






## (RE)CONSTRUÇÃO DO MODELO CURRICULAR DE UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA À LUZ DA ABORDAGEM MULTIMODAL

### (Re)construction of the curricular model of an early childhood educator in the light of a multimodal approach

Ana Isabel de Azevedo **DOMINGUES**  
Centro de Investigação em Educação (CIED)  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
[anadomingues55@hotmail.com](mailto:anadomingues55@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3122-3154> 

Íris Susana Pires **PEREIRA**  
Centro de Investigação em Educação (CIED)  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
[iris@ie.uminho.pt](mailto:iris@ie.uminho.pt)  
<https://orcid.org/0000-0003-0647-2319> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### RESUMO

Este artigo procura contribuir para o entendimento dos processos de desenvolvimento profissional de educadores de infância. A investigação visou conhecer a relevância da abordagem teórica da multimodalidade na (re)construção do modelo curricular de uma educadora de infância e compreender o processo inerente a esse desenvolvimento profissional. A investigação assumiu a modalidade autossupervisiva, utilizando o auto-estudo como abordagem metodológica. Os dados recolhidos, de natureza qualitativa, foram submetidos a análise de conteúdo, que evidenciou não só as dimensões do modelo curricular reconstruídas à luz da abordagem teórica, como também aspetos destacados do processo dessa reconstrução. Estas conclusões, assim como as principais limitações do estudo, são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de infância. Multimodalidade. Autoestudo. Registo. Desenvolvimento profissional.

#### ABSTRACT

This article seeks to contribute to the understanding of the kindergarten teachers' professional development processes. The investigation aimed to know the relevance of the theoretical approach of multimodality in the curricular model (re)construction of a kindergarten teacher and to understand the process inherent to this professional development. The investigation assumed a self-supervised modality, using self-study as a methodological approach. The collected data, of a qualitative nature, were submitted to content analysis, which showed not only the dimensions of the curricular model reconstructed in the light of the theoretical approach, but also highlighted aspects of the process of this reconstruction. These conclusions, as well as the main limitations of the study, are discussed.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Multimodality. Self-study. Record. Professional development.

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa contribuir para a construção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de educadores de infância através da apresentação e discussão de um processo de investigação autossupervisiva realizado pela primeira autora.

O autoestudo incidiu sobre o modelo curricular que eu vinha desenvolvendo na prática de educadora de infância e foi, em primeira instância, motivado por sentimentos de insatisfação e de inquietação. Como ficará claro no artigo, tomei gradualmente consciência de divergências existentes entre as finalidades e prioridades das orientações curriculares para a educação de infância, em Portugal, e as lógicas curriculares das estruturas educativas em que os jardins de infância estão inseridos. Percebi que essa divergência reside essencialmente no conceito de literacia. Perante uma abordagem teórica nova, nomeadamente a da multimodalidade, coloquei a seguinte questão: *'Em que medida pode a abordagem multimodal da comunicação contribuir para a (re)construção do modelo curricular que sustenta a minha prática pedagógica na educação de infância?* Foi esta grande questão que presidiu ao autoestudo que se apresenta.

A primeira parte do artigo enquadra teoricamente os modelos curriculares da educação de infância, identificando os princípios que lhes são comuns, e a abordagem da Multimodalidade, no âmbito da teoria das Multiliteracias, relacionando os seus pressupostos teóricos com os da abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*. A segunda parte do artigo apresenta o autoestudo realizado. Apresenta-se o objeto, o autoestudo como abordagem metodológica, as estratégias de recolha e de análise de dados, e os principais resultados da análise, que são depois discutidos. O artigo termina com a identificação das principais implicações, limitações e conclusões do estudo.

## MODELO PEDAGÓGICO E MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Em Portugal, a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, estando integrada no sistema nacional de educação. O Estado português define as aprendizagens a promover nesta primeira etapa da educação básica, através do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (SILVA et al., 2016), publicado através do Despacho 9180/2016, de 19 de julho, que se constitui

como referência para a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar. O documento clarifica os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Nesse sentido, configura um “modelo pedagógico” que se refere

[...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 6-7)

Enquanto “modelo pedagógico”, as OCEPE não impõem um modelo curricular, embora Formosinho (1996) considere a sua adoção um fator de qualidade da prática por se constituir como um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. Segundo Oliveira-Formosinho (2003, p. 7), “o modelo curricular baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a acção”. O papel do modelo curricular na configuração da prática sustentada na teoria é também reforçada por Spodeck e Brown, que afirmam que

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (SPODECK e BROWN, 1996, p.15).

O modelo curricular situa-se num âmbito mais restrito (do que o do modelo pedagógico), apontando para a adequação dos princípios, valores e ideais de um determinado modelo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, sendo instrumental na configuração de uma determinada ‘abordagem pedagógica’ da prática. Oliveira-Formosinho (2003) caracteriza da seguinte forma as principais dimensões de um modelo curricular:

O modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões: – o tempo como dimensão pedagógica; – o espaço como dimensão pedagógica; – os materiais como livro de texto; – a interacção como dimensão pedagógica; – a observação e documentação como garante da presença da cultura da criança no acto educativo; – a planificação como criação da intencionalidade educativa; – a avaliação como suporte à aprendizagem e como monitorização do processo ensino aprendizagem; – a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-monitorização por parte da educadora; – os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; – as actividades como jogo educativo; – a organização e gestão dos grupos como garante da pedagogia diferenciada; – a compreensão das interrelações entre todas estas dimensões da acção pedagógica e das interfaces entre estas dimensões e áreas

curriculares; – as interfaces de escola com a comunidade educativa e as famílias, os pais; – as interfaces com a creche e o ensino primário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003,p. 7).

Em Portugal, os principais modelos curriculares são três, designadamente *High-Scope*, *Reggio Emilia*, *Movimento da Escola Moderna* (MEM)<sup>1</sup>. Integram orientações sobre a intencionalidade educativa do educador ao nível da organização das várias dimensões do contexto educativo, nomeadamente, na planificação de experiências de aprendizagem (prevendo diferentes interações) na observação e registro (construção de documentação pedagógica), na organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais, como dimensões pedagógicas de suporte à aprendizagem (SILVA et al. 2016; CARDONA et al., 2021). Partilham a visão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança em contextos que integram estas diferentes dimensões pedagógicas, com foco nas interações sociais, consolidadas em ambientes e experiências de aprendizagem cuidadosamente preparados. A organização do ambiente educativo, que integra a organização dos recursos educativos também ao nível do tempo, dos espaços e materiais, é considerada estrutural nos contextos de educação de infância. Numa perspetiva interacionista, o ambiente educativo é visto “como um sistema complexo de interação em que os indivíduos/crianças e o ambiente se influenciam e são influenciados uns pelos outros numa interação contínua” (SHERIDAN, 2011, p. 224)<sup>2</sup>. Silva et al. (2016) descrevem assim a sua importância:

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa,

---

<sup>1</sup> Modelo inspirado em Piaget, o modelo *High-Scope* organiza-se para cumprir o desiderato da autonomia intelectual da criança e traduz-se na sua filosofia educacional, na conceção de espaço e de materiais, na sua rotina diária e experiências-chave, na sua conceção do papel do adulto e no seu ciclo de observação, planificação, avaliação. Os educadores de *Reggio Emilia* preferem usar os termos “nosso projeto”, “nossa experiência” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) e “nossa abordagem” (Malaguzzi, 2016), em vez de “modelo”. Justificam-no com o caráter colaborativo e com a ideia de que ele não é fixo e rotineiro, pois está em constante experimentação e transformação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; 2016; MALAGUZZI, 2016). Os seus princípios centrais são: a imagem de uma criança competente e poderosa; o uso de cem linguagens na criação e comunicação de sentidos pelas crianças; o educador como facilitador da aprendizagem; o ambiente como outro educador; o currículo como provocação para as investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse; envolvimento de pais, professores e comunidade no processo de aprendizagem; o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível; a pedagogia da escuta como premissa de qualquer relação de aprendizagem. O *Movimento da Escola Moderna* (MEM) tem a sua principal inspiração em Vygostky, Bruner e Freinet. O modelo possui uma visão sociocêntrica, de treino democrático. A escola é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. A construção de conhecimento acontece em atividades co-construídas em comunidade cultural e formativa, em processos de cooperação e interajuda. Em Portugal, como afirma Oliveira-Formosinho (2003, p. 7), “Cada professor cria a sua interpretação na construção da praxis, na sua sala de actividades, pela interpretação que faz do modelo curricular”.

<sup>2</sup> as a complex system of interplay in which individuals/children and the environment influence and are influenced by one another in a continuous interaction” (SHERIDAN, 2011, p. 224).

assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (SILVA, et al., 2016, p. 22).

O meu trabalho de educadora de infância desenvolve-se na rede pública de escolas pertencente ao Ministério da Educação português, numa estrutura educativa que engloba desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano, acolhendo por isso crianças a partir dos 3 anos de idade. O modelo curricular que implemento na minha prática sustenta-se em premissas teóricas e componentes pedagógicas dos modelos curriculares *High-Scope*, *Reggio Emilia* e MEM. No entanto, fui-me afastando dessas premissas, obedecendo antes às influências de elementos do âmbito do meu contexto de trabalho. Como afirmam Spodeck e Brown (1996, p. 43) “os professores tendem, na sua prática a não serem consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular”. O meu caso é disso exemplo, e a minha insatisfação emergiu do embate que senti entre os pilares fundacionais do meu modelo curricular e as indicações que fui recebendo do exterior ao nível das conceções e práticas de literacia na educação pré-escolar com origem nas próprias OCEPE e nas estruturas administrativas escolares, sobretudo locais.

Com efeito, Cardona (2008, p. 24), citando Evans (1982), diz-nos que “é possível classificar os diferentes modelos educativos em duas grandes categorias: aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades atuais das crianças”. As OCEPE parecem-me oscilar entre as duas categorias de modelos pois, apesar de valorizarem o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças – verbal, visual, corporal, etc. -, acabam por ser coniventes com uma lógica de preparação das crianças para a sua vida futura na medida em que também apontam para a valorização prioritária das linguagens verbal, sobretudo a escrita, e matemática. Justificam a sua posição com a intenção de “reenviar para conteúdos com especial relevo na educação escolar, considerando que seria de destacar, em cada um deles, uma componente transversal associada a atitudes e disposições: Prazer e motivação para ler e escrever” e “Interesses e curiosidade pela matemática” (SILVA et al., 2016, p.43). Esta tendência evidencia aquilo que Cardona classifica como ‘modelo pedagógico que tem por finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade’.

A este fator, para mim dilemático, acresceu também o facto de prevalecerem, nas estruturas de administração educativa locais, lógicas de educação e de ensino baseadas no desenvolvimento dos *skills* básicos de ler, escrever e contar. Estas lógicas acabam por pressionar a educação pré-escolar no sentido da preparação das crianças para as aprendizagens formais ligadas à literacia em sentido restrito, inscrevendo-se numa problemática que tem vindo a ser debatida a nível internacional, como Yelland (2008) explica:

Ao refletir sobre as tendências e políticas recentes no domínio da educação, torna-se evidente que tem havido um enfoque global no desempenho dos alunos em termos de um conjunto restrito de critérios demonstráveis baseados naquilo que é entendido como sendo os "princípios básicos" da literacia e da numeracia. Isto tem sido contextualizado num ambiente de conservadorismo cauteloso e justificado com base no facto de os professores deverem ser responsáveis perante o público pelo bem-estar das crianças ao seu cuidado e de haver, de facto, um conjunto de itens finitos e mensuráveis que são geralmente considerados como sendo o núcleo ou a base para compreensões posteriores (YELLAND, 2008, pp.2-3).<sup>3</sup>

A prevalência deste entendimento do papel da educação pré-escolar nas aprendizagens das crianças, no âmbito das organizações escolares, faz com que os resultados educativos esperados se situem, sobretudo, ao nível da preparação das crianças para as aprendizagens formais da leitura, da escrita e da matemática e, por isso, na preparação para o nível subsequente. Em conjunto, as orientações das OCEPE e das organizações educativas locais sobre a necessidade de tornar a educação pré-escolar numa preparação para a leitura e a escrita criaram em mim um dilema profundo, dado que me encontro alinhada com o modelo pedagógico cuja finalidade educativa é a de desenvolver as potencialidades atuais das crianças.

As crianças nestas idades não leem nem escrevem e tomam um primeiro contacto com as letras e os números. Questionei-me sobre se não seria, então, mais adequado priorizar a utilização dos modos de representação disponíveis às crianças para dar significado aos vários e diversos estímulos a que são expostas, às suas experiências a partir desses estímulos e assim aprender. Porquê priorizar a sua preparação para aprender a ler e a escrever? Foi a divergência de conceções relativa quer ao conceito de literacia, quer à finalidade da educação pré-escolar que desencadeou a inquietação

---

<sup>3</sup> 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, 2008, pp.2-3).

profissional na origem do estudo aqui apresentado, sustentado pela abordagem multimodal da comunicação humana e pela teoria das Multiliteracias.

## **MULTILITERACIAS E MULTIMODALIDADE. NOVA PERSPETIVA SOBRE A COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS**

O conceito de literacia tem neste estudo como referência autores como The New London Group (2000), Kress (1997), Cope e Kalantzis (2000), Yelland (2011), Stein (2008), Sheridan (2011), Flewitt (2013), Dyson (2017), Narey (2017), Hesterman (2017), Pereira (2018), Kumpulainen (2018). Partilham a ideia de que o conceito tradicional de literacia, "centrado apenas na língua [verbal], e geralmente numa forma nacional singular de língua, sendo concebido como um sistema estável baseado em regras como o domínio da correspondência som-letra"(COPE; KALANTZIS, 2000, p.5)<sup>4</sup>. insuficiente para captar as mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam a comunicação na contemporaneidade. Assumem o novo conceito de Multiliteracias, reconhecendo que a comunicação é essencialmente multimodal. A abordagem multimodal, assumida pela teoria das multiliteracias, tem Kress (1997, 2010, 2013) como principal autor com a sua teoria da semiótica social, centrada na definição da comunicação como atividade construída através do uso de muitos e diferentes modos na construção de signos: "Os signos existem em todos os modos, pelo que todos os modos precisam de ser considerados pela sua contribuição para o significado de um complexo de signos" (KRESS, 1997, p. 6)<sup>5</sup>. Kress afirma que a linguagem verbal é um sistema de signos tal como, por exemplo, o visual, afirmando, assim, não ser exclusivo da linguagem verbal constituir-se como sistema semiótico. Kress desenvolveu a sua abordagem multimodal também com referência à comunicação das crianças e, dessa forma, a pedagogia da infância não lhe ficou imune. Kress (1997) assume as crianças como comunicadores competentes, construtores de signos em diversos modos semióticos:

As crianças agem de forma multimodal, tanto nas coisas que usam, nos objetos que fazem, como no envolvimento dos seus corpos: não há separação entre corpo e mente. Os diferentes modos e materiais que utilizam oferecem diferentes

---

<sup>4</sup> centred on language only, and usually on a singular national form of language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence (COPE; KALANTZIS, 2000, p.5).

<sup>5</sup> Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a sign-complex (KRESS, 1997, p. 6).

potencialidades para a criação de significado e, por conseguinte, oferecem diferentes possibilidades afetivas, cognitivas e conceituais (KRESS, 1997, p. 97).<sup>6</sup>

O autor reconhece o discurso oral e a escrita no conjunto dos recursos culturalmente disponíveis para a criação de sentidos (KRESS, 1997). Sublinha, no entanto, que a leitura e a escrita não fazem parte desses recursos para as crianças pequenas, pelo que não estão sob o seu foco. Pelo contrário, muitos outros recursos estão:

Qualquer coisa que esteja à mão e que "faça uma marca" e que seja adequada para o efeito será levada em conta para realizar um signo: a fala, é claro, mas também outros tipos e usos do som, seja batendo numa panela ou usando a voz para imitar outro som; fazendo uma marca "gráfica" numa superfície como desenhar, riscar, "manchar" com comida, construir, fazer modelos, usar cobertores, caixas, pedaços de papel ou cartão, cabides, de facto qualquer coisa material que se revele adequada para a realização dos significados a serem significados e 'materializados' (KRESS, 2013, p.5).<sup>7</sup>

De acordo com Kress, é através desta diversidade de modos que as crianças podem representar a realidade, construindo signos multimodais, argumento que tem sido usado na defesa de uma abordagem pedagógica multimodal na educação de infância.

## **O AUTO-ESTUDO: OBJETO E PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO**

Dentro das várias concepções de autoestudo, o que desenvolvi enfatiza o entendimento de autoestudo como indagação teórica do self e que dialoga com a prática à procura da sua transformação consciente (LOUGHRAN, 2007; SAMARAS; FREESE, 2009; MARCONDES; FLORES, 2014). Incidiu no modelo curricular que sustentava a minha prática. Procurei dar resposta a esta pergunta central: 'Em que medida pode a abordagem multimodal da comunicação contribuir para a (re)construção do modelo curricular que sustenta a minha prática pedagógica na educação de infância? A investigação procurou conhecer a relevância da mobilização da abordagem da multimodalidade na (re)construção do modelo curricular e compreender o processo inerente a esse desenvolvimento profissional. A consecução destes objetivos implicou: (1) a caracterização do contexto que desencadeou a necessidade de mudança (i.e., as

---

<sup>6</sup> Children act multimodally, both in the things they use, the objects they make; and in their engagement of their bodies: there is no separation of body and mind. The differing modes and materials which they employ offer differing potentials for the making of meaning; and therefore, offer different affective, cognitive and conceptual possibilities (KRESS, 1997, p. 97).

<sup>7</sup> Anything that is to hand that will 'make a mark' and is apt for the purpose will be drawn into the making of a sign: speech, of course, but other kinds and uses of sound as well, whether banging a saucepan, or using the voice in imitating some other sound; making a 'graphic' mark on a surface as in drawing, scratching, 'smearing' with food, building, making models, using blankets, boxes, bits of paper or cardboard, coat-hangers, in fact any material thing at all that turns out to be suited for the realization of the meanings to be meant and 'made material' (KRESS, 2013, p.5).



dimensões críticas do modelo curricular que vinha desenvolvendo na minha prática); (2) a caracterização das dimensões da mudança no modelo curricular, decorrentes da aplicação da abordagem da multimodalidade; (3) a descrição do processo dessa transformação.

O autoestudo foi desenvolvido entre os anos letivos de 2018/19 e de 2021/2022 no contexto de sala de atividades de educação de infância.

## **RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Os instrumentos de recolha de dados foram notas de campo informais (MÁXIMO-ESTEVES, 2008), registradas no período de novembro de 2018 a maio de 2019. Incluem planificações e anotações, em que refleti para e sobre a ação (SCHÖN, 1987), marcadas pelas minhas reações e emoções imediatas. O meu caderno de anotações foi um espaço privado em que fui sendo juíza de mim própria, assumindo-o, contudo, agora como objeto da minha análise distanciada, convicta de que esse acervo de dados seria relevante para atingir os objetivos investigativos a que me propus. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de interpretação da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens”. Assumi como unidade de análise cada excerto reflexivo registrado e, de modo a diminuir a subjetividade inerente ao processo analítico, apoiei essa análise no seguinte quadro de categorias, deduzidas dos objetivos da investigação e do quadro teórico que sustentou o auto-estudo, nomeadamente: a ação da criança; a organização do espaço, do tempo e dos materiais; as propostas da educadora. Estas categorias captam algumas das dimensões pedagógicas proeminentes e comuns aos modelos curriculares em que baseio a minha ação pedagógica, ao nível da intencionalidade educativa do educador na organização do ambiente educativo. O quadro de categorias de análise abriu também espaço para a indução de categorias emergentes da própria análise de dados.

Tabela 1 - Quadro de categorias

DIMENSÕES DO MODELO CURRICULAR	MODOS DE REPRESENTAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO					
	Contexto da mudança		Âmbito de mudança		Processo de mudança	
	Excertos	Categoria emergente	Excertos	Categoria emergente	Excertos	Categoria emergente
Ação da criança						
Organização do espaço, do tempo e dos materiais						
Propostas da educadora						

Fonte: das autoras.

O resultado da análise, que a seguir apresento, assume a forma de uma narrativa analítica, com a qual procuro apresentar a resposta que construí aos objetivos que orientaram o estudo. Ainda que a narrativização da minha experiência constitua apenas um passo do meu processo autossuperviso, é uma dimensão essencial. Como afirma Moreira (2015, p. 55): “No campo da formação pós-graduada em supervisão pedagógica e supervisão da formação, e em conjugação com a leitura e análise de textos críticos, as narrativas colocam-se ao serviço de processos de autossupervisão promotores da reflexividade profissional no trabalho docente”.

A narrativa está organizada em três partes, nomeadamente *O princípio, A mudança, O depois*.

## O PRINCÍPIO: O DESCONTENTAMENTO

Como referi na introdução, a grande questão que desencadeou todo o processo investigativo foi o meu descontentamento com o modelo curricular que efetivamente implementava, em particular a minha reação negativa a duas das suas dimensões essenciais: as minhas propostas e a (consequente) a ação das crianças. A constatação crescente de que pedia às crianças que se dissociassem da sua atividade fundamental, o brincar, para realizarem atividades preparatórias da aprendizagem da leitura, da escrita e dos números foi determinante na instalação desse descontentamento (DOMINGUES; PEREIRA, 2020). A supremacia das linguagens verbal e matemática sobre as outras, numa idade em que as crianças não leem nem escrevem e tomam, também, um primeiro contacto formal com os números, esvaziou de significado o modelo curricular em que sempre procurei implementar. Se, por um lado, estavam respeitados os principais princípios socio construtivistas, presentes nos modelos curriculares em que sustentava a minha prática, *High-scope, Reggio Emilia, MEM*, por

outro lado, promovia o trabalho individual na aquisição de conhecimentos e de capacidades ligadas à linguagem verbal e à matemática, obedecendo à pressão exercida pelo nível de escolaridade subsequente. Não me sentia teoricamente fundamentada para contra-argumentar e, desse modo, poder ajudar a alterar esta visão redutora da aprendizagem e da literacia. Tornou-se imperativo voltar a estudar academicamente para me reapropriar dos conceitos chave dos modelos curriculares para a educação de infância e para, desse modo, reconfigurar o meu modelo curricular no sentido de me permitir definir um caminho rumo ao desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças dentro de uma visão mais ampla de literacia.

Foi um longo caminho, nunca em linha reta e contínua, mas, antes, com muitos embates e retrocessos como se dá conta a seguir.

## **A MUDANÇA: UM PROCESSO COMPLEXO**

A mudança foi um processo longo e lento. A análise das minhas notas permitiu-me determinar a existência de uma sequência de quatro fases relativamente bem delimitadas entre si, assim como caracterizar os âmbitos em que se operou uma mudança no meu modelo curricular.

### **A renovação do entendimento sobre o papel da multimodalidade na aprendizagem das crianças**

No doutoramento deu-se o meu encontro teórico com a teoria das multiliteracias e, em particular, com a abordagem da multimodalidade, que relatei com as minhas inquietações. Realizei no mesmo ano uma formação sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emília, que relatei, também, de imediato com a da multimodalidade, e essa associação ajudou-me a imaginar possibilidades de reconfiguração do 'meu' modelo curricular.

Com efeito, na educação de infância, a abordagem pedagógica de Reggio é a que assume mais expressamente a representação e a comunicação das crianças através de múltiplas linguagens. Segundo Rinaldi (2006), funda-se em duas inspirações fundamentais: em Dewey,

[...] incluindo a sua visão de que a aprendizagem é um processo ativo e não uma transmissão de conhecimentos pré-emballados. O conhecimento (...) é construído

através das actividades das crianças, através da experimentação pragmática e emancipada e da participação nas actividades (RINALDI, 2006, p. 5).<sup>8</sup>

E em Vygotsky,

[...] por exemplo, a importância que atribuiu à relação entre pensamento e linguagem e à forma como a ação é mediada por ferramentas e símbolos culturais. As estratégias muito conscientes de Reggio para usar outras crianças do grupo como uma ferramenta pedagógica no processo de co-construção têm muito em comum com a ideia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (RINALDI, 2006, p. 5).<sup>9</sup>

Em Reggio, as inteligências e as linguagens das crianças são consideradas múltiplas, ideia que Malaguzzi (1999) captou com a expressão 'As Cem Linguagens da Criança', considerando que a representação, usando essas 'Cem Linguagens', tem um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança:

À medida que as crianças representam as suas imagens mentais para os outros, representam-nas para si próprias, desenvolvendo uma visão mais consciente (escuta interior). Assim, passando de uma linguagem para outra, de um campo de experiência para outro, e refletindo sobre essas mudanças e as dos outros, as crianças modificam e enriquecem suas teorias e mapas conceituais (RINALDI, 2006, p. 51).<sup>10</sup>

Malaguzzi relaciona o papel essencial da representação na construção da aprendizagem das crianças da consecução de uma 'pedagogia da escuta':

A escuta como premissa de qualquer relação de aprendizagem - aprendizagem que é determinada pelo "sujeito que aprende" e que toma forma na sua mente através da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e competência através da representação e da troca. Ouvir, portanto, como "um contexto de escuta", onde se aprende a ouvir e a narrar, onde os indivíduos se sentem legitimados para representar as suas teorias e oferecer as suas próprias interpretações de uma determinada questão. Ao representarmos as nossas teorias, "re-conhecemo-las" ou "re-conhecemos", permitindo que as nossas imagens e intuições tomem forma e evoluam através da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas (as "cem linguagens"). A compreensão e a consciência são geradas através da partilha e do diálogo (RINALDI, 2006, p. 50).<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> including his view that learning is an active process and not a transmission of pre-packaged knowledge. Knowledge (...) is constructed through children's activities, through pragmatic and emancipated experimentation and participation in activities (RINALDI, 2006, p. 5).

<sup>9</sup> for example, the importance he attached to the relationship between thought and language and how action is mediated by cultural tools and symbols. Reggio's very conscious strategies to use other children in the group as a pedagogical tool in the process of co-construction have much in common with Vygotsky's idea about the zone of proximal development. (RINALDI, 2006, p. 5).

<sup>10</sup> As children represent their mental images to others, they represent them to themselves, developing a more conscious vision (interior listening). Thus, moving from one language to another, from one field of experience to another, and reflecting on these shifts and those of others, children modify and enrich their theories and conceptual maps (RINALDI, 2006, p. 51).

<sup>11</sup> Listening as the premise for any learning relationship - learning that is determined by the 'learning subject' and takes shape in his or her mind through action and reflection, that becomes knowledge and skill through representation and exchange. Listening, therefore, as 'a listening context', where one learns to listen and narrate, where individuals feel legitimated to represent their theories and offer their own interpretations of a particular question. In representing our theories, we 're-know' or 're-cognise' them, making it possible for our images and intuitions to take shape and evolve through action, emotion, expressiveness, and iconic and symbolic representations (the 'hundred languages'). Understanding and awareness are generated through sharing and dialogue (RINALDI, 2006, p. 50).

Esta valorização da representação na abordagem pedagógica de *Reggio Emilia* está dependente da existência de um espaço que facilita essa atividade representacional. Em *Reggio*, o espaço é visto como “educador”:

valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudança, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 citado em EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Quando aprofundi o meu conhecimento sobre Reggio, percebi que a enorme importância que esta abordagem pedagógica atribui à multiplicidade de linguagens usadas pelas crianças para darem sentidos ao mundo é totalmente coerente com os pressupostos teóricos da teoria das Multiliteracias, e, em particular, da abordagem multimodal. As duas abordagens teóricas atribuem igual importância a todas as linguagens como instrumentos ao serviço da construção das aprendizagens e significados pelas crianças. Trouxeram-me esta perspectiva, valorizando e aliando diferentes modos e meios para criar sentidos, numa fase em que a criança não lê nem escreve. Além disso, a formação sobre a abordagem pedagógica de Reggio chamou a minha atenção para um conjunto de condições metodológicas que me pareceram necessárias para a implementação de uma pedagogia que promovesse ‘as cem linguagens das crianças’/ a multimodalidade na aprendizagem e comunicação, de que destaco:

- Ação das crianças: uso das cem linguagens;
- Ações da educadora: escutar e seguir as crianças;
- A organização do espaço, dos materiais e do tempo: facilitador da ação, da aprendizagem e da representação.

Estas dimensões pedagógicas não eram novas para mim, mas foram ressignificadas no contexto prático e académico que estava a vivenciar. A articulação da multimodalidade com a abordagem pedagógica de Reggio tornou mais exequível a sua mobilização prática. Em Reggio, para além da importância dada à representação através de cem linguagens, a mesma importância é (consequentemente) dada à comunicação, pois esta ajuda a criança a desenvolver a linguagem e a formação de conceitos, de mapas conceituais (RINALDI, 2006). Assim, teoricamente Reggio ajudou-me a perspetivar uma aproximação prática à abordagem da multimodalidade. Com efeito, considero que faltava à abordagem da multimodalidade, nas leituras efetuadas

até àquele momento, a operacionalização na prática pedagógica do jardim de infância, e Reggio ajudou a colmatar esta lacuna.

A apropriação e integração da abordagem da Multimodalidade na teoria-prática permitiram-me, para além da releitura significativa da pedagogia em Reggio, também a das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ressignificando-as nos seus pressupostos socio-construtivistas do incentivo à construção articulada do saber através das linguagens inerentes a cada área de conteúdo, tendo a criança como sujeito e agente da sua aprendizagem.

Munida do entendimento construído, iniciei a aproximação à minha prática com a intenção de a transformar. Comecei por fazer sobre ela um diagnóstico informado. Este foi o período mais demorado do meu trabalho. Depois, paulatinamente, fui experimentando a implementação da abordagem multimodal da comunicação, nos três âmbitos do meu modelo: as minhas intenções, as ações das crianças e a organização do tempo, do espaço e dos materiais.

### **O 'meu' modelo curricular: diagnóstico teoricamente informado**

O meu autoestudo teve uma fase de diagnóstico bastante complexa. Comecei por verificar que as minhas propostas às crianças eram fechadas, que as crianças não se encontravam motivadas e que a organização do espaço, bem como a seleção dos materiais, não estava a ir ao encontro do novo modelo curricular que queria construir. Os excertos abaixo ilustram as dificuldades sentidas: "continuo muito dirigista, tenho dificuldade em seguir o grupo sem impor" (Nota de campo 5/11/2018).

Tinha a perceção de que as crianças se sentiam dirigidas, estavam descontentes e se tornavam disruptivas perante a proposta de um só modo de representação do tema apresentado:

À tarde, as crianças viram a Lenda de S. Martinho e fizeram o registo, em desenho, da mesma. Falaram imenso uns com os outros, não se concentraram, não cumpriram com a finalidade da tarefa proposta: recriar o S. Martinho e fazer a sua capa e cavalo em origami. (Nota de campo 5/11/2018).

Percebi que o espaço não contemplava intencionalmente as interações sociais e que os materiais não apelavam à imaginação, por serem de fim determinado: "Os materiais existentes na sala são de fim determinado, os jogos acabam quando se cumpre o objetivo previsto. O seu interesse é muito limitado, não apelam à imaginação e muito menos à criação" (Nota de campo 12/11/2018).

Constatoei que, em consequência da minha atitude dirigista, a ação das crianças se encontrava limitada, constrangida por um currículo centrado no adulto. À medida que fui tomando consciência deste facto, comecei a verificar repercussões diretas nas atitudes das crianças, como evidencia o excerto seguinte:

O R. e a M. estavam sem ideias para a plasticina e eu disse-lhes para irem tirar ideias a uma exposição de caracóis, cujas carapaças eram castanhas, que estava no átrio. Obedientemente foram e voltaram para a sala onde produziram caracóis e outros animais. A colega da sala ao lado veio à nossa sala dizer que tinham desaparecido as carapaças/castanhas dos bonecos expostos no corredor. Quando interpelados, o R. e a M. disseram muito cordatos que sim, que foi o que entenderam que eu disse.

Esta obediência, mal-entendida, deixou-me seriamente preocupada e a pensar que eu não estou a educar as crianças para terem espírito crítico. Sou dirigista e isso hoje transpareceu pela falta de questionamento da sugestão que eu dei. (Nota de campo 9/11/2018).

Enfim, o diagnóstico sugeriu que as limitações da minha prática se encontravam no meu modelo curricular.

### **A morosidade e a dificuldade da construção da mudança**

Cedo percebi que não bastava concordar com as teorias para mudar as práticas, mas que a implementação de uma nova pedagogia implicava toda uma renovação como docente e como construtora consciente de um currículo para a infância. Foram muitos os embates, as contradições e as dificuldades na reconstrução da prática. Apesar das dificuldades, o conhecimento das teorias estimulou a vontade de mudar, como transparece na nota de campo, abaixo:

Tenho andado perdida no meio das teorias e das dificuldades. Identifico os constrangimentos (o grupo grande, muito heterogéneo, o espaço, o mobiliário, a falta de assistência especializada), mas agora há que juntar todas as peças de aprendizagem, das teorias, das práticas, das formações, e colocar no terreno; realizar mais do que sonhar e desvelar dificuldades para as debelar. "O espaço como educador" - Vamos a isso!! (Nota de campo 4-11-2018).

Apesar de estar consciente da importância de seguir as crianças, de as deixar criar sentidos através de múltiplos modos, de me retirar do centro do currículo, de saber da importância de estar plena no aqui e agora, a mudança não acontecia, embora estivesse a ser cada vez mais capaz de me distanciar e de me auto analisar:

Esbarro em mim própria. É a expressão certa. No sentido da não instalação do caos dou comigo a sobrepor a arrumação do espaço a outras lógicas. Tenho sido um grande obstáculo. (...) a questão de dar uma mesma forma de expressão para as crianças registarem o que vivenciaram, nomeadamente o "registo da história", limita os modos de significar. (Nota de campo 15-11-2018).

Aconteceram momentos de experimentação, fruto da formação:

Hoje deixei fluir, entreguei-me. Deixei as crianças seguirem o seu rumo, mesmo as suas maluquices e fui encontrando os espaços de motivação intrínseca para desenvolver com elas aprendizagens. O D. pediu para pesquisar com ele sobre as árvores de Natal na Austrália. O F., enquanto andávamos, por sugestão dele, a procurar as piranhas e a fazê-lo nos oceanos, apontou no continente americano uma piranha minúscula. A F. utilizou gestos, o D. também, para descreverem um ovo ao grupo. (Nota de campo 19-11-2018).

### E fruto da reflexão e das leituras:

Hoje, informada pela leitura de Sonja Sheridan, a prática pedagógica correu bem; fui sempre redirecionando a minha atenção para o aqui e agora, "here and now": ouvi as crianças, tirei partido do que disseram para alargar e enriquecer os tópicos que trazia em mente para trabalhar com elas. Fizemos exercícios das aulas de Karaté do D., que as trazia com o novidade do fim de semana; falamos dos percursos que fazemos, também a propósito da conversa do D. que achou importante dizer-nos onde fica o ginásio onde tem aulas de Karaté. (Nota de campo 7-01-2019);

Fiz a documentação pedagógica dos trabalhos bidimensionais da C. com a C. Ela contou uma história para cada desenho. Encontrei nela um mundo tão rico que me deu a entender que eu não lhe tenho prestado a devida atenção. Dei-me também conta que ela tem trabalhado imenso, tem muitos desenhos. Eu não tinha essa noção. O imaginário dela é muito rico.

Na reunião de pais falei com a mãe da C., que consentiu numa maior atenção a prestar à filha. (Nota de campo 8-01-2019).

A continuidade das leituras sobre práticas pedagógicas multimodais (SHERIDAN, 2011; KUMPULAINEN, et al., 2018) ajudaram a reconfigurar o meu modelo pedagógico, alterando as propostas de monomodais para multimodais, como se pode ver na nota de campo abaixo:

Eu e a S., terapeuta da fala que é presença habitual na sala, convidámos as crianças a escolher a história de que mais gostaram até ao momento. Sugerimos que poderiam escolher também a forma como iriam representar a história e a área da sala onde poderiam realizar o trabalho. Os grupos, ou a criança, escolheriam uma forma de representar a história, que poderia ser através de: desenho, colagem, técnica mista, pintura, dramatização, modelagem, construção com materiais de desperdício, jogo simbólico ou outra forma; depois deveriam apresentar o trabalho realizado aos colegas, dizendo porque escolheram aquela história, como era a história, descrevendo-a de forma orientada por um guião de questões colocadas durante o processo de trabalho. (Nota de campo 23-04-2019).

As repercussões na ação, na motivação e realização de aprendizagens pela criança começavam a ser visíveis:

As 25 crianças passaram cerca de uma hora em trabalho que foi desde o desenho à modelagem com recurso a enciclopédias infantis repletas de imagens e de informação escrita, a animais em borracha, a moldes de plasticina. Na segunda parte da manhã, em que as crianças poderiam escolher livremente as áreas de brincadeira, algumas continuaram os seus pequenos projetos ainda que em suportes diferentes como os computadores. O D. e o R. descobriram hoje, significativamente, jogos a que antes não tinham dado o mesmo relevo, sobre animais, habitats, números e outros. O enfoque que deram aos conteúdos foi completamente diferente, lançaram-lhes um olhar mais atento, mais maduro. Cresceram em autonomia, em resolução de problemas, em capacidade de discernir. (Nota de campo 3-05-2019).



## Estabilização da mudança

Na fase que a transcrição seguinte ilustra, a mudança já se encontrava mais instalada:

Sheridan alerta para a importância de estar plena na ação com as crianças, não aproveitar que as crianças estão entretidas para desenvolver tarefas paralelas. A minha auto supervisão funcionou muito bem hoje, o que fez com que pudesse apoiar as iniciativas das crianças e alargar o seu âmbito de exploração. Outro alerta de Sheridan vai no sentido de não termos medo da "bagunça"; de não sermos obcecados com o controle, com a ordem. De facto, o que acontece em situações em que as crianças são chamadas a escolher a forma de criar sentidos o fazem de forma plena, entregues ao que fazem, não saindo do tópico em questão, as próprias conversas são sobre o tópico e de como o podem efetuar com mais sucesso. E fazem isto tudo sem que o adulto utilize estratégias de domínio, o domínio é o da tarefa a que se propuseram. (Nota de campo 7/01/2019).

Podemos ver nesta reflexão um indício da transformação das dimensões do 'meu' modelo curricular ao nível das propostas da educadora, ação da criança e da organização do espaço e dos materiais.

Para além de Sheridan (2011), o aporte teórico de Kumpulainen et al. (2018) foi também de fundamental importância para ilustrar uma prática de aprendizagem multimodal. A partir do exemplo descrito na obra não só facultei múltiplos modos de representação às crianças, como ampliei as fontes de informação, contemplando os sons, as imagens, os movimentos. O excerto abaixo regista essa experimentação na prática:

Enquanto lia a obra de Kumpulainen, planifiquei o meu dia. A minha principal intenção foi a de alargar horizontes às crianças para que elas pudessem ampliar as suas formas de construir conhecimento. Assim, dentro do tema "Mãe", "providencie!" um vídeo no youtube sobre a vida animal e algumas curiosidades sobre a maternidade nesse mundo. Pela manhã vimos o vídeo e realçamos as particularidades que haviam presidido à eleição das 5 mães para aquele "top mãe". Dentro das particularidades que realçamos, mencionamos os números: o número de meses de gestação da mãe elefante, o número de anos que a mãe orangotango dá de mamar, o número de quilómetros que a mãe pinguim imperador faz para ir buscar peixe para o filho, o número de meses que dura o inverno no polo norte, tempo em que a mãe urso polar hiberna enquanto alimenta e protege as crias do frio. Dentro do tema "Mães e filhos", as crianças puderam escolher entre desenhar e pesquisar sobre os animais, recriá-los em plasticina, através do faz de conta. No quadro preto escrevi "MÃES E FILHOS" e, depois, a pedido das crianças outras palavras para designar os animais que tinham escolhido recriar. Partimos à descoberta de sons e respetivos grafemas e as crianças foram escrevendo por si próprias, legendando os seus trabalhos. (Nota de campo 3/05/2019).

## O depois: Crianças mais felizes, educadora mais consciente e realizada

À medida que fui conseguindo implementar as mudanças, fui construindo um modelo pedagógico mais coerente com o que almejava e transformar-me numa educadora mais capaz de o desenvolver. A teoria das multiliteracias e a abordagem da

multimodalidade tinham renovado o 'meu' modelo curricular e entrado na minha prática pedagógica e sentia-me feliz por poder contribuir para a formação de crianças felizes nos seus processos de aprendizagem, embora muito consciente da exigência implicada nesse processo. A nota de campo abaixo ilustra esse estado:

Na leitura da obra 'A árvore mãe', as crianças perceberam a mensagem que passei sobre a importância das ilustrações, uma vez que fiz intencionalmente uma segunda leitura, apenas das imagens, e em que refletimos em conjunto sobre o que víamos e o significado que atribuíamos aos signos representados. Coloquei a capa da história e um título na folha de registo "Desenha a tua árvore" e convidei as crianças a registar ou as personagens, ou um acontecimento da imagem com que a ilustradora o representou.

Ter 25 crianças em atividade exige um educador muito atento, predisposto para amparar as iniciativas das crianças e a responder-lhes em tempo oportuno para que se sintam apoiadas e as suas ações sustentadas em recursos múltiplos que lhes deem margens de autonomia para a criatividade e empreendedorismo. E hoje eu estava em plena forma: paciente, bem-humorada, com sentido de oportunidade, criativa, ativa e pro ativa. É esta a educadora que quero que prevaleça no dia a dia e encontro-me feliz, neste momento, por me achar diferente, mais próxima da profissional que pode promover as multiliteracias através dos multimodos de construir conhecimento. (Nota de campo 3/05/2019).

Findo este processo, percebi que o 'meu' modelo curricular estava agora dominado pela preocupação com os signos que as crianças realizam diariamente, ao invés da realização de tarefas consideradas preparatórias para o nível seguinte. Passei a respeitar os modos pessoais das crianças de criar sentidos para as suas experiências:

O D. quis recriar a Guernica e não seguir as sugestões da educadora de recriar os quadros que Picasso fez sobre a Paz. Foi muito sensível ao quadro Guernica e recriou um espaço em chamas. Carimbou a mão em tinta cor de laranja, não quis carimbar de branco, quis uma pomba dessa cor. (Nota de campo 29/01/2019).

## DISCUSSÃO

Com base nesta análise, proponho-me agora responder à questão que presidiu à realização do autoestudo: 'Em que medida pode a abordagem multimodal contribuir para a (re)construção do modelo pedagógico que sustenta a prática pedagógica na educação de infância?' A narrativa analítica sugere que a abordagem multimodal de Kress tem um contributo importante a dar na construção da pedagogia da infância, em particular no entendimento de uma das abordagens pedagógicas em que se sustenta.

Com efeito, a abordagem da multimodalidade permitiu-me valorizar a construção de significados pelas crianças através de diferentes modos, ao invés da valorização de um ou dois modos apenas, da representação pelas letras e números, assumindo que as crianças consolidam aprendizagens enquanto representam a realidade de forma multimodal e criam significados pessoais dessa realidade, tal como assumido por Kress (1997; 2013). Os resultados do estudo mostram que as crianças aprendem de forma

multimodal nos contextos em que exploram o mundo através da brincadeira, tal como defendido no quadro das multiliteracias:

Desta forma, as explorações lúdicas fornecem evidências da aprendizagem multimodal das crianças e incentivam o uso de uma variedade de meios e recursos que fazem parte desta aprendizagem, além de serem artefactos do processo de aprendizagem. Isto requer um repensar da literacia que é requerida como uma competência básica para uma nova conceptualização de multiliteracias que são fundamentais para o futuro social e pessoal de todos os cidadãos (YELLAND, 2011, p. 6).<sup>12</sup>

Esta conceção de aprendizagem multimodal é totalmente coerente com a abordagem pedagógica de Reggio, permitindo, na verdade, o entendimento mais profundo da pedagogia da escuta e do papel da representação na aprendizagem e no desenvolvimento da criança (RINALDI, 2006). Os resultados sugerem que a abordagem da multimodalidade é especialmente relevante na ressignificação de três dimensões da abordagem curricular de Reggio: a ação da criança, as propostas do educador e a organização do tempo, do espaço e dos materiais. As duas abordagens, Multimodalidade e Reggio, partilham a ideia de que cada criança faz o seu percurso para dar sentido ao mundo e escolhe os modos/linguagens que melhor lhe servem para representar as suas experiências, frutos do contacto que vai tendo com a realidade (HESTERMAN, 2017). Ao fazê-lo, ambas concorrem para uma conceptualização ampla de literacia, não circunscritos a (embora incluindo) os modos oral e escrito da linguagem verbal, tal como reclamado pela teoria das multiliteracias (COPE; KALANTZIS, 2000). Em Portugal, esta ideia tem emergido através do conceito de 'diferentes literacias' no campo da educação de infância (CARDONA et al., 2021).

Desse modo, ajuda também a entender a importância da (e a valorizar a) atividade principal das crianças, o brincar, como espaço de realização de aprendizagens multimodais, contrariamente ao que frequentemente fazem os adultos, obcecados com as aquisições da leitura e da escrita, tal como denunciado por Kress (1997):

O facto de os adultos se centrarem na linguagem e na literacia dificulta-nos a perceção dos princípios de criação de sentido das crianças. As suas práticas, a que chamamos "brincar", não são consideradas como parte da comunicação e, por conseguinte, não são dignas de uma verdadeira investigação (KRESS, 1997, p.13).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> In this way playful explorations provide evidence of children's multimodal learning and encourage the use of a variety of media and resources that are part of this learning as well as being artifacts of the learning process. This requires a rethinking of the literacy that is required as a basic skill to a new conceptualisation of multiliteracies which are fundamental to social and personal futures for all citizens (YELLAND, 2011, p. 6).

<sup>13</sup> The adults' own overwhelming focus on language and literacy makes it difficult for us to see children's meaning-making principles. Those of their practices which we call 'play' we do not consider as a part of the communication, and therefore not worthy of real investigation (KRESS, 1997, p. 13).

Este entendimento é coerente com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (SILVA et al., 2016), quando, no capítulo sobre transições, se afirma:

Porém, 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).

Mas também vai além dele, ao apontar para o papel potencial da educação de infância para a construção de uma pedagogia das multiliteracias. Com efeito, o cenário de mudança na comunicação digital, apontado por Cope e Kalantzis, em que a multimodalidade é central, requer uma nova pedagogia que substitua o objeto de aprendizagem envolvendo uma só linguagem. À questão fundamental sobre a finalidade destas mudanças na pedagogia da literacia, os autores respondem que o conceito-chave é o de prepararmos os aprendentes para serem "designers ativos de significado"(COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7)<sup>14</sup>. Ao promover a multimodalidade, a educação de infância poderá ser um espaço de iniciação das crianças na literacia do futuro.

Este novo entendimento foi construído durante um processo de desenvolvimento profissional complexo (DOMINGUES; PEREIRA, 2020; DOMINGUES; PEREIRA, 2022), no que concorda com a investigação sobre o desenvolvimento profissional docente (DAY, 1999). Com efeito, esse processo envolveu conhecimentos teóricos, determinantes, mas também proatividade /experimentação docente, reflexividade, e atitudes como inconformismo, resiliência perante as dificuldades e aceitação de que os novos entendimentos exigem tempo de concretização. Mas talvez o mais relevante seja o facto de os resultados sugerirem o valor do autoestudo como promotor desse desenvolvimento profissional a nível individual (LOUGHRAN, 2007; SAMARAS; FREESE, 2009; ZEICHNER, 1993). Os autores apontam para o potencial do auto-estudo como promotor do docente como investigador, tendo a pesquisa e a interpretação um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento profissional e na sua emancipação enquanto decisores informados, sempre em diálogo com a prática, no sentido da sua transformação consciente, como defende Vieira (2009):

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).

---

<sup>14</sup> active designers of meaning (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

## CONCLUSÕES

O principal contributo do estudo aqui apresentado é duplo. Por um lado, o estudo reconhece o potencial da abordagem teórica da multimodalidade para sustentar o desenvolvimento profissional de educadores de infância. Com efeito, no estudo aqui apresentado, a incorporação das premissas da abordagem multimodal no modelo curricular de uma educadora conduziu a transformações práticas na ação pedagógica. As alterações no modelo deram-se a diferentes níveis: da finalidade, procurando desenvolver as potencialidades atuais das crianças – a multimodalidade comunicativa – e não de as preparar para um futuro restrito ao uso de um ou dois modos de comunicação (linguagem verbal oral e escrita); da organização do espaço, do tempo e dos materiais numa perspetiva multimodal, através da disponibilização de múltiplos recursos, possibilitando o uso das múltiplas linguagens; das propostas de experiências de aprendizagem, mais abertas e plurais, possibilitando o uso de todas as linguagens pela criança na sua atividade de criar sentidos e, por isso, menos dirigista. Nesse sentido, o estudo aponta para o valor da fundamentação teórica como potenciadora da resignificação e transformação da prática, através da experimentação das teorias no contexto educativo, num ciclo de planeamento, ação, observação e reflexão. A abordagem teórica multimodal chegou à prática, transformou-a (ajustando-a às capacidades comunicativas das crianças), e transformou a educadora de infância.

O estudo aponta também para o papel que a realização de estudos autossupervisivos pode ter nesse processo de desenvolvimento profissional, sugerindo também o potencial da documentação nessa aprendizagem. Efetivamente, o desenvolvimento profissional reportado emergiu de um contexto de (auto)supervisão pedagógica, como espaço de (auto)reflexão, experimentação e (auto)regulação. Sugere a importância fundamental de algumas das estratégias autossupervisivas, tais como auto-questionamento, diálogo reflexivo e a investigação-ação, operacionalizadas através da realização de notas de campo e de registros reflexivos. Embora não tenha sido feito um diário reflexivo, a documentação construída foi essencial no apoio à reflexão e, por conseguinte, na construção do conhecimento profissional.

Todavia, estas conclusões, geradas por uma investigadora que analisou o seu self profissional, não podem senão ser tomadas como hipóteses exploratórias oferecidas à comunidade científica para investigação extensa e aprofundada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDONA, Maria João. Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. **Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional**, Lisboa, v. VIII, n. 1, p. 13-34, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3117>

CARDONA, Maria João; SILVA, Isabel Lopes; MARQUES, Liliana; RODRIGUES, Pedro. **Planear e avaliar na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London and New York: Routledge, 2000.

DAY, Christopher. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Bristol: Routledge Falmer, 1999.

DOMINGUES, Ana Isabel de Azevedo; PEREIRA, Íris Susana Pires. A comunicação na educação de infância numa perspectiva multimodal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 870-874, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e91484>

DOMINGUES, Ana Isabel de Azevedo; PEREIRA, Íris Susana Pires. A teoria da multimodalidade e educação de infância em Portugal. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 13, p. 26-45, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/455>

DYSON, Anne Haas. **ReWRITING the Basics: Literacy Learning in Children's Cultures**. Illustrated Edition, 2013.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMOSINHO, João. Prefácio. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, p. 12, 1996.

FLEWITT, Rosie. Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacies. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (Eds.). **The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy**. London: SAGE, p. 295-310, 2013.

HESTERMAN, Sandra. 'Time flies in California': multiliteracies bridging local diversity and global connectedness through a Reggio-inspired approach. **Pedagogy, Culture & Society**, London, v. 25, n. 3, p. 357-373, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1264453>

KRESS, Günther. **Before Writing**: Rethinking the Paths to Literacy. Londres & Nova York: Routledge, 1997.

KRESS, Günther. **Multimodality**. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres & Nova York: Routledge, 2010.

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.

KUMPULAINEN, Kristiina; SINTONEN, Sara; VARTIAINEN, Jenni; SAIRANEN, Heidi; NORDSTRÖM, Alexandra; BYMAN, Jenny; RENLUND, Jenny. **Playful arts**: The joy of learning. Helsinki: Kiriprintti Oy, 2018.

LOUGHRAN, John. Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. **Journal of teacher education**, Washington, v. 58, n. 1, p. 12-20, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.), **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, p. 45-85, 2016.

MARCONDES, Maria Inês; FLORES, Maria Assunção. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 297-306, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.13331>

MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia. **Visão panorâmica da investigação-acção**. Porto: Porto Editora, 2008.

MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015.

NAREY, Marilyn J. A rationale for visual arts education. In Pennsylvania Department of Education and Riverview Intermediate Unit Six (Ed.), **Pennsylvania Crosswalks Framework for Visual Arts**. Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. **Revista Escola Moderna**, Lisboa, v. 18, n. 5.ª série, p. 5-9, 2003. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Íris Susana Pires. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 15-32, 2018.

PORTUGAL. Despacho n.º 9180/2016. Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Diário da República — 2ª Série, N.º 137, de 19 de julho. Disponível em <https://dre.pt/application/file/74981174>

RINALDI, Carlina. **Dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. London: Routledge. 2006.

SAMARAS, Anastácia P.; FREESE, Anne R. Looking back and looking forward: An historical view of the self-study school. In: LASSONDE, Cynthia; GALMAN, Sally. (Eds.). **Self-study research methodologies for teacher educators**. Boston, MA: Sense Publishers, p. 3–19, 2009. Disponível em: [https://doi.org/10.1163/9789087906900\\_002](https://doi.org/10.1163/9789087906900_002)

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. California: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SHERIDAN, Sonja. Pedagogical Quality in Preschool: A Commentary. In PRAMLING, Niklas; SAMUELSSON, Ingrid Pramling. **Educational Encounters**: Nordic Studies in Early Childhood Didactics. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 223–242, 2011. Disponível em: [http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-1617-9\\_12](http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-1617-9_12)

SILVA, Isabel Lopes; MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2016.

SPODECK, Bernard; BROWN, Patricia Clark. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, p. 13-51, 1996.

STEIN, Pippa. **Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms**. Representation, Rights and Resources. Londres: Routledge, 2008.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1996. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article/66/1/60/31673/A-Pedagogy-of-Multiliteracies-Designing-Social>

VIEIRA, Flávia. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 197-217, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

YELLAND, Nicola. Reconceptualising Play and Learning in the Lives of Young Children. **Australasian Journal of Early Childhood**, Fyshwick, v. 36, n. 2, p. 4–12, 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/183693911103600202>



## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### (RE)CONSTRUÇÃO DO MODELO CURRICULAR DE UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA À LUZ DA ABORDAGEM MULTIMODAL

(Re)construction of the curricular model of an early childhood educator in the light of a multimodal approach

#### **Ana Isabel de Azevedo Domingues**

Especialista em Ciências da Educação  
Centro de Investigação em Educação (CIED)  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

[anadomingues55@hotmail.com](mailto:anadomingues55@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3122-3154>

#### **Íris Susana Pires Pereira**

Doutora em Estudos da Criança  
Centro de Investigação em Educação (CIED)  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

[iris@ie.uminho.pt](mailto:iris@ie.uminho.pt)

<https://orcid.org/0000-0003-0647-2319>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Trav. Dr. Francisco Machado Owen, n.º 30, ap. 52 4715-022 Braga, Portugal.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** A.I. Domingues

**Coleta de dados:** A.I. Domingues

**Análise de dados:** A.I. Domingues

**Discussão dos resultados:** A.I. Domingues; I.P. Pereira

**Revisão e aprovação:** A.I. Domingues; I.P. Pereira

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Este presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), do Conselho de Ética da Universidade do Minho, sob o protocolo CEICSH 006/2022.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

- NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista  
Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista  
Recebido em: 18-04-2023 – Aprovado em: 08-09-2023