escolas, desse modo, integrando o cuidar e o educar para o desenvolvimento integral da criança. A BNCC reconhece a criança como um ser potente e aprendente, que faz uso de suas experiências prévias na relação com suas experiências cotidianas na escola para construir seu conhecimento com sentido e significado. Essa construção do conhecimento e da Identidade da criança, se realiza em diálogo entre línguas; sendo todas as línguas valorizadas como recursos culturais.

Já no capítulo 3, evidenciou-se que um modelo de educação bilíngue multicultural, decolonial e em convergência com a mundialidade da língua inglesa está alinhado com a visão heteroglóssica das línguas, valorizando as duas ou mais línguas como contexto constitutivo da identidade da criança. Sustentou-se também que, na perspectiva heteroglóssica de educação bilíngue, as línguas são compreendidas como práticas sociais, não como sistemas fixos e autônomos, e sim como recursos de significação mobilizados pelos sujeitos em diferentes contextos. Nesse sentido, assumem caráter de dinamicidade e permeabilidade, uma vez que estão permanentemente em contato, misturando-se, transformando-se e recriando-se nas interações das crianças. Tal visão valoriza as práticas de translíngua, segundo a qual a criança aciona, de forma integrada, todo o seu repertório linguístico, sem a necessidade de compartimentar rigidamente o “português” e o “inglês”. Ademais, essa abordagem valoriza a pluralidade de vozes, pois reconhece que cada criança traz repertórios singulares, modos de falar diversos e experiências socioculturais únicas.

A Base Nacional Comum Curricular, em uma relação de continuidade aprofundamento, retoma os princípios éticos, políticos e estéticos, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/200), que visam garantir uma educação de qualidade, democrática e inclusiva para as crianças, e organiza-os nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, conhecer-se, brincar, explorar, expressar e participar. Uma abordagem heteroglóssica, assim, contempla os direitos de conviver e

conhecer-se, ao respeitar a diversidade cultural dos sujeitos e as contribuições que trazem de suas casas ou comunidade.

Os direitos de brincar e explorar são contemplados nessa visão, pela qual a criança adquire mobilidade em diferentes espaços e situações cotidianas podendo fazer para isso uso de todo o seu repertório linguístico e cultural. Da mesma forma, os direitos de expressar-se e de participar são potencializados por uma abordagem bilíngue na qual as práticas de translinguagem sejam reconhecidas como práticas discursivas que as crianças usem para dar sentido ao seu mundo, seu contexto e suas identidades bilíngues.

As aprendizagens essenciais propostas pela BNCC para a Educação Infantil, explicitadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e alicerçadas nas interações e no brincar como eixos estruturantes, configuram-se como vivências que impulsionam o desenvolvimento nos distintos campos de experiência. Tais aprendizagens podem ser potencializadas quando concebidas sob uma perspectiva multilíngue, multicultural, heteroglóssica e decolonial, que amplia as possibilidades de participação e de expressão das crianças, valorizando seus repertórios linguísticos e culturais.

Os objetivos de aprendizagem da BNCC, como agir com autonomia e reconhecer conquistas (EI03EO02), ampliar relações interpessoais (EI03EO03), comunicar ideias e sentimentos (EI03EO04), respeitar culturas (EI03EO06), lidar com conflitos (EI03EO07), expressar-se oralmente e por múltiplas linguagens (EI03EF01), produzir histórias (EI03EF06) e relatar fatos familiares e comunitários (EI03ET06), podem ser interpretados de formas distintas, a depender da visão de educação bilíngue adotada. Sob uma perspectiva **monoglóssica**, tais objetivos tendem a ser mediados pela proficiência na língua-alvo, por conseguinte, restringindo a participação das crianças ao uso “correto” de um idioma de prestígio e limitando a sua expressão. Já na perspectiva **heteroglóssica**, esses mesmos objetivos ampliam-se porque reconhecem que a criança mobiliza diferentes línguas e linguagens em suas interações, de modo que a agência, a cooperação, a comunicação de sentimentos, a produção de narrativas e o relato de histórias pessoais ou familiares são compreendidos como práticas legítimas quando realizadas por meio de múltiplos repertórios linguísticos, incluindo a translinguagem, fortalecendo assim a identidade, a agência e a cidadania linguística.

Em síntese, diante da globalização e das crescentes demandas mercadológicas por educação bilíngue em escolas de elite, a Educação Infantil deve promover um modelo de bilinguismo que vá além do ensino fragmentado de línguas, ampliando os horizontes e saberes das crianças, reconhecendo a sua cultura e fortalecendo sua formação integral. Esse modelo visa também ao desenvolvimento de uma consciência crítica, reconhecendo a criança como agente ativa de sua aprendizagem e de seu papel no mundo. Portanto, alinhado às orientações da BNCC, propõe-se uma educação bilíngue heteroglóssica, como um direito político das crianças, comprometida com a decolonialidade, diversidade cultural e justiça social, pela qual a aprendizagem linguística se articula à construção de significados, ao respeito às diferenças e à participação plena das crianças na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133> Acesso em: 14 set. 2025.
- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>. Acesso em: 16 fev. 2025. p.21
- APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.1, n.1, p. 5-33, jan./jun. 2001.
- AQUINO, L. M. M. L.; MENEZES, F. M. **Base Nacional Comum Curricular**: tramas e enredos para a infância brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination: four essays**. Edited by Michael Holquist; translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 set. 2025
- BARBOSA, M. **Reflexões sobre a Base Nacional Curricular Comum**. Apresentação em: Seminário SESC, São Paulo, 2016.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Translanguaging and the body. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 250-268, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (orgs.). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Dordrecht: Educational Linguistics, Springer 2014. v. 20. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BLOMMAERT, J.; VELGHE, F. Learning a Supervernacular: Textspeak in a South African Township. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Stuttgart: Springer Nature, 2014. p.1.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em:

<http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BLOMMAERT, J. **Sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Superdiverse repertoires and the individual**. Tilburg Papers in Cultural Studies, v. 24, p. 1-32, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/L13005.htm. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Resolução CNE/CEB n. 5**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE 2/2020 - Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BREIG-ALLEN, C. *et al.* The beginnings of language: exploring the language strengths of infants and toddlers. *In*: FYFE, B.; LEE-JOHNSON, Y. L.; REYES, J.; SCHROEDER YU, G. (org.). **Affirming the Rights of Emergent Bilingual and Multilingual Children and Families: Interweaving Research and Practice through the Reggio Emilia Approach**. Abingdon: Routledge, 2023. p.79.

BUSCH, B. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. *In*: BLACKLEDGE, A., CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Stutgard: Springer Nature, 2014. p.21.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Acesso em: 13 abr. 2025.

COLACIQUE, R. C.; GONÇALVES, L. C. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia v. 39, n. 1, e128390, 2023.

CONDI, R. A Formação de Professores em escolas Bilíngues: O olhar Glocal e a Interculturalidade. *In*: NOGUEIRA, V. *et al.* **Bilingual Schools**. São Paulo: Editora BOC, 2023. p.104.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A.; HU, R. Noticing and commenting on social difference: A translanguaging and translation perspective. *Working Papers in Translanguaging and Translation*, v. 10, 2016. Disponível em: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>. Acesso em: 7 out. 2025.

DIAS, C. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil: sentidos e sensibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 75-91.

DIAS, C. T.; SALIMEN, P. G. Uma Visão de Língua como Prática Social: princípios para o ensino de línguas adicionais para crianças. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 78-91, ago. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46778>. Acesso em: 12 de abr. de 2015.

DORN, N. *et al.* Here I find myself to be judged: ELF/plurilingual perspectives on language analysis for the determination of origin. **Journal of English as a Lingua Franca**, Berlin, v. 3, n. 2, p. 409-424, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1515/jelf-2014-0024>.

DOURADO, M. *et al.* **Teias da vida: didática para professoras em pré-escolas**. Belo Horizonte: Baobá, 2019.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 2, 2019.

FILIPPINI, T.; GIUDICI, C. **Experimentos contagiantes**. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (Org.). *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0–6 anos*. Tradução de Marco Romiti. São Paulo: Ateliê Carambola, 2019. p. 62–63.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. **Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas**. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 25, p. 52-72, 2020. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020042.
<https://www.scribd.com/document/892356744/Artigo-Crianc-a-Curri-culo-e-Campos-de-Experie-ncia-notas-reflexivas-de-Paulo-Fochi>. Acesso em: 7 out. 2025.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Porto Alegre: Diálogos Embalados e OBECI, 2023.

FOCHI, P. (org.). **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221–238.

FORMAN, G.; FYFE, B. Negotiated learning through design, documentation, and discourse. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **The hundred languages of children**: the Reggio Emilia experience in transformation. 3. ed. Santa Barbara, CA: Praeger, 2012. p. 247-272.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível**. Milão: Centro Ricerca e Doc. Infanzia, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FYFE, B.; NADER-HASHEMI, N. Family engagement and participation. *In*: FYFE, B. *et al.* (org.). **Affirming the Rights of Emergent Bilingual and Multilingual Children and Families: Interweaving Research and Practice through the Reggio Emilia Approach**. Abingdon: Routledge, 2023. p.123.

GARCÍA, O. Singularity, complexities and contradictions: a commentary about translanguaging, social justice, and education. *In*: PANAGIOTOPOULOU, J. A.; ROSEN, L.; STRZYKALA, J. (org.). **Inclusion, education and translanguaging: inclusion and Bildung in Migrationsgesellschaften**. Wiesbaden: Springer VS, 2020. p. 11-20. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_2. Acesso em: 14 abr. 2025.

GARCÍA, O. *et al.* Bilingual and multilingual education. *In*: GARCÍA, O. *et al.* (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. Cham: Springer International Publishing, 2017, v. 5. DOI: [10.1007/978-3-319-02258-1_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)

GARCIA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. *In*: BLACKLEDGE, A., CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Stuttgart: Springer Nature, 2014. p.199.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. *In*: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (ed.). **Bilingual and multilingual education**. 3. ed. [S. l.]: Springer, 2017. DOI: [10.1007/978-3-319-02258-1_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning**. Philadelphia: Caslon, 2017. ISBN 978-1934000199.

HART, Betty; RISLEY, Todd R. **The early catastrophe**: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, v. 27, n. 1, p. 4–9, 2003.

HENZ, C. Paulo Freire e a Educação Integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil** [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEMESHA, S.; LIBERALI, F. De-encapsulated bilingual education in Brazil: multicultural breakfasts and translanguaging kids. **DRCLAS – Revista da Harvard Review of Latin America**, [S. l.], v. 19, n. 2, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.drclas.harvard.edu/de-encapsulated-bilingual-education-in-brazil/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019a. p. 29-42.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-26, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/6FRQvPb7pDbymr557hmvwQR/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. *In: DIÁLOGOS de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói: Editora da UFF, 2010, v.1, p. 41-60.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A. A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tLGSQ9DFQMLwCZKkpgLb3qP/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LIBERALI, F., MENDES, M. Multiletramento engajado como possibilidade de justiça curricular. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. XXI, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2101/2719>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MACHADO, A. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: Os diversos tempos da educação integral. *In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil* [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINI, D. O projeto educativo: conexões e significados. *In: MARTINI, D. et al. Educar é a busca de sentido*. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p.43.

MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 90-102, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25163>. Acesso em: 14 set. 2025.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MEGALE, A. H. (org). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. H. **Bilingual education in Brazil**: local threads in global dialogue. São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2024.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados - MS, v. 10, n. 23, p. 9-24 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/6021/3170>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MEGALE, A.; FOCHI, P. **Diálogo entre Educação Infantil e Educação Bilíngue**. *EduVoices*, episódio 74. 10 mar. 2025.

MELO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-21, e019031, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 13 set. 2025.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **Mi camino: la vida y la obra del padre del pensamiento complejo**. Entrevista com Djénane Kareh Tager. Barcelona: Gedisa, 2010.

MOURA, S. **Brazil week: bilingual education in Brazil: a historical moment with new regulations** [recurso eletrônico]. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/05/27/bilingual-education-brazil-historicalmoment-new-regulations/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. **Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux**. *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 3, p. 240-254, 2010.

REIS, J.; BARLETA, I.; SOUZA, M. **Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue?** *Revista Teias*, v. 23, n. 71, p. 380, out./dez. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65619.

SANTA CATARINA. **Documento Preliminar para a Construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. (2015/2016) Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/eventos-cee/seminario-de-sistemas-estaduais-e-municipais-de-ensino/seminario-tubarao/1248-base-nacional-comum-curricular-educacao-infantil/file>. Acesso em: 15 set. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral: política São Paulo educadora**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SARGIANI, R. A. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: efeitos dos fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, M. **O desenvolvimento de agências na educação infantil bilíngue durante as aulas remotas na Pandemia da COVID-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27221>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, L. M. M. A decolonial project. *In*: BOCK, Z.; STROUD, C. (org.). **Language and decoloniality in higher education**: reclaiming voices from the South. London: Bloomsbury, 2021. p. xiii–xviii.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Boston: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2009. p.12-42

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. Acesso em: 13 abr. 2025.

WEI, L. **Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain**. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.07.035. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. Acesso em: 7 out. 2025.

YU, G.; REYES, J. **Breathing new life**. In: Affirming the Rights of Emergent Bilingual and Multilingual Children and Families: Interweaving Research and Practice through the Reggio Emilia Approach. Abingdon: Routledge, 2023.