

# O Papel da Análise Multimodal para a Compreensão Crítica dos Significados de Infâncias pelos Professores da Educação Infantil

*The Role of Multimodal Analysis for the Critical  
Understanding of Childhood Meanings by  
Kindergarten Teachers*

Fernanda Coelho Liberali<sup>1</sup>

Sandra Cavaletti Toquetão<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute o papel da análise multimodal para a compreensão crítica dos significados de infâncias pelos professores da Educação Infantil. Parte de importantes reflexões sobre documentação pedagógica e infâncias para apresentar a proposta de narrativa digital multimodal como uma forma de construir possibilidades de apreensão da realidade de maneira crítica e engajada. A análise de cenas antes da pandemia, durante o período de atividade remota e após o retorno presencial permite visualizar algumas práticas pautadas em concepções mais

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC-SP. Formadora de formadores, pesquisadora e professora na PUC-SP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em LAEL, no PEPG em Educação: Formep e no PPGL em Educação: Currículo. Pós-doutoramento pela Universidade de Helsinki, pela Universidade Livre de Berlin e pela Rutgers University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências Sociais na PUC-SP. Mestre em Formação de Formadores na PUC-SP (2018). Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR – 2016). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6104-9815>

tradicionais e outras mais centradas em uma visão sócio-histórico-cultural. A formação crítica de professores a partir da observação dessas narrativas digitais multimodais com base na análise multimodal parece indicar caminhos para importantes reflexões junto com os educadores e para a construção de novas práticas mais libertadoras.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Educação Infantil; Formação de Professores.

**Abstract:** *This article discusses the role of multimodal analysis for the critical understanding of childhood meanings by Kindergarten teachers. It starts with important reflections on pedagogical documentation and childhood to present the proposal of a multimodal digital narrative as a way to build possibilities for apprehending reality in a critical and engaged way. The analysis of scenes before the pandemic, during the period of remote activities and after the return in person allows us to visualize some practices based on more traditional conceptions and others that are more centered on a socio-historical-cultural vision. A critical teacher education based on the observation of these multimodal digital narratives with an emphasis on multimodal analysis seems to indicate paths for important reflections together with educators and for the construction of more liberating practices.*

**Keywords:** *Multimodality; Child education; Teacher education.*

## Introdução

No momento histórico pandêmico, o cenário necropolítico (MBEMBE, 2016) se agrava com decisões governamentais que contribuem para a piora progressiva das condições de existências de alguns que são colocados como descartáveis: empobrecidos, negros, mulheres, comunidade LGBTQIAP+, indígenas, velhos, para citar alguns. Conforme Mbembe (2016), algumas formas de governo atuam para promover a destruição máxima de pessoas e a criação de “mundos de morte” e de formas de existência social que conferem às pessoas o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016).

Desprezados por serem aqueles que não são úteis, que desviam dos padrões esperados, que não produzem como esperado, que não consomem como desejado, que não agem como estabelecido (BUTLER, 2020), esses descartáveis - os ninguéns, de Eduardo Galeano (2002) - seguem vivendo sob o jugo da opressão constante. Esses silenciados e empobrecidos são entendidos como aniquiláveis.

O relatório “Democracia Inacabada – Um retrato das desigualdades brasileiras - 2021”<sup>3</sup> revela que, no Brasil, além da tragédia das milhares de famílias que perderam entes queridos vitimados pelo novo coronavírus, a pandemia deixou à mostra múltiplas desigualdades, no âmbito econômico, social, político e sanitário. Nesse enquadre, algumas infâncias se realizam em um contexto fortemente marcado por desigualdades sociais extremas, dificuldades ou falta de acesso à alimentação, à moradia, à segurança e à internet para muitas famílias. Poucas crianças podem desfrutar dos avanços da tecnologia digital e da comunicação virtual tão presentes em tempos de educação e ensino remoto e híbrido.

Segundo o IBGE, nos dados divulgados na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua, que investigou no último trimestre de 2019 o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no país, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem internet e tiveram negadas suas condições de acesso à escola de ensino remoto. Essas crianças foram deixadas fora dos processos de ação, reflexão, atuação e experienciaram a vivência de marginalizados e oprimidos. Esses aspectos deixam marcas evidentes e influenciam diretamente na interação entre crianças, adultos e contextos vividos, impondo novos desafios na formação de professores, o que, conseqüentemente, reflete-se nos espaços escolares, como o que Liberali (2020) tem definido como necroeducação, ou seja, a determinação de quem terá acesso à escola e a que tipo de formação. O relatório da Unicef (2020)<sup>4</sup> revela que a dificuldade do acesso remoto foi relatada com maior frequência entre segmentos mais vulneráveis da população, como nas faixas de renda de até dois salários-mínimos e entre pessoas pretas ou pardas.

Nessa perspectiva, o relatório da Unicef (2021)<sup>5</sup>, sobre o “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, aponta uma série de dificuldades na formação de professores para realização das atividades escolares remotas visando o

---

<sup>3</sup>[https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/08/relatorio\\_democracia\\_inacabada\\_vs07.pdf](https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/08/relatorio_democracia_inacabada_vs07.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

<sup>4</sup> Análise do relatório [https://www.unicef.org/brazil/media/15136/file/relatorio\\_analise\\_impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes\\_terceira-rodada.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/15136/file/relatorio_analise_impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes_terceira-rodada.pdf).

<sup>5</sup> Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

ensino-aprendizagem. Destacou que os enfrentamentos estão relacionados às questões estruturais da escola: número insuficiente de computadores, baixa conectividade, equipamentos obsoletos, baixa velocidade, ausência de suporte técnico, dificuldades de professores no uso das tecnologias e na criação ou seleção de conteúdos e ineficiência do Ministério da Educação em conduzir caminhos mais adequados para superar os impasses existentes.

Nessa direção, percebe-se uma necessidade crescente de enfrentamento das políticas públicas na educação que fortalecem paradigmas conservadores e opressores, segregam e alienam crianças de uma infância expansiva das suas condições plenas de vida. Durante a pandemia, o presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei (PL 3.477/2020) que fornecia tablets e internet gratuita aos alunos e professores da educação básica pública, para a realização de aulas não presenciais. Os beneficiados seriam os estudantes cujas famílias estavam inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico); matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e professores da educação básica das redes públicas, considerando o contexto de pandemia com as escolas fechadas e de falta de conexão de estudantes mais vulneráveis<sup>6</sup>. Esses paradigmas representam retrocessos na garantia de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Nesse sentido, a pandemia evidenciou que um grande número de crianças, principalmente da Educação Infantil, ficou sem a possibilidade de acesso à educação e cuidados oferecidos pelo Estado. É preciso compreender as condições de realização da Educação Infantil e seus múltiplos significados. Segundo o relatório “*Remote Learning Reachability*”<sup>7</sup>, cerca de 70% das crianças em idade de Educação Infantil não tiveram acesso à educação remota durante a pandemia, em grande parte devido aos desafios e às limitações da aprendizagem online para crianças pequenas, falta de programas de aprendizagem remota para essa categoria de educação e falta de bens domésticos para aprendizagem remota. Mesmo quando as crianças tinham a

---

<sup>6</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>. Acesso em: 14 nov. 2021.

<sup>7</sup> Análise do relatório <https://www.unicef.org/brazil/media/10006/file/remote-learning-factsheet.pdf>.

tecnologia e as ferramentas em casa, elas poderiam não ser capazes de aprender por meio dessas plataformas devido a outros fatores, incluindo pressão para fazer tarefas domésticas, um ambiente sem estrutura para aprendizagem e falta de apoio para seguir o currículo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC),<sup>8</sup> em seu artigo 16, estabelece a obrigação dos Estados de “garantir o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aqueles que visam à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e de sua saúde física e mental”. Em uma sociedade cada vez mais globalizada e ainda muito excludente, rever a educação digital como mais acessível, crítica e colaborativa é uma forma de resistir e erguer a voz, no sentido de hooks (2019), com relação à condição de oprimidos, que muitas crianças vivem, para criar o inédito viável freireano (1992), ou seja, as possibilidades novas, ainda não imaginadas, mas que são coletivamente sonhadas e tornadas viáveis pelo esforço ativo de cada um.

Ainda que com enormes dificuldades, muitas escolas públicas de Educação Infantil na cidade de São Paulo, no contexto de nossa pesquisa, encontraram meios de realizar a formação de professores, acessar as crianças e suas famílias e oferecer à parte delas todo tipo de apoio educacional, alimentar, afetivo e financeiro. Essas escolas se organizaram com sua comunidade para visitar as famílias que necessitavam de apoio, distribuir cestas básicas, material escolar e livros de literatura, ainda que, por vezes, com recursos dos próprios professores ou por meio de ações implementadas pelos funcionários e parceiros das escolas e não pelo governo.

Interessa-se neste artigo discutir as várias formas de significar as infâncias nas propostas realizadas com as crianças da Educação Infantil durante o período de atividade remota, mas, também, antes da pandemia e após o retorno presencial e suas implicações para a formação crítica de educadores. Significar, no enquadre sócio-histórico-cultural ao qual nos filiamos, tem por base a proposta de Vygotsky (1934), que pressupõe que significados são produções sociais, convencionais e de natureza relativamente estáveis. Refletem

---

<sup>8</sup> <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

estabilizações a partir do conjunto de possibilidades que compõem os sentidos de cada sujeito, ou seja, a soma de todos os eventos psicológicos que determinada palavra ativa na consciência (VYGOTSKY, 1934). Buscamos, portanto, na singularidade das práticas representadas por fotos e vídeos, recuperar os significados produzidos sobre infâncias para pensar em formas sempre mais expansivas das crianças.

Nessa linha, apresentamos cenas coletadas antes, durante e após o trabalho remoto a partir de produções de mídia digital que circularam em uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, com as crianças que puderam ter algum tipo de acesso às atividades propostas pela escola<sup>9</sup>. Esse material mostra por suas marcas multimodais (KRESS, 2010) os significados em produção nesses contextos. As várias mídias usadas para significar materializam recursos semióticos, tais como escrita manual ou impressa, além de áudio, vídeo, imagem e diagramação. Segundo Kress (2010), essa multimodalidade pode ser compreendida a partir do emprego de múltiplos modos, ou seja, um conjunto de recursos, social e culturalmente formatados, para representar o que o mundo é, como as pessoas se relacionam e como as entidades semióticas estão conectadas nele. Conforme explicam Bezemer et. al. (2012), as múltiplas formas de representação variam de acordo com o contexto e a cultura, criando efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.

Assim, no contexto escolar especificamente, esses múltiplos modos de significar as práticas na Educação Infantil se tornam recursos recriados para o alcance de diferentes propósitos como, por exemplo, discutir a formação dos educadores a partir dos significados de suas práticas. Esses modos de significar variados expressam as múltiplas possibilidades culturais que atravessam o espaço escolar. Projetam um arco-íris de múltiplas possibilidades de viver o mundo (SANTOS, 1995), expressam-se por variados aspectos (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) que se combinam no enunciado e projetam possibilidades de formas de viver, ser, agir, saber, sentir.

---

<sup>9</sup> Todos os dados apresentados neste artigo foram autorizados pela escola pesquisada e pelas famílias e a pesquisa a qual eles se referem foi aprovada pelo Comitê de Ética. (CAAE:84987318.5.0000.5482). As autoras fazem parte do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) e suas pesquisas são financiadas pelo CNPq e Plano Incentivo à Pesquisa da PUC-SP (PIPEq).

Esses recursos socialmente moldados ao longo do tempo e culturalmente compartilhados dentro de determinada comunidade (JEWITT, 2009) deixam pistas sobre possíveis seleções e configurações específicas que, como explicam Bezemer e Kress (2010), materializam a vida social cotidiana, em todas as suas formas simples e complexas de expressão e com todo seu potencial de reconfiguração constante.

Nosso desafio é encontrar, nessas produções multimodais de educadores, as “situações-limites” e criar o “inérito viável” (FREIRE, 1992, p. 277) para reverberar em ação transformadora da prática, proporcionando aos educadores ações crítico-formativas como algo possível. Nossa discussão se propõe a mostrar como esses recursos podem instrumentalizar as ações propulsoras de uma mudança social com a produção de narrativas digitais multimodais que são registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias, narram processos educativos e a compreensão e transformação dos significados neles produzidos (TOQUETÃO; LIBERALI, 2018).

Este artigo se articula inicialmente para a apresentação de um breve histórico da Educação Infantil com as diferentes abordagens que influenciam algumas concepções de infância. Na sequência, são discutidas as narrativas digitais multimodais e suas implicações. Para descrever os encaminhamentos feitos neste artigo, é então apresentada a metodologia utilizada para o recorte escolhido dos dados produzidos e sua forma de análise. Na discussão dos dados, primeiro são apresentados os significados construídos a partir de excertos selecionados das narrativas digitais multimodais (antes da pandemia, durante o período de atividade remota e após o retorno presencial) e o papel que a discussão dessas narrativas digitais multimodais teve como instrumento na formação crítica de professores. Para concluir, algumas considerações e caminhos a percorrer serão apontados.

## **Infâncias e documentação pedagógica**

A política de ampliação do acesso de crianças à Educação Infantil no Brasil é recente e vem se construindo nos últimos trinta anos, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e como resultado de

políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010). Segundo Kramer (2006, p. 799), as políticas educacionais voltadas às crianças de zero a seis anos, nos anos de 1970, preocupavam-se fundamentalmente em compensar “carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, e ao mesmo tempo buscavam “salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar”.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança, sendo o Estado obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Nessa época, iniciou-se uma nova fase para a Educação Infantil no Brasil. O processo de abertura política, com o fim do regime de ditadura militar, foi marcado pela intensa mobilização e forte presença dos movimentos sociais ligados aos direitos da criança (SILVA, 2013), que são iguais para todas, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Houve, nesse momento, muita crítica baseada no modelo padrão de criança do documento, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, considerando uma população infantil homogênea, ao invés de diferentes infâncias com processo desiguais. Nessa trajetória, muito se discute sobre as contradições que se caracterizam nas concepções de Educação Infantil. Diferentemente dos RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) trouxeram o conceito de currículo de forma mais integrada, afirmando que: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009). De acordo com Faria e Salles (2012, p. 2), na Educação Infantil, a criança constrói uma história que vai se fazendo por meio da interação com seus pares, produzindo e compartilhando as culturas da infância, o “que lhe permite não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.”

Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e tem suscitado diversas contestações. A maior crítica à BNCC é de uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por



invisibilizar as questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada criança.<sup>10</sup> Na ansiedade de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, não se considera a indissociabilidade das experiências de cuidado e educação para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Sem consenso, acaba-se oferecendo uma escola de Educação Infantil de um formato diferente para uma minoria privilegiada e quem mais precisa dos recursos de uma Educação Infantil com diversidade de experiências, inclusive com as linguagens digitais, não tem acesso a elas. Dessa forma, pensar educação em uma perspectiva crítica implica na construção de um espaço heterogêneo, intercultural e marcado politicamente. A análise de práticas pode constituir-se como objeto de reflexão e revelar muitas especificidades. Assim, a narrativa digital multimodal apresenta-se, na próxima seção, como uma forma de registro na qual a comunidade escolar assume uma autoria expressando seu pensamento efetivo.

## **Narrativas Digitais Multimodais**

Defende-se, aqui, que a produção de narrativas digitais multimodais não é neutra. Essas formas de registros pedagógicos, que combinam diferentes mídias e recursos multimodais, narram processos educativos e suas concepções políticas e pedagógicas de ensino, e também permitem perceber significados historicamente construídos (TOQUETÃO; LIBERALI, 2018). Em semelhante perspectiva, as análises de Valente e Almeida (2014, p. 37) sobre as narrativas digitais e a tecnologia na formação de professores são compreendidas como um processo significativo pautado pelo exercício da autoria, ao permitir registrar “a trajetória epistemológica e organizar os modos de pensar sobre as experiências”, por meio da construção, da análise e da reconstrução de histórias, podendo contar com a colaboração dos pares para estabelecer relações consigo mesmo e com o mundo. Nas Narrativas Digitais Multimodais, as vozes dos vários participantes podem ser entrelaçadas como forma de construir significados

---

<sup>10</sup> Análise do site <http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada>. Acesso em: 08 set. 2021.

amplos sobre infâncias que circulam na escola. O desafio discutido por Toquetão e Liberali (2018) tem sido justamente incluir nessas narrativas as silenciadas vozes dos alunos e familiares.

Assim, as múltiplas mídias encontradas nas narrativas digitais multimodais são a base para a compreensão de que existe uma matriz de artefatos para transmitir, recriar e produzir significados na sociedade moderna. A multimodalidade (JEWITT, 2009; KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN (2006); BEZEMER; KRESS, 2010) pode referir-se às mais diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem. Os recursos multimodais potencializam a narrativa com suas formas variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis. A relação entre as mídias, os modos e os significados projetados na sociedade é fundamental para a seleção dos materiais a serem usados e produzidos.

O papel da multimodalidade nas atividades humanas, portanto, assume função especial, pois uma atividade é compreendida, em uma visão sócio-histórico-cultural, como a forma pela qual os sujeitos dominam a utilização de diferentes instrumentos, no caso, os múltiplos modos empregados para realizá-la (LIBERALI, 2016). Esse conjunto denso de modos mediacionais pressupõe um conjunto de processos sociocognitivos interconectados que demandam o que Engeström (1987) denominou *instrumentalidade*. Com isso, compreendemos que esse conjunto materializa a atividade e permite compreender seus significados não apenas por falar sobre as infâncias mas principalmente por materializá-las.

Portanto, a análise crítica da multimodalidade, com a identificação e a interpretação de seus vários elementos, constrói a possibilidade de reconhecer as concepções de infâncias e de denunciar práticas de necroeducação e a invisibilidade de algumas infâncias. As narrativas multimodais e sua análise reflexiva pelos integrantes da escola podem ser instrumentos de denúncia de práticas excludentes assim como anúncios de vivências pedagógicas inclusivas.

Sendo assim, como se observa na próxima seção, as narrativas digitais multimodais utilizadas como documentação pedagógica digital podem ter significados cada vez mais relevantes na Educação Infantil, pois representam as

práticas pedagógicas e seus interesses específicos, visto que as escolhas das imagens para a documentação pedagógica se relacionam com seu contexto sócio-histórico-cultural.

## Metodologia da Pesquisa

O presente estudo discute as várias formas de significar as infâncias nas propostas realizadas com as crianças da Educação Infantil antes da pandemia (2017 a 2019), durante o período de atividade remota (março/2020 a março/2021) e após o retorno presencial (abril/2021 a julho/2021) e suas implicações para a formação crítica de educadores. Especificamente, objetiva investigar os significados multimodalmente produzidos sobre infâncias nas narrativas digitais multimodais construídas por educadores em uma escola pública de Educação Infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítica. Para tanto, realizou-se, com base nos estudos de Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2006), Bezemer e Kress (2010), a análise multimodal de recursos como expressões faciais, movimentos corporais, escolha de cores, proximidade, olhar, palavras, gestos e desenhos de um grupo de crianças de 4 a 5 anos.

A pesquisa baseou-se na abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2007; LIBERALI et al, 2020; 2021), que tem como objetivo intervir e transformar contextos escolares com práticas discursivas, de modo a propiciar que os participantes aprendam uns com os outros em permanente diálogo de colaboração e contradição. Essa metodologia contempla o processo de construção das Narrativas Digitais Multimodais para a formação crítica de educadores como forma de proporcionar observação, análise e transformação, possibilitando novas maneiras de agir.

A escola pública pesquisada fica em um bairro periférico da zona oeste do Município de São Paulo. De acordo com o IBGE (2010), o valor do rendimento médio dessa comunidade é de um a dois salários mínimos, sendo que 28,4% se declararam sem rendimento. Na etapa de produção de dados, ainda antes da pandemia, as pesquisadoras sugeriram ao grupo de 15 professores de Educação Infantil, no horário de formação semanal coletiva, que levantassem

temas para o enredo das produções das narrativas digitais multimodais a partir das atividades planejadas. Dessa forma, estabeleceu-se um eixo em comum dos processos vividos, ou seja, quais práticas pedagógicas queriam aprofundar e dar visibilidade durante a formação. Para a reflexão deste artigo, escolhemos as cenas de vivências artísticas que compunham as atividades compartilhadas como um recorte para entender essas práticas.

Os registros digitais deveriam ser realizados pelo próprio professor para captar sua concepção de infância e a essência da experiência que queriam compartilhar na formação, mesmo que, do ponto de vista técnico, as fotos não ficassem com a qualidade desejada. Presumiu-se que o recorte fotografado, por exemplo, foi o que o professor considerou de melhor na sua prática, portanto, o que lhe possibilitou reflexões sobre as concepções sociais e políticas. A partir da descrição dos diferentes momentos de um mesmo tipo de atividade presente no contexto da Educação Infantil, traçamos possibilidades para compreender os significados de infância constituídos.

## **Análise das narrativas digitais multimodais como instrumento na formação crítica**

Esta seção apresenta um recorte das narrativas digitais multimodais que foram utilizadas como objeto de análise pelas pesquisadoras e pelos professores. As formações que tiveram como base as análises multimodais tiveram como eixo de estudo as abordagens teóricas da Educação Infantil para posterior análise dos vídeos produzidos. Ao longo dos anos, essa foi uma prática frequente na escola, que durante a pandemia tem sido retomada com mais intensidade. Esta reflexão não teve como objetivo classificar práticas pedagógicas, mas fornecer subsídios para formação de professores que possibilitassem um mergulho na realidade vivida pelos professores no seu cotidiano, uma apreensão ampla dos significados que as práticas projetam para a construção crítica de novas possibilidades de atuação. Os dados gerados foram relativos às atividades, realizadas ao longo dos anos, com ênfase na linguagem artística antes da pandemia, durante o ensino remoto e no retorno presencial.

Em seu relatório de pesquisa, Campos (2006) aponta que a concepção pedagógica que ainda prevalece nos municípios brasileiros advém de uma visão adultocêntrica, expositiva e verbalista. Segundo a pesquisadora, há rotinas que se reproduzem indefinidamente, muitas vezes improvisadas e empobrecidas. Pensar Educação Infantil e formação docente parte da imersão e da problematização da prática e da consciência para a proposição de novas formas de atuação por meio de um processo dialógico, crítico, criativo e revelador. As imagens retratadas das práticas questionadas foram disponibilizadas num quadro comparativo com o objetivo de destacar traços multimodais mais evidentes e que caracterizam de forma mais geral o conjunto de materiais disponibilizados pelos professores. O quadro abaixo ilustra parte do que foi discutido com o grupo de professores sobre as atividades artísticas.

**Quadro 1** – Análise multimodal das narrativas digitais

	<b>1</b> <b>Maior ênfase em perspectivas mais conservadoras sobre a infância</b>	<b>2</b> <b>Maior ênfase na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de infância</b>
Antes da Pandemia		
Durante as atividades remotas		



Nas atividades analisadas nos excertos acima com propostas que envolvem arte e experiência estética, observam-se as marcas distintas das concepções de Educação Infantil que ressoam nas imagens selecionadas para compor a narrativa dos professores. Essas marcas serviram de base para a formação de professores. Pelos relatos e análises dos professores, foi possível perceber, na coluna 1, maior controle da produção das crianças, exercícios repetitivos e propostas com contenção do movimento dos corpos infantis, evitando interações e com foco no produto. A ação da criança parece acontecer a partir da tentativa de controle da professora para explorar a tinta ou o traçado.

Na imagem antes da pandemia da coluna 1, é possível ver, em espaço aberto, crianças alinhadas em frente a uma mesa, olhando as mãos ou as ações da professora, que parece passar pintando suas mãos enquanto aguardam o momento de agir, com seus corpos controlados. Na mesa, uma folha branca mostra desenhos de duas mãos, uma verde e outra azul, alinhados do lado oposto à mesa, em frente apenas a uma criança presente na foto. Além disso, sobre a mesa estão frascos com tintas alinhadas na lateral. Tudo na imagem mostra o controle sobre os corpos e sobre as ações em desenvolvimento na atividade.

Na mesma coluna, o excerto referente às atividades remotas mostra uma criança que é fotografada do alto, segurando um lápis, com todos os dedos, em posição verticalizada. A criança parece sublinhar um desenho previamente feito. Para exemplificação das atividades da retomada ao ensino presencial, em uma sala de aula, três meninas, com máscaras no rosto, sentadas em cadeiras altas

(de adultos) desenham e colam em um papel sulfite em mesas distintas, cada uma com alguns poucos materiais. As cadeiras nas quais as crianças estão sentadas encontram-se bem próximas à mesa, o que parece indicar que foram assim colocadas por alguém que as auxiliou a sentar para a realização da atividade.

Nas três imagens que compõem a coluna das propostas elencadas como conservadoras ou tradicionais, é possível verificar o controle dos corpos que seguem ações predefinidas e encapsuladas às determinações de um outro que estabeleceu o modo de agir e a provável escolha de como agir para realizar a produção. Como denuncia Freire (1970), esse tipo de atividade parece implicar uma visão de infância que desconsidera a criança como um sujeito de desejos e de possibilidades. Alguém que pode tomar decisões e ampliar as possibilidades de significar. Os modos, por meio do posicionamentos dos corpos, dos gestos, do direcionamento dos olhares, pelos tipos de desenhos e imagens que compõem as produções visíveis, projetam significados que remetem a uma percepção de criança como incapaz de tomada de decisões, dependente da ação dos adultos, cerceada pelo contexto e com poucas interações entre as crianças.

Na coluna 2, percebe-se uma perspectiva que coloca o sujeito como atuante e com condições de agir e se fazer presente. A perspectiva leva em conta as histórias das crianças e suas interações como base para a realização das propostas. Além disso, implica em considerar os múltiplos contextos e como eles influenciam na constituição dessas infâncias. Em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, as atividades visíveis remetem a um processo criativo que, como explica Vygotsky, envolve emoções compartilhadas e o poder transformador da construção de significado, negociada em conjunto (VYGOTSKY, 1930/1978).

Na imagem referente ao período antes da pandemia, é possível visualizar um grupo de crianças posando para a foto, mostrando suas mãos lambuzadas de tintas com cores variadas e que mostram, inclusive, terem misturado essas tintas para a criação de novas cores. Ao fundo, é possível visualizar crianças em frente a uma parede com azulejos preenchidos e outras em movimentos variados. Claramente percebe-se as experimentações feitas pelas crianças para

construir as cores. Também na parede, é possível perceber o poder da imaginação, gerando possibilidades para criar algo novo, com liberdade de expressão.

Na imagem durante o período remoto, é possível ver uma página de aplicativo para reunião remota na qual aparece a imagem de uma criança em destaque maior e na lateral vários quadradinhos com pessoas, fotos e letras. No destaque, uma criança mostra uma folha de papel onde estão coladas folhas de plantas e aponta para essas folhas (nas quais é possível ver alguns desenhos) coladas de forma um tanto uniforme e com traços (talvez em forma de textos) coloridos sobre elas. Ao lado da imagem da criança, em tamanho menor, aparecem quatro adultos e duas crianças com as câmeras abertas e quatro com câmeras fechadas. A criança que apresenta tem o olhar voltado para sua obra e os dedos em direção a uma das folhas. Seu olhar parece interessado e animado. Os adultos têm o olhar dirigido à tela e mostram interesse pelo que está sendo apresentado, por sua vez, uma das crianças também olha para a tela enquanto a outra, no momento do clique, olha para baixo. Ainda que o produto apresentado possa ter tido a participação do adulto, a criança que o apresenta parece ter a tranquilidade da autoria sobre o que apresenta e sobre o resultado criativo dessa produção.

Na foto após o retorno ao presencial, é possível ver as crianças com máscaras e distanciamento físico, desenhando em uma longa folha de papel pardo em um ambiente ao ar livre. Ajoelhadas em frente ao longo papel e com acesso a diferentes frascos com tintas, as crianças desenhavam livremente em um mesmo papel. Em uma ponta do papel, um pouco mais próximas, duas crianças observam duas outras que conversam enquanto olham para suas mãos pintadas. Com pincéis e mãos pintadas, as duas duplas realizam diferentes formas em suas seções do papel enquanto conversam. No lado oposto do papel, uma criança desenha enquanto uma segunda, com o auxílio de um adulto, aproxima-se do papel com a mão pintada em movimento de quem colocará a mão no papel para criar alguma produção. Os desenhos visíveis são muito distintos, mas muitos mostram mãos coloridas além de outros traçados com pincéis. Nota-se, em uma perspectiva mais livre, a possibilidade que as crianças demonstram de criarem produções a partir de suas experiências com os



produtos disponíveis e as observações e as conversas com os demais, em alguns casos, mediadas pelo adulto.

A segunda coluna, com enfoque claramente mais sócio-histórico-cultural, apresenta traços multimodais como a liberdade de movimentos dos corpos, desenhos não controlados ou pré-definidos, olhares dirigidos a diferentes participantes (mesmo quando mediados pela tela), o posicionamento de materiais de forma disforme e desenhos e colagens sem limites excessivos mas determinados pelo espaço e pelas condições de produção. Essas marcas remetem a uma perspectiva de infância que toma as crianças como se constituindo por meio do relacionamento que estabelecem com os outros e com o meio ambiente. Além disso, expressam que o desenvolvimento psicológico e identitário está diretamente relacionado ao contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos e sobre o qual também exercem possibilidade de transformação criativa (VYGOTSKY, 1934). Como explica Vygotsky (1934, p. 215),

Especificamente devido à imaturidade das funções biológicas, tudo o que será mais tarde estará na esfera de adaptação individual da criança e será feita por ela de forma independente agora não pode ser feito de outra maneira senão por meio de outras pessoas, de nenhuma outra maneira senão em uma situação de cooperação. Assim, o primeiro contato da criança com a realidade (ainda na realização da maioria das funções biológicas elementares) é total e completamente mediada socialmente.

Nesse sentido, a infância é entendida a partir do relacionamento entre as crianças e a cooperação com os adultos que criam múltiplas possibilidades de vir a ser para essas crianças que, por sua vez, podem servir de base para que os adultos reorganizem seus modos de ser e agir no mundo (LIBERALI; SHIMOURA, 2017).

Na formação de professores, a análise multimodal dessas imagens assumiu importante função de criar possibilidades de compreensão crítica e expansão das formas de conceber e agir com crianças. Os encontros formativos para essas discussões multimodais das imagens com o grupo de professores permitiram um entendimento mais amplo de suas práticas e geraram a possibilidade de novas construções de propostas para a ação com as crianças

em direção a maior criatividade e liberdade. Durante a análise multimodal com o grupo de professores antes da pandemia, uma professora relatou que “Eu acho que mesmo numa atividade muito controlada e dirigida, a criança imagina, levanta hipótese, mas não tem muita autonomia para pensar. Se ela criar demais, ela atrapalha a atividade dirigida”. E a outra colega indagou: “Talvez se as propostas das atividades fossem construídas com a participação das crianças e não apresentadas diretamente a elas pelas professoras poderiam se aproximar de uma concepção sócio-histórica. Será?”

Com a pandemia, a necessidade de controle para cumprir os rígidos protocolos de saúde só aumentou, levando a um retrocesso de posicionamentos que já haviam sido muito discutidos sobre a brincadeira e a interação como eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil. Essa preocupação se reflete no depoimento da Professora Tatiana em suas análises reflexivas durante a pandemia:

Nesse momento atípico e principalmente quando retomarmos nossa prática presencial precisamos pensar qual é nosso objetivo como Professores de Educação Infantil? Sabemos que fechar a porta da sala e controlar as crianças para ficarem sentadas, silenciadas máscaras, distantes e isoladas é inconcebível e pós pandemia ainda mais inviável. Teremos que explorar os mais diversos espaços da escola, principalmente o externo. Mas, para isso, precisamos entender de infância e o que é ser criança. Acredito que a formação que temos feito durante o isolamento, nas reuniões virtuais, está nos provocando a refletir e ressignificar nossa prática, nos dando embasamento teórico para pautar nossas futuras ações pedagógicas. (Professora Tatiana)

Conforme o excerto acima, as discussões permitiram aos professores perceberem abordagens mais controladoras e disciplinadoras dos corpos infantis e que não representam práticas pedagógicas para infância, como o distanciamento das crianças como a última imagem na coluna 1. A fala inibida pelo uso de máscara só intensifica atividades longas de controle e atenção individual.

Por outro lado, os professores perceberam que, na coluna 2, mesmo durante o isolamento físico e no retorno presencial, aconteceram produções mais livres e brincadeiras mais espontâneas, como conclui a Professora Sueli

durante o encontro formativo, destacando alguns avanços como “investir em materiais diversificados e incentivar uma arte provocativa, criando condições que possibilite livre expressão artística da criança para investigar, experimentar e construir suas próprias produções e narrativas”.

Outros depoimentos de professores apontaram que em algumas situações era possível notar as crianças mais ativas no seu processo de aprendizagem, com maior possibilidade de criar e experimentar materiais, espaços e interações com outras crianças. Os professores sugeriram que a forma de questionamento e intervenção dos adultos, os espaços escolhidos para o registro das atividades, a movimentação das crianças e do professor marcam posições pedagógicas nas imagens.

Esses registros digitais fomentam reflexões especialmente quando se tratam de crianças em contextos de necroeducação com múltiplas invisibilidades e segregações, provocadas por diversos marcadores. A discussão gerada proporcionou a possibilidade de ouvir algumas das diferentes posições. Essa análise multimodal compartilhada entre os professores pode provocar um distanciamento do objeto registrado para compreender a prática própria e a do colega para, assim, repensar a sua própria prática e os significados de infância presentes na escola. Como resultado, a proposta de análise multimodal contribuiu na construção de novos significados pelos professores, apoiada pelos múltiplos recursos que materializam as práticas que permeiam a Educação Infantil.

## **Considerações finais da pesquisa sobre as produções de narrativas digitais multimodais**

No meio dos desafios que a tecnologia (ou a falta dela) nos impõe, é preciso construir espaços em que ocorra diálogo sobre as ações pedagógicas na escola com possibilidades de trocas e que a construção do inédito viável que se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. Ao realizar a análise multimodal da documentação pedagógica digital na Educação Infantil, percebe-se a necessidade de problematizar as concepções, as práticas e as suas mediações, uma vez que a escola ainda tem muito a avançar para compreender as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Considerando o exposto neste artigo, com base na colaboração crítica, evidenciou-se que as imagens legitimam múltiplos discursos e revelam as fortes ideologias arraigadas nos professores, abrindo campo de diálogo e interlocução entre os profissionais da Educação Infantil. Em tempos difíceis como o que vivemos, de crise sanitária e isolamento durante a pandemia, a situação das crianças só se agravou pela ausência de políticas públicas que estruturam o ensino público e fomentam as discussões colaborativas. A escola, se não é convidada a refletir de forma crítica e contextualizada, apenas materializa uma estrutura social de privilégios para poucos e invisibilidade, violência e privação de direitos para muitos.

Ao analisar essas práticas e as perspectivas nelas reveladas de forma multimodal, os professores criam base para estabelecer relações entre seu planejamento e as concepções teóricas sobre infância. Deste modo, a reflexão crítica guia o processo de planejamento para o ensino-aprendizagem. Para isso, o debate nas instituições escolares contra opressão, injustiça e negação de direitos deve ser constante. Essas considerações implicam que as ações pedagógicas precisam partir da análise das experiências vivenciadas pelas crianças e professores relacionadas ao seu cotidiano.

Nessa relação com a necropolítica contemporânea, o controle dos corpos infantis revela as omissões e os silenciamentos no contexto educacional. Sendo assim, é necessário pensar numa Educação Infantil que seja legítima para todas as crianças, com oportunidade de se expressar das mais diferentes formas e em ambientes educativos, sejam digitais ou não. Com isso, ficou evidenciado que esta documentação, por ser objeto de estudo na formação de professores, no embate discursivo, viabiliza a reflexão para reconstrução de novas práticas.

O papel do professor frente a uma sociedade que nega direitos e enfraquece a democracia é a busca de uma educação crítica e engajada como parte de um movimento de mudança social. Aponta-se a necessidade de entender como a composição de recursos multimodais pode se transformar em instrumento de formação, a partir do qual os educadores farão escolhas sobre as maneiras como planejarão o registro de suas práticas.

Nessa direção, a narrativa digital multimodal poderá se tornar um documento político por fazer parte da documentação pedagógica reveladora do

Projeto Político Pedagógico da escola. Uma vez que os professores reconheçam as múltiplas formas dessa linguagem, ou seja, sua multimodalidade, podem oferecer às crianças e à comunidade uma linguagem crítica que contribuirá com o contradiscurso para o engajamento em um projeto de transformação social indiscutivelmente essencial.

Concluindo, o processo de formação para as narrativas digitais multimodais requer políticas públicas que organizem a infraestrutura e os programas de tecnologias necessários, com a possibilidade de troca entre os pares nas ferramentas digitais. Além disso, é um instrumento fundamental na reflexão sobre as possibilidades e formas de significar as suas práticas pedagógicas na escola, em busca de vozes coletivas que fortaleçam os direitos das crianças e o exercício da pluralidade de visões de mundo.

## Referências

- ALMEIDA, S. A. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, v. 3, n. 1-2, p. 10-29, 2010.
- BEZEMER, J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS, D. Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. **NCRM Working paper**, p. 1-12, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.
- BUTLER, J. **The force of nonviolence: an ethico-political bind**. Verso. Edição do Kindle, 2020.
- CAMPOS, M. M.. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC/DPE, 2006. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2444>. Acesso em: 19 set. 2021.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F.. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa – Relatório Final. 2010. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796). Acesso em: 19 set. 2021.

KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.) **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. v. 1. p. 63-78.

LIBERALI, F. C.. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus. Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. *et al.* (orgs.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIBERALI, F. C. et al. Critically Collaborating to create the viable unheard of - connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In: SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S. **Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts**. EUA: Springer, 2021.

LIBERALI, F. C.; SHIMOURA, A. Creatively enhancing community transformation through work with children and families. In: FLEER, M.; VAN OERS, B. (Eds.). (Org.). **International Handbook of Early Childhood Education**. 1. ed. Netherlands: Springer, 2017.

MAGALHÃES; M. C. C.; FIDALGO, S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; POYHONEN, S. (Orgs.) **Language in action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today**. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Ed.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13- 39.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, PPGAV, EBA, UFRJ, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 19 set. 2021.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1995.

SILVA, I. C. A.. **Política Nacional de Educação Infantil**: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: [http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250808/1/Silva\\_IsabelCristinadeAndradeLima\\_D.pdf](http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250808/1/Silva_IsabelCristinadeAndradeLima_D.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

TOQUETÃO, S. C.; LIBERALI, F. C. Narrativas digitais multimodais na formação de professores da Educação Infantil. In: GIMENES, N. A. S.; PASSARELLI, L. G. (Orgs.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa II**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 13-34

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em 19 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1930/1978.

VYGOTSKY, L. S. Infancy. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Cambridge, MA: MIT Press, 1934. v. 5. p. 243-260.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022