


**LINGUAGEM, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA: ANÁLISE DAS DCNEI E DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

**LANGUAGE, CURRICULUM, AND INTEGRAL EDUCATION IN CHILDHOOD: ANALYSIS OF THE DCNEI AND ACADEMIC PRODUCTIONS IN NORTHERN BRAZIL**

**LENGUAJE, CURRÍCULO Y EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA INFANCIA: ANÁLISIS DE LAS DCNEI Y DE LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS EN LA REGIÓN NORTE DE BRASIL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-321>

**Data de submissão:** 24/10/2025

**Data de publicação:** 24/11/2025

**Edilena Castro Souto**

Mestrando em Escola Básica

Instituição: Universidade Federal do Pará

E-mail: lenacsouto01@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2898-7175>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3130498649091830>

**Ney Cristina Monteiro de Oliveira**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: neycmo@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

**Daniele Doroteia Rocha da Silva de Lima**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: danieledoroteia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1790-9259>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7857318025231705>

---

**RESUMO**

Este artigo analisa como a linguagem oral e escrita é abordada e incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e inferir como as produções acadêmicas, desenvolvidas entre 2013 e 2023 nos programas de Pós-Graduação em Educação da região norte do Brasil, têm discutido a relação entre currículo, linguagem oral e escrita e os princípios da Educação Integral na Educação Infantil. Fundamentado nos referenciais de Arroyo (2012), Moll (2012, 2021), Pegorer (2014), Vygotsky (2008), Freire (1996) e Moll (2012), constrói uma reflexão teórico-conceitual sobre como a linguagem pode ser concebida como direito e mediação cultural no processo educativo, articulando-se com os princípios da Educação Integral. O texto mobiliza reflexões sobre a construção de currículos integradores, a valorização das múltiplas linguagens e o fortalecimento da formação docente, destacando o papel das infâncias amazônicas como produtoras de saberes, narrativas e sentidos. Conclui-se que os tensionamentos e possibilidades identificados nas políticas curriculares da região norte revelam a necessidade de reposicionar a linguagem no centro do currículo da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Currículo. Linguagem. Educação Infantil. Educação Integral.

### **ABSTRACT**

This article analyzes how oral and written language is addressed and incorporated in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and seeks to infer how academic works developed between 2013 and 2023 in Graduate Programs in Education in northern Brazil have discussed the relationship between curriculum, oral and written language, and the principles of Integral Education in Early Childhood Education. Grounded in the theoretical frameworks of Arroyo (2012), Moll (2012, 2021), Pegorer (2014), Vygotsky (2008), and Freire (1996), this study develops a theoretical-conceptual reflection on how language can be understood as both a right and a form of cultural mediation within the educational process, in articulation with the principles of Integral Education. The text advances reflections on the construction of integrative curricula, the appreciation of multiple languages, and the strengthening of teacher education, highlighting the role of Amazonian childhoods as producers of knowledge, narratives, and meanings. It concludes that the tensions and possibilities identified in the curricular policies of the northern region reveal the need to reposition language at the center of the Early Childhood Education curriculum.

**Keywords:** Curriculum. Language. Early Childhood Education. Integral Education.

### **RESUMEN**

Este artículo analiza cómo el lenguaje oral y escrito es abordado e incorporado en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) e infiere cómo las producciones académicas desarrolladas entre 2013 y 2023 en los programas de posgrado en Educación de la región norte de Brasil han discutido la relación entre currículo, lenguaje oral y escrito, y los principios de la Educación Integral en la Educación Infantil. Basado en los referentes teóricos de Arroyo (2012), Moll (2012, 2021), Pegorer (2014), Vygotsky (2008) y Freire (1996), el estudio construye una reflexión teórico-conceptual sobre cómo el lenguaje puede concebirse como un derecho y una mediación cultural en el proceso educativo, articulándose con los principios de la Educación Integral. El texto moviliza reflexiones sobre la construcción de currículos integradores, la valorización de los múltiples lenguajes y el fortalecimiento de la formación docente, destacando el papel de las infancias amazónicas como productoras de saberes, narrativas y significados. Se concluye que las tensiones y posibilidades identificadas en las políticas curriculares de la región norte revelan la necesidad de reposicionar el lenguaje en el centro del currículo de la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Currículo. Lenguaje. Educación Infantil. Educación Integral.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Integral tem se consolidado como um direito inalienável das crianças brasileiras, especialmente no campo da Educação Infantil, ao ser compreendida como uma reorganização profunda das dimensões curriculares e da própria concepção de infância — e não apenas como ampliação da jornada escolar e transmissão de conhecimento (Paro, 2009). Nessa perspectiva, Arroyo e Moll (2012) propõem a ampliação das funções da escola, da docência e dos currículos, de modo que contemplem não apenas o direito ao conhecimento e às tecnologias, mas também às culturas, aos valores, às linguagens do corpo e às múltiplas expressões simbólicas e identitárias das infâncias, que forme os(as) estudantes para a vida em sociedade, para o trabalho, para a cidadania e para o exercício da autonomia.

Entretanto, a consolidação de uma Educação Integral exige a superação de lógicas escolares normativas e fragmentadas, reafirmando a centralidade dos sujeitos e dos territórios na construção curricular. Implica, ainda, a criação de ambientes educacionais diversos, que valorizem não apenas o ensino formal, mas também as dimensões culturais, artísticas, corporais e emocionais da experiência educativa. Como destacam os autores, é fundamental “superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula”, pois “o direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos” (Arroyo; Moll, 2012, p. 44). A Educação Integral, portanto, reconhece o corpo, a cultura e as múltiplas identidades como partes indissociáveis da formação humana.

Nessa perspectiva, a redefinição dos tempos e espaços escolares deve estar ancorada na valorização dos sujeitos e dos territórios que habitam, integrando seus saberes, práticas e culturas à construção dos currículos. Ao reconhecer a infância como uma etapa plena da vida, essa concepção propõe a reorganização do cotidiano escolar, rompendo com visões fragmentadas e centradas exclusivamente em conteúdos. Afirma-se, assim, a importância da autonomia, da identidade e da cidadania dos(as) educandos(as). Repensar a maneira como o tempo e o espaço são planejados na escola torna-se essencial para que essa se aproxime de formas de viver mais justas e dignas, articulando o currículo aos tempos e espaços concretos da vida cotidiana (Arroyo; Moll, 2012).

Logo, discutir o currículo à luz da Educação Integral exige compreendê-lo como um campo político e cultural, atravessado por ideologias, interesses e concepções de mundo (Silva, 2021). A abordagem crítica do currículo, como defende Sacristán (2000), possibilita problematizar o processo de organização, seleção e legitimação dos saberes escolares, evidenciando a centralidade dos sujeitos e os contextos de produção curricular.

Partindo disso, este artigo, propõe analisar de que forma a linguagem oral e escrita tem sido

abordada e incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e inferir como as produções acadêmicas desenvolvidas entre 2013 e 2023, nos programas de Pós-Graduação em Educação da região norte do Brasil, têm discutido a articulação entre currículo, linguagem oral e escrita e Educação Integral na Educação Infantil, com ênfase na mediação pedagógica, na escuta ativa e nas especificidades culturais amazônicas, em que medida essas concepções dialogam com os princípios da Educação Integral e com os fundamentos do currículo crítico.

Uma parte da literatura especializada (Dias et al., 2019; Lima; Souza, 2023; Pereira, 2024) aponta que a promoção de aprendizagens sobre a linguagem oral e escrita é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Quando relacionada à perspectiva da Educação Integral, essa compreensão ganha ainda mais amplitude, pois reconhece a linguagem como uma dimensão essencial da formação humana, atravessando não apenas o domínio intelectual, mas também os aspectos sociais, afetivos e culturais. Assim, as práticas de linguagem devem ser compreendidas como parte do processo de construção da autonomia, da identidade e da cidadania das crianças, articulando-se aos seus contextos de vida e contribuindo para um currículo que valorize a totalidade dos sujeitos.

Essa valorização da linguagem como dimensão central da formação integral encontra respaldo nas contribuições de autores clássicos, como Freire (2002) e Vygotsky (2007, 2008). Freire (2002) reconhece que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, entendida como resultado da experiência sociocultural da criança e dos instrumentos linguísticos disponíveis. Para o autor, o diálogo configura um encontro amoroso entre as pessoas que, ao se relacionarem com o mundo, o pronunciam e o transformam, promovendo sua humanização e a humanização coletiva. Nesse sentido, a linguagem se apresenta como um instrumento fundamental para a constituição da consciência crítica e para a ação transformadora no processo educativo.

Além disso, a integração entre pensar, sentir e agir de forma crítica e criativa, presente na noção de razão-emoção proposta por Freire (2002), evidencia a dimensão integral desse processo. Conforme Moll et al. (2012), esse ambiente dialógico-reflexivo combina o sentir, pensar e agir crítico com o criativo, curioso, rigoroso e amoroso, reforçando a função da linguagem de articular as dimensões individuais e socioculturais e contribuindo para a construção da identidade e da cidadania.

Por fim, a linguagem é um elemento fundamental na organização do currículo e na mediação do conhecimento em sala de aula (Freire, 2002). Portanto, os conteúdos devem estar conectados à realidade concreta dos(as) estudantes e aos saberes que eles(as) já possuem, estabelecendo uma relação dialógica que caracteriza uma verdadeira comunidade de aprendizagem crítico-reflexiva (Moll et al.,

2012). Essa abordagem reforça a função da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento para a apropriação crítica e criativa do conhecimento.

Alinhando-se à concepção de mediação simbólica proposta por Vygotsky (2008, p.156), que, a partir da abordagem histórico-cultural, entende a linguagem como mediação do pensamento, da cultura e das relações sociais, é possível afirmar que “o pensamento não se exprime apenas em palavras; ele realiza-se por meio delas”, conferindo à linguagem um papel fundamental na constituição da consciência e no processo educativo. Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser reduzida a uma habilidade técnica, mas deve ser compreendida como prática social, política e cultural, mediadora do desenvolvimento e estruturante do currículo.

No âmbito das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, estabelece um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos, habilidades, competências e valores considerados fundamentais para a formação integral dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Embora avance ao reconhecer a linguagem como um direito e proponha uma abordagem multifuncional da linguagem oral e escrita — como forma de expressão, interação e construção de sentidos —, a BNCC (2017) apresenta fragilidades importantes. Entre elas, destacam-se o silenciamento dos sujeitos, a ausência de uma concepção da escola como espaço de produção de conhecimento e a omissão de referências explícitas à alfabetização na Educação Infantil (Perovano; Sousa, 2018; Westrup, Camargo, 2021).

Essas lacunas presentes na BNCC (2017) tornam-se ainda mais preocupantes quando observadas a partir das contribuições teóricas de autores(as) como Freire (1989) e Soares (2004), que compreendem a linguagem como prática social e histórica, essencial para a formação crítica dos sujeitos. Ao reduzir a linguagem a um conjunto de habilidades, a BNCC (2017) subdimensiona o potencial emancipador da palavra, especialmente no contexto da Educação Infantil, etapa importante para o desenvolvimento da linguagem.

Além disso, a linguagem deve estar relacionada à realidade concreta dos(as) estudantes (Freire, 1989), o que significa reconhecer a importância de uma política curricular que evidencie os diversos sujeitos que compõem a escola e a valorize como um espaço de saberes e conhecimentos produzidos pelos(as) múltiplos(as) agentes que a constituem. Desse modo, o currículo possibilita a criação de estratégias que enfrentem problemas históricos vividos no Brasil, como a taxa de analfabetismo, que afeta de forma desigual as regiões do Brasil.

Quadro 1. Taxa de analfabetismo por região do Brasil

Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Taxa	6,0%	11,1%	3,3%	2,7%	2,8%

Fonte: dados coletados do *site* do IBGE, em junho de 2025.

Esse indicador, presente no Quadro 1, reforça a necessidade de repensar práticas educativas que atendam às especificidades culturais e sociais da região norte, reconhecendo a diversidade das infâncias amazônicas. Em sua pluralidade, essas infâncias tensionam modelos escolares homogeneizantes e exigem o reconhecimento de seus saberes, narrativas e formas próprias de produzir sentido. Como propõem Arroyo e Moll (2012), a escola, a docência e os currículos devem alargar suas funções para dar conta de um projeto de Educação Integral em tempo integral, que articule, de forma indissociável, o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, às linguagens do corpo, às expressões simbólicas e às identidades diversas. Isso implica defender a linguagem como direito à escuta, à criação e à autoria — como prática de liberdade (Freire, 1996).

Nesse sentido, a Educação Integral demanda que a linguagem oral e escrita não seja tratada como um conteúdo isolado, mas como eixo articulador das experiências escolares. Esse reconhecimento está na base das DCNEI (Brasil, 2010), da BNCC (2017) e dos referenciais estaduais que buscam promover abordagens curriculares sensíveis à cultura da infância. No entanto, conforme aponta a análise preliminar das produções acadêmicas mapeadas na pesquisa de dissertação em desenvolvimento, desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação da região norte, observam-se contradições persistentes entre a intenção política das normativas e a realidade das práticas escolares, muitas vezes ainda pautadas por lógicas escolarizantes, antecipatórias e descontextualizadas.

Diante desse cenário, destacamos a relevância científica, acadêmica e social do objeto de pesquisa deste artigo, que se propõe a analisar a linguagem oral e escrita nas DCNEI (2010) e nas dissertações e teses, à luz das diretrizes oficiais e das particularidades socioculturais amazônicas. Ao evidenciar as tensões entre os marcos legais e aquilo que apontam as produções acadêmicas levantadas, buscamos contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade, com os direitos das crianças e com o reconhecimento das múltiplas infâncias que habitam o território amazônico.

Para tanto, acionamos como aporte teórico os(as) autores(as) Vygotsky (2008), Freire (1996), Arroyo (2012), Moll (2012; 2021), Pegorer (2014) e Sacristán (2000). No campo metodológico, adotamos a Análise Textual Discursiva, conforme proposta de Moraes e Galiazzi (2007). Além disso, mobilizamos os referenciais teóricos discutidos no âmbito da disciplina de Educação Integral, os quais

ampliam o escopo analítico da investigação.

Considerando os aportes teóricos mobilizados e a natureza da investigação, a seguir, descrevem-se os caminhos metodológicos percorridos na condução deste estudo.

## 2 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Trata-se de uma pesquisa documental, pois utiliza como fontes principais documentos previamente produzidos — neste caso, teses e dissertações disponíveis em repositórios acadêmicos — para a coleta e análise dos dados.

Para a construção do corpus da pesquisa, foi elaborada uma estratégia de busca combinando os descritores “linguagem oral e escrita”, “currículo”, “região norte”, “programa de educação” e “Educação Infantil”. Essa estratégia foi refinada com o uso de caracteres especiais, como aspas e parênteses, e operadores booleanos AND e OR, que, segundo Freitas et al. (2023), tornam a busca científica mais precisa e eficiente ao possibilitar a combinação e ampliação dos termos, assegurando a relevância dos estudos selecionados.

A pesquisa foi realizada nos repositórios eletrônicos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fontes qualificadas e atualizadas da produção acadêmica nacional, conforme destacado por Morosini (2021). A análise das produções acadêmicas permite identificar tendências, inovações e contribuições recentes no campo da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Os critérios de refinamento adotados incluíram a seleção da grande área de conhecimento Ciências Humanas, a área do conhecimento Educação e as áreas de concentração pertinentes. Foram selecionadas exclusivamente pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da região norte, que abordam a linguagem oral e escrita como componente curricular na Educação Infantil.

Cabe destacar que utilizamos, ao longo deste artigo, os termos “região Norte” e “Amazônia” de forma complementar. A região norte refere-se à delimitação geopolítica do IBGE, base para o recorte metodológico da pesquisa. Já o termo “Amazônia” é mobilizado como categoria sociocultural, política e ambiental, que expressa as especificidades históricas, culturais e territoriais das infâncias que habitam esse território, indo além das fronteiras administrativas. Além disso, a região norte do é composta por sete estados — Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins — e abriga a maior parte da Floresta Amazônica, também conhecida como Amazônia. Esse bioma ocupa

grande parte do território da região, configurando-se como sua paisagem natural predominante.

O recorte temporal compreende o período entre 2010 e 2023, tendo como marco inicial a promulgação das DCNEI (2010), que estabeleceram parâmetros fundamentais para a organização das propostas pedagógicas dessa etapa. O ano de 2023 foi definido como limite para garantir a atualidade dos dados analisados. No que tange ao levantamento das dissertações e teses, o recorte temporal inicia em 2013, ano de aprovação da Lei Nº 12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de 1996 -, reforçando a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil pelos municípios e estabelecendo esse direito para crianças de zero a cinco anos.

No total, foram levantadas seis produções, sendo duas teses e quatro dissertações, publicadas em diferentes universidades da região norte. O primeiro trabalho é a dissertação de Glenda Manuela Gomes de Sena, defendida em 2023 na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, intitulada A função social da leitura no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças na Educação Infantil (pré-escola). A segunda produção é a tese de Arlene Araújo Nogueira, defendida em 2016 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o título Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural.

Em seguida, destaca-se a dissertação de Evellyze Martins Reinaldo Pinho, defendida em 2013 na Universidade Federal do Amazonas, intitulada O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Ainda na mesma instituição, temos a dissertação de Aline Janell de Andrade Barroso Moraes, defendida em 2015, intitulada A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. Por fim, compõe o corpus a dissertação de Roseane de Sousa Valente, defendida em 2018 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), intitulada Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares.

As duas próximas seções apresentam os resultados obtidos a partir da análise documental, evidenciando as principais tendências e contribuições sobre o lugar da linguagem no currículo da Educação Infantil em contextos amazônicos.

### **3 LINGUAGEM, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: TENSÕES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AMAZÔNICA**

No contexto amazônico, a imposição de matrizes curriculares homogêneas pode ser compreendida como uma forma de colonialidade do saber (Santos, 2010), pois desconsidera as epistemologias, expressões e linguagens locais. Ao não reconhecer os territórios amazônicos como

produtores de saberes, o currículo — como é o caso da BNCC (2017) — reproduz lógicas de exclusão e silenciamento das infâncias da região. Essa postura compromete a formação dos(as) estudantes, uma vez que dificulta o acesso a uma educação de qualidade, que assegure a aprendizagem da linguagem oral e escrita de forma contextualizada. Diante desse cenário, este texto tem como objetivo refletir sobre como a linguagem oral e escrita é tratada nas DCNEI (2010) e entender suas implicações para a Educação Infantil na Amazônia, considerando também como pesquisas acadêmicas da região norte, entre 2013 e 2023, têm discutido a relação entre currículo, linguagem e os princípios da Educação Integral.

A análise das DCNEI (2010) e da BNCC (2017) evidencia avanços importantes na valorização da criança como sujeito de direitos e no reconhecimento das múltiplas linguagens como elementos centrais para a aprendizagem. No entanto, a homogeneização curricular imposta por esses documentos revela-se insuficiente para contemplar as singularidades culturais, linguísticas e epistemológicas do contexto amazônico da região norte, configurando uma forma de colonialidade do saber que silencia as infâncias locais.

Para que a Educação Infantil na Amazônia seja verdadeiramente inclusiva e integral, é fundamental que o currículo reconheça e incorpore os saberes e vivências das crianças em seus territórios, respeitando suas identidades culturais e promovendo práticas pedagógicas contextualizadas. Isso implica superar a simples formalização de diretrizes para garantir condições concretas de implementação, com políticas públicas, formação docente adequada e uma escuta atenta às especificidades regionais, de modo a assegurar uma educação que dialogue efetivamente com as múltiplas infâncias amazônicas.

Além disso, um currículo orientado pela homogeneização contraria a concepção de Educação Integral, que pressupõe o reconhecimento das diferentes infâncias e territórios educativos, rejeitando modelos que negligenciam a diversidade sociocultural (Moll, 2021). No contexto amazônico, essa perspectiva torna-se ainda mais urgente diante da pluralidade linguística e cultural que caracteriza a região.

Nesse sentido, pensar a linguagem como eixo estruturante do currículo exige considerar os saberes e vivências das crianças em seus contextos específicos. Como destaca Freire (2002), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que implica reconhecer os repertórios culturais das crianças como ponto de partida para o trabalho com a linguagem. Tal concepção compreende a linguagem como ferramenta de interpretação da realidade e expressão da identidade infantil.

Frente às contradições e demandas identificadas no panorama da educação na Amazônia, esta seção dedica-se a discutir a Educação Infantil nas DCNEI (2010) e a BNCC (2017) à luz da perspectiva

da Educação Integral e do contexto amazônico. Tal discussão auxiliará na contextualização e análise dos dados da pesquisa.

As DCNEI (2010) estabelecem orientações para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, compreendidas como a primeira etapa da Educação Básica. O documento define princípios, fundamentos e eixos estruturantes que devem orientar as propostas curriculares, com base na concepção de criança como sujeito de direitos e nas interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Além disso, as DCNEI (2010) propõem uma concepção de currículo que articula os saberes das crianças aos conhecimentos socialmente construídos, considerando os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. O documento orienta que a organização dos tempos, espaços e materiais seja planejada de modo a favorecer experiências que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das múltiplas linguagens — oral, corporal, musical, plástica, escrita, entre outras.

Nesse documento, a linguagem oral e escrita é apresentada como eixo norteador das interações e brincadeiras que devem compor as práticas pedagógicas, de modo a “possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, 2010, p. 25). Tal formulação evidencia, conforme pontua Rodrigo Carvalho (2015), que, ao enunciar o que se espera da atuação docente e das experiências infantis, o documento não apenas orienta práticas, mas também produz sentidos sobre a infância, a linguagem e o próprio currículo.

Ao apresentar essas orientações como diretrizes oficiais, o texto assume um estatuto de verdade que governa modos de ser e de agir, definindo o que é valorizado como aprendizagem legítima. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser uma mera seleção de conteúdos para se constituir como uma prática discursiva que produz subjetividades — tanto da criança, concebida como produtora de cultura, quanto do(a) educador(a), interpelado(a) como mediador(a) da aprendizagem.

No entanto, os sentidos discursivamente produzidos pelas diretrizes nem sempre se concretizam na prática pedagógica. Embora documentos como as DCNEI (2010) e a BNCC (2017) valorizem as múltiplas linguagens e afirmem princípios alinhados à Educação Integral, sua implementação na região amazônica ainda enfrenta entraves. Entre os principais desafios, destaca-se a permanência de práticas escolares normativas (Carvalho, 2015) e a antecipação da alfabetização (Caldeira; Paraíso, 2017), muitas vezes em desacordo com os pressupostos legais e pedagógicos que reconhecem a infância como tempo de experimentação, escuta e múltiplas formas de expressão.

Além disso, a DCNEI (2010, p. 16) apresenta, como princípio ético, a garantia “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes

culturas, identidades e singularidades”. No contexto amazônico, esse princípio adquire ainda mais relevância, dada a diversidade étnica, cultural e linguística que caracteriza a região. Garantir o respeito às singularidades implica reconhecer os saberes das infâncias amazônicas como legítimos e incorporá-los ao currículo, superando práticas homogêneas e descontextualizadas. Ademais, a DCNEI (2010) aproxima-se dos pressupostos da Educação Integral, que reconhece as crianças em sua totalidade e defende a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, éticas e socioculturais da formação humana, conforme propõe Miguel Arroyo (2012).

Dessa forma, ao analisar as DCNEI (2010) e a BNCC (2017) à luz da Educação Integral e do contexto amazônico, observa-se que, embora os documentos oficiais apresentem avanços conceituais, especialmente ao reconhecer as múltiplas linguagens e a criança como sujeito de direitos, ainda persistem contradições entre o discurso normativo e a realidade das práticas pedagógicas. A efetivação de uma proposta curricular sensível às infâncias amazônicas requer não apenas diretrizes bem formuladas, mas também condições concretas de implementação, que contemplem a diversidade sociocultural dos territórios. Assim, torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre como essas diretrizes vêm sendo apropriadas nos contextos curriculares da região norte, o que será discutido nas próximas seções, a partir da análise das produções acadêmicas selecionadas.

#### **4 CURRÍCULO, LINGUAGEM E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO NORTE**

As seis produções acadêmicas levantadas passaram por um processo de leitura, categorização e inferências dos dados coletados. Esse percurso para chegar às categorias de análise descritas, partimos da unitarização das informações, fragmentando os resultados em unidades de significado. A partir dessas unidades, buscamos identificar temas recorrentes e padrões que pudessem ser reorganizados de maneira significativa. Conforme mencionado por Moraes e Galiuzzi (2016), as unidades relacionadas à mediação pedagógica, à escuta ativa e à construção social da escrita, por exemplo, evidenciaram-se como focos centrais nos dados.

O Quadro 2 apresenta os dados referentes às categorias iniciais que nortearam nossas análises nas produções selecionadas, enquanto as categorias finais correspondem ao resultado do processo de refinamento dessas categorias. Os dados possibilitaram analisar de que modo as produções acadêmicas desenvolvidas entre 2013 e 2023, nos programas de Pós-Graduação em Educação da região norte do Brasil, têm discutido a articulação entre currículo, linguagem oral e escrita e Educação Integral na Educação Infantil.

Quadro 2. Categorização Inicial e Final

<b>Categorização Inicial</b>	<b>Categorização Final</b>
<b>A Mediação no Currículo de Linguagem Oral e Escrita</b>	Linguagem como mediação do desenvolvimento e elemento constitutivo do currículo da Educação Infantil
<b>Escuta e Protagonismo Infantil na Organização Curricular</b>	
<b>Construção Sociocultural da Escrita no Currículo da Infância</b>	Experiências com a linguagem: interações, mediações e sentidos no currículo da Educação Infantil
<b>Ambiente Educativo com Dimensão Formativa do Currículo</b>	

Fonte: elaborado pelas autoras, em junho de 2025.

A análise das produções acadêmicas da região norte do Brasil revela que a mediação pedagógica constitui um eixo estruturante para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, compreendidas como dimensões indissociáveis do currículo. As experiências curriculares analisadas evidenciam a valorização das vivências socioculturais das crianças da região norte, inseridas no contexto amazônico, reconhecendo nelas elementos fundamentais para a efetivação de uma proposta de Educação Integral comprometida com a inclusão e com o respeito à diversidade.

O desenvolvimento da linguagem é compreendido como um processo social e cultural (Vygotsky, 2008), mediado por interações que respeitam as especificidades locais, especialmente aquelas presentes no contexto amazônico da região norte. Essa compreensão reforça a necessidade de propostas curriculares que superem abordagens fragmentadas e descontextualizadas (Freire, 2002), promovendo a integração entre saberes locais e conhecimentos historicamente construídos, de modo a refletir a diversidade cultural das infâncias amazônicas e garantir a efetivação de uma educação integral.

Autores como Vygotsky (2008) e Freire (2002) fundamentam a importância do diálogo, da interação e da construção coletiva de sentidos, ressaltando a dimensão sociocultural da aprendizagem. A oralidade e a escrita, quando articuladas no currículo, ampliam as possibilidades de participação, criatividade e autonomia das crianças, favorecendo sua formação integral e o respeito às suas identidades culturais (Leite, 2014; Moraes; Silva; Nascimento, 2020).

Para tanto, a construção de um currículo que articule linguagem oral e escrita de forma significativa requer uma formação docente sensível às múltiplas expressões da infância, especialmente aquelas manifestadas no contexto amazônico da região norte. Como afirma Jaqueline Moll et al. (2012), é preciso formar educadores(as) capazes de compreender a totalidade da vida das crianças e de dialogar com os saberes do território. Nesse contexto, o currículo deixa de ser um conjunto estanque de conteúdos para se tornar um projeto de formação humana, ancorado na escuta, na linguagem e na pluralidade cultural.

A formação docente voltada para a Educação Integral precisa articular teoria e prática, respeitando os contextos sociais, históricos e linguísticos das infâncias, especialmente nas diversas realidades da Amazônia. A escuta ativa das crianças, associada à mediação pedagógica intencional, possibilita a criação de ambientes inclusivos, nos quais o currículo assume um caráter democrático, em constante diálogo com as realidades culturais locais.

Por fim, as produções acadêmicas destacam que a articulação entre currículo, linguagem oral e escrita e Educação Integral, especialmente em contextos amazônicos da região norte, exige políticas públicas e processos formativos que favoreçam propostas curriculares mediadoras, reflexivas e culturalmente contextualizadas, assegurando condições institucionais e pedagógicas para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e significativos na Educação Infantil.

Este artigo evidencia que a escrita na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática social e cultural, estreitamente vinculada à linguagem oral e integrada às propostas curriculares. A escuta ativa e os processos de mediação curricular emergem como elementos fundamentais para valorizar as experiências e vozes das crianças, favorecendo a constituição de ambientes educativos inclusivos e culturalmente sensíveis. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2008), o texto reafirma que o desenvolvimento integral das crianças depende de currículos que articulem oralidade e escrita como dimensões interdependentes, mediadas pelas interações sociais. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante nos contextos amazônicos da região norte do Brasil, onde a diversidade cultural exige propostas curriculares que garantam a participação ativa, a expressão das infâncias e o respeito às singularidades territoriais, contribuindo para uma Educação Infantil mais integral e significativa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a articulação entre currículo, linguagem e Educação Integral demanda uma concepção ampliada de infância, que ultrapasse os limites das prescrições normativas e reconheça as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de saberes, narrativas e sentidos. Tal perspectiva, ancorada em uma abordagem histórico-cultural e nos fundamentos da pedagogia freiriana, reforça a linguagem como prática social, direito humano e elemento constitutivo do currículo da Educação Infantil.

A análise das produções acadêmicas da região norte evidencia que a mediação pedagógica é essencial para integrar a linguagem oral e escrita no currículo da Educação Infantil, promovendo práticas inclusivas e sensíveis ao contexto cultural amazônico. Reconhecer a linguagem como um

processo social mediado pelas especificidades locais é fundamental para fortalecer uma Educação Integral que respeite a diversidade e a riqueza cultural da região.

Além disso, a formação docente surge como um elemento chave para a implementação de currículos que valorizem as múltiplas expressões da infância e incentivem ambientes de aprendizagem democráticos. O desenvolvimento integral das crianças depende do compromisso coletivo com políticas e práticas que escutem suas vozes e promovam uma Educação Infantil transformadora, capaz de dialogar com as singularidades culturais do território amazônico.

Portanto, conclui-se que os tensionamentos e possibilidades identificados nas políticas curriculares da região norte revelam a necessidade de reposicionar a linguagem no centro do currículo da Educação Infantil. Para isso, é imprescindível construir ambientes educativos que acolham a diversidade, que valorizem os saberes das crianças e que assumam a linguagem como prática de escuta, autoria e transformação social. O currículo, nesse contexto, deixa de ser prescrição e passa a ser construção coletiva, ancorada na vida concreta dos sujeitos, em seus territórios e nas potências das infâncias amazônicas. Como nos lembra Freire (2002), “ensinar exige escuta, ética e compromisso com os sonhos possíveis de um mundo melhor”.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Flávia L. G. M. P. O Direito Humano à Educação. In: ARAÚJO, Flávia L. G. M. P. (Org.). **Direito Humano à Educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: SDDH, 2013. p. 87-136. Disponível em: [https://sddh.org.br/wp-content/uploads/2022/12/LIVRO-direito-humano\\_A-EDUCACAO-NA-AMAZONIA.pdf#page=27](https://sddh.org.br/wp-content/uploads/2022/12/LIVRO-direito-humano_A-EDUCACAO-NA-AMAZONIA.pdf#page=27). Acesso em: 28 jun. 2025.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos e espaços de ser criança: infância e Educação Infantil como território em disputa. In: COELHO, Lígia M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 17-23.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CALDEIRA, Maria C. S.; PARAÍSO, Marlucy A. Currículo e relações de poder-saber: conflitos e articulações entre o dispositivo de antecipação da alfabetização e o dispositivo da infantilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 769-794, set./dez. 2017. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20180421090738id\\_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articales/caldeira-paraiso.pdf](https://web.archive.org/web/20180421090738id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articales/caldeira-paraiso.pdf). Acesso em: 28 jun. 2025.
- CARVALHO, Rodrigo S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n3/1981-2582-reveduc-38-03-00466.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- DIAS, Natália M. *et al.* Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kF7vSfLz3yb7hkyrTJWKscN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação – um intertexto*. Campinas: Papirus, 1994.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102180>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- LEITE, Márcia S. A. **Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7602>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LIMA, Francisco A.; SOUSA, Darlene C. O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. In: MEDEIROS, Janiara L. (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 191-203. v. 2. Disponível em: <https://editorialicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/210/114>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 jun. 2025.

MOLL, J. et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: utopia e democracia. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Buenos Aires, Argentina, 2007. Anais... Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 1-5.

MOLL, Jaqueline et al. Paulo Freire e a Educação Integral. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil, p. 83-92, 2024.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Educação Integral: concepções, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAIS, Artur G.; SILVA, Alessandro; NASCIMENTO, Gabryella S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Nota: Este artigo é resultado de recorte da dissertação de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Currículo da Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

PARO, Vitor H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Martha C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PEGORER, Valter. *Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária*. 1ª ed., São Paulo: Textonovo, 2014.

PEROVANO, Nayara S.; SOUSA, Bárbara C. S. Base nacional comum curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. **Cadernos da Funcamp**, Monte Carmelo, v. 17, n. 3, p. 73-85, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1141>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PPEREIRA, Julia S. Formação e prática docente na Educação Infantil: políticas e oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-17, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v19/0328-9702-praxis-19-e22749.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTRUP, Beatriz F.; CAMARGO, Gislene. Alfabetização na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 84-101, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6812/5818>. Acesso em: 28 jun. 2025.