

A TEORIA DA MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: TRANSFORMAÇÃO PRÁTICA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE UMA EDUCADORA

THE THEORY OF MULTIMODALITY AND CHILDHOOD EDUCATION IN PORTUGAL:
PRACTICAL TRANSFORMATION AND PROFESSIONAL LEARNING OF AN EDUCATOR

Ana Isabel de Azevedo Domingues
Universidade do Minho, Portugal
anadomingues55@hotmail.com

Íris Susana Pires Pereira
Universidade do Minho, Portugal
iris@ie.uminho.pt

RESUMO

Neste artigo, apresentamos resultados preliminares de uma pesquisa-ação que visa contribuir para o entendimento da relevância da teoria da multimodalidade para a construção da pedagogia da infância. Começamos por problematizar a conceção do domínio da comunicação e expressão nos documentos reguladores da ação dos educadores de infância em Portugal, aí situando a realização de uma pesquisa-ação com a qual a primeira autora experimentou e investigou as possibilidades e condições da aplicabilidade da teoria da multimodalidade e inquiriu a sua própria construção de saberes profissionais através de um processo autossupervisivo. A análise do subconjunto de dados que apresentamos neste artigo, incidentes nas representações multimodais escolhidas por uma criança, recolhidos de forma naturalista e analisados usando a técnica da análise de conteúdo multimodal, apontam para a relevância de reconceptualizar o desenvolvimento da comunicação na educação de infância como abraçando o desenvolvimento de repertórios semióticos multimodais, e não exclusivamente dos modos oral e escrito da linguagem verbal. A análise evidencia também transformações fundamentais identificadas na teoria prática da educadora-investigadora e decorrentes da experimentação da teoria da multimodalidade. A principal conclusão do estudo é a da constatação empírica de que a teoria da multimodalidade se constitui como uma ferramenta teórica relevante para a construção da pedagogia da infância e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Palavras-chave: Multimodalidade; Multiletramentos; Educação de infância; Aprendizagem profissional

ABSTRACT

In this article, we present preliminary results of an action research that aims to contribute to the understanding of the relevance of multimodality theory for the construction of childhood pedagogy. We begin by problematizing the design of the field of communication and expression in the regulatory documents of the action of childhood educators in Portugal, situating the performance of an action research with which the first author experimented and investigated the possibilities and conditions of the applicability of the theory of multimodality and inquired about her own construction

of professional knowledge through a self-supervised process. The analysis of the subset of data that we present in this article, incidents in the multimodal representations chosen by a child, collected in a naturalistic way and analyzed using the multimodal content analysis technique, to the relevance of reconceptualizing the development of communication in childhood education as embracing the development of multimodal semiotic repertoires, and not exclusively of the oral and written modes of verbal language. The analysis also evidences fundamental transformations identified in the practical theory of the educator-researcher and resulting from the experimentation of the theory of multimodality. The main conclusion of the study is the empirical finding that the theory of multimodality constitutes a relevant theoretical tool for the construction of childhood pedagogy and for the professional development of childhood educators.

Keywords: Multimodality; Multi-spelling; Early childhood education; Professional learning

Introdução

A prática pedagógica dos educadores de infância em Portugal é regulada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), já com duas versões, a primeira de 1997 (Silva, 1997), a segunda de 2016 (Silva et al., 2016). As OCEPE baseiam-se nos Objetivos Gerais Pedagógicos definidos pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5). As OCEPE assentam num conjunto de pressupostos socioconstrutivistas, nomeadamente, o do desenvolvimento e da aprendizagem como duas vertentes indissociáveis (Vygostsky (1991, p. 106):

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8)

Central é ainda o reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo e a exigência de resposta a todas as crianças e o da construção articulada do saber. As OCEPE reúnem, na Área da Expressão e Comunicação, diferentes domínios que se constituem como formas de linguagem “indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo”. (op. cit., p.43). Embora esteja preconizada a construção integrada das aprendizagens, esta é a Área que integra o desenvolvimento da competência da representação e comunicação da criança. É composta por quatro domínios, o domínio da educação física, o domínio da educação artística, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. O domínio da educação artística está subdividido em artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Integra linguagens não verbais, como o desenho, a pintura, o movimento, o gesto, o som, o jogo simbólico, o jogo, que se constituem como meios de enriquecer as possibilidades de expressão e de comunicação das crianças e que assumem particular destaque na educação pré-escolar. No documento, justifica-se a abordagem separada da linguagem verbal oral e escrita assim como da matemática como modo de contemplar a especificidade desta em relação às demais:

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem. (idem, p. 60)

As linguagens são consideradas interdependentes, já que a educação artística é vista, no documento, como um suporte importante/subsidiário ao desenvolvimento da comunicação oral: “Não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral”. (idem, p.63) O documento OCEPE dá, no entanto, especial relevância ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e ao da matemática, advogando que:

De acordo com os fundamentos e princípios que deverão orientar toda a educação de infância, e tendo em conta que os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática reenviam para conteúdos com especial relevo na educação escolar, considerou-se que seria de destacar, em cada um deles uma componente transversal associada a atitudes e disposições: “Prazer e motivação para ler e escrever” e “Interesse e curiosidade pela matemática”. (Op. Cit. 2016, p.43)

O estudo que aqui se apresenta, situado numa pesquisa de doutoramento atualmente em curso, emergiu de uma situação de desencanto profissional da primeira autora provocado por esta abordagem curricular.

Depois de muitos anos de exercício como educadora de infância em Portugal, deu por si a priorizar na sua prática profissional os conteúdos mais formais ligados à linguagem verbal oral e escrita, em detrimento de outros que sabia serem fundamentais, por causa das expectativas curricularmente criadas. Sentiu que se estavam a configurar caminhos paralelos, o da criança e o do adulto. O adulto tinha que puxar a criança para a aprendizagem dos conteúdos precursores da leitura, da escrita e da matemática; enquanto isso, a criança e os seus interesses ficavam na brincadeira espontânea que tinha que ser interrompida para apelar ao exercício de um trabalho que lhe viria a ser útil no futuro. As crianças vinham contrariadas realizar trabalhos, dissociados da sua atividade preferida, o brincar. A subjugação a uma lógica de futuro, centrada nos conteúdos formais da literacia em sentido estrito, valorizados pelo nível subsequente de escolaridade retiravam valor ao presente, quer da criança, quer da educadora. O que fazer com as atividades que a criança realizava espontaneamente, do seu interesse e motivação intrínseca? Como ligar a espontaneidade da criança com os conteúdos didáticos úteis para a evolução das aprendizagens e construção de conhecimento? Sentiu-se confusa por perceber que estas indicações contraditavam o desiderato de ‘ser criança’, igualmente preconizado nas OCEPE:

Para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer. (...) apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte. (Silva et al, 2016, p. 97)

Não possuía argumentos sólidos que lhe permitissem dar consistência a outras opções metodológicas; fundamentação teórica que lhe possibilitasse uma abordagem mais alargada do conceito de literacia, de forma a poder valorizar a criação de signos pelas crianças a todos os níveis e não apenas a alguns, centrados nos modos oral e escrito da linguagem verbal. O desenvolvimento profissional da primeira autora deste artigo encontrava-se estagnado. Insatisfeita com a sua prática pedagógica, por achá-la inconsistente e por ter muitas inquietações, propôs-se estudar de novo. Candidatou-se ao doutoramento em supervisão pedagógica na Universidade do Minho, onde conheceu teorias sobre desenvolvimento profissional e teorias sobre literacia com as quais iniciou uma investigação da sua própria prática docente com vista à sua resignificação. É de uma parte desse estudo que este artigo apresenta.

O texto está estruturado da seguinte forma. Na secção um e dois discutem-se sumariamente as linhas centrais das teorias da (autos)supervisão e da multimodalidade, respetivamente, que sustentaram a pesquisa. Na secção três apresentam-se as questões gerais da investigação, a metodologia seguida, os métodos de recolha e de análise de dados usadas no estudo. Na secção quatro e cinco apresentam-se e discutem-se os resultados da análise, respetivamente. Por fim, apresentam-se algumas conclusões preliminares e linhas de investigação em aberto.

A autossupervisão como estratégia de desenvolvimento profissional

Day define desenvolvimento profissional docente como

The process by which, alone or with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills, planning and practice with children young people and colleagues through each phase of their working lives". (Day 1999, p.4)

A reflexão é considerada o principal motor do processo do desenvolvimento profissional (Schön, 1987), e a supervisão (e em particular, a auto-supervisão), entendida como prática de indagação pedagógica reflexiva, têm um papel essencial na transformação da ação docente:

Assim concebidas, as actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Sempre que um educador regula a sua acção (auto-supervisão), as duas actividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. (Vieira, 2009, p.201)

Convocando a teoria de Schön (1987), Vieira (2009) esclarece que o desenvolvimento profissional construído a partir da indagação prática só é possível através da reflexão crítica e que

a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas "pantanosos" que nela se colocam. (Vieira, 2009, p.201)

Como dizem Alarcão e Tavares (2003, p.35), referindo-se a Schön (1987), "esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do saber profissional, que [Schön] apelidou de epistemologia da prática", ideia a que Shulman (1986, p.3) também dá voz quando afirma que "Those who investigate teaching are involved in concerted attempts to understand

the phenomena of teaching, to learn how to improve its performance, to discover better ways of preparing individuals who wish to teach”. Também para Zeichner (1993, p.17) reflexão significa reconhecer “que o processo de aprender se prolonga durante toda a carreira do professor”. Schön (1987) e Zeichner (1993) veem o professor como um investigador dos processos do ensino e da aprendizagem na sua própria prática, tendo a pesquisa e a interpretação um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento profissional e na sua emancipação enquanto decisores informados.

Day (1993), por seu turno, chamou a atenção para o papel do conhecimento teórico na construção da reflexividade profissional, papel que, no caso deste estudo, foi desempenhado pela teoria da multimodalidade de Kress (1997, 2010).

A teoria da multimodalidade e a conceção alargada de literacia na educação de infância

A teoria da multimodalidade sustenta-se numa visão socio semiótica da comunicação, de acordo com a qual “a representação multimodal dos significados implica o uso de diferentes recursos semióticos ‘moldados socialmente e oferecidos culturalmente’ (KRESS 2010, p. 79)” (Pereira, 2018, p.19-20). A teoria da Multimodalidade é uma teoria da comunicação como atividade construída através do uso desses múltiplos modos na construção dos signos: “Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a sign-complex.” (Kress, 2010, p.54). Nesta teoria,

não apenas a linguagem escrita, mas também oral, a imagem - estática e em movimento -, a cor, o som, a música e o *layout*/espaço, entre outros, são recursos materiais (modos) intencionalmente usados para construir (codificar e descodificar) representações para comunicar significados. A teoria da semiótica social assume que cada modo tem a sua gramática específica, compreendendo unidades e regras para moldar significados (Pereira, idem).

Uma das principais assunções da teoria da multimodalidade é de que o modo escrito da linguagem verbal está a perder predominância face ao modo visual combinado com outros modos para comunicar na multiplicidade de situações de comunicação que caracterizam a contemporaneidade. Esta conceção multimodal da comunicação ganhou proeminência quando convocada pela teoria das multiliteracias como umas das principais justificações para a sua conceção alargada de literacia. Com efeito, a teoria das multiliteracias contrapõe à visão tradicional de literacia, assumida como uma habilidade psicológica de uso do modo escrito da linguagem verbal, uma visão de literacia como um conjunto diverso de práticas sociais em que faz uso de múltiplos modos e media para comunicar (Gee, 1966; Street, 2004; The New London Group, 2000; Lankshear; Gee; Knobel; Searle, 2003; Cope; Kalantzis, 2000). Para Haggerty e Mitchel, literacia é

The capacity to construct texts which draw on a range of modalities, to integrate words with images, sound, music, and movement, has not only given rise to new digitally afforded capacities, but has led to a resurgence of interest in different representational and communicational modes. (Haggerty; Mitchel, 2010, p.330)

The New London Group (2000) define como missão da educação assegurar que todos os estudantes beneficiam da aprendizagem em modos que lhes permitam participar plenamente nas multiliteracias que caracterizam a contemporaneidade, advogando que a pedagogia da literacia deve enraizar-se nos contextos culturais e linguísticos diversos e incluir uma variedade de modos de significação.

Uma outra assunção da teoria da multimodalidade é a de que as crianças são comunicadores multimodais competentes. Kress (1997; 2013) advoga que as crianças vêm ao mundo com absoluto interesse em criar sentidos, são “criadoras de signos” (Kress, 1997, p.12), que representam através de vários modos ao seu dispor. Kress afirma que há uma diferença de perspectiva sobre a forma como adultos e crianças em idade pré-escolar fazem essa construção de sentidos: os adultos recorrem aos recursos **pré-convencionados para criar sentidos, nomeadamente ao discurso verbal, oral ou escrito, enquanto as** crianças focam-se no que melhor serve os seus interesses para escolher os modos para criar os sentidos que querem representar:

Children make their means for making meaning, according to two distinct needs. On the one hand, they make signs to express that which they wish to represent—to make it real as a sign, to realize a meaning: to give material reality to a meaning. On the other hand that which they wish to represent is governed by their interest at the moment of making the sign. This ‘interest’ works in at least two ways: first, to select that which is to be represented, and then to select those aspects of the thing to be represented which are the focus of their interest at the moment of making the sign. Their ‘interest’ selects and then focuses on that which is criterial for the maker of the sign about that which is to be represented in the moment of representation. (Kress, 2013, p. 2)

Constata, contudo, que as crianças entendem bem quais os modos mais valorizados pelos adultos, até pela existência de determinados meios disponibilizados em detrimento de outros: “As children are drawn into cultures, “what is to hand”, becomes more and more that which the culture values and therefore makes readily available. (idem, p.13).

Esta conceção das crianças como multimodal meaning makers, que assume a visão alargada da literacia preconizada pela teoria das multiliteracias, tem ganho proeminência nos estudos com crianças em idade pré-escolar (cf. Kumpulainen et al. 2018). Uma parte substancial dessa importância está no facto de a multimodalidade permitir concetualizar uma ampliação dos mediadores semióticos da aprendizagem concebidos por Vygotsky (1984). Vygotsky atribuiu à linguagem um papel de destaque na interiorização da cultura:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (Vygotsky, 1978, p.23).

Apesar do papel atribuído **à linguagem verbal – oral e escrita - na aprendizagem humana**, Vygotsky chamou a atenção para o papel fundamental das linguagens expressivas, em particular do desenho e do jogo dramático, no desenvolvimento da linguagem escrita: “o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” Vygotsky (1984, p.131), ideia igualmente defendida por Kress (1997). Soares (2016, p.57), referindo-se às teorias semióticas de Vygotsky e de Kress, afirma que:

fazendo referência a essas teorias, é preciso enfatizar que, particularmente para a educação infantil, elas assumem grande relevância por evidenciarem a importância, nesse nível de educação formal, do incentivo e orientação a processos de representação que preparem a criança para a compreensão da escrita como um sistema de representação. (Magda Soares, 2016, p.57)

Contudo, a conceção da multimodalidade na infância preconizada por Kress não se limita à facilitação da aprendizagem da representação escrita, sendo na verdade muito mais ampla que isso: para

Kress, a multimodalidade é a forma natural do processo de representação mental dos significados construídos pela criança sobre a sua realidade de vida. É válido como forma de comunicar para si e para os outros, ideia que retoma e ressignifica algumas ideias centrais do modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Com efeito, a abordagem Reggio Emilia é a pedagogia para a infância que mais explicitamente valoriza e desataca o papel das várias linguagens na construção de conhecimento e pensamento simbólico pelas crianças. Para Malaguzzi ,

As crianças são capazes, de modo autónomo, de extrair significado de suas experiências quotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. O ato central dos adultos, portanto, é ativar especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. (Malaguzzi, 1999, p.91)

Sobre as “cem linguagens” que a criança usa nesse processo de significação (Malaguzzi, 1986), Rinaldi ressitua, relativizando-o, o modo escrito da linguagem verbal:

it is necessary to specify that the hundred languages of children is not only a metaphor for crediting children and adults with a hundred, a thousand creative and communicative potentials. In our opinion the hundred languages represents a strategy for the construction of concepts and the consolidation of understanding. But above all it is a declaration of the equal dignity and importance of *all* languages, not only writing, reading and counting, which has become more and more obviously necessary for the construction of knowledge”. (Rinaldi, 2006, p.138-139)

O conceito de funds of knowledge **é particularmente pertinente quando se trata de entender os modos de significar de que a** criança se apropriou quando frequenta o jardim de infância. Moll (1992, p. 133) usa a expressão Funds of knowledge “to refer to these historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being” A ideia é a de que a sala de atividades/aulas não se deve encontrar encapsulada, isolada do mundo social e emocional nem dos recursos de comunicação da comunidade e que os educadores e professores devem usar esses funds of knowledge para fazer convergir as experiências das crianças no desenvolvimento de conceitos, destrezas e atitudes ligadas à construção do conhecimento. Yelland e colaboradores frisam a importância dos funds of knowledge na transição da família para os contextos da educação **pré-escolar e no desenvolvimento das** multiliteracias das crianças, realçando que:

knowledge of the diverse lifeworlds of children can be used to inform and enrich the curriculum and the importance of focusing on the strengths of the child, their preferred ways of learning and making sense of the world and the ‘funds of knowledge’ that they bring to any learning relationship. The need to provide children with multiliterate pathways to print as well as the opportunity to develop as multiliterate young people became evident as an equity and access issue. (Yelland, 2008, p.25)

O Estudo

Foi este o enquadramento do estudo de que se dá conta neste artigo, que consistiu em levar as teorias da autossupervisão e da multimodalidade à prática da educadora de infância. As questões centrais que nortearam o estudo são as seguintes:

(I) Que possibilidades e condições oferece a teoria da multimodalidade à prática pedagógica da educação de infância?

(II) Que conhecimentos constrói o educador de infância quando investiga a implementação de uma pedagogia da multimodalidade?

Metodologia de investigação e métodos de recolha

A pesquisa assumiu a metodologia da pesquisa-ação. Situada no paradigma qualitativo interpretativo, a pesquisa-ação pressupõe a ação do investigador no contexto da investigação de modo informado e sistemático. Seguindo os pressupostos centrais dessa metodologia (Amado, 2014; Lavoie et al., 1996), a investigadora detetou uma área crítica na sua prática (já referida, mas abaixo ilustrada), desenhou, agiu, recolheu dados de forma intencional, analisou os dados, refletiu e redirecionou a sua prática e redefiniu os seus saberes profissionais com base nessa análise. Segundo Cortesão e Stoer (1997, p.7):

a produção de conhecimento poderá acontecer no ‘exercício da ação pedagógica’ se o professor agir como investigador, em permanente atitude de questionamento dos diferentes níveis de significado do que está a fazer, com base na ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos, em processo de investigação ação. (Cortesão e Stoer, 1997, p.12).

A investigação ocorreu na sala de atividades do grupo de educação pré-escolar heterogéneo em termos de idades das crianças (3 a 6 anos). A pesquisadora centrou a sua ação e observação na forma como o grupo de crianças no último ano da educação pré-escolar (5 anos) decidiu autonomamente sobre o uso de diferentes modos de representação e de mídia para comunicar os significados construídos, apesar de experimentar a mesmas circunstâncias / experiências de aprendizagem e de ter acesso aos mesmos recursos; a outra, nas aprendizagens profissionais daí decorrentes. Os dados recolhidos durante a intervenção centraram-se nos interesses (ou razões), nos significados, modos de representação das atividades das crianças. Foram recolhidos através da observação direta das atividades (das crianças) na forma de notas e narrativas da educadora, complementados com registos vídeo e/ou áudio, tendo também sido usados registos das produções das crianças. A recolha de dados foi realizada durante um ano letivo (2018-2019).

Neste artigo, apresenta-se um recorte de dados recolhidos. Trata-se de um episódio que envolve uma criança de 5 anos, D., que se destacou no âmbito de um ciclo específico de pesquisa-ação implementado pela investigadora. O caso do D. é ilustrativo de uma transformação que afetou ambos agentes: a prática do educador e a atitude do D. face ao envolvimento nas situações de brincadeira/aprendizagem, como revelado pela análise dos dados recolhidos.

Dados de um ciclo iterativo de pesquisa-ação

No final do primeiro período letivo (dezembro de 2018) a primeira autora do artigo implementou uma atividade que tinha como objetivo levar as crianças a tomarem consciência dos livros de histórias trabalhados até então. A atividade tinha como finalidades tornar as crianças cientes das obras lidas até ao momento e organizar as suas escolhas num gráfico. Assim, a atividade consistia em cada criança escolher o livro de que tinha gostado mais e comunicava essa escolha através de uma linguagem

única, a matemática. O gráfico da atividade foi organizado numa cartolina, as imagens das capas dos livros de histórias foram coladas no sentido horizontal e os numerais cardinais no sentido vertical (Cf. Fig. 1). As crianças votaram nas histórias de que mais gostavam e foi-se construindo o gráfico.

Fig.1- Escolha das obras e construção de gráfico



Fonte: Arquivo das autoras.

Esta atividade não resultou da forma esperada: muitas crianças do grupo tiveram dificuldade em esperar pacientemente pela sua vez, distraíndo-se e alheando-se da atividade. Este episódio crítico da ação da educadora motivou a sua inquietação, tendo permanecido na sua memória reflexiva, em tratamento ativada pelas teorias da (autos)supervisão, com as quais estava a tomar conhecimento.]

A atividade foi retomada no início do terceiro período (abril a junho de 2018), mais concretamente no dia 23 de abril, Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor. Todavia, com duas grandes diferenças: uma nova lente teórica constituída pela teoria da multimodalidade - e uma nova conceção da prática, colocando agora o foco na representação de cada criança através de múltiplos modos, à sua escolha, e não no uso de uma linguagem única, determinada pelo educador. Esta modificação estratégica resultou de uma reflexão crítica da investigadora sobre a prática à luz das teorias das multiliteracias e da multimodalidade.

Com efeito, depois daquela primeira tentativa falhada, a primeira autora conheceu a obra “The joy of learning” (Kumpulainen et al., 2018). Identificou de imediato a sua prática pedagógica no projeto descrito e iluminou a sua ação com as ideias e práticas aí presentes. As histórias, um dos recursos utilizados nos contextos de aprendizagem referidos na obra, constituíram-se como elemento comum às práticas descritas e à sua própria prática. Na prática pedagógica da educadora as histórias constituem-se como motores de atividades, não só pela sua importância em si mesmas enquanto narrativas que ajudam a criança a experimentar outras realidades, a desenvolver novo vocabulário e a imaginação, a experimentar outras emoções, a estruturar o pensamento, mas também como referências que lhe permitem identificar situações idênticas à sua e que, por isso, a ajudam a dar forma às suas vivências e sentimentos, permitindo-lhe organizá-las. No entanto, Kumpulainen et al. (2018, p.16) referem-se às histórias como motores de aprendizagem multimodal, ao afirmarem que “Interpreting and producing different texts and messages forms part of multiliteracy. Stories, and interpreting and inventing them, develop and strengthen a number of literacy and linguistic skills”. O projeto de que a obra dá conta, também de pesquisa-ação, é um projeto de promoção da multimodalidade em contextos de ensino e aprendizagem, que assume a centralidade da agência da criança nos contextos do brincar que caracterizam a educação de infância: “The MOI development programme chose science, art and stories as the contexts for teaching and learning multiliteracy skills. The common denominator here is the inquisitive child” (p.11). MOI apresenta-se como um projeto de aprendizagem à medida das crianças da educação pré-escolar, querendo contribuir para a formação de crianças felizes. A leitura

desta obra iluminou para a educadora-investigadora um caminho de reformulação daquela atividade que não tinha obtido o sucesso desejado, munindo-se de estratégias para a relançar, agora de forma mais bem-sucedida para as crianças e para a aprendizagem da própria investigadora.

Nesta atividade participou, como convidada, uma terapeuta da fala que é presença assídua na sala por desenvolver um programa de consciência fonológica com algumas crianças do grupo em tempo extracurricular. Educadora e convidada prepararam o ambiente, fazendo alusão aos livros que se haviam lido desde o início do ano. Foi lida a obra *A montanha de livros mais alta do mundo*, de Rocío Bonilla para servir de motor à atividade. Colocaram-se os livros no chão em forma de montanha, e, dos que não estavam fisicamente, apenas as cópias das capas. As crianças foram convidadas a escolher a história de que mais haviam gostado até ao momento para falarem sobre ela aos colegas (e, se mais do que uma criança escolhesse a mesma história, formavam-se pares ou grupos, de imediato). A investigadora orientou o trabalho das crianças por um guião de questões (cf. Kumpulainen et al., 2018), colocadas antes e durante o processo de trabalho: “Como é o personagem principal? Onde acontece a história? Qual foi a característica mais surpreendente da personagem? Como está o tempo? Que sons podem ser ouvidos?” Disse às crianças que poderiam escolher também a forma como iriam representar o trabalho que iam usar na sua apresentação (através de desenho, colagem, técnica mista, pintura, dramatização, modelagem, construção com materiais de desperdício, jogo simbólico ou outra) e a área da sala onde o poderiam realizar.

No desenvolvimento da atividade destacou-se o caso do D. por causa do seu inusitado envolvimento, do conteúdo que contou e por ter lançado mão a múltiplos modos e mídia de representação não só na criação do seu ‘texto’ em que dá conta do livro de que mais gostou como na sua comunicação aos colegas. A recolha de dados através do vídeo foi complementada com duas entrevistas, uma à convidada e outra ao próprio D., como abaixo se explica.

Análise de dados

Os dados recolhidos na investigação foram alvo de uma análise de conteúdo multimodal. Com Kress assumimos que na ‘Análise Multimodal do Discurso’, “the textual ‘threads’ are many and they are materially diverse: gesture, speech, image (still or moving), writing, music (on a website or in a film). These, as well as three-dimensional entities, can be drawn into one textual/semiotic whole”. (Kress, 2011, p.36)

Nessa medida, procurámos dar resposta às seguintes perguntas de investigação, definidas para este sub-estudo particular:

1. Que modos são usados na construção da representação textual do D.?
2. Que significados são representados?
3. Que interesses pessoais desencadearam esta representação?
4. Qual o grau de autonomia da criança?

Através da resposta a estas perguntas era nossa intenção contribuir para a construção da resposta à primeira pergunta geral da pesquisa. Para a análise de conteúdo multimodal, foi usada a grelha de categorias abaixo apresentada (cf. Quadro 1). A análise dos dados é detalhada na secção seguinte.

ANÁLISE MULTIMODAL DO TEXTO CONSTRUÍDO PELO D. PARA APRESENTAR O SEU LIVRO FAVORITO								
Modos (e mídia) usados	Significados representados					interesses/motivações	Agência	
	Personagem principal	Caraterística a mais surpreendente	Problema/Acontecimento	Com o está o tempo	Sons que se podem escutar		Autonomia	Apoio
Oral			<i>apresentação aos colegas</i>				<i>sim</i>	<i>sim</i>
Imagem (desenho, cartolina)	<i>Frida Kahlo</i>		<i>acidente; ambulância</i>			<i>experiência pessoal; intertextualidade</i>	<i>sim</i>	
Jogo simbólico; (convidada; pano vermelho, “pincel; espelho”; livro)			<i>roupa; espelho e pincel; autorretrato</i>					<i>sim</i>
Cor			<i>azul; cor de laranja</i>				<i>sim</i>	
Layout			<i>central; amplo</i>					
Objetos 3D (rolo de papel cozinha; panos, lãs, panos e botões; espátula; cartolina e cola)			<i>fantoches da Frida, cut out da ambulância; cama de Frida</i>				<i>sim</i>	<i>sim</i>
Prosódia			<i>entonação dos sons das dores, ambulância e ossos quebrar</i>				<i>sim</i>	
Gestos (corpo)			<i>representação das dores</i>				<i>sim</i>	
Sons			<i>ambulância</i>		<i>ambulância, dores, ossos a partir</i>		<i>sim</i>	<i>sim</i>
escrita			<i>sons da história</i>				<i>sim</i>	<i>sim</i>

Quadro 1: Grelha de análise multimodal do texto construído pelo D. para apresentar o seu livro favorito

Resultados da análise

O D. escolheu a obra Frida Kahlo, de Isabel Sanchez Vegara. Na apresentação aos colegas destacou uma parte da história da Frida, tendo a educadora andado a sua verbalização de outras partes. O D. é um construtor competente de sentidos multimodal: Ele usou espontaneamente múltiplos modos ao seu alcance para representar os múltiplos significados que apresentou aos colegas com um elevado grau de agência.

Destaca-se a multiplicidade de modos e mídia que utilizou, de que ressalta o ‘uso’ da convidada. Usou diferentes suportes para a concretizar: com um rolo de papel cozinha fez um fantoche para representar a Frida, elaborou a roupa do fantoche com panos lãs, panos e botões. Em cartolinas azul e

cor de laranja, colou, de forma destacada e central, uma ambulância (anteriormente desenhada em papel branco), a Frida Kahlo caída no chão e os ossos da Frida O D. destaca a ambulância não só pela escolha que faz de a representar, como pela forma que usa para a realçar: desenha-a, recorta-a e cola-a. Esta representação da ambulância que o D. justifica com a opção pela cor branca da mesma e pela cor do suporte, azul, em que iria colá-lo será, segundo Kress (1997, p. 25), usando o termo cut-out, uma forma de focar, de excluir o acessório. Para o D., de facto, a ambulância é o ponto central do seu discurso e faz convergir nele forma e significado. (cf. Fig. 2).

Fig.2- Cut out- representação do acidente de Frida Kahlo



Fonte: Arquivo das autoras.

Para comunicar ao grupo a obra que escolheu através da sua recriação, pediu à convidada que vestisse um pano vermelho e fizesse de conta que era a Frida, segurando um pincel e um espelho para fazer de conta que pintava o seu autorretrato, destacando esta como a característica que achou ser mais relevante (Fig. 4).

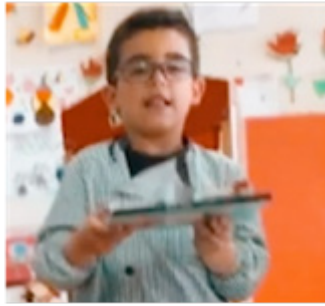
Fig. 4- Jogo simbólico- momento de representação e comunicação sobre o ofício de Frida Kahlo.



Fonte: Arquivo das autoras.

Contou sobretudo e de forma espontânea, o acidente da Frida e o facto de ter ido para o hospital de ambulância e de aí ficar “muito tempo”. Com o apoio da educadora, o D. referiu que, a Frida se pintava (vendo-se ao espelho) para passar o tempo. O D. não conseguiu chegar sozinho à palavra autorretrato, também não soube dizer autonomamente o nome do país da Frida e quando a educadora lhe perguntou por que razão a Frida ficou célebre, o D. centra-se na característica física que tinha levado ao acidente (“Porque tem uma perna fina”). Quando a educadora lhe perguntou o que é que ela pintava, o D. responde “As dores. Foi para o hospital e pintou as suas dores”. A educadora perguntou “Chegou a ir a uma exposição dos seus quadros, muito doente, pelos seus pés?” D. respondeu “Não, na cama”. Educadora: “Ficou célebre porquê?” Dinis: “Por ser forte”. São de registar as suas expressões faciais quando exprime as dores de Frida através da voz; a dada altura, segurou no livro e fez dele a cama em que a Frida Kahlo, representada pelo fantoche, foi à inauguração de uma exposição de trabalhos seus, já muito doente, mas não deixando de ir por isso (Cf. Fig 5).

Fig. 5- Expressão oral e Jogo simbólico- momento de representação e comunicação de Frida a deslocar-se a uma exposição de trabalhos seus na cama.



Fonte: Arquivo das autoras.

Por fim, com o apoio da educadora, o D. identificou sons da história, reproduzindo-os através de onomatopeias; respetivamente, sons da ambulância, “IUIUIU”, dos ossos da Frida a partir, “CRRR, CRRR” e ainda o som que Frida emitia com as dores, “Ai Ai Ai”. Foi incentivado a representar os sons por grafemas, o que fez sem dificuldade à medida que os dizia (Cf. Fig. 2).

Na sua apresentação, o D. destacou claramente o sofrimento da personagem e, com a ajuda do adulto, conseguiu dizer que essas dores não a detiveram de realizar coisas, nomeadamente as suas pinturas que serviram exatamente o propósito de comunicar essas dores às outras pessoas; que ela foi um exemplo de coragem, ao invés da vitimização.

Esta apresentação foi muito surpreendente porque esta era uma criança de difícil conquista para as tarefas propostas. A sua apresentação deixou duas perguntas sem resposta: Qual o papel da convidada na construção de toda a autonomia que o D. revelou? Que interesses determinaram esta escolha?

Para melhor perceber o grau de autonomia do D., inquiriu-se o papel da convidada em toda esta situação. Confirmou que quase todo o trabalho foi decidido pelo D., incluindo o pedido para que ela fizesse de conta que era a Frida, e que o seu papel foi de sugestão de algumas soluções, decididas pelo D.:

A princípio ele decidiu fazer o desenho que retratava o acidente e outro no qual desenhou a Frida. A escolha dos materiais (cartolinas azul e cor de laranja) foi do D. O uso de suportes diferentes também foi uma escolha criativa do D. Apenas sugeri o uso de outro material para o cabelo da Frida e o D. optou por lã. Também no momento de pensarmos em como iria o D. contar a história à turma, sugeri tornar o desenho Frida num fantoche e o uso de materiais para tal foi sua escolha, uma espátula. Foi aí que o D. sugeriu que eu fizesse de Frida (fiquei surpreendida com a ideia e achei o máximo). Ele disse que deveria ter uma roupa diferente da minha (e de todas só a capa vermelha me servia). Para encenar a Frida, sugeri ver no livro o que poderia ser usado para personificar a Frida e o D. optou por termos um espelho e um pincel, a escolha dos objetos foi dele. Não encontrou um espelho e um pincel e disse que imaginaríamos que seriam. Depois perguntei como iria eu encenar a Frida e ele disse que faria de conta que me estava a olhar ao espelho e a pintar-me. Ele chegou a essa ideia a olhar para uma das representações do livro (excerto entrevista).

Para perceber que interesses motivaram à escolha do D., a investigadora recuperou um desenho que o D. tinha feito esse ano (Cf. Fig. 6), em que identificou uma continuidade temática (o D. tinha estado hospitalizado) e formal (as cores dos suportes que utilizou para realizar o registo gráfico são condizentes com as cores com que havia desenhado o seu pai no quarto do hospital, registo efetuado quando regressou ao jardim de infância após uma operação a que foi submetido nesse ano).

Fig.6- desenho-representação do internamento do D. no hospital



Fonte: Arquivo das autoras.

Essa percepção foi confirmada pelas respostas da criança, que também confirma a dominância da sua agência relativamente ao andaime do adulto no design de toda a apresentação (na transcrição: E/educadora; D./criança):

E- Dinis, porque escolheste a cor azul para suporte do teu trabalho?

D- Porque me lembrei do desenho que fiz sobre o hospital;

E- O que há de parecido entre os dois trabalhos?

D - O hospital;

E- Mas no trabalho sobre a Frida não está o hospital!

D- Mas está a ambulância que leva a Frida ao hospital;

E- O que está nesta imagem, em cima, és tu?

D- Não, é a novela na televisão. O meu pai está no sofá a ver a novela e eu estou na cama.

E- Porque escolheste a cor de laranja para representar a Frida?

D- Porque não tinha cor de pele e era a mais parecida!

E- Porque não desenhaste a ambulância diretamente na cartolina azul e em vez disso desenhaste em papel branco e colaste?

D- Porque, por exemplo, as ambulâncias são brancas e então desenhei em papel branco e depois recortei. Era mais fácil, senão não ia ficar branca, ia ficar azul.

E- Porque é que a [convidada] trabalhou contigo?

D- Fui eu que escolhi.

E- Quem teve a ideia de fazer o fantoche da Frida?

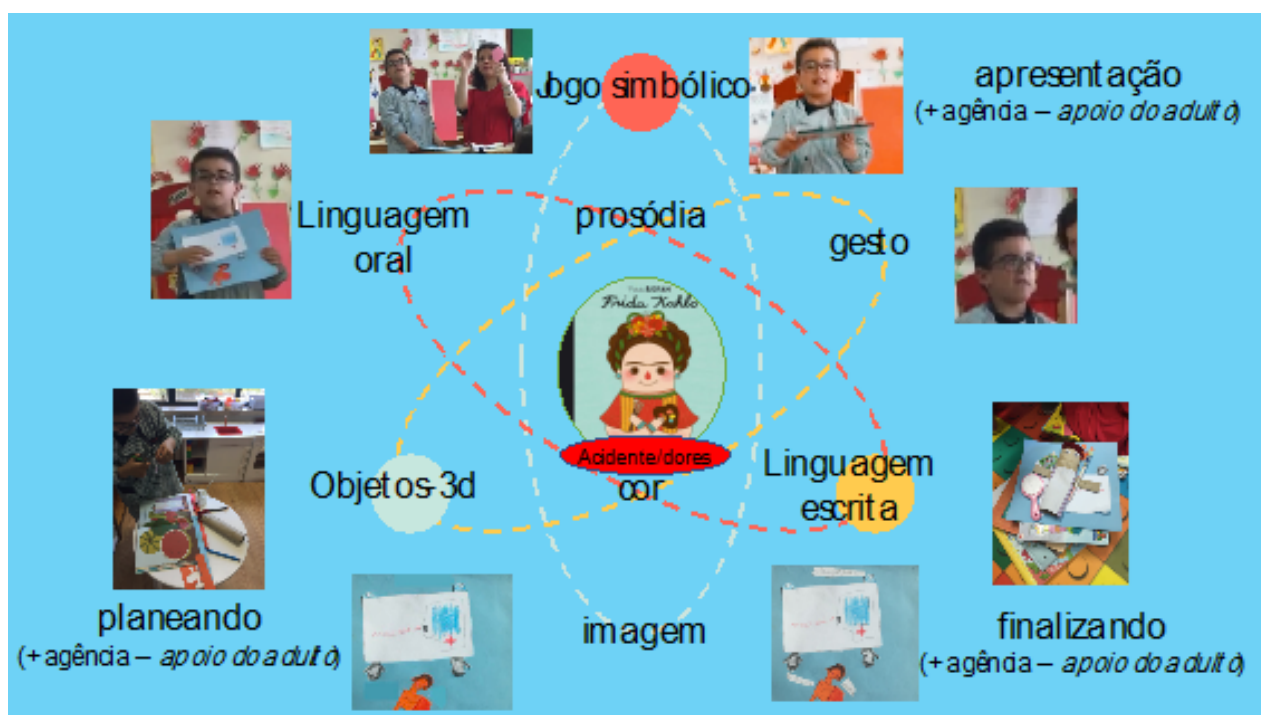
D- Foi [a convidada], porque ela podia ser um boneco e eu outro, o que conduzia a ambulância.

A- Quem teve a ideia de vestir a [convidada] a fazer de conta que era a Frida?

D- Fui eu.

A Fig 7. esquematiza o resultado da análise multimodal do processo e da representação construídas pelo D.:

Figura 7: Representação da multimodalidade do D. : processo e produto



Fonte: Arquivo das autoras.

Discussão dos resultados

Discutimos o resultado desta análise à luz da teoria enquadradora da pesquisa, procurando contribuir para a construção das respostas às duas perguntas gerais que o orientam. O primeiro tem que ver com a aplicabilidade da teoria da multimodalidade na educação de infância; o segundo com as aprendizagens profissionais construídas pela educadora-investigadora a partir da análise deste ciclo de pesquisa-ação.

Aplicabilidade da teoria da multimodalidade na pedagogia da infância

A análise revelou que o D. construiu um texto multimodal, assim confirmando a ideia de que as crianças são construtores de unidades multimodais complexas:

Children see the complexity of the meaningful cultural world with absolute clarity; and in their making of meaning they construct elaborate, complex representations of that world - out of the materials which are to hand: bits of paper, glued, stuck, cut, folded, painted, cut out; bits of tinsel; old birthday cards; coloured string; and so on. In this process they construct complex alternative systems of representations, never arbitrarily, never simply copying, always producing forms which reveal and bear the logic and interest of their sign-makers' cognitive actions, and affective interests". (Kress, 1997, p.33)

Desse modo, ao mesmo tempo que revela que a teoria de multimodalidade tem lugar na construção da pedagogia da infância. Sendo o D. uma criança que dificilmente se interessava pelas situações de aprendizagem propostas, o trabalho multimodal de representação que desenvolveu constituiu uma

surpresa para a educadora-investigadora dados o envolvimento, dedicação, imaginação e criatividade revelados. Esta situação emergiu no contexto de uma prática pedagógica deliberadamente multimodal. Nesse sentido, este episódio aponta para a *importância de promover a comunicação multimodal na pedagogia da infância*. Esta criança usou espontaneamente múltiplos modos ao seu alcance para representar os múltiplos significados que apresentou aos colegas com um elevado grau de agência.

A análise aponta para algumas *condições de implementação dessa pedagogia*. Desde logo, sublinha a *importância da disponibilização de recursos de representação multimodal*. Contudo, a análise também aponta para a ideia de que não é a mera disponibilização que torna as crianças em comunicadores multimodais. É, sim, essa *disponibilização em situações que potenciam a representação de sentidos do interesse pessoal das crianças*.

Em particular, a análise do episódio aponta para a importância do *conhecimento dos fundos of knowledge* (Moll, 1992), dos saberes, das experiências, e das emoções que as crianças trazem consigo do meio familiar, potenciando o seu envolvimento e agência (também) na construção destas situações de comunicação. O caso do D. parece indicar que a criança necessita de estar ligada ao seu meio familiar e aos fundos de saber emocional que traz consigo para estar verdadeiramente inteira no ambiente educativo de um jardim de infância. Não pode deixar ficar de fora o coração, que é onde guarda o pai e a mãe ou as figuras que lhe são mais chegadas afetivamente. A escolha do D. possui uma enorme carga emocional. O critério principal que presidiu à escolha da obra é o da semelhança com a sua história, ou melhor, com dois episódios da sua vida que haviam acontecido recentemente e que o abalaram de forma muito significativa: a operação cirúrgica a que foi sujeito e o acidente que levou à fratura da clavícula. Dois momentos aflitivos, vividos com muita emoção e dor e em que a figura do pai foi fundamental para apaziguar a aflição por que passou.

A análise evidencia ainda o *papel das narrativas o estabelecimento dessas pontes com os fundos de saber das crianças*, tal como indicado pela literatura: "By capturing narratives and reading them back, pupils are able to communicate messages more precisely: to themselves and to others". (Pomper, 2012, p. 241)

Por fim, destacamos o papel da interação verbal mantida com o adulto na organização das ideias multimodalmente representadas. Em nosso entender, esse facto revela a importância do apoio do adulto para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal. Nesse desenvolvimento, a interação verbal parece ser tão necessária como em qualquer outro contexto desenvolvimental, tal como concetualizado por Vygotsky.

Aprendizagens profissionais da educadora-investigadora

Este ciclo de pesquisa-ação, de ação experimentada e iluminada pela teoria, proporcionou à educadora o desenvolvimento de um entendimento crítico da formulação do domínio da comunicação e expressão nas OCEPE.

Permitiu-lhe *relativizar o papel do modo escrito da linguagem verbal no contexto dos outros modos de representação e comunicação*. Com efeito, a criação de sentidos pelo D. aconteceu por meio de uma fusão de linguagens não prioritárias umas face a outras, antes pelo serviço que poderiam prestar com vista ao texto que ele queria criar para comunicar. Foi um processo que foi sendo construído paulatinamente e em que os recursos foram sendo selecionados de acordo com a utilidade de que poderiam revestir-se. Nesse processo, o modo escrito da linguagem verbal emergiu através da mediação do adulto e apenas como sendo mais um, a par dos outros, no contexto desta atividade significativa.

A educadora compreendeu que o destaque dado aos modos oral e escrito da linguagem verbal e à matemática num domínio próprio, justificado com a importância sequencial dos conteúdos com especial relevo na educação escolar, traduz uma visão estrita de literacia, relegando os outros modos, reunidos noutros domínios, para um segundo plano. Aí aprendeu a reconhecer a relevância das palavras de Kress, ao afirmar que “The adult’s own overwhelming focus on language and literacy makes it difficult for us to see children’s meaning-making principles” (1997, p.13). Apesar de as OCEPE indicarem que a educação pré-escolar não se deve “centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida”. (idem, 2016, p.31), a educadora-investigadora percebeu que a atual formulação da área da comunicação e expressão das OCEP a tinha induzido na aceitação acrítica dessa visão restrita da literacia, a tinha levado a focalizar a sua atenção as situações de aprendizagem ligadas à aquisição da modalidade escrita da linguagem verbal e a assumir que os outros modos não são tão válidos enquanto formas de representar ou de comunicar que as crianças devem desenvolver como parte do repertório de modos de significação necessário para o desenvolvimento seu intelectual e para a sua integração no mundo das multiliteracias. De novo, aí reconheceu Kress (1997, p.13): “As children are drawn into cultures, ‘what is to hand,’ becomes more and more that which the culture values and therefore makes readily available”.

A educadora-investigadora tomou consciência de que a visão mais estrita de literacia a tinha levado a educadora-investigadora a pôr em prática uma visão redutora do brincar, como uma atividade que as crianças realizavam à margem do que é mais importante, que é a atividade de trabalhar para o seu futuro.

Através deste ciclo de pesquisa-ação, a educadora-investigadora compreendeu que estas opções curriculares têm vindo denunciadas ao nível internacional. Por exemplo, Yelland et al. referem que:

In thinking about recent trends and policies in education it becomes apparent that there has been a global focus on student achievement in terms of a narrowly focused set of demonstrable criteria based in what are perceived as being the ‘basics’ of literacy and numeracy. This has been contextualized in an environment of cautious conservatism and justified on the grounds that teachers should be accountable to the public for the welfare of the children in their care and that there are indeed a set of finite and measurable items that are generally regarded as being the core or foundation for later understandings. (Yelland et al, 2008, p.2-3).

O conhecimento e a experimentação prática da teoria da multimodalidade permitiram-lhe perceber que o modo da linguagem escrita (e da linguagem matemática) são apenas um conjunto entre tantos outros de que as crianças de facto devem ser munidas nesse momento do seu desenvolvimento nos contextos socio culturais, dentro das interações culturalmente estabelecidas. Hoje em dia não lhes retira valor, mas também não considera os demais modos como sendo ‘artísticos’ e, nessa medida, possivelmente mais válidos para as crianças mais dotadas para as artes. Uma das maiores transformações da sua teoria prática atual é, com efeito, a do reconhecimento a todos os modos semióticos um valor idêntico, para as crianças em idade pré-escolar, na construção da representação mental dos significados (portanto, na sua aprendizagem) e da sua comunicação aos outros. Disponibiliza-os, quer nos textos para aprender, quer como recursos para construir textos, em qualquer atividade do interesse das crianças. Sem receio, mas com mais certezas, o modo escrito tornou-se mais um recurso e um espaço do brincar, despido da seriedade de um acontecimento à parte:

Composing time could yield new kinds of playgrounds and new kinds of childhood practices. Childhood relations and practices potentially made writing relevant—and easier if not easy; such relevance is necessary if children are to learn, not just the subject of writing, but a cultural tool for participation (Vygotsky, 1978). (Dyson, 2013, p. xii)

Conclusões

A principal conclusão do estudo é a de que a teoria da multimodalidade se configura como uma ferramenta teórica potencialmente relevante para a construção da pedagogia da infância e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância em Portugal. Oferece a possibilidade de reconceptualizar o desenvolvimento da comunicação na prática da educação de infância como abrangendo o desenvolvimento de repertórios semióticos multimodais que vão para além dos modos oral e escrito da linguagem verbal, aparentemente na condição de que a sua mobilização prática seja responsiva às experiências e aos fundos de saber das crianças e necessariamente mediada pelo educador. A sua implementação parece implicar transformações na teoria prática dos educadores com potencial impacto no desenvolvimento de uma atitude crítica fundamentada.

Estas conclusões são preliminares e decorrentes do estudo de uma única instância empírica, necessitando, por isso mesmo, de ser confirmadas por estudos subsequentes. Uma das áreas de inquirição futura que emergiu como particularmente relevante foi a do estudo do perfil semiótico das demais crianças do grupo que participaram na mesma atividade como forma de robustecer as conclusões da primeira etapa desta pesquisa-ação autossupervisiva. Outra foi a da continuidade do mapeamento das aprendizagens profissionais da educadora através da análise de dados empíricos diretamente relevantes, como, por exemplo, as suas planificações e o seu diário reflexivo.

Referências

- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina, 2003.
- AMADO, João. (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge, 2003.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *New Learning*. Elements of a science of education. Cambridge: University Press, 2000.
- CORTESÃO, Luísa, STOER, Stephen. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação multicultural. *Educação, sociedade & culturas*. 7, 7-28. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- DAY, Christopher. Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, vol. 19, 1, pp. 83-93, 1993
- DAY, Christopher. *Developing Teachers: The challenges of Lifelong Learning*. Londres e Nova York: Routledge, 1999.
- DYSON, Anne. *ReWriting the basics*. Literacy learning in children's cultures. New York: Teachers College Press, 2013.
- GOODFELLOW, Robin. *Literacy, literacies, and the digital in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 16(1), pp. 131-144, 2011.
- HAGGERTY, Maggie & MITCHELL, Linda. Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 18:3, 327-339, DOI: 10.1080/1350293X.2010.500073, 2010.

- KRESS, Günther. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Londres e Nova York: Routledge, 1997.
- KRESS, Günther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- KRESS, Günther. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres e Nova York: Routledge, 2010.
- KRESS, Günther. *Multimodal discourse analysis from: The Routledge Handbook of Discourse Analysis* Routledge, 16 Nov 2011, Accessed on: 30 Apr 2020 <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>
- KRESS, Günther. Perspectives on making meaning: The differential principles and means of adults and children. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. 2. ed. Londres: SAGE, p. 329-344, 2013.
- KALANTZIS, Mary. and COPE, Bill. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge, Forthcoming, Cambridge University Press, 2006.
- KUMPULAINEN, Kristina, SINTONEN, S., VARTIAIANEN, J., SAIRANEN, H., NORDSTRÖM, A., BYMAN, J., RENLUND, J. *Playful arts: The joy of learning*, Helsinki: Kiriprintti Oy, 2018.
- LANKSHEAR, Colin., GEE, James, KNOBEL, Michael and SEARLE, C. *Changing Literacies*. Philadelphia: Open University Press, 1997.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D., LAURIN, P. *La Recherche Action: Théorie et Pratique. Manuel d'Autoformation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1996.
- LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.
- OFCOM. *Children and parents: media use and attitudes report 2017*. Londres: Ofcom, 2017. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-2017>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- SILVA, Isabel Lopes, MARQUES, Liliana. MATA, Lourdes, ROSA, Manuela. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2016.
- MALAGUZZI, Loris. *The Hundred Languages of Children: catalogue of the exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Emilia Children, 1986.
- MATA, Lurdes. *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- MOLL, Luis. et al. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, Qualitative Issues in Educational Research, 31(2), 132-141, 1992.
- PEREIRA, Íris. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. *Revista Brasileira de Alfabetização – Belo Horizonte: ABAIf, MG*, v. 1, n. 8, p. 15-32, 2018.
- POMPERT, Bea in B. van Oers (ed.), *Developmental Education for Young Children, International Perspectives on Early Childhood Education and Development 7*, DOI 10.1007/978-94-007-4617-6 4, 2012.
- RINALDI, Carlina. In: *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.
- SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan publishing Company, 1986.
- VAN OERS, Bert (Ed). *Developmental Education for Young Children, International Perspectives on Early Childhood Education and Development 7*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2012b).
- VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & sociedade*, Campinas, 29 (105), 2009.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.

VYGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes Ltda. 4a edição brasileira, 1991.

VYGOTSKI, Lev, LURIA, Alexander, LEONTIEV, Alexei. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, A.N., 1991.

VYGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes Ltda. 4a edição brasileira, 1991.

YELLAND, Nicola; LEE, Libby; O'ROURKE, Maureen; HARRISON, Cathie. *Rethinking learning in early childhood education*. England: Open University Press, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 21/10/2020