

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Sandra Cavaletti Toquetão

**NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2018**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Cavaletti Toquetão

**NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo
2018

Catalogação da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. Narrativas Digitais Multimodais na Formação de Professores da Educação Infantil. 172 f., 2018.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Formação de Formadores - FORMEP

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Palavras-Chave: Tecnologias, Multimodalidade, Narrativas Digitais, Registros Pedagógicos na Educação Infantil, Formação de Professores.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Cavaletti Toquetão

**NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (Orientadora)

Profa. Dra. Emilia Cipriano Sanches

Profa. Dra. Suely Amaral Mello

São Paulo

2018

A todos os que acreditam no acesso e democratização da tecnologia e em uma educação infantil pública de qualidade.



AGRADECIMENTOS

Durante estes dois anos, contei com a colaboração de diversas pessoas que me ajudaram a completar a caminhada da minha pesquisa. Assim agradeço...

Aos professores da educação básica e acadêmica que passaram em toda minha vida escolar, sem seu acompanhamento e orientação jamais chegaria aqui, gostaria de dizer como foram importantes para constituir minha profissionalidade.

Especialmente, às professoras da unidade onde trabalho por compreenderem que, durante o período em que me dediquei à redação final do texto, não pude estar integralmente dedicada à escola.

À Prefeitura de São Paulo que ousou na proposta de formação, fornecendo bolsa de estudos aos coordenadores pedagógicos, profissionais que fizeram parte da Turma 5 do Mestrado Profissional.

À Profa. Fernanda Liberali, por ser meu exemplo de energia e força, e principalmente, por ter me escolhido para orientar. Agradeço pelo acompanhamento cuidadoso do processo de construção da dissertação, pelas críticas e elogios me que mobilizaram e, sobretudo, por me tirar o tempo todo da zona de conforto para buscar novos conhecimentos.

À Profa. Emilia Cipriano pelo carinho como me trouxe os estudos da infância e à Profa. Suely Amaral pela leitura e devolução de meu texto com apontamentos tão importantes.

Aos meus alunos destes 27 anos de magistério, por me mostraram que foram as boas experiências de aprendizagem e a afetividade que marcaram positivamente nossas relações.

À Sirlei e a Beth, diretoras da escola pesquisada que me substituíram nas ausências e me incentivaram a encarar este processo em todos os momentos.

Aos amigos e familiares, por compreenderem o pouco tempo que tive com vocês nesse período de intensa dedicação ao mestrado.

Aos colegas do LACE, principalmente ao Nilton, Márcia, Andreia, Isabel, Regina e Beth que, juntamente com minha orientadora, me incentivaram na evolução da escrita acadêmica com suas contribuições, formando um grande grupo de apoio para meus avanços.

Sou grata, ainda, às amizades que fiz na PUC e aos meus companheiros *Afetantes/FORMEP*: Priscila, Mariana, Thiago, Tatiana, Maria, Tais e Fernanda pela colaboração em diversos momentos da elaboração deste trabalho. Sentirei saudades...

Ao Ricardo, companheiro e grande incentivador, meu primeiro leitor e ouvinte. Cumprida esta tarefa, espero agora agradecer e valorizar as tantas horas às quais renunciou para ouvir, fortalecer e amparar meu choro durante a pesquisa.

Agradeço aos meus filhos: Murillo que teve momentos difíceis de saúde durante o início da minha pesquisa que quase me fizeram desistir e Rafael que muitas vezes teve suas falas de adolescentes interrompidas para que eu pudesse me concentrar na escrita. Com certeza precisaram muito de mim e eu aqui, escrevendo...

Aos meus pais, que diante de tudo não me deixaram desistir deste sonho incentivando cada avanço, dia após dia, e sentindo minha falta nos almoços de domingo.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho.



**“Crianças da escola se encantando com as folhas do Ipê Amarelo que
chegam anunciando a Primavera”**

O que realmente diz a foto quando pensamos em educação infantil?



Fonte: Acervo da escola - Essa e as demais fotografias contidas nesta dissertação têm autorização expressa dos pais ou responsáveis pelas crianças.



Fonte: Tiras do Armandinho. 2018. www.facebook.com/tirasarmandinho

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **Narrativas Digitais Multimodais na Formação de Professores da Educação Infantil**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa. Defende-se que narrativas digitais multimodais são os registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias e recursos multimodais que narram processos educativos. Esta pesquisa está vinculada à atuação profissional da pesquisadora como coordenadora pedagógica na educação infantil. O aporte teórico fundamenta-se na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2008), nas contribuições de autores que estudam a documentação pedagógica na educação infantil, concepções de infância, multimodalidades e narrativas digitais em suas formas variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis, além dos modos de organização do discurso que circulam nos materiais audiovisuais. A pesquisa baseou-se na abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração, a qual visa criar relações colaborativas, entre os participantes, para a produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem. O contexto desta pesquisa é uma escola pública municipal de educação infantil de São Paulo. Os participantes são uma gestora e dez professores que compõem um grupo de formação da escola em questão. Os dados foram produzidos a partir dos três instrumentos de coleta: questionário semiestruturado sobre registro e documentação pedagógica; os excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e a produção, pelos professores, das narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. A análise dos dados foi realizada pelo processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas pedagógicas e pela análise multimodal com base nas categorias enunciativas, descritivas e linguísticas. Por conta do foco crítico-colaborativo, os resultados indicaram uma desconstrução do senso comum, pelos professores, sobre as produções audiovisuais que permeiam a educação infantil. O processo reflexivo proposto nesta pesquisa sugeriu o desenvolvimento dos participantes por meio de um novo plano de formação em Cadeia Criativa para produzir novos significados às narrativas compartilhadas.

Palavras-Chave: Registros Pedagógicos na Educação Infantil; Concepções de Infância; Narrativas Digitais; Tecnologias; Multimodalidade; Formação de Professores.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **Multimodal Digital Narratives in the education of Teachers of Early Childhood Education.** 2018. 172 f. Dissertation (Professional Master's in Education: Training of Teachers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The present study aims to investigate how multimodal digital narratives are produced in a nursery school, as well as to understand the potential of these narratives as a resource in teacher education, in a critical-collaborative perspective. It is argued that multimodal digital narratives are the digital pedagogical records that combine different media and multimodal resources that narrate educational processes. This research is linked to the professional performance of the researcher as pedagogical coordinator in early childhood education. The theoretical contribution is based on the socio-historical-cultural theory of Vygotsky (1934/2008), the contributions of authors who study educational documentation in early childhood education, conceptions of childhood, multimodalities and digital narratives in their varied forms, such as typography, image, writing, gestures, postures, expressions, environments or other possible combinations, besides the modes of discourse organization that circulate in audiovisual materials. The research was based on the theoretical-methodological approach of the Collaborative Critical Research, which aims to create collaborative relationships between the participants to produce critical knowledge about the theoretical bases of school practices and the interests they serve. The context of this research is a municipal public school of early childhood education in São Paulo. The participants are a manager and ten teachers who make up a training group of the school in question. The data were produced from the three collection instruments: semi-structured questionnaire on registration and pedagogical documentation; excerpts from the audio recording of reflexive sessions, and the production by teachers of multimodal digital narratives with cuts of scenes of specific themes. The data analysis was carried out by the process of describing, informing, confronting and reconstructing pedagogical practices and by multimodal analysis based on enunciative, descriptive and linguistic categories. Because of the critical-collaborative focus, the results indicated a deconstruction of teachers' common sense about audiovisual productions that permeate early childhood education. The reflective process proposed in this research suggested the development of participants through a new Creative Chain formation plan to produce new meanings for shared narratives.

Keywords: Pedagogical Records in Early Childhood Education; Conceptions of childhood; Digital Narratives; Technologies; Multimodality; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foco da pesquisa.....	64
Figura 2 – Tríade do pensamento vygotskiano	71
Figura 3 – Sistema de atividade humana	72
Figura 4 – Contexto da pesquisa.....	78
Figura 5 – Parque da escola	79
Figura 6 – Produção e interpretação de dados	92
Figura 7 – Temas para as narrativas.....	93
Figura 8 – Excerto da narrativa digital.....	98
Figura 9 – Pressupostos da análise multimodal	103
Figura 10 – Análise crítica.....	104
Figura 11 - Sessões reflexivas sobre documentação digital	111
Figura 12 – Sala de formação de professores.....	133
Figura 13 – Análise da formação em Cadeia Criativa pelo sistema de atividade humana	146

QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo: minha trajetória profissional	14
Quadro 2 – Estudos correlatos.....	23
Quadro 3 – Função da documentação pedagógica.....	46
Quadro 4 – Linha do tempo: Tecnologias Educacionais	53
Quadro 5 – Resumo da pesquisa.....	78
Quadro 6 – Participantes da pesquisa	88
Quadro 7 – Temas para as sessões reflexivas	95
Quadro 8 – Roteiro para as sessões reflexivas.....	96
Quadro 9 – Concepções de educação infantil nas práticas pedagógicas ...	98
Quadro 10 – Roteiro para a análise multimodal	99
Quadro 11 – Resumo das categorias para análise multimodal	101
Quadro 12 – Garantia de credibilidade.....	106
Quadro 13 – Formas de registro	112
Quadro 14 – Formas de utilização de registro	113
Quadro 15 – Mecanismos de produção do registro.....	115
Quadro 16 – Relação da prática com a concepção.....	116
Quadro 17 – Registros e interações.....	118
Quadro 18 – Contribuições à formação docente	119
Quadro 19 – Primeira análise multimodal realizada pela pesquisadora	122
Quadro 20 – Segunda análise multimodal realizada pela pesquisadora	125
Quadro 21 – Concepções de educação infantil: análise da pesquisadora.....	127
Quadro 22 – Análise multimodal das narrativas digitais.....	130
Quadro 23 – Os componentes da atividade: formação de professores sobre narrativas digitais.....	146
Quadro 24 – Proposta formativa	153
Quadro 25 – Estudar	154
Quadro 26 – Formar	155
Quadro 27 – Acompanhar	156
Quadro 28 – Implementar.....	156

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Cadeia Criativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DRE	Diretorias Regionais de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDM	Narrativas Digitais Multimodais
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SGP-EI	Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Técnica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Da reflexão para o caminho de um tema	12
Estudos Correlatos	22
Apresentação do problema e organização da pesquisa	25
 CAPÍTULO 1 - A educação infantil e a concepção de documentação pedagógica.....	 35
1.1 Breve histórico da educação infantil.....	35
1.2 Concepções de educação infantil	41
1.3 A documentação pedagógica dentro de uma perspectiva crítico-colaborativa.....	45
 CAPÍTULO 2 - As narrativas digitais multimodais na documentação pedagógica.....	 50
2.1 Tecnologias digitais.....	51
2.2 Narrativas digitais.....	59
2.3 Multimodalidade	62
 CAPÍTULO 3 - Formação de professores	 66
3.1 Princípios que norteiam a formação de professores	66
3.2 Formação de professores na perspectiva sócio-histórico-cultural	69
3.3 Cadeia Criativa: formação de professores e a produção de narrativas digitais	74
 CAPÍTULO 4 - Desenvolvimento da pesquisa	 77
4.1 Contexto da pesquisa	78
4.2 Participantes da pesquisa	87
4.3 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	88
4.4 Procedimentos de produção e de coleta de dados	91
4.4.1 A produção das narrativas digitais multimodais	93
4.4.2 Sessões Reflexivas	95
4.5 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados.....	100
4.5.1 Análise Multimodal: Categorias enunciativa, descritiva e linguística.....	100
4.5.2 Sessão Reflexiva: análise crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir)	104
4.6 Garantias de credibilidade.....	106

CAPÍTULO 5 - Análise e discussão dos dados.....	110
5.1 Registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais	110
5.2 Concepções de educação infantil instauradas nas narrativas digitais multimodais	121
5.2.1 Análise multimodal realizada pela pesquisadora das NDM's.....	122
5.2.2 Análise multimodal realizada pelas professoras participantes.....	129
5.3 Formação de professores dentro de uma prática crítico-colaborativa	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

Esta dissertação garantiu a oportunidade de investigar o uso de tecnologia na formação de professores e refletir sobre minha prática como coordenadora pedagógica de educação infantil. O estudo se desenvolveu por um processo de produção de documentação pedagógica, coleta, análise de dados, com referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. Como característica do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), todo pesquisador produz um texto denominado “Meu Tema e Eu”, que demarca a temática da dissertação. Portanto, apresento nas linhas que seguem a introdução, o percurso da minha vida profissional. Somente nesta parte, utilizo a primeira pessoa do singular e a partir dos estudos correlatos, que contribuíram para a definição do tema, assumo a impessoalidade da terceira pessoa para me distanciar da minha prática e constituir-me como pesquisadora.

Da reflexão para o caminho de um tema

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Mikhail Bakhtin

Minha imersão na tecnologia foi desde muito cedo. Apaixonada por jogos de Atari como *River Ride*, *Pac Man*, *Game Boy* e *Tetris*, cresci alternando minha infância entre brincadeiras nos corredores do prédio no antigo bairro da Lapa, brincadeiras livres nas ruas da Praia Grande, jogos eletrônicos com meus irmãos mais novos e posteriormente com meus dois filhos.

Entreí na escola no final da década de 1970, auge de uma escola tecnicista.¹ O discurso de meus professores buscava uma formação eficiente para o mercado de trabalho. A escola básica foi para mim um espaço de organização

¹ Inspirada nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, o elemento principal da escola tecnicista é a organização racional dos meios e a planificação. A principal crítica dada a este tipo de escola foi o fato de perder de vista a especificidade da educação, ignorando o contexto e as diversas interações que acontecem no ambiente escolar.

racional que deveria ser capaz de minimizar as interferências individuais de cada colega. Toda esta padronização do ensino a partir de esquemas de planejamento eficiente me incomoda, mas ainda rodeia a minha prática. Vejo-me controlando o tempo, os planos, os espaços e até as pessoas, ainda que tenha aprendido a compartilhar e dialogar por meio de muitas reflexões nas formações que continuaram ao longo da minha profissão.

Eduquei meus filhos incentivando as brincadeiras livres, espaço já garantindo como direito desta nova geração, pois na minha infância as crianças trabalhavam desde muito cedo. Em contrapartida usufruíram de jogos eletrônicos e internet com relativa liberdade, ferramenta que ainda causa muita dúvida entre pais e educadores sobre a sua utilização na infância. Em minha família, o acesso à rede foi visto de forma positiva, sendo utilizado para ampliar a comunicação entre nós, pois sempre tive um acúmulo de trabalho em escolas, tarefas de casa e atribuições de mãe. Gostava de estar por perto nem que fosse através das imagens e vozes digitais. Programas como *Skype*, *Messenger* e outros comunicadores fizeram parte da educação dos meus filhos como forma de ficar mais próxima deles. Hoje, jovens e adultos, resolveram continuar suas engenhocas da infância nos cursos técnicos e superior chamados de Mecatrônica e Eletrotécnica.

Por ser uma pesquisa na abordagem sócio-histórico-cultural² e para que o leitor possa compreender minha trajetória, apresento, a seguir, uma linha do tempo, inspirada no Quadro 1 de Giovedi (2016). Na coluna da esquerda elenco os fatos importantes de meu percurso profissional, entrelaçado com os movimentos históricos da educação infantil brasileira e a evolução da tecnologia na educação na Prefeitura de São Paulo, descritos na coluna da direita, baseados em Dutra (2010).

² Abordagem que compreende o desenvolvimento do sujeito como um ser ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente que é histórico e essencialmente social. Esta visão será aprofundada ao longo desta pesquisa.

Quadro 1 – Linha do Tempo: minha trajetória profissional

Minha Trajetória Profissional		Os Movimentos Históricos da Educação Infantil e a Evolução da Tecnologia na Educação da Prefeitura de São Paulo
Nascimento da pesquisadora	1973	Em 1979 oficializou-se o movimento da luta por creches. Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais.
	1986	PMSP (Prefeito Jânio Quadros) Projeto Introdução a Informática ³ – Logo ⁴
		Aprovação da Constituição Federal - define a creche como um direito da criança e um dever do Estado
Ingresso no curso de magistério do Colégio Campos Salles	1988	PMSP (Prefeita Luiza Erundina) Projeto Gênese ⁵
Início na escola particular como professora e do curso de Pedagogia em 1992	1990	Aprovada a Declaração Internacional da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Presidente Fernando Collor de Mello criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)
	1994	PMSP (Prefeito Paulo Maluf) Primeiros laboratórios de informática nas escolas
Concluí o curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Campos Salles	1996	Presidente Fernando Henrique Cardoso promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
	1998	MEC institui os Referenciais Curriculares de Educação Infantil
	1998	PMSP (Prefeito Celso Pitta) Início do Sistema EOL (escola online) e chega o correio eletrônico nas escolas
Ingresso na Prefeitura de São Paulo como professora alfabetizadora	1999	
	2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento previa que os profissionais da Educação Infantil fossem formados em nível superior. Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República em 2003.
Assumo o cargo de Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE)	2002	PMSP (Prefeita Marta Suplicy) Primeiros Projetos de Educomunicação e novos equipamentos com internet nas escolas.
	2004	PMSP (Prefeito José Serra) Investimento em formação de professores para manutenção do Portal Educaredes, blogs e rede social
	2005	Criação da Imprensa Jovem ⁶ como estratégia para fortalecer as práticas educacionais nas escolas

³ Projeto de cunho profissionalizante.

⁴ Logo é uma linguagem computacional concebida para crianças. Ela privilegia a interatividade através do controle de uma tartaruga cibernética.

⁵ Projeto que incentivava o uso do computador como ferramenta de ensino-aprendizagem. Este projeto apresentou uma série de críticas ao uso profissionalizante e tecnicista da informática na educação.

⁶ A Imprensa Jovem tem suas raízes no projeto piloto Educom.Rádio, desenvolvido entre 2001 e 2004 pela SME em parceria com o Núcleo de Comunicação (NCE) da ECA/USP.

		municipais, a partir da participação das crianças e jovens.
	2006	PMSP (Prefeito Gilberto Kassab) Troca de computadores nas escolas e Lei de proibição do uso de celulares na aula.
	2010	MEC institui as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. Projeto Proinfo ⁷ chega em todas as escolas do Brasil.
Início no cargo de Assistente de Diretor	2011	Dilma Rousseff torna-se presidente
Acesso o cargo de Coordenadora Pedagógica	2012	
	2013	PMSP (Prefeito Fernando Haddad) Iniciam projeto de implantação o SGP-EI ⁸ com tecnologia móvel nas escolas e investe-se em linguagem de programação (FabLAB)
Participo do GT - Tecnologias e linguagem midiática na Educação Infantil da SME		
Início o curso de especialização em Comunicação, Tecnologias e Técnicas de Ensino, na UTFPR	2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)
Ingresso no Mestrado Profissional na PUC-SP	2017	Após cassação do mandato da Presidente Dilma (2016), Michel Temer assume a Presidência. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é aprovada
Participo do GT – Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil da SME		PMSP (Prefeito João Dória) Gestão de Dados e Tecnologias da Aprendizagem como componente curricular do documento currículo da cidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os entrelaçamentos de tempos, formações e oportunidades apresentados influenciaram todas as minhas escolhas profissionais. No curso de magistério e como professora de informática pude ter clareza da minha formação mais técnica. Ao analisar a entrada da tecnologia na escola e suas modificações para uma formação mais crítica e colaborativa, compreendi a necessidade da transição para uma perspectiva sócio-histórica.

Em meados dos anos 1980, iniciei na rede particular de ensino e tinha como hábito elaborar materiais pedagógicos, digitalizando propostas de aulas para toda escola. Meu primeiro trabalho com tecnologia foi a produção de material no tão recente microcomputador. Nessa época as formações tinham como foco

⁷Projeto multimídia - ferramenta de inclusão digital do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Tinha como objetivo levar os conteúdos digitais para a sala de aula e, com isso, torná-la mais atraente e interativa.

⁸ Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil da Cidade de São Paulo que está em implantação para acompanhamento pedagógico individual e coletivo das crianças.

superar a racionalidade técnica, (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998) defendendo a autonomia dos profissionais no cotidiano da escola, incentivando a capacidade de tomada de decisões. Nesse cenário, a tecnologia ficou confinada em laboratórios de informática e/ou vista como uma disciplina para seu estudo, dentro da grade curricular.

Somente com o meu ingresso na rede pública de ensino, no final da década de 1990, comecei a assumir uma postura diferente em relação a minha prática. Com formações voltadas ao contexto sócio-histórico-cultural, passei a dar significado e importância às relações e comunidades educativas, aprendendo com a diversidade, as questões da heterogeneidade, de discriminação e as preocupações sociais. Como assinala Nóvoa (1995) passei compreender a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização.

Pude acompanhar a chegada dos primeiros computadores na escola pública no ano 2003, da Future Kids, com programa estabelecido para aulas de informática que atendiam às necessidades de formação para o mercado de trabalho com a nova era da tecnologia da comunicação. Eram treinos para os alunos aprenderem a utilizar os editores de texto, habilidades com mouse, preenchimento de formulário. Apesar da nova tecnologia na escola, quase não havia possibilidade de criar, as aulas eram voltadas para “dominar” o equipamento, telas e ideias iguais, para educandos muito diferentes. Tais práticas começaram a ser questionadas pela disseminação do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, sobretudo, pelo uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, com conexão sem fio à Internet, as quais, sob diferentes formatos e com distintas interfaces, saíram dos laboratórios e evidenciaram o potencial de uso intenso e ubíquo. (ALMEIDA; VALENTE, 2012)

A informática educativa veio se estruturando como mais um setor na organização escolar. Ao assumir o cargo de professora orientadora de informática educativa (POIE) de crianças, de adolescentes e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante dez anos tive experiências em sistemas operacionais LINUX e Windows e diversos *softwares* de concepções mais tradicionais ou livres

de acordo com cada governo que iniciava projetos na área de informática educativa na prefeitura de São Paulo. Trabalhava com o ensino da informática dos programas do Pacote Office e alguns poucos programas, mas não abria mão de ter a possibilidade para construir meu próprio material de alfabetização nos programas como o *Clic*⁹ ou criar minha própria narrativa por meio de animações utilizando as sequências de desenhos como *paint*¹⁰ e o *Animator*¹¹. Eram desafios constantes de sair de formas tradicionais e telas iguais controladas pelo professor.

Administrei páginas da escola dentro do Portal da Prefeitura de São Paulo, tive as primeiras experiências com Robótica no Projeto “A cidade que a gente quer”. Aprendi como brincar com a famosa tartaruga do LOGO, nas primeiras experiências de linguagem de programação para crianças, conceitos de lógica e de resolução de problemas, tão presentes num programa de informática educativa que não teve continuidade.

Em 2009, ao trabalhar na gestão de uma escola de ensino fundamental pude ter a experiência com um blog¹² para otimizar a comunicação entre escola e comunidade. Com o objetivo de facilitar a administração escolar, criei meu próprio banco de dados no Acess¹³, uma vez que a prefeitura ainda não tinha este recurso para documentação pedagógica digital como boletins e “carômetros” que contribuíam nas decisões no Conselho de Classe. A tecnologia sempre foi um grande desafio para mim, deixando me envolver, sem sentir-me dependente, tentando entendê-la, dominá-la e, principalmente, ressignificá-la.

Quando optei em realizar o concurso de coordenador pedagógico não tinha noção da complexidade do cargo e o quanto era importante para mediar as relações que ocorrem na escola. Entendia que ao ser coordenadora pedagógica teria uma função articuladora e que, para isso, organizaria mais tempo para aprofundar os estudos e pesquisas na área da educação. Em 2011, iniciei neste

⁹ Ambiente para a criação, realização e avaliação de atividades educativas multimídia, desenvolvido em linguagem de programação Java. É uma aplicação de software livre baseada nos padrões abertos que funciona em diversos sistemas operacionais.

¹⁰ Editor de imagem do Windows.

¹¹ Programa para criar animação a partir de imagens.

¹² Site eletrônico para comunicação de pessoas e instituições cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de publicações organizadas de forma cronológica inversa.

¹³ Sistema de gerenciamento de banco de dados da Microsoft.

cargo no ensino fundamental. Passei a usar a tecnologia na formação de professores, com os recursos audiovisuais e ampliação da circulação de informação no e-mail e outros comunicadores virtuais. Chegando à educação infantil, tinha como hipótese a percepção de que me afastaria deste eixo, uma vez que sempre chegava aos meus ouvidos que tecnologia e educação infantil não se encontravam. Engano meu, a curiosidade e facilidade das crianças bem pequenas com *tablets* e câmeras fotográficas me aguçaram a problematizar o uso de tecnologias na educação infantil e entender como é este brincar que acontece entre computadores, equipamentos digitais, massinhas, tintas, areia, giz de cera e lápis de colorir.

E foi nesse movimento das formações de professores dentro da escola ou as oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação que despertou meu interesse sobre os saberes e experiências que os indivíduos carregam consigo e que interferem na maneira de ver este mundo contemporâneo. Na escola onde trabalho há professores que fazem opção de uma Jornada Especial de Formação (JEIF), com onze horas-aula remuneradas para estudo, além da jornada com alunos, e outros professores possuem uma Jornada Básica Docente (JBD) com três horas para elaboração de atividades. Percebo a diferença de quem participa dos momentos de formação em relação aos professores que possuem uma carga horária mais reduzida e que não contempla a formação de professores. Os que participam estão muito mais engajados no Projeto Político Pedagógico da escola, compreendem, opinam, debatem sobre as concepções e ações partilhadas, enquanto quem não tem este momento de formação parece que está sempre mais alienado, distante das decisões do grupo. Articular estas diferenças na jornada de trabalho dentro dos espaços, tempos e as interações são meu grande desafio como coordenadora. Desta forma, procuro incentivar o movimento permanente de transformação, impulsionado pelas tensões internas e externas, o antagonismo das ideias, a convergência dos projetos, conflitos e esperanças permeados com propostas alternativas e inovadoras. Refletir sobre nossas concepções foi um caminho interessante. A ideia de investigar a própria prática e formar um coletivo de educadores com poder de realizar ações dentro da escola foi ficando muito mais próximas do contexto de formação da escola.

Analisando este cenário, percebi que a tecnologia poderia melhorar a comunicação entre os turnos da escola. A informação e a possibilidade de colaboração poderiam alcançar outros funcionários além de professores, como inspetores, a equipe terceirizada que presta serviços de limpeza e alimentação, o vigia da escola, fazendo a informação sobre as ações da escola chegar onde não estava circulando.

Foi então que a Secretaria Municipal de Educação me convidou, em 2013, para participar de reflexões que levariam à construção do documento “O Uso da Tecnologia e Linguagem Midiática na Educação Infantil”. A experiência única de participar de um grupo de trabalho (GT) que apresentava algumas referências de boas práticas com tecnologia nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Paulo. O documento, longe de ser um guia sobre aulas de informática, trazia reflexões para contribuir com as escolas na discussão sobre como os professores proporcionam o contato com a linguagem midiática.

Neste percurso, resolvi fazer uma especialização sobre tecnologias, comunicação e técnicas de ensino na Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR) que me trouxe reflexões teóricas, experiência com ambientes virtuais de aprendizagem como o MOODLE¹⁴ e os primeiros textos sobre a formação do professor para o uso das tecnologias.

Atualmente, a escola municipal em que trabalho faz parte de um grupo de estudo para implementação do Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Venho participando de reuniões com vários educadores representantes das treze diretorias de ensino e percebo uma demanda também da Secretaria Municipal de Educação (SME) pela implantação de formas digitais de registro e acompanhamento pedagógico individual e coletivo das crianças, articulado com as formações nas Diretorias de Ensino (DREs) para coordenador pedagógico (CP).

Neste meu percurso fui provocada por muitas reflexões. Aprendi que a tecnologia é tudo o que a sociedade criou, produziu, concebeu a fim de expandir a

¹⁴ Software livre de gerenciamento de cursos executado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A plataforma é utilizada não nesse ambiente virtual, mas também como apoio aos cursos presenciais e formação de grupo de estudo.

capacidade do ser humano (SME, 2015a). Ao buscar os significados para as mídias concluí que são as informações e comunicações organizadas e manipuladas. Elas vão além de revistas e jornais impressos em papel. Toda mídia resulta da organização social de poder e passa pelas pinturas rupestres de uma caverna pré-histórica até as redes digitais contemporâneas. Ao pensar, inicialmente, sobre os conceitos de digital e analógico me deparei com o rádio e a televisão, com seu código em ondas curtas e frequências modulares que necessitam de equipamentos analógicos específicos. Compreendi que a tecnologia vai muito além de computadores com recurso capaz de traduzir o código analógico para o código digital. Mas, principalmente, aprendi que os saberes se modificam ao longo do tempo e que as transformações e rupturas são influenciadas pelas experiências. Atualmente, encantada com essa grande revolução da era digital e com o poder das tecnologias nas relações de comunicação síncronas e assíncronas¹⁵, comecei a observar como trazer estas ferramentas para a formação de professores.

Percebe-se, no uso de tecnologia, o que para alguns é muito simples, como descarregar uma sequência de fotos da máquina digital, para outros é um grande desafio. A informação está cada vez mais rápida e presente e a digitalização de dados cada vez mais acessível, revelando um desafio importante na educação, qual seja, o de superar o analfabetismo científico social (MAJÓ, 2003), promovendo o interesse dos indivíduos nas novas orientações científicas, nas aplicações tecnológicas, possibilitando mudanças no conhecimento social. Novos objetivos surgem na educação como o de transformar este excesso de informação em conhecimento, de conviver com os meios de comunicação e, principalmente, desenvolver uma atitude crítica nos usuários da tecnologia para interpretar o mundo por si mesmos, formando e compartilhando seu ponto de vista. Ensinar e comunicar ficaram, assim, ainda mais desafiantes!

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC de São Paulo (PUC-SP), deu-se num processo de seleção de bolsas oferecidas pela Prefeitura de São Paulo a 40 coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino. Foi o momento de ampliar minha atuação

¹⁵ Comunicação síncrona ocorre em tempo real e comunicação assíncrona dispensa a participação simultânea dos interlocutores.

e contribuir com a formação de professores para melhorar a ação educativa e favorecer a aprendizagem das crianças.

No início do curso fui provocada a refletir sobre a minha prática para delinear o tema da pesquisa. Essa provocação trouxe novas conversas e estudos sobre tecnologias no ambiente escolar e pude perceber mais claramente, que a produção de mídia digital na escola em que trabalho é grande, porém muitas vezes é utilizada sem uma devida criticidade. Ao observar o contexto onde a pesquisa seria desenvolvida, analisei que os professores utilizam os recursos audiovisuais, e especialmente o registro fotográfico, somente para documentar seus projetos da escola. Cada classe possui um projeto de turma diferente, com a culminância em vários eventos: pesquisas, rodas de conversa, visitas da comunidade na escola, passeios, apresentações artísticas e outras diferentes possibilidades. Os alunos, professores e até mesmo os pais mostram-se muito motivados para participar com ideias na seleção ou do próprio processo do tema gerador.

Este processo de documentação pedagógica com fotos me incentivou a elaborar o projeto e iniciar a pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. O presente estudo foi realizado, na linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas”. Concomitantemente, fiz parte do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), que inclui estudos que investigam a constituição dos sujeitos e suas formas de participação, sob a liderança das Profas. Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. O grupo aborda questões de formação crítica em contexto mono e bilíngues, no qual a linguagem permite a constituição de Cadeias Criativas (LIBERALI, 2006). A integração destes dois grupos: FORMEP e LACE constituiu a minha identidade como pesquisadora durante todo o percurso de estudo.

Diante desse quadro, passei a pensar se é possível que a variedade de mídias digitais produzidas pelos professores possa ser analisada nos espaços de formação. Surgiram então, novas inquietações que me levaram às pesquisas correlatas descritas no próximo item.

Estudos Correlatos

As primeiras análises de estudos correlatos referentes ao tema das narrativas digitais surgiram, inicialmente, da proposta do próprio FORMEP, com o levantamento de teses e dissertações que versavam sobre o tema. Posteriormente, esse levantamento incluiu artigos recentes que inspiraram meus primeiros ensaios de escrita.

Essas primeiras análises revelaram a importância do tema e possibilitaram a distinção entre as pesquisas sobre a documentação pedagógica na educação infantil e as que abordavam a integração das mídias na formação de professores, por meio da análise das narrativas digitais produzidas para registro do processo educativo.

Com essa perspectiva em mente, foram realizadas pesquisas correlatas nos últimos seis anos¹⁶ em bases de dados e repositórios como: Google Acadêmico e os seguintes repositórios de teses: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Bibliotecas Digitais de Universidade Brasileiras (BDTB), PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de São Paulo (USP). Para essa busca foram utilizadas as palavras-chave: Tecnologia e Educação, Mídias na Educação Infantil, Tecnologias na Formação de Professores, Narrativas Digitais, Multimodalidade, Documentação Pedagógica, Formação de Professores e Produção Audiovisual.

A tarefa de selecionar os artigos, teses e dissertações relacionados com o assunto possibilitou delimitar o tema deste estudo para a documentação pedagógica digital e também evidenciou que há muitos estudos sobre a temática tecnologia digital e educação infantil. Contudo, poucos estudos apresentam registros de atividades que exploram as narrativas digitais multimodais e menos ainda quando se relaciona formação de professores e produção de material audiovisual. Das dez pesquisas selecionadas para este trabalho, um aspecto

¹⁶ A pesquisa para os estudos correlatos foi determinada entre os anos de 2011 à 2016, pois é o período em que se popularizaram os equipamentos de projeção nas escolas públicas com incentivo do MEC e a fotografia digital compõe o audiovisual para a divulgação em diferentes espaços reais ou virtuais, conforme a linha do tempo do Quadro 1.

comum encontrado foi o objeto de estudo digital na formação de professores como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estudos correlatos

TÍTULO	AUTOR	TIPO
NARRATIVAS DIGITAIS		
Narrativas digitais e construção de conhecimento	Cruz (2016)	Dissertação
Vídeos educacionais: da concepção de roteiros audiovisuais às práticas curriculares	Rupp (2016)	Dissertação
Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais	Almeida (2012)	Artigo
MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design	Silva (2013)	Tese
Pedagogia da Leitura: Uma abordagem multimodal	Silva; Silva (2015)	Artigo
Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores	Amorim (2015)	Dissertação
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIA DIGITAL		
Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente	Mainine (2014)	Tese
A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais móveis	Lopes (2014)	Dissertação
Parcerias Digitais e a formação de professores de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade	Lima (2015)	Tese
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Portfólio: desafio à prática e à formação docente	Amancio (2011)	Dissertação

Quanto ao termo “narrativas digitais”, encontraram-se resultados na área da educação, nas pesquisas realizadas por Cruz (2016), Almeida (2012) e Rupp (2016). Esses estudos tem como foco o uso de narrativas digitais. Revelam também que pelas produções de narrativas e audiovisuais, podem aparecer novas formas para a construção de conhecimentos colaborativos, frutos da ação de efetiva participação. As pesquisas reconhecem o vídeo como um mediador curricular que, quando apropriado e contextualizado, enriquece as possibilidades de reflexão.

No levantamento sobre “multimodalidade e formação de professores” foram localizados os trabalhos de Silva (2013) e Amorim (2015), que revelam a possibilidade de reflexão sobre os processos de formação de professores para o

uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em educação, baseados na análise das experiências dos professores participantes das pesquisas, que desenvolveram uma postura autônoma, crítica e reflexiva pela utilização de materiais digitais em suas práticas pedagógicas. As marcas multimodais evidenciaram as pretensões comunicativas e, sobretudo, contribuíram para a elaboração de significação no planejamento do professor. As pesquisas evidenciaram a necessidade de estabelecer um caminho para a formação, que permita articular o conhecimento novo a ser incorporado, nesse caso tecnologias digitais, com as experiências e conhecimentos já adquiridos pelo professor durante sua profissionalização.

Trocando as palavras-chaves para “formação de professores” e “tecnologia digital”, os trabalhos que mais se aproximaram do tema desta pesquisa foram de Silva (2015), Lima (2015), Mainine (2014) e Lopes (2014). Os resultados dos estudos indicaram que, apesar das dificuldades, a análise documental das propostas elaboradas pelos sujeitos das pesquisas orientou a formulação de recomendações aos coordenadores pedagógicos, relativas à organização de ações reflexivas e práticas de autoria do professor no cotidiano da escola para a formação.

Entre as pesquisas selecionadas, Amorim (2015) desencadeou uma reflexão sobre os processos de formação de professores para o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, entendidas como recursos de informação e comunicação interativos, que apoiam a relação professor-aluno e contribuem para a realização de aulas dinâmicas e significativas. Lima (2015) também nos mostra que as interações entre pares com diferentes *expertises* dentro do cotidiano escolar podem contribuir para o desenvolvimento docente em termos da apropriação das TDICs. Ambos resultados trazem implicações na formação de professores para o uso das novas tecnologias no ensino presencial, destacando a importância da reflexão crítica nessa formação. Entende-se também que a formação de professores pode ser dinâmica, interativa e reflexiva como aparece nas pesquisas de Mainine (2014). E fazer esta relação da formação de professores ao contexto das narrativas digitais como uma estratégia formativa poderá tornar-se muito mais interessante. Pensando na tecnologia como cultura em si, Lopes (2014) espera que as mídias sejam encaradas não somente como

uma aula diferente, ou como um momento de ludicidade, mas como a realidade que vivemos e que precisa ser discutida e reinventada em seus modos de uso.

Amancio (2011) apresenta uma pesquisa com um histórico da educação infantil e as diferentes concepções de currículo, contribuindo para a estruturação desse estudo. Os resultados apresentados pela pesquisadora apontam mudanças iniciais tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos quanto na prática educativa. Ao analisar a documentação pedagógica na educação infantil, a autora pode perceber uma maior visualização das vozes e opiniões das crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Segundo André (2011), é extremamente importante que o professor aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar problemas na sua prática docente. Compartilhar a prática requer entrosamento do grupo, só assim terá efetivamente a possibilidade de trocar experiências para mostrar caminhos alternativos. No que se refere ao uso de tecnologia, os estudos correlatos (AMORIM, 2015; LIMA 2015; MAININE, 2014) mostraram que apenas a disponibilização de tecnologia não é suficiente. Do mesmo modo, a simples oferta de formação com foco no programa ou no equipamento também não tem se mostrado satisfatória.

Destaca-se no próximo item o problema, a metodologia e a organização dos capítulos para compreensão dos caminhos percorridos pela pesquisadora em busca de uma formação que atenda ao que foi apontado nos estudos correlatos.

Apresentação do problema e organização da pesquisa

Esta pesquisa é vinculada à atuação profissional desta pesquisadora como coordenadora pedagógica na educação infantil em busca de uma formação de professores crítica e colaborativa, por meio das produções de registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias e narram processos educativos: as narrativas digitais multimodais.

Vivemos em uma sociedade fortemente marcada pela tecnologia com mudanças significativas em práticas sociais. Com os avanços da tecnologia digital

na sociedade contemporânea e sua ampla utilização da comunicação virtual, novos desafios surgem na escola e conseqüentemente refletem nas ações formativas de professores. Para Nascimento, Bezerra e Herberle (2011), o mundo está cada vez mais interconectado e passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais, como por exemplo, vídeos editados e postados em comunidades virtuais. A produção do próprio vídeo por parte dos professores para diferentes aplicabilidades está cada vez mais intensa.

Segundo Forman (2016), gradualmente, estamos vendo um maior compartilhamento dos vídeos devido à facilidade de distribuição digital pelos computadores. Na escola, os recursos audiovisuais estão mais acessíveis por meio de tecnologias como câmera digital, *tablets*, rádio, *Smart TV* e computadores conectados à internet. Os avanços e a disseminação das ferramentas tecnológicas vêm, simultaneamente, convergindo para um único dispositivo. Esses diversos recursos encontrados no *smartphone*, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, editores de texto, têm possibilitado formas inovadoras de registro e produção de narrativas, para além do texto escrito ou falado (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Somos envolvidos por novos gêneros textuais como os blogs e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar entre modos de significar, como postar uma foto ao invés de descrever (NASCIMENTO, BEZERRA E HERBERLE, 2011). Segundo os autores, partindo dessas observações, destaca-se o crescente espaço que as imagens vêm ocupando, com uma tendência aos aspectos visuais do texto. Assim, observa-se que os textos impressos vêm dividindo espaço com os textos digitais. Por exemplo, na escola está cada vez mais presente a utilização de e-mail e outros comunicadores para a circulação da informação, evitando a impressão no papel, e incentivando a digitalização de dados. Além disso, com a escassez de recursos naturais, os problemas ambientais e a utilização excessiva de material, que não se decompõe facilmente, faz necessário repensar a produção de documentação pedagógica impressa como os portfólios, por exemplo, que inviabilizam o armazenamento em espaço físico na escola.

Hoje se percebe também, que os adultos ao redor das crianças, como pais, familiares e professores, interagem com diferentes artefatos tecnológicos e são

referências de uso desses objetos para os pequenos. São equipamentos de TV, celulares, câmeras fotográficas que permeiam o tempo todo o universo infantil.

Portanto, outro aspecto importante a considerar é a relação da criança com a tecnologia. Existe uma preocupação com o uso de tecnologia digital na infância. Muitas pesquisas questionam se crianças pequenas podem ou não ter acesso às tecnologias, e nelas encontram-se muitos argumentos contraditórios. De acordo com Muller e Fantin (2014), alguns dos argumentos baseiam-se na ideia de que isso anteciparia vivências, queimaria etapas e substituiria linguagens e formas de expressão importantes para o desenvolvimento infantil. No entanto, parte significativa de crianças já possui acesso à cultura digital, daí a necessidade de ir além desses argumentos e problematizar tais usos e suas mediações, uma vez que a escola ainda parece distante de tal realidade. As crianças são atentas e curiosas e com seu olhar investigativo vão se apropriando das possibilidades de interação com as diferentes formas pelas quais os adultos estabelecem relações comunicativas e expressivas com os recursos midiáticos, tecnológicos e digitais (SME, 2015a).

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa. Pretende-se apreender respostas às seguintes questões: Como estão configurados os registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais de uma escola de educação infantil? Quais concepções de educação e de infância são instauradas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais? O estudo das narrativas digitais multimodais como um tipo de documentação pedagógica possibilita a construção de uma prática crítico-colaborativa?

Este estudo tem como princípio metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração, de Magalhães (2009), para transformar o contexto escolar, segundo a qual, por meio de várias vozes, os professores participantes criam relações colaborativas na produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares.

O contexto desta pesquisa ocorre no horário de estudo coletivo dos professores de uma escola pública municipal de educação infantil na capital de São Paulo. A escolha da unidade escolar é decorrente de seu projeto pedagógico ter por foco as narrativas multimodais. Nessa escola há uma ampla documentação com registros digitais das práticas pedagógicas. Assim, é uma prática comum cada turma produzir um vídeo apresentando seu projeto de investigação. O acervo contém portfólios com relatos de experiências, fotos, amostras de trabalhos das turmas, enfim, um registro do processo até chegar ao produto final. Os sujeitos são uma gestora e dez professores que compõem o quadro da escola em questão e participam do horário de formação.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Os capítulos iniciais apresentam a **fundamentação teórica**. O **primeiro capítulo** traz um breve histórico da educação infantil, as concepções pedagógicas que permeiam a infância e a documentação pedagógica em uma perspectiva crítico-colaborativa. Sabe-se que a documentação pedagógica cumpre o papel de organizar o trabalho do professor de uma forma mais interativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) apontam para a utilização de múltiplos registros dos processos de aprendizagens das crianças. Os diversos instrumentos de registro permitem aos professores compartilharem o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento das crianças junto às famílias. Sendo assim, as observações devem ser contextualizadas e variadas como registros escritos, gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, trabalho das crianças, encaixando-se à necessidade de pensarem sobre maneiras inovadoras na criação de uma documentação que possa acompanhar as crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e para garantir a continuidade de suas aprendizagens no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Destaca-se o compartilhamento por meio de tecnologia, dos registros, fotos e documentos da escola, que podem oferecer à instituição escolar uma gestão mais participativa pelo acesso à proposta educativa. O Projeto Político Pedagógico¹⁷ (PPP) das escolas da rede municipal é um bom exemplo disso.

¹⁷ O PPP é um documento dinâmico que define objetivos e planeja ações que se deseja atingir com as crianças e os meios para alcançá-los. A elaboração do documento deve ocorrer com a participação de todos (equipe escolar e famílias), garantindo uma gestão democrática. A

Antes, o acesso ao PPP pela comunidade, se restringia ao espaço físico, ou seja, para que as famílias pudessem entrar em contato com esse documento era necessário ir à escola. Hoje, com a digitalização, é possível divulgá-lo para toda a comunidade escolar. Com isso, estabelecem-se ligações com os diferentes segmentos da instituição, atinge os pais e amplia a participação das famílias nos projetos por meio das diferentes mídias. Compartilhar os processos e os documentos pode favorecer a reconstrução da própria história e assim, fortalece a identidade da escola. Cada vez mais essa nova comunicação pode fazer parte das atividades escolares, tornando as experiências vivenciadas, as concepções defendidas e os conhecimentos produzidos mais acessíveis (FORMAN, 2017).

No que diz respeito às novas práticas de documentação pedagógica, nota-se também, uma demanda da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a implementação de formas digitais de registro pelo Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil da Cidade de São Paulo (SGP-EI).¹⁸ Busca-se com esse sistema maior qualidade, acompanhamento pedagógico individual e coletivo das crianças, além de articular as Diretorias de Ensino (DRE) para a formação do coordenador pedagógico (CP), pois o departamento de assessoria pedagógica da DRE pode ter acesso às dificuldades observadas nos registros digitalizados e elaborar propostas formativas para as unidades escolares. Contudo, com o progressivo crescimento da digitalização de dados, é necessário pensar sobre o que uma criança quer carregar na sua história, quais serão as marcas que irão compor toda sua vida escolar e como é realizada a exposição de seus dados em relatórios de avaliação digitalizados pelos professores.

Na educação infantil, observam-se produções audiovisuais narrativas em diferentes momentos para registrar a prática pedagógica, elaborando um material

Secretaria Municipal de Educação possui os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, um documento para a prática de autoavaliação institucional participativa. Ele proporciona um diálogo entre as unidades educacionais, família, comunidade, diretorias regionais junto com a própria Secretaria. Neste documento um dos itens discutidos, entre muitos outros, é sobre a disponibilidade e acessibilidade do PPP para a consulta de todos os membros da comunidade (SÃO PAULO/SME, 2016).

¹⁸ Portaria nº 5.235, de 06/2017 - constitui GT para implementação do sistema de gestão pedagógica na educação infantil da cidade de São Paulo. Compete ao Grupo de Trabalho discutir, avaliar e definir o Sistema de Gestão Pedagógica no que diz respeito a frequência; planejamento pedagógico; avaliação; cronograma de implementação do sistema na Educação Infantil e infraestrutura necessária para implementação do sistema nas Unidades Educacionais de Educação Infantil.

de investigação ainda pouco explorado como recurso para a formação docente. Nesses registros usam-se cada vez mais computadores ou os recursos dos modernos celulares para produzir textos com imagens que se transformam em documentos digitalizados, para enviar à casa das crianças como um presente, disponibilizando o acesso à rotina escolar aos familiares. Essas narrativas digitalizadas revelam muito mais que fatos. De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), as narrativas contém significados teóricos que poderiam desenvolver estudos e aprofundamentos além da experiência concreta. Envolvem a identidade atribuída, a autenticidade, olhar sensível sobre a experiência trazida e a história que o próprio professor-autor quer contar de acordo com seus valores.

No **segundo capítulo** a tecnologia digital também compõe a fundamentação teórica. Apresenta-se o conceito de tecnologia digital, narrativas digitais e multimodalidade, constituindo o objeto compartilhado com diferentes sujeitos na escola. Quanto ao ato de registrar as experiências, os professores produzem narrativas que vão além da ação de contar histórias. Elas são instrumentos que ampliam a comunicação e são introduzidas em vários momentos na escola: compartilhadas nas reuniões de pais, encerramento do ano letivo, atividades em sala de aula, Facebook, Youtube, Blogs e outros aplicativos de rede social. As narrativas digitais multimodais contêm vídeos, fotos ou áudios da voz das crianças coletados pelos professores que registram seus caminhos e sucessos. Neste material digital observa-se a facilidade no compartilhamento dos processos de produções das crianças com as famílias, de uma maneira que seria impossível com as práticas como, por exemplo, os portfólios no papel, com anotações, fotos impressas e desenhos (FORMAN, 2016).

Da mesma forma, que os diversos educadores citados contribuem para compor a pesquisa sobre documentação pedagógica, os estudos de Lévy (1993), concebem a tecnologia para além de ferramentas. Eles apontam a tecnologia como linguagem para estabelecer relações com o mundo, como ritmos e modalidades de comunicação. Completam este conceito de tecnologia, as análises de Valente e Almeida (2014) sobre as narrativas digitais e a tecnologia na formação de professores. Segundo os autores, o movimento de construir as narrativas pode ser considerado 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, análise e reconstrução de suas histórias, podendo contar com a colaboração dos pares para estabelecer relações consigo mesmo e com o mundo.

Diante dos novos aplicativos que incentivam a autoria e a publicação em blogs, a pesquisa traz a possibilidade de pensar a interação da criança com a tecnologia, para além de pequenos consumidores de programas, que são instalados nos equipamentos tecnológicos para desenvolver determinada habilidade. As crianças também estão inseridas na cultura de imagem e interação entre elas (MULLER; FANTIN, 2014). A participação da criança nas narrativas junto com os professores é uma possibilidade a ser discutida nos espaços de formação. Nos registros da educação infantil, cada mídia que utiliza tinta, lápis, colagem, argila, gráficos de computador, vídeo digital conta uma narrativa que pode representar as concepções de quem a produziu.

Os recursos multimodais integram este estudo, pois potencializam a narrativa com suas formas variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis. A análise crítica da multimodalidade, com a identificação e interpretação de elementos na imagem, produz sentido a fim de compreender as concepções de infância promovidas pelas narrativas multimodais.

O **terceiro capítulo** direciona a fundamentação teórica para embasar a formação de professores numa abordagem sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2008). Discute os princípios que norteiam a formação professores e como as narrativas digitais multimodais podem compor sua formação, pois os sujeitos constituem-se nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. (LIBERALI, 2015) Muitas vezes a inclusão digital do professor e a inserção de ferramentas multimidiáticas na prática docente ocorrem mais facilmente a partir da intervenção de um par mais experiente no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Neste sentido, na perspectiva de Engeström (1987), a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) contribui com a narrativa digital multimodal como o objeto que será o elo para a formação crítica de educadores.

Em relação aos diferentes modos de conceber a prática do professor, o estudo de Diniz-Pereira (2014) colabora para compreendermos a função docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional que devem ser considerados. Nesta perspectiva o autor considera três enfoques diferentes no que se refere às concepções de formação: racionalidade técnica, racionalidade prática ou racionalidade crítica. São concepções que permeiam os modos de organização do discurso e circulam nos materiais audiovisuais.

Tradicionalmente, é notório um isolamento docente em seu local de trabalho. Os professores raramente se apoiam e reconhecem o trabalho do outro. É raro um professor observar a aula de colegas e realizar análise e reflexão coletiva. Pretende-se aqui modificar este isolamento e propor uma formação na qual se possa compartilhar as experiências vivenciadas, refletidas e produzidas com tecnologia digital para construir significados aos recursos audiovisuais, trazendo novas necessidades e ações às experiências na educação infantil. Nesta perspectiva a pesquisa aborda a formação crítica e colaborativa de educadores, foco das pesquisas de Liberali (2015), sobre argumentação-colaborativa na produção criativa de novos significados, em atividades coletivas, como um processo contínuo de constituição de si e do outro. O foco aqui apresentado está na ruptura do senso comum das produções audiovisuais para (re)organizar as práticas pedagógicas permeiam a ação dos professores.

No **capítulo quatro** encontra-se o **desenvolvimento da pesquisa**. Esse capítulo traz a contextualização da escola, identificação dos participantes, a justificativa da metodologia da Pesquisa Crítico de Colaboração (PCCol), a descrição dos procedimentos de produção, coleta e análise de dados. Finaliza o capítulo com a garantia de credibilidade identificando o percurso que a pesquisadora fez para efetivar a pesquisa.

Desses dados, acredita-se que compartilhar as informações encontradas na prática pedagógica, por meio das narrativas digitais multimodais fomentará a reflexão e construção de novas práticas. Com movimentos de colaboração e ao mesmo tempo contradição de ideias, as ações podem ser compreendidas dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural. O confronto de ideias destaca-se como mediador no intercâmbio de significações entre os pares profissionais e,

nesse processo, pode possibilitar a ampliação das perspectivas de compreensão da realidade (FUJIKAWA, 2012).

O **quinto capítulo** apresenta a **análise dos dados** produzidos. Responde as questões de pesquisa sobre os registros de documentação pedagógica, as concepções de educação infantil instauradas nas narrativas e a formação de professores em Cadeia Criativa como possibilidade de construir uma prática colaborativa. Os dados foram produzidos por meio de questionário semiestruturado aplicado aos professores, gravações de áudio das sessões reflexivas sobre a construção das narrativas digitais e posterior análise multimodal pelos professores sobre as produções construídas. A análise de dados foi realizada pelo processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir as práticas pedagógicas. Essa análise contribuiu no apontamento de caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da ação do professor numa perspectiva de desenvolvimento profissional como possível resultado esperado.

Em seguida a pesquisa apresenta as **considerações finais** com a proposta formativa com base na Cadeia Criativa. Com estes apontamentos foi elaborado um plano de formação em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2015) sobre narrativas digitais multimodais abordando as esferas do estudar, formar, acompanhar e implementar, onde os participantes da pesquisa produzem significados compartilhados. Este material digital é objeto de análise e ao mesmo tempo resultado, pois construído intencionalmente, é a ligação entre os diferentes contextos da comunidade educativa, democratizando o acesso à documentação digital. A reflexão será beneficiada pelo processo de desenvolvimento destas narrativas digitais utilizadas como objeto na formação, com foco crítico-colaborativo, incentivando a desconstrução do senso comum nas produções e produzindo novos significados aos recursos audiovisuais compartilhados. A produção das narrativas digitais multimodais (NDM) como instrumento de formação pode ser reconstruída e reinterpretada em cadeia criativa.

Essa proposta formativa se materializa em uma experiência pedagógica compartilhada, por meio das narrativas digitais com análise multimodal, que permitem a reflexão sobre a ação, as concepções de infância e os interesses que a servem. Dessa forma, a pesquisa contribui com uma proposta de formação

crítica e colaborativa na escola pesquisada e que poderá auxiliar outros contextos.

O foco desta pesquisa foi direcionado para a seleção das narrativas digitais multimodais como instrumento de reflexão na formação de professores de educação infantil que se convertem em material útil para valorizar suas experiências. Para tanto, o próximo capítulo apresenta um breve histórico da educação infantil com as diferentes abordagens que influenciam as concepções de infância e consequentemente os registros que permeiam a documentação pedagógica.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.

Paulo Freire

Apesar dos desafios enfrentados, como se descreve no texto da seção abaixo, entende-se que a educação infantil no Brasil tem alcançado visibilidade e transformação das experiências educativas. Este capítulo aborda a documentação pedagógica como componente fundamental para compartilhar as experiências proporcionadas às crianças na Educação Infantil, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural (1934/2008). Apresenta um breve histórico da trajetória da educação infantil (1.1) com a análise de documentos teóricos e oficiais, abordando também as concepções de educação infantil (1.2). No desdobramento do conceito de documentação pedagógica dentro de uma perspectiva crítico-colaborativa (1.3) pretende-se trazer as novas formas de registro utilizando tecnologia digital, sem divinizar ou diabolizar, como cita Paulo Freire e sim, apresentar as narrativas digitais multimodais como uma possibilidade de objeto compartilhado para estudo e pesquisa na escola.

1.1 Breve histórico da educação infantil

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), a educação infantil, primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental de nove anos e pelo ensino médio), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Devido à sua relevância no

processo de constituição do sujeito, a educação infantil, em creches ou instituições equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos¹⁹) tem, atualmente, reconhecida a sua importância como integrante dos sistemas de ensino municipais.

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 também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde, segundo relatório de avaliação qualitativa e quantitativa da educação infantil no Brasil, realizado pela equipe da Fundação Carlos Chagas em 2010. Kramer (2006, p. 799) explica que 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.” Para Micarello, (2011) as primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil foram marcadas por uma perspectiva assistencialista e médico-higienista.

Segundo Sanches (2003), os documentos da década de 1970 apresentavam as crianças pobres diferentes, propondo-lhe uma educação compensatória. Sem conhecimento da realidade dessas crianças, propunham um projeto diferenciado e distorcido. Embora apoiado nesses princípios, esse período é considerado um marco para a educação infantil, pois surge a preocupação com as questões educativas.

A década de 1980, 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, inseriu-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 (SILVA, 2013) que são iguais para todas as crianças,

¹⁹ Alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013

independente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive (FARIA; SALLES, 2012).

Segundo Silva, (2013), a partir da LDB/96 as creches e pré-escolas passam a integrar o sistema educacional, assumindo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais. O financiamento para esse nível de ensino, previsto em lei, somente se concretizou com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

De acordo com Rosemberg (2003), a implantação da LDB/96, inicia um novo período com reformas que passam a receber influência das organizações internacionais, orientando estratégias de ação sob a influência de conceitos como o de rede de proteção social, retomando os movimentos assistencialistas. Em 1998, o 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. Apesar das críticas relacionadas ao seu caráter cognitivista e também pelo fato de haver uma demasiada separação das experiências infantis em áreas de conhecimento, a contribuição dos RCNEI foi significativa, pois passaria a oferecer subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (AMANCIO, 2011).

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). Nos RCNEI, espera-se que a criança atinja determinado nível de desenvolvimento para introduzi-la a novas etapas educacionais. Com influência de Vygotsky, as DCNEI entendem a

criança em relação ao seu contexto. O relatório de avaliação qualitativa e quantitativa da educação infantil no Brasil, apoiado nos resultados de pesquisas de outros países, reforça a ideia de que é preciso oferecer à criança oportunidades de participar de ambientes educativos, onde seus pares e os adultos possam alimentar seu desenvolvimento e sua aprendizagem (FCC, 2010).

Um exemplo dessa influência é percebido na orientação normativa nº 01/13 da SME/SP que aponta uma concepção sócio-histórico cultural com a possibilidade de construir relações na diversidade:

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. (SÃO PAULO, 2014, p. 13)

Em virtude das mudanças que impactaram a educação infantil, observou-se uma grande heterogeneidade nos métodos de trabalho adotados com as crianças. Segundo Kramer (2006), para os métodos mais *tradicionais*, a natureza da criança é originalmente corrompida: a tarefa da educação é discipliná-la através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. A *pedagogia nova* concebe a natureza da criança como inocência original. Nesta abordagem a educação baseia-se na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de criança, em ambas perspectivas, a consideram como um ser abstrato e camuflam, ideologicamente, a significação social da infância.

A educação infantil não pode ser reduzida somente ao cuidado da criança. É preciso que os professores saibam o que estão fazendo para modificar essas concepções que reduzem a capacidade criativa e as consideram frágeis, carentes e incapazes. (RINALDI, 2017) Forman (2016) e Fyfe (2016) apontam que o currículo pode ser provocado pelo professor e engajado pela criança. A educação infantil brasileira caminha para a construção de seu currículo nacional. Em dezembro de 2017, após três versões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e ainda muito se discute sobre seu processo de construção. Com sua homologação, o processo de implementação da Base

também se inicia. Desde sua primeira versão, 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 gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada criança.²⁰

No que se refere a BNCC sobre a Educação Infantil, o aspecto positivo que se manteve nas versões anteriores foi a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências.²¹ As crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A consolidação na BNCC dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as **interações e a brincadeira**, como os propostos no artigo 9º das DCNEI também foi um avanço. De acordo com Faria e Salles (2012), na educação infantil a criança constrói uma história que vai se fazendo por meio da interação com seus pares, produzindo e compartilhando uma cultura da infância que lhe permite não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

Compreendendo o desenvolvimento da criança dessa forma, a elaboração do currículo para a educação infantil deve acompanhar a definição proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme consta em seu artigo 3º:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009, p. 12).

²⁰ Análise do site <http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada>. Acessado em 20/01/2018.

²¹ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Da mesma forma, no âmbito da SME, a Orientação Normativa nº 01/13 aborda que, no currículo, por meio da sistematização de registros, tais práticas componham a documentação pedagógica.

Esta pesquisa corrobora com a ideia da educação infantil como um direito das crianças pequenas, com a função indissociável entre educar e cuidar. A concepção aqui abordada é a criança como sujeito *sócio-histórico-cultural*, ativa e participante, que possui especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram necessidades específicas (FARIA; SALLES, 2012). Por outro lado, a antecipação do ingresso das crianças na primeira série do ensino fundamental de sete para seis anos de idade, a extensão da obrigatoriedade da frequência à escola para a faixa etária de quatro a 17 anos e os recentes debates suscitados por programas de governo sobre alfabetização precoce como forma de melhorar os resultados do ensino fundamental são questões polêmicas na sociedade e, ao que parece, não encontraram ainda um consenso.

Apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham essa trajetória, a educação infantil está aos poucos adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas com sua integração nos programas de formação de professores e reformulações curriculares. No panorama municipal, o reforço dos direitos da criança e a indissociabilidade do cuidar e educar nas escolas, estão presentes na Orientação Normativa nº 1/2013:

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

Defende-se, portanto, uma concepção de criança contextualizada na cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por essa cultura. A seção a seguir, aprofunda este estudo no que diz respeito às concepções encontradas e representadas na documentação pedagógica da educação infantil.

1.2 Concepções de educação infantil

Esta seção apresenta uma análise das abordagens teóricas pautadas na prática dos professores de educação infantil. Ainda hoje, são grandes os desafios no que se referem às diretrizes de atendimento aos direitos das crianças frequentarem a escola e também a qualidade das experiências proporcionadas nas instituições de Educação Infantil. O currículo da infância é um indicador importante quando se analisa a qualidade da educação nesta etapa. As diferentes concepções que permeiam a educação infantil se movimentam como um grande pêndulo perpassando as diferentes teorias conforme o momento histórico social das políticas públicas.

Existem diferentes abordagens de educação na primeira infância baseadas em três grandes teorias do desenvolvimento humano: *a inatista, a ambientalista e a sócio-interacionista*, como nos apresenta Oliveira (1992). Segundo a autora, tais teorias dependem da visão de mundo existente em uma determinada situação histórica e evoluem conforme se mostram capazes ou incapazes de explicar a realidade. Essas teorias contribuíram para compor muitas práticas na educação infantil até os dias atuais.

No século XX, no auge do processo de industrialização e massificação escolar, os estudos científicos voltaram-se para aprofundar o conhecimento sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Grande parte das pesquisas relacionadas à infância foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia, para as quais, o desenvolvimento humano seria determinado basicamente por fatores biológicos. Oliveira (1992) descreve que a *visão inatista* considera que as capacidades básicas de cada ser humano já estariam definidas por ocasião do nascimento. Sua personalidade, suas reações emocionais e mesmo a conduta social já se encontrariam prontas. Para esta teoria, o desenvolvimento da criança é organizado em estágios ou sequências predeterminados, com estruturas invariantes e universais.

A ideia inatista ainda é forte em nossa cultura e serviu de base para influenciar muitas ideias que permeavam as concepções de infância. Segundo Campos (2006), historicamente, a origem do debate no Brasil, sobre concepções

de educação infantil, foi marcada pela abordagem psicológica, com propostas que se caracterizam por certa falta de clareza e pela excessiva ênfase nas áreas de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, desconsiderando outras necessidades importantes da criança pequena.

Outra teoria do desenvolvimento bastante difundida e que também influenciou muitas práticas na educação infantil é a *visão ambientalista* ou comportamentalista, também chamados de *behavioristas*, do inglês *behavior* = comportamento (DAVIS; OLIVEIRA, 2010). Oliveira (1992) expressa que, segundo essa concepção, a criança nasce sem características psicológicas predeterminadas. Para a autora, segundo esta abordagem, o desenvolvimento infantil seria determinado pelo ambiente. Na análise documental da década de 1970, Sanches (2003) afirma que a concepção ambientalista atribuiu ênfase às experiências sensoriais e atitudes comportamentais, tendo em vista uma “prontidão para a alfabetização”. Essa teoria trouxe contribuições para a educação. Os estudos da plasticidade do ser humano foi uma dessas contribuições, que enfatizava a capacidade do sujeito de se adaptar em diferentes condições de existência. Outro mérito da teoria ambientalista foi a importância do planejamento de ensino e a organização das condições ambientais para que a aprendizagem ocorra.

Por outro lado, a compreensão da educação como técnica, deixando de lado a reflexão sobre a prática, foi um dos efeitos nocivos dessa abordagem na prática pedagógica. A principal crítica que se faz aos ambientalistas é o fato de verem a criança como pessoa passiva frente ao ambiente, podendo ser manipulada e controlada pela simples alteração de situações. Nesta visão, o desenvolvimento de uma criança é em função das aprendizagens que realizou ao longo de sua vida, em contato com estímulos que reforçaram seu comportamento. A aprendizagem é entendida como processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência (DAVIS; OLIVEIRA, 2010). Na educação infantil, a visão ambientalista acarretou um excessivo diretivismo pelo adulto e a organização de programas de intervenção no desenvolvimento das crianças. De acordo com as autoras, o adulto é visto como o principal agente e promotor do desenvolvimento infantil, o qual ensina e dá à criança tudo o que ela não tem, moldando seu comportamento, seu caráter e seus conhecimentos.

Em meados da década de 1980, com a queda do regime militar e o surgimento dos movimentos sociais e de luta pela democracia, permitiu-se propostas curriculares mais progressistas, com discurso centrado na criança e no processo de construção de conhecimento. No período que se seguiu à aprovação da LDB, esse debate ganhou destaque na área educacional, principalmente após a publicação do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pelo Ministério da Educação (Brasil, 1998), que suscitou diversas críticas.

Entre as falhas apontadas no relatório de Campos (2006), destacam a excessiva ênfase em conteúdos de aprendizagem, mesmo para a faixa de zero a três anos de idade e ao “viés psicologizante” (CAMPOS, 2006). Segundo a autora, nas salas quase não se observavam produções infantis e nas pastas semestrais continham produções individuais das crianças predominando modelos estereotipados de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado.

Em fins de 1990, inicia-se a discussão que rompe com as dicotomias entre natureza e criança, sujeito e objeto, diretividade e *laissez-faire*, resgatando a criança como construtor de sua própria história (SANCHES, 2003). Essas discussões representam a *concepção sócio-interacionista* ou sócio-histórico-cultural (SHC), que compõe a terceira visão apresentada por Oliveira (1992) e também é a abordagem desta pesquisa. Ela se contrapõe às visões mais tradicionais, nomeadas aqui como inatista e ambientalista. Na concepção SHC, a criança é considerada na sua integralidade como sujeito social que tem direito a voz e a participação nas escolhas. Mesmos quando bebês produzem marcas históricas, sociais, econômicas, religiosas, étnicas e de gênero, que constituem a cultura da infância. Segundo Oliveira (1992), essa concepção revela que os dois elementos: o biológico e o social, não podem ser dissociados e exercem influência mútua. Assim, as DCNEI são exemplos de documentos que permeiam a concepção sócio-histórico-cultural e, segundo Sanches (2003) reforçam a importância da busca de significados na ação pedagógica.

De acordo com a visão SHC, a criança não nasce pronta e nem se forma por si mesma, é no conjunto das relações sociais que se dá seu desenvolvimento. Ela é vista como uma pessoa que consegue criar e recriar a sua história individual

e social, portanto seu desenvolvimento se constrói na e pela interação com outras pessoas no seu ambiente. As crianças levantam hipóteses, investigam e observam o outro. Campos (2006) relata que rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas convivem e resistem às propostas baseadas em uma visão SHC presentes nas DCNEI, em que a criança é vista como sujeito de direitos, social, histórico e simbólico que interage com o mundo mediado pela linguagem.

A principal contribuição da abordagem SHC é que propõe uma discussão sobre quem é a criança, como ela se desenvolve, como aprende e como se humaniza.

Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade (MELLO, 2015, p. 2).

Para Mello (2015), a partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, percebem-se três elementos importantes nessa abordagem: o acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes e a atividade que a criança realiza. A autora ressalta que para se apropriar das qualidades humanas presentes no uso dos objetos e nas relações sociais a criança precisa estar presente nos processos. Por isso, se a perspectiva SHC compreende a criança como ativa e curiosa, organiza-se sua vida na escola para que possa experimentar e descobrir, em um ambiente aconchegante, seguro e agradável, mas também instigador da sua vontade de explorar, saber mais e aprender.

Contudo, no relatório de pesquisa de Campos (2006), observam-se padrões que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. Nos resultados, a autora aponta que a concepção pedagógica que ainda prevalece nos municípios advém de uma visão adultocêntrica, expositiva e verbalista, mencionando ser comum nessas instituições o uso de estratégias que imobilizam as crianças e exigem silêncio. Segundo a

pesquisadora, há rotinas que se reproduzem indefinidamente, muitas vezes improvisadas e empobrecidas porque se limitam ao cuidar.

Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), acreditar em uma imagem de menino ou de menina capaz e potente, exige criar contextos onde sejam possíveis espaços de observação para compreender as crianças como produtores de cultura que constroem conhecimento. A formação de professores é essencial para refletir sobre as concepções amarradas e enrijecidas que ainda encontram-se nas escolas de educação infantil. A análise da documentação pedagógica elaborada pelo professor tem muito a contar sobre essas concepções que permeiam suas práticas. O próximo item abordará a documentação pedagógica dentro de uma perspectiva crítico-colaborativa, ou seja, ao compartilhar seu trabalho com colegas, o professor pode compartilhar experiências educacionais inovadoras, que se transformam em objeto de análise sobre as concepções de currículo da infância para a própria equipe estudar.

1.3 A documentação pedagógica dentro de uma perspectiva crítico-colaborativa

Este item apresenta a documentação pedagógica como um instrumento para coletar memórias, intenções, registrar processos e resultados de aprendizagem das crianças. Este material assume diferentes formas como relatórios, portfólios, narrativas digitais ou em diferentes mídias, digitais ou não, como: desenho, esculturas, maquetes, fotos, música e vídeos. Eles são registros da prática pedagógica que retratam histórias vividas.

Nesse processo, narrar o percurso pode desdobrar-se em reflexão e constituir-se num instrumento importante para o trabalho do professor que guarda uma memória de fatos, acontecimentos ou reflexões sobre o passado, avaliando as próprias ações e auxiliando a construção do novo (WARSCHAUER, 1993). Para Forman (2016) e Fyfe (2016), qualquer registro de desempenho que contenha detalhes suficientes para ajudar os outros a compreenderem o comportamento da criança refere-se à documentação pedagógica. A documentação é mais do que uma “amostra dos trabalhos”, ela representa os princípios pedagógicos em funcionamento. Segundo o Parecer que orienta as

DCNEI, a observação e o registro, feitos em diversos momentos ao longo do período:

[...] são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modo de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas e narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance os propósitos infantis e das atividades coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2009, p. 7).

Mendonça (2009) afirma que a documentação pedagógica torna possível uma relação mais consciente entre teoria e prática, quando se procura as explicações teóricas para entender a prática e então planeja a prática experimentando a teoria. Para Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação torna-se também uma oportunidade de “democratizar”, por assim dizer, o resultado do trabalho. Segundo as autoras, foi Loris Malaguzzi²² que, por meio de um diário, apresentou as primeiras considerações sobre a documentação pedagógica. A documentação traduz estratégias que acontecem na escola dentro de três funções:

Quadro 3 – Função da documentação pedagógica

Política	Diálogo entre professores, famílias e a comunidade para compreender a importância da educação infantil, a complexidade de seu funcionamento, as especificidades curriculares, didáticas, ambientais.
Acompanhamento da vida da criança	As principais produções ou imagens de suas ações e interações criando memórias individuais ou em grupo. Deste modo podemos compartilhar com as famílias muitos dos momentos vividos pelas crianças na escola.
Material pedagógico para a reflexão	Os documentos criados podem constituir-se base para a discussão, ressignificação e avaliação de práticas.

Fonte: Mello, Barbosa e Faria (2017)

Parte-se do pressuposto de que os documentos criados são estratégias fundamentais para a avaliação de práticas e que envolvem educadores, famílias e

²² Loris Malaguzzi e seus colaboradores constituíram um tipo de escola, especialmente dirigida a creches e pré-escolas, de gestão educacional participativa, que hoje denomina-se Reggio Emilia. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. Esta abordagem tem uma concepção de criança potente e de escola da infância como um lugar de encontro e de vida comum (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

crianças. Essa avaliação pode ser formativa e se fundamentar nas concepções de educação infantil. Em relação às intenções e motivações para documentar, Benzoni (2001) organiza-as a partir das seguintes categorias:

1) **Documentar para descobrir e conhecer:** para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto; a documentação como itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação como sustento de processos de pesquisa.

2) **Documentar para analisar e reconstruir/reprojetar:** possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento. Nesse caminho, a documentação pode ocorrer durante a realização do percurso didático (observação, áudio, vídeo, diário), ou após o processo (modo de reconstruir a atividade desenvolvida, as escolhas realizadas e de avaliar a distância entre a intenção e a ação).

3) **Documentar para “manter memória”:** possibilidade de conservar memória das experiências, entendendo memória em sua relação com a identidade. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.

4) **Documentar para “estar em relação” com os alunos:** ocasião que permitem às crianças reconstruir a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto dá-se no sentido de incentivar a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo de possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade.

5) **Documentar para informar e comunicar:** com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que as

possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas, e permitam criar ocasiões de debate e confronto entre pontos de vista.

Com o mesmo sentido, Dahlberg (2016) apresenta a documentação pedagógica como processo de tornar o trabalho visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. A autora afirma que ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social. A documentação pedagógica contribui para compreender a criança e seu processo sócio-histórico-cultural, reconhecendo as diferenças individuais dentro da influência do ambiente em que ela se desenvolve. A análise de algumas modalidades de documentação pedagógica permite que o professor observe, interprete e reflita sobre seu planejamento. Essa prática pode constituir-se como objeto de reflexão e revelar especificidades do trabalho do professor.

A documentação pedagógica também é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando o documento, em seu artigo 10, determina que as escolas de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança ;
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Além dos itens sugeridos acima é preciso buscar formas de ouvir as crianças e garantir seu direito de participação nos diferentes acontecimentos da escola. Para Fyfe (2016), a criança também pode ser participante do processo de construção e análise da sua própria documentação pedagógica. Este processo possibilita revisitar e repensar suas experiências. O registro pode auxiliar as tentativas das crianças e professores atribuírem sentido às suas teorias, aos eventos e objetos do mundo.

A socialização dos registros constitui uma estratégia de intervenção privilegiada na formação, na medida em que possibilita o confronto de ponto de vista, as trocas e a revisão de ideias, o estabelecimento da cumplicidade e parceria necessárias à construção de um trabalho coletivo. Fujikawa (2005) aponta que o registro da prática pedagógica oferece boas contribuições para a alteração nos diferentes contextos de reflexão educativa oferecidos pela escola, tendo o coordenador pedagógico como articulador desse processo. Ainda sobre a socialização do registro, a autora conclui que:

A análise dos registros elaborados revela as ocorrências explícitas e implícitas que permearam o contexto escolar, retratando a complexidade deste cotidiano – o trânsito entre o instituinte e o instituído, as rotinas, os processos, os conflitos, dentre outros. A socialização desses registros possibilitou a partilha dos conhecimentos construídos, constituindo um momento privilegiado de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado e sobre os fundamentos que o sustentavam (FUJIKAWA, 2005, p. 237).

Na mesma forma, a socialização da documentação digital também pode constituir-se como um momento privilegiado de reflexão entre os professores sobre as práticas realizadas e as concepções que as fundamentam.

Sendo assim, a narrativa digital multimodal apresenta-se, no próximo capítulo, como uma forma de registro no qual o professor assume uma autoria expressando seu pensamento efetivo. Ele documenta as soluções das crianças e trata o raciocínio envolvido como o propósito da atividade (FYFE, 2016). À medida que expõe as ações por meio de fotos e vídeos, desvela também seu ponto de vista, emergindo sentimentos e trazendo para a discussão o que foi vivido e praticado. Quando expõe as narrativas digitais multimodais para compreender a leitura da realidade a partir da visão do outro também amplia a compreensão e a sua própria visão.

CAPÍTULO 2 – AS NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Quando uma excelente equipe de cirurgia faz uma excelente operação, o paciente não atribui o sucesso ao instrumental, mas às pessoas que aprenderam a tirar melhor proveito das ferramentas e máquinas disponíveis, desenvolveram técnicas de uso e contribuíram para a evolução da tecnologia corrente.

Paulo Gileno Cysneiros (2000)

O papel da mediação do instrumento culturalmente desenvolvido pelo sujeito abre o aporte teórico deste capítulo com a referência apresentada por Cysneiros (2000) para relacionar e tirar proveito da ferramenta, não como um instrumento em si, mas pela forma como aprende a utilizar as tecnologias digitais a favor de uma sociedade melhor. O termo “narrativas digitais multimodais” foi criado para compor este trabalho com a junção do conceito de narrativa digital e a multimodalidade.

O despertar pelo conceito de narrativa digital surgiu após a participação da pesquisadora no 1º Ciclo Periódico de Reflexão na Ação Linha de Pesquisa Tecnologias em Educação/PUC-SP (2016), quando assistiu a palestra da Profa. Dra. Maria Elizabeth Almeida e o do Prof. Dr. José Armando Valente que apresentaram, em seus estudos, este conceito. Os estudos apresentados afirmavam que a análise do conteúdo da narrativa disponível em registros digitais permite entender o processo de conhecimento dos alunos. O uso recorrente da palavra narrativa traz o olhar para um conjunto de pontos de vista e histórias onde podem existir diversas versões da mesma experiência. Por sua vez, o termo multimodal surgiu e acrescentou-se ao objeto da pesquisa “narrativa digital” pela participação da pesquisadora na disciplina “A Formação de Educadores e de Formadores por meio de Processos Tecnológicos e Redes Sociais/PUC-SP” (2017), ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Liberali. Ao final deste capítulo pretende-se explicar o conceito de narrativas digitais multimodais para, no capítulo seguinte, apresentá-la como instrumento utilizado de forma colaborativa na formação de professores.

2.1 Tecnologias digitais

As narrativas digitais multimodais apresentam-se como um instrumento para a formação de professores, portanto esta seção traz o histórico da tecnologia digital e seus desdobramentos na educação por meio de práticas ou recursos educacionais. A pesquisadora traz o conceito vinculado à conflituosa relação com as abordagens históricas: behaviorista, cognitivista e sociocognitivistas e que influenciam a forma de utilização das tecnologias na educação.

Neste mundo interconectado, cada vez mais há mudanças no contexto escolar. A ação dos professores vem se modificando gradativamente a partir das exigências da contemporaneidade como a digitalização dos dados, a comunicação e informação das redes sociais, o consumismo, os novos valores sociais e o uso de tecnologias no dia-a-dia fazem parte dos desafios que permeiam a escola de educação infantil.

Observa-se que esses desafios trazem a ruptura nos modos de ver os ambientes de aprendizagem além da leitura e escrita. Lévy (1993), quando analisa a linguagem e a inteligência humana, apresenta os diferentes momentos de transformação do sujeito. Identifica que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática não se dá por substituição e sim pela integração de várias linguagens. A escola está permeada pelo uso destas linguagens. Elas coexistem, interferindo e modificando as formas de pensar daqueles que se apropriam dos novos instrumentos construídos socialmente.

Para compreender a evolução contemporânea sob o império da informática, Lévy (1993) apresenta a história das tecnologias intelectuais e das formas culturais que a elas estão ligadas em três tempos da humanidade. No primeiro tempo, denominado *palavra e memória*, numa sociedade oral primária, quase toda a cultura estava fundada na observação dos indivíduos. As narrativas eram contadas de boca em boca, identificada na memória associada ao manejo da linguagem. O contador adaptava sua narrativa aos seus interesses. Nesse sentido, o acervo cultural do sujeito estava na manutenção das lembranças.

Para o autor, a invenção da *escrita e a história* marcam o segundo tempo e interferem de forma decisiva no modo de conhecer. A oralidade ajustava a

palavra escrita para a interpretação dos textos. Com a escrita, as representações perduram em outros formatos além das narrativas e cantos, tendência maior quando passa de manuscrito ao impresso, tornando uso dos signos mais intenso e difundido na sociedade.

O terceiro tempo é da *rede digital*, ou seja, condensação da experiência humana em chips, imagens, impulsos eletrônicos, etc. A digitalização atinge a comunicação e o processamento da informação. Conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações e a informática.

As tecnologias na educação tiveram um grande impulso de desenvolvimento na segunda metade do século XX. Segundo Prado (2015), se antes dessas tecnologias já se exigia um esforço considerável do educador para manter a atenção dos estudantes, o desafio é ainda maior em um cenário em que as pessoas são cada vez mais multitarefadas. Com base no levantamento realizado pela autora, a pesquisadora organizou cronologicamente as contribuições da tecnologia para a educação básica, conforme a linha do tempo a seguir:

Quadro 4 – Linha do Tempo: Tecnologias Educacionais²³

1890	Quadro Negro	
1925	Filmstrips (imagens estáticas projetadas em um rolo de filme, acompanhadas de uma gravação).	
1957	Máquina de Ensino Skinner (máquina de perguntas que oferecia um doce para cada resposta correta).	
1960	Retroprojetor	
1970	Programas de TV Educativos	
1977	Computadores Pessoais	
1996	Internet	

²³ Imagens retiradas da página: www.notredamecampinas.com.br/technoparty e do texto de Prado (2015)

1999	Quadros Interativos	
2004	Youtube	
2007	Smartphones e Tablets	
2013	Aplicativos cada vez mais interativos	

Fonte: PRADO, 2015

Prado (2015) recorda a história da imagem utilizada como ferramenta para ensinar, cujo precursor foi o tradicional quadro negro, até hoje utilizado em vários contextos educacionais para transmissão de informação, ou a estimulante máquina que premiava os acertos com doces, e mais tarde, as imagens digitais da internet. Até então, a perspectiva predominante no ensino com a tecnologia era a estruturalista, baseada em formação de hábitos.

O computador é utilizado desde 1960, mas foi na década de 1980 que o computador pessoal emergiu como uma ferramenta significativa no campo educacional (FRANCO, 2010). O áudio, por exemplo, era muito utilizado como recurso para memorização na década de 1970, assim como os filmes ilustravam o conteúdo transmitido pelo professor. Segundo o autor, essas tecnologias marcaram épocas e concepções que permeavam a educação, principalmente dentro das abordagens cognitiva (conhecimento inato) e sociocognitiva

(interação). Sob essas concepções de ensino, Franco (2010) comenta que na abordagem cognitiva, a tecnologia é empregada de forma a maximizar as oportunidades de interação de alunos com contextos significativamente ricos. Enquanto na abordagem sociocognitivista, em oposição às cognitivas, ressaltam o aspecto social da aquisição da linguagem.

Em meados dos anos 1980, quando começa a se disseminar o uso dos chamados microcomputadores nas escolas brasileiras, por conta da novidade, falta de conhecimento dos educadores e o alto custo dos equipamentos, essa tecnologia ficou confinada em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Outra perspectiva de compreender as formas de usar as tecnologias na escola são as centradas na ordem, estabilidade e linearidade, que se utilizam dos registros de processos e produções por meio de digitalização de dados (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias) para o acompanhamento e controle das ações dos indivíduos. Em contrapartida, nos anos 2000, com a ampliação do acesso, conexão sem fio à Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, sua utilização por parte do aluno nos diferentes espaços da escola saiu dos laboratórios e evidenciou o potencial de uso intenso, fora do controle de telas do professor, impulsionando o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria (ALMEIDA, 2010).

Segundo Lévy (1995), o domínio da imagem tem passado por uma evolução. Uma vez digitalizada, a foto ou desenho podem ser reprocessados e desviados à vontade, os parâmetros de cor, tamanho, forma, textura também podem ser modulados e reempregados separadamente. Essa técnica ainda permite novos processos de montagem e sincronização que se parecem muito com o processamento de textos. Lévy (1993) apresenta as tecnologias da inteligência, como técnicas de transmissão e de tratamento das mensagens que transformam os ritmos e modalidades de comunicação. Hoje o professor tem a possibilidade de autoria por meio de ferramentas digitais, inventar novas estruturas discursivas, descobrir as retóricas ainda desconhecidas, “conceber ideografias nas quais as cores, o som e o movimento irão se associar para

significar” (LÉVY, 1993, p. 66) pode ser um novo desafio para a comunicação de sua prática no seu contexto de trabalho.

Segundo Forman (2016), entende-se por mídia digital, qualquer tipo de arquivo que fique em um computador ou smartphone, mesmo que seja posteriormente impresso em papel ou gravado em vídeo. Com a digitalização, a mídia torna-se leve, móvel, maleável, inquebrável (LÉVY, 1995). O formato digital proporciona grande flexibilidade para compartilhar, armazenar, publicar, editar, compor sobrepor com outros símbolos, tais como textos com vídeos ou fotografias com gráficos animados.

Com ideia semelhante, Almeida e Valente (2012) destacam que a mídia digital tem causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na educação, a presença dessas tecnologias tem sido pouco significativas e seu potencial não é explorado. Os autores afirmam que é possível trabalhar com imagem e som, tão facilmente como a escrita, portanto, surge a necessidade de pensar sobre a utilização destas novas tecnologias.

É necessário utilizar o potencial da tecnologia na ampliação do diálogo, na análise da multiplicidade de caminhos que propiciam o fazer e refazer contínuo e na própria compreensão da sua evolução a partir da reflexão dos diferentes momentos de sua história. Para Almeida (2012), o desenvolvimento do currículo se expande para além da sala de aula e das instituições educativas por meio da midiatização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A TDIC supera os conteúdos apresentados em livros e outros materiais e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. Cada vez mais se amplia as possibilidades de criação por meio dos artefatos tecnológicos, seja no campo da arte, da educação, da saúde, da cidadania, no esporte ou das relações humanas. Nenhuma criação, desafio ou solução vem na tecnologia por si só, mas sim das negociações e conflitos entre indivíduos, que podem inovar em seu contexto.

A tecnologia em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível (LÉVY, 1993). É a coletividade humana que é responsável pela forma como usa seu conhecimento construído através da técnica. Em seu artigo, Almeida (2012) pressupõe compreender as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Da mesma forma, a entrada das novas tecnologias na educação deve ser compreendida não pelo recurso digital em si, mas para privilegiar as relações de professores e alunos com a cultura. Segundo Sarmiento (2002) para que a tecnologia viabilize novas leituras de mundo é necessária uma mudança pelos educadores.

Precisamos começar a desmistificar, entre os educadores, a visão mecanicista e reducionista de que a tecnologia é máquina, é ferramenta. Tecnologia não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina. Tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que frequentemente embute uma correspondente mudança de concepção” (SARMENTO, 2002, p. 65).

Outro ponto a considerar neste item sobre tecnologias é a sua utilização por crianças pequenas. Sabe-se que é na relação com o outro e com a cultura que as crianças adquirem e dão forma às infinitas possibilidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais vêm contribuindo no processo de interação das crianças, e a preocupação se volta ao excesso do uso, a qualidade da experiência e à organização da atividade, uma vez que elas vivenciam as tecnologias e também são público-alvo de diferentes formas de violência simbólica que a mídia transmite (MULLER; FANTIN, 2014).

As crianças vivem num mundo conectado, em que adultos e outras crianças utilizam a tecnologia em diferentes momentos: para se informar, comunicar, divertir, pesquisar e relaxar. Segundo Muller e Fantin (2014), as crianças que têm acesso à tecnologia pedem para fazer uso dela, seus gestos demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular e mostram ao adulto o que lhe fascina quando conectadas, pois percebem o fascínio de outras pessoas que estão ao seu redor. As autoras mencionam sobre a importância de estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório e

propiciar o contato com a cultura de modo geral. Nesse sentido, é papel da escola discutir sobre o uso da tecnologia e assegurar tal direito, como forma de inclusão digital, social e cultural.

Rinaldi (2017) apresenta inúmeras possibilidades do uso pedagógico das tecnologias pelas crianças em diferentes produções, dentre elas, o envolvimento de professores e crianças na construção de portfólios com suas diferentes formas de registros. A autora destaca as formas de aproximação das crianças com os diferentes objetos da cultura pela mediação do professor e das tecnologias incluídas em seu planejamento. Nesse processo, a criança constrói e elabora significados a partir da relação com materiais e mídias. Segundo Muller e Fantin (2014, p. 5) “[...] é importante inseri-las no ambiente educacional com os demais materiais, para além do uso das ‘salas informatizadas em horários fixos e pré-determinados.’”.

Hoje os professores e crianças têm a possibilidade de construir seu próprio projeto, de forma colaborativa, para compartilharem com muitas pessoas. Podem expressar suas ideias em diferentes mídias (papel, argila, madeira), inclusive a mídia digital. A narração digital – histórias e experiências vividas e construídas pelas crianças - usa as novas linguagens integradas: som, movimento e animação e permitem novas maneiras de falar sobre as próprias experiências na escola. (GANDINI apud MULLER; FANTIN, 2014, p. 5). Baseadas em outros autores, as autoras ressaltam que certos artefatos tecnológicos se colocam ao lado de tantos outros materiais culturais e a atenção deve ser dada às crianças e sua relação com estes artefatos.

Sendo assim, as tecnologias vão além de instrumentos elaborados para ampliar a capacidade de realizar a atividade humana. São provocadores de mudança, pois ampliam a capacidade de intervenção do sujeito sobre a natureza, a criação e a comunicação entre os indivíduos. É necessário ainda, assumir a responsabilidade ética e criar espaços que incentivem práticas discursivas dialógicas para potencializar a reflexão e o uso da tecnologia por todos os indivíduos, inclusive as crianças.

2.2 Narrativas digitais

Este item aborda uma forma de comunicação para construir conhecimento por intermédio da produção de narrativas com o uso das TDIC e das mídias digitais. As narrativas digitais representam o material no ato de comunicar e que podem resultar das escolhas conscientes ou inconscientes feitas pelo professor dentro do modo como organiza seu discurso para atingir outros sujeitos. Forman (2016) revela que algumas inovações na comunicação das escolas com as famílias estão nos estágios iniciais como o uso de blogs na internet para manter os pais atualizados e convidá-los a participar, compartilhar reações e oferecer informações sobre algo feito na escola e que pode ser continuado em casa.

Segundo Almeida e Valente (2012), o termo *narrativa* tem origem no Latim e significa recontar. Para Bruner (2002, p. 46) a narrativa é “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. De acordo com Almeida e Valente (2012), por meio da das narrativas pode-se registrar os caminhos, informações, produções e descobertas.

De acordo com Charaudeau (2014), representamos o ato de comunicação como um dispositivo cujo centro é ocupado pelo sujeito falante (o locutor) em relação a outro parceiro (o interlocutor). Todo ato de comunicação é ao mesmo tempo finalizado em termos de influência, regulado em termos de intercompreensão, intersubjetivado em termos de partilha (ou de imposição) dos saberes, das opiniões e das crenças sobre o mundo. Segundo o autor, para que haja narrativa é necessário um “contador” investido de uma intencionalidade. O sujeito que narra desempenha essencialmente o papel de uma testemunha que está em contato direto com a experiência na qual se assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos.

Cunha (1997) afirma que tem se ampliado o uso das narrativas como metodologia pautada no diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas. Segundo Charaudeau (2014) a situação dialogal efetiva-se quando os parceiros da comunicação (pais, educadores, crianças) estão presentes e permitem a troca. O locutor, no caso o professor, se encontra numa situação na

qual ele pode perceber imediatamente a reação dos interlocutores, desenvolvendo uma relação afetiva. Ao contrário, em situação monológica, os parceiros não estão presentes e, portanto, o locutor não pode observar imediatamente a troca (como os blogs e páginas de internet).

Há muitas maneiras de contar e trocar as experiências vividas. Elas podem apresentar-se através de narrativas orais, escritas, por imagem ou utilizando todos esses meios em uma única construção (CRUZ, 2016). A construção e divulgação dessa narrativa não são neutras. Fotografar também é interpretar e escolher filtros para representar partes da realidade. Nesta perspectiva de interpretação dos fatos narrados, Pérez-Gomez e Sacristán (1998) afirmam que não existe uma única realidade no âmbito social, mas múltiplas realidades matizadas de forma singular por cada sujeito ou grupo. Os indivíduos são agentes ativos que constroem, de forma condicionada, o sentido da realidade em que vivem.

Como apresentado por Lévy (1993), se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. Do mesmo modo para Almeida e Valente (2012, p. 65), com a mudança das linguagens, as condições que facilitam a “manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas.”. Essa compreensão de novas linguagens que chegam com o desenvolvimento da tecnologia remete a necessidade de se buscar novos procedimentos na escola para a aprendizagem.

Almeida e Valente (2014) afirmam que os novos recursos digitais oferecidos pelas TDIC como Flash, Power Point, Prezi, Movie Maker ou software para produção de blogs, animam as histórias digitais, tornando-as mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. Os autores apontam que a democratização das tecnologias deixam esses recursos cada vez mais acessíveis e que para o uso não precisam ser especialistas. São aplicativos que facilitam e alteram a maneira como as narrativas tradicionalmente orais ou impressas são produzidas.

De acordo com os autores, cada narrativa digital construída pode apresentar uma forma própria, de acordo com suas experiências, com os aplicativos tecnológicos, suas necessidades do momento e sua realidade de trabalho. Elas não precisam conter somente fotos ou vídeos, podem compor com as imagens digitais, notas, textos, pensamentos, citações e poema que representam fragmentos de uma memória. Segundo Rinaldi (2017), cada fragmento que é imbuído com a subjetividade fica sujeito à interpretação dos outros.

Para Almeida e Valente (2012), as narrativas digitais expandem e criam novas possibilidades que seriam impossíveis de produzir na narrativa linear, impressa ou oral. Ainda de acordo com os autores, as narrativas digitais trazem a oportunidade de criar e recriar sobre o processo de investigação e construção de conhecimento cuja representação se faz por meio da exposição dialógica com o grupo. Nesse processo, Cunha (1997) completa que é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Segundo Almeida e Valente (2012), as narrativas digitais possibilitam novas formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas e propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias. Na educação infantil, contar o percurso de uma classe por meio da escrita de portfólio impresso em cadernos ou pasta de atividades, já faz parte do trabalho do professor no uso dessas múltiplas linguagens midiáticas.

Realizar relatórios descritivos identificando a caracterização na turma também já compõe uma de suas atividades semestrais segundo documentos já vistos no capítulo um e que normatizam a educação infantil paulistana. A proposta deste estudo é utilizar as mídias para ampliar os registros pedagógicos, por meio de projetos onde os professores são os produtores de textos que utilizam a língua com recursos multimodais, em conjunto com fotografias, desenhos e a música como veremos a seguir, que se fundem e constroem novos sentidos.

2.3 Multimodalidade

Esta seção aborda a importância e o conceito de multimodalidade que integra a narrativa digital, utilizada nesta pesquisa, não como um produto, mas analisando a forma como sujeito produz este objeto compartilhado nos diferentes contextos.

A sociedade contemporânea vive uma nova configuração de comunicação e práticas textuais. Segundo Nascimento, Bezerra e Herberle (2011) a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal, que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além das demais competências comunicativas.

A multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que utilizam diferentes tecnologias de comunicação interagem com os outros: falam ao Skype, usam Whatsapp, leem e-mail, ouvem música e outras tantas formas. De acordo com Almeida (2016), a multimodalidade pode referir-se também às mais distintas formas de representação utilizadas na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, escrita, a fala e a imagem.

Para Pimenta (2008), a multimodalidade busca seu conceito na Semiótica Social, que é a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, cuja função principal é o estudo da comunicação dentro de um contexto social. Assim, recursos visuais como a imagem e o verbal se fundem e constroem novos sentidos. A palavra escrita passa a ser apenas parte da mensagem composta, e, com ela, outros elementos compõem o corpo do texto como um todo.

De maneira semelhante, Predebon (2015) apresenta o conceito de multimodalidade como variadas tecnologias comunicativas que contribuem para a produção de sentido, usando a língua em conjunto com fotografias, gráficos, desenhos e música (integração das mídias). Para a autora, a noção de multimodalidade parte da premissa básica de que toda forma de produção de sentido é criada, distribuída e interpretada por conjuntos de recursos

culturalmente disponíveis para criação de sentido. Em outras palavras, elementos verbais interagem com elementos visuais, como cores, ilustrações, formato, tamanho da letra, fontes etc.

Segundo Kress (2010), há um conjunto de modalidades, social e culturalmente formatado, que permite a apresentação de posições e interesses frente ao mundo. Com base nas traduções de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), do conceito de Gramática Visual na pesquisa de Kress e van Leeuwen (2006)²⁴, estas representações podem ser narrativas ou conceituais. As representações narrativas constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo. No registro fotográfico de uma professora, por exemplo, os alunos são fotografados na ação ou no acontecimento. Já as representações conceituais descrevem os alunos na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que permite percebê-los enquanto membros de um grupo.

As imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes e o interlocutor. A multimodalidade possibilita a construção de representações motivadas por interesses específicos, “visto que ‘o uso de signos visuais não é neutro, ao contrário, trata da definição da realidade social.’” (MACHIN apud NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 531). Sendo assim, as pessoas utilizam recursos visuais de modos particulares e de acordo com suas concepções para buscarem determinados efeitos na sua audiência. Todos esses traços e marcas multimodais evidenciam a pretensão comunicativa do texto e, sobretudo, contribuem para a elaboração de significação por parte do leitor (SILVA, 2013).

Para Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), os textos impressos vêm perdendo espaço para os textos digitais. A escola mudou a forma como utiliza a escrita e a leitura, visto que a realidade vivenciada exige ações imediatas no

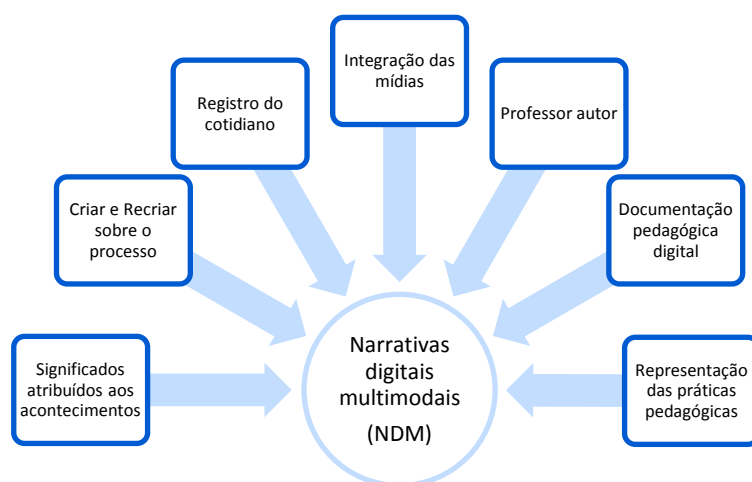
²⁴ Alguns conceitos da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006) foram traduzidos por Bezerra, Nascimento e Heberle (2011) com vistas a difundir essa abordagem. A teoria de base e a grande maioria das publicações sobre o tema ainda são em língua inglesa. Entretanto, já há estudos no Brasil, como os de Almeida (2015), Bezerra, Nascimento e Heberle (2010); Pimenta (2008); Predebon (2015) Moita Lopes (2006); Nascimento (2002); Pereira (2007); Pimenta (2006); Santana (2006); Thiago (2007) e Vieira et al. (2007).

sentido de compreender como texto verbal e imagens realizam significados culturais. De acordo com os autores, essas imagens e textos verbais devem ser entendidos como um sistema semiótico, ou seja, conjunto de signos socialmente compartilhados por princípios e regularidades, que utiliza-se para representar experiências e negociar a relação com os outros.

Ainda segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), é necessário uma formação atualizada para que os professores sejam autores de seu próprio texto, e assim, capazes de desenvolver a comunicação multimodal e o acesso às tecnologias. Os autores ressaltam ainda o papel da escola em buscar modos alternativos de representação, oferecendo formação teórica e crítica.

A figura abaixo traz o desenho do foco desta pesquisa como estratégia formativa que estimula o professor a ser autor, criar e recriar sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir do registro de seu cotidiano.

Figura 1 – Foco da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A figura sugere a NDM como forma de representação de si e do outro, com seus modos de pensar, agir e sentir para construir uma documentação pedagógica digital com significados atribuídos aos acontecimentos. A integração de mídias envolve o uso de várias ferramentas para apresentar, organizar, materializar e instrumentalizar as narrativas a serem compartilhadas. As NDM 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 relacionam com seu contexto social. O instrumento por si só não produz novas aprendizagens. É preciso que a documentação digital culminante de um projeto de turma, por exemplo, seja a provocação de uma reflexão e a decisão de um novo caminho na prática pedagógica. Portanto, como veremos no próximo capítulo, um espaço reflexivo, crítico e colaborativo na formação de professores é necessário para que ocorram avanços.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- São as minha memórias, dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]

(Monteiro Lobato, 1950)

Este capítulo tece considerações acerca da formação de professores para a atuação na Educação Infantil tendo como foco a inserção das narrativas digitais multimodais na documentação pedagógica digital. A formação de professores não acontece desconexa e sim inserida em situações de atividade concreta. A pesquisadora recorre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para a compreensão desse processo. O capítulo está dividido em três seções. A primeira seção traz a racionalidade técnica, prática e crítica como os princípios que norteiam a formação de professores. Na segunda, aborda a formação de professores dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural. Por fim, apresenta a cadeia criativa abordando os aspectos específicos na formação de professores e a análise de narrativas digitais para uma formação crítico-colaborativa.

3.1 Princípios que norteiam a formação de professores

Pensar em formação de professores nos remete a diferentes paradigmas. Esta seção aponta abordagens referentes à formação de professores com uma interlocução ao uso de tecnologias neste espaço. Esta pesquisa considera três enfoques diferentes no que se refere às concepções de formação: racionalidade técnica, racionalidade prática ou racionalidade crítica.

Segundo Diniz-Pereira (2014) a racionalidade técnica consiste na solução de um problema feito pela rigorosa aplicação de uma teoria científica. O professor é visto como um técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Sua preocupação é a eficiência e eficácia e não está aberto a

críticas. No contexto escolar, observam-se práticas alienadas e automatizadas, que tiram a oportunidade do professor de pensar sobre a real funcionalidade de sua prática. Na perspectiva da racionalidade técnica, no que se refere à tecnologia da educação, pode-se citar o controle e a previsibilidade como eixos fundamentais do processo educativo. A formação de professores é percebida como uma cultura fragmentada, não integrada com outros temas e individualista. Nesta abordagem privilegia-se o método e as etapas de desenvolvimento. Na adoção de políticas públicas para a formação inicial ou continuada de professores destacou-se por muito tempo, um caráter instrumental ligado à tecnologia. Os softwares educativos, dentro da racionalidade técnica, apresentam as etapas que cada indivíduo deve traçar para levar a bom termo o desenvolvimento (NUNES, 2011). Segundo a autora, dentro desta concepção restam os materiais como copiadoras, retroprojetor, mimeógrafos e computadores que tornam o professor o executor-passador de conteúdos, sem sua capacidade de criar suas próprias narrativas.

No modelo que Diniz-Pereira (2014) nos traz de racionalidade prática, o processo de aprendizagem é espontâneo e flexível, guiado pelos conhecimentos tácitos. O diálogo é o canal de consolidação dos saberes que emergem da prática profissional e a socialização dos conhecimentos considerados prévios é condição importante para este tipo de formação. Nesse contexto, as práticas são baseadas em critérios pessoais, gosto ou interesse dos professores e alunos, podendo ficar presas a discursos pautados pelo senso comum, sem encontrar formas de superar suas possibilidades pré-definidas. Se pensarmos neste modelo de formação, a participação dos professores fica restrita às questões do dia-a-dia sem que tenham um olhar mais amplo para a sociedade. Assumem a experiência do outro como forma de agir, sem compreensão de suas implicações.

No modelo de racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada como uma atividade social, onde professores e alunos investigam o problema juntos. Dessa maneira, os diálogos não são marcados apenas por cumplicidade e solidariedade, mas também por embates e conflitos, conforme esclarece Santiago (2016). Partindo das considerações destes modelos de formação, torna-se impossível conceber o desenvolvimento como um processo prescritivo, previsível, universal ou linear. Para que a formação se torne crítica, segundo Rego (1995),

ela precisa estar intimamente relacionada ao contexto sócio-histórico-cultural no qual a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e dialética, por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores das contínuas reorganizações por parte do indivíduo. Para Liberali (2015), o papel da formação crítica de educadores, como entendido nesta perspectiva, seria, justamente, o de questionar a alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola e criar contextos para a compreensão da capacidade de transformação dos professores.

Diferentemente de abordagens mais confortáveis de formação, em que a preocupação é não magoar o outro e por isso aceita qualquer tipo de prática; ou ao contrário, a autoridade e a posse de ideias impedem que desenvolva uma argumentação aprofundada, na racionalidade crítica o conflito intelectual é considerado parte do processo. O propósito da discussão não é simplesmente exhibir diversos pontos de vista, e sim prosseguir até que todos tenham apreendido algo e chegado a algum lugar com suas ideias, como nos esclarece Edwards, Gandini e Forman (2016). Quando se fala no processo de desenvolvimento do professor, a questão da reflexão é tida como fundamental. Os processos formativos nesta área precisam criar oportunidades de reflexão e de pesquisa. A tecnologia necessita ser historicamente localizada para captar as contradições e projetar novas visões. Esta condição favorece a construção do conhecimento transformador e supera a intervenção nos limites da racionalidade técnica, que muitas vezes tem como eixo só a formação inicial ou cursos para aprender os *softwares* ou *hardwares*.

Pensando nos professores como aprendizes, André (2011) explica que formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada, pois contribui para a compreensão da própria prática, do entendimento do que ocorre na sala de aula ou dos questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a complexa estrutura humana produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social, as ações na formação de professores surgem da necessidade vivida e percebida

pelo grupo. Segundo Paulo Freire (1999) ao abordar o processo de formação, aponta que o professor se forma como educador de forma constante, na prática e na reflexão sobre a prática. Diniz-Pereira (2014) complementa que processos de formação baseados na racionalidade crítica devem possuir como eixo de suas atividades o desenvolvimento de projetos contextualizados que tenham significado para a própria vida.

O nosso desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 41).

No registro de sua prática, o professor pode assumir a autoria de projetos contextualizados. Nesta trajetória, Santiago (2016) considera que a consciência dos sujeitos é modificada a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos em atividade, por meio da partilha de sentidos e diferentes ideias num mesmo contexto. Assim como os textos escritos, as narrativas digitais podem também ser portadoras de histórias, gerar mudanças na prática, favorecer a construção da identidade profissional dentro de um processo formativo na perspectiva sócio-histórico-cultural, aprofundada no próximo item.

3.2 Formação de professores na perspectiva sócio-histórico-cultural

Nesta seção busca-se apresentar a formação dentro da racionalidade crítica para incentivar que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e de seus colegas, ampliando suas possibilidades de atuação. A situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas sim a situação do isolamento e do trabalho solitário.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000) esse isolamento dá aos professores um caráter individualista, uma espécie de proteção para colocar em prática seu julgamento arbitrário no interesse das crianças que eles conhecem melhor. Todavia, também os impede de obter, junto aos seus pares, um retorno significativo e claro de sua prática. Os autores sugerem a eliminação do individualismo (padrões habituais de trabalho isolado), porém sem erradicar a

individualidade (oportunidade de ficar sozinho e de ter experiências com significado pessoal). A individualidade exposta pelos autores faz sentido quando o sujeito está inserido numa atividade social, conforme nos esclarece Vygotsky (2008), o que lhe possibilita ampliar novas práticas para uma renovação do ambiente coletivo no qual esteja inserido.

Apresenta-se aqui a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) como possibilidade de renovação e mediação do instrumento (narrativa digital multimodal) na atividade, aqui se referindo à formação de professores. Este instrumento permite o compartilhamento de experiências com significado pessoal. A individualidade das narrativas digitais dá origem à discordância criativa e ao risco. O desenvolvimento do professor pode ser mediado pela linguagem nas narrativas para participar de interações sociais, construindo funções sociais, culturais e planejando suas ações. Nessa formação é possível uma relação dialética entre os pares, com os quais interagem por meio de instrumentos. Para tanto, serão discutidas os espaços colaborativos de reflexão crítica no contexto escolar.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio dos processos interacionais mediados, em situação de prática social. A mediação é fundamental no pensamento de Vygotsky. O ser humano é um ser social, histórico e simbólico que interage com o mundo. Segundo Liberali (2015), os sujeitos são as pessoas engajadas na atividade e constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Nesse processo desenvolvem-se as funções psicológicas superiores que são fundamentais para a formação crítica de educadores.

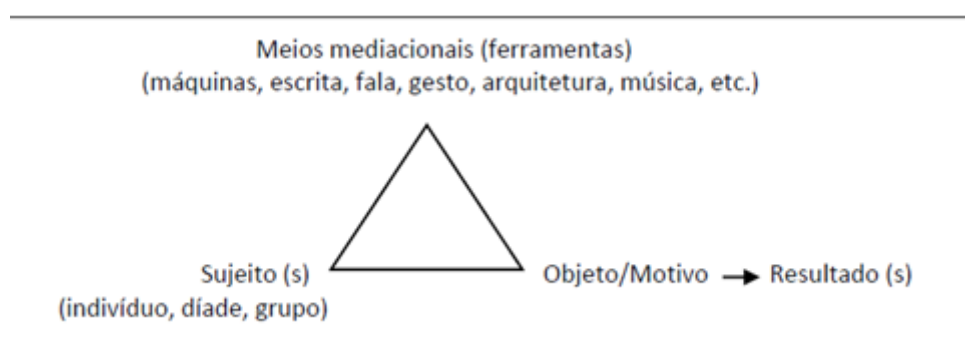
A relação entre o sujeito e o objeto é sempre mediada por meios culturais ou artefatos, identificados como ferramentas e signos. De acordo com Rego (1995), Vygotsky destaca que o emprego de instrumentos e o surgimento da linguagem são as “ferramentas” que foram construídas e aperfeiçoadas pela humanidade ao longo da sua história e fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Por meio delas, o sujeito não só domina o meio ambiente como o seu próprio comportamento. Para Vygotsky os sujeitos em suas práticas sociais se

engajam em atividades distintas que proporcionam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Esta pesquisa está ligada à forma como o grupo LACE, da PUC-SP, vem atuando juntamente com os conceitos de Vygotsky e seus seguidores referente à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). A TASHC constitui-se em distintas atividades em rede que se relacionam no tempo e no espaço que, essencialmente, compartilham alguns de seus elementos. Ela foi desenvolvida por Vygotsky (1896-1934), depois por Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1970) e mais atualmente, por vários pesquisadores, dentre os quais se destaca Engeström (1948-).

Segundo Liberali e Fuga (2012), três aspectos do pensamento Vygotskiano são fundamentais para a atividade humana: ser orientada por um motivo, fazer uso de instrumentos de mediação e produzir algo como elemento da cultura que nesse processo objetiva o indivíduo e ao mesmo tempo o subjetiva. A figura 2 ilustra esse pensamento:

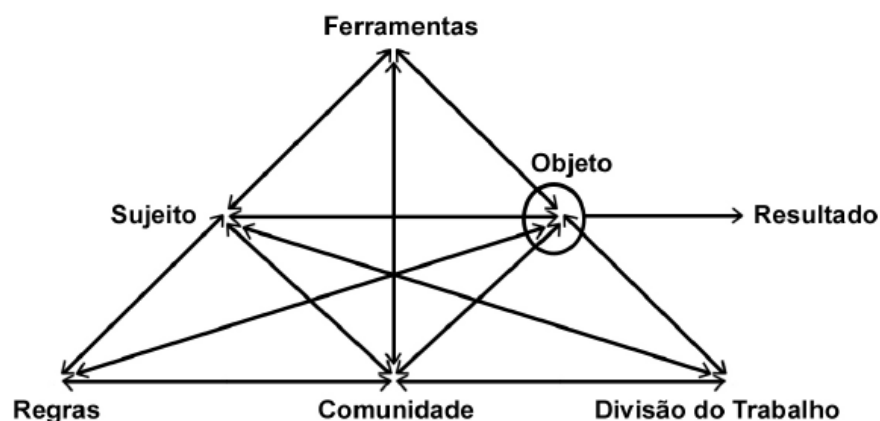
Figura 2 – Tríade do pensamento Vygotskiano



Os sujeitos, o objeto e os instrumentos fazem parte do triângulo básico, proposto por Vygotsky (1934/2008) e integram a TASHC. Na educação, a narrativa digital multimodal criada pelo professor (sujeito) a partir do domínio dos conceitos básicos de tecnologia e do uso da ferramenta digital se constitui em objeto de mediação do conhecimento. Tem caráter dinâmico, e pode ser utilizada para transformar a atividade. Engeström (1987) expande a ideia da prática compartilhada e a organização da atividade em um sistema conjunto que busca um objeto compartilhado pelos mesmos sujeitos de uma comunidade. Para o autor a atividade é uma dinâmica social que possibilita a transformação dos

sujeitos que praticam as ações coletivas no contexto social onde esses sujeitos estão inseridos. O autor apresenta o triângulo expandido que representa a organização de uma atividade:

Figura 3 – Sistema de atividade humana



Fonte: Engeström, 1987

O triângulo expandido modifica as relações na atividade, de modo que não são somente o sujeito ou o objeto que se transformam na atividade mediada, mas todo o contexto social com suas regras e divisão de trabalho. Amparado na TASHC, o sujeito tem a possibilidade de transformar o contexto do qual faz parte, por meio da atividade que realiza. Segundo os estudos de Lima (2015), os **sujeitos** da atividade agem em relação ao motivo e compartilham o mesmo objeto com outros sujeitos que realizam outras atividades distintas, formando com eles uma **comunidade**. O **objeto** desejado é aquilo que satisfará a necessidade da comunidade. Ele tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. As **ferramentas** são os meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário. Os sistemas de atividade são regulados por normas implícitas ou explícitas da comunidade, definidos como as **regras** da atividade. Na **divisão social de trabalho**, os sujeitos agem sobre o objeto de diferentes formas, com base nas funções e tarefas entre os membros da **comunidade**.

Liberali e Fuga (2015) afirmam que, pelo fato de não ser estática, a atividade promove a interação dos participantes, negociando significados em torno de um mesmo objeto. Possibilita ver o desenvolvimento dos participantes e

da própria atividade em seus níveis. Segundo as autoras, a argumentação permeia todo o processo de desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas.

Entretanto, quando ocorre este contato com o pensar do outro, muitas vezes surgem conflito e tensões, num embate de ideias com movimento de contradição e colaboração, diálogo e negociação. A formação colaborativa nem sempre é um espaço de felicidade. Fullan e Hargreaves (2000) apontam que muitos espaços formativos considerados “felizes” são escolas travadas no seu processo da formação. Esse ambiente feliz estaria voltado em torno de bate-papo de atividades não escolares, histórias e piadas sobre alunos e pais não positivas, havendo pouco assunto em nível profissional nestes ambientes, ou seja, pouca discussão séria sobre trabalho pedagógico. Ao tentar desenvolver um ambiente colaborativo, a alegria não deve ser confundida com excelência. A contradição necessita ser considerada na formação de professores, pois é a força motriz para o desenvolvimento. A formação de professores é permeada de tensões e desafios que geram conflitos, juntamente com ações colaborativas, num movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações.

Como parte do processo colaborativo, a argumentação surge para possibilitar a produção de conhecimento e de criatividade. Para Liberali (2006), essa argumentação afeta e provoca uma ação ou reação em seus participantes, podendo se constituir em um elemento que modifica a realidade e transforma a atividade até chegar num acordo entre os envolvidos, ocorrendo então a construção de novos significados.

O próximo tópico apresentará o conceito de Cadeia Criativa. É necessário argumentar as escolhas de forma colaborativa para compreender a prática que compõe as narrativas. Sendo assim, o foco desta pesquisa está na atividade de construção de uma formação de professores crítico-colaborativa onde as NDMs são apenas instrumentos mediados, para que os professores possam produzir, em conjunto, um novo significado para o registro de suas práticas.

3.3 Cadeia Criativa: formação de professores e a produção de narrativas digitais

Como se observou na seção anterior, a formação de professores tem como foco de discussão a TASHC que representa a relação entre sujeito e objeto mediada por artefatos ou ferramentas culturais. Neste caso, o foco da pesquisa está na intencionalidade da produção das Narrativas Digitais Multimodais, pelo professor atuante na educação infantil. Segundo Engeström (1987), as atividades estão em rede, intencionalmente interligadas e em processo de expansão. Assim, permite-se pensar a formação docente com tecnologia e atividade criativa, ou seja, aquela que está, no domínio sócio-histórico-cultural, marcada pelas representações das experiências do sujeito, cuja expressão criativa individual refrata no coletivo (LIBERALI; FUGA, 2015).

Segundo as autoras, a atividade é direcionada para um fim (motivo) e só se realiza a partir das ações do(s) sujeito(s) de modo a transformar o objeto pelo uso de meios de trabalho (ferramentas). Liberali (2015) aponta que a formação de professores pode ser realizada numa perspectiva crítica que possibilite aos participantes espaços de reflexão-transformação e elementos para a (re)construção de suas ações, formando uma *Cadeia Criativa* que se configure num distanciamento e um estranhamento da rotina.

A Cadeia Criativa apresenta a ideia de rede de atividades comprometidas com a melhoria das relações na comunidade. O olhar de um professor implica o outro, procurando repensar e ressignificar no cotidiano, as produções audiovisuais que se rotinizaram. Essa ideia evoca a possibilidade de tomar decisões coletivamente vinculadas à recíproca confiança. Segundo Liberali, Santos e Lemos (2012), a rede de atividades é formada com base no diálogo e nas práticas discursivas. A questão central da Cadeia Criativa é a combinação de atividades em rede com influências intencionais para a transformação:

A formação crítica de educadores vista como uma Cadeia Criativa de Atividades pressupõe o entendimento das atividades educativas como eixo central para a transformação ampla da sociedade a partir da transformação de cada um. Realiza-se como empreendimentos conjuntos produzindo significados que serão compartilhados, posteriormente, com outros parceiros a partir dos sentidos que são levados à nova atividade (LIBERALI, 2015, p. 74).

A documentação digital pode ser considerada como ponto de encontro e objeto de estudo, cuja principal função é combinar vozes distintas para trazer o acesso a novos conhecimentos e à divulgação de boas práticas para todos os envolvidos. Analisando as expectativas, intenções e valores observa-se que os significados para a utilização de propostas de registros pedagógicos digitais podem ser construídos dentro de contextos diferentes e relacionados com suas respectivas ideologias.

Para Liberali (2015, p. 71),

a Cadeia Criativa implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados, que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira.

Organizada em elos encadeados, a reflexão será beneficiada por toda comunidade educativa, no desenvolvimento de algo novo e criativo. Assim, são produzidos novos significados que mantêm características daqueles significados compartilhados na primeira atividade. Sendo assim, a reflexão do material digital, pautada na Cadeia Criativa, traz novos espaços para comunicação das produções digitalizadas, para armazenar e compartilhar as atividades dos alunos de educação infantil. Engajados de maneira colaborativa e criativa, intercalando diferentes mídias, a escola passa a ter a cultura de divulgação de registros, criando a integração do ambiente virtual e presencial.

Esse novo modo de organização na formação de professores, a partir da análise de diferentes olhares colaborativos sobre as narrativas digitais multimodais, pode constituir-se numa cadeia criativa, pautada no comprometimento com a melhoria da qualidade na educação infantil da comunidade em que a pesquisa ocorre. Estabelecer um entrelace das atividades digitais produzidas torna possível a transformação sócio-histórico-cultural. A cadeia criativa na formação docente acontece nas relações dos sujeitos em torno do objeto para a produção de conhecimento. Segundo Liberali e Fuga (2012, p. 132), “a produção [do conhecimento] realiza-se a partir de situações desafiadoras, pressupondo a superação das restrições e contradições das práticas escolares de forma conjunta.”

Nessa perspectiva, a formação de professores parte da ideia do educador analisar como a tecnologia, mediado pelas relações de conflito e colaboração, pode ser um instrumento para transformar a realidade isolada e alienante, proporcionando outras possibilidades de comunicação com a comunidade escolar. Celani (2004) aborda a descoberta de novos caminhos na área da formação de professores, destacando que é fundamental o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem autônoma por parte de grupos e não apenas com indivíduos isolados. Um exemplo são as práticas de registros pedagógicos digitais para avanços na comunicação com a comunidade.

Apesar disso, ainda são escassos os estudos sobre novas metodologias na formação de professores que tenham o foco na tecnologia para documentação do processo educativo. Na tentativa de superar os entraves para novas práticas na escola e refletir sobre perspectivas autoritárias com significados historicamente cristalizados, a formação crítica do professor poderá se desenvolver por meio da argumentação. Segundo Liberali (2015), dentro de uma cultura colaborativa entre professores, parte-se de um conflito para achar um ponto de encontro na produção de novos saberes, que reverberem nos planejamentos de aulas, cujo foco são as crianças, os maiores beneficiados com este processo.

Na perspectiva da Cadeia Criativa, a formação crítica de professores que será proposta nesta pesquisa busca produzir narrativas digitais multimodais. Essa documentação digital tem, em seus pressupostos, ações combinadas e interdependentes, numa rede de influências intencionais com parcerias e divisão de trabalho que buscam compartilhar e produzir novos significados, conforme se observa no desenvolvimento da pesquisa que segue no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

“De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros, que imobilizem seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento a acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados” (LÜDKE, ANDRÉ, 2015)

Como apresenta Lüdke e André (2015) na epígrafe acima, a pesquisa foi realizada com cuidado e com a exigência que um trabalho científico pede, mas também com intenso envolvimento da pesquisadora, pois é a coordenadora pedagógica da escola em contexto e responsável pela formação dos professores participantes deste estudo. Este capítulo apresenta informações sobre os participantes da pesquisa e o contexto da unidade pesquisada. Busca esclarecer a escolha da Pesquisa Crítica de Colaboração. Apresenta os procedimentos de produção de dados e como foi realizada a interpretação desses dados. Além disso, descreve as garantias de credibilidade do trabalho.

Para melhor visualização, segue o desenho da pesquisa por meio de um quadro dos objetivos, perguntas da pesquisa, fundamentação teórica e procedimentos de produção, coleta e interpretação de dados.

Quadro 5 – Resumo da pesquisa

Objetivo Geral	Investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa.
Perguntas de Pesquisa	• Como estão configurados os registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais de uma escola de educação infantil? • Quais concepções de educação e de infância são instauradas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais? • O estudo das narrativas digitais multimodais como um tipo de documentação pedagógica possibilita a construção de uma prática crítico-colaborativa?
Procedimentos de: Produção, coleta e seleção de dados	Metodologia: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) Produção de dados: 1. Seleção de cenas para análise e recorte das NDMs elaboradas pelos professores com base no critério de concepções de infância. 2. Sessão reflexiva na formação de professores - Aplicação do questionário semiestruturado, roteiro de análise multimodal dos vídeos e gravação (áudio) das formações de professores.
Procedimentos de: Análise e interpretação	Análise: 1. Análise multimodal das NDMs pela pesquisadora. 2. Análise das sessões reflexivas em categorias. Interpretação: A organização da linguagem por meio da análise crítica da formação com as ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir.
Resultado	Proposta de intervenção por meio de um plano de formação sobre narrativas digitais multimodais em Cadeia Criativa: estudar, formar, acompanhar e implementar.

4.1 Contexto da pesquisa



O contexto desta pesquisa ocorre em uma escola municipal de educação infantil localizada na região de Pirituba, zona oeste da capital de São Paulo. Os dados desse contexto foram produzidos a partir das informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar. Também foi disponibilizada para a consulta a entrevista que é realizada pela escola junto às famílias, no ato da matrícula no início de cada ano letivo, com o objetivo de caracterizar a comunidade escolar.²⁵ As

Figura 4 – Contexto da pesquisa

²⁵ Anexo A.

falas de professores que sustentam a descrição do contexto foram retiradas do Instrumento “Avaliação da Unidade Escolar”, que também faz parte do PPP. Este documento possui questões que são aplicadas pela gestão em reunião própria e avaliam anualmente as ações da escola pesquisada.²⁶ A escolha da unidade escolar é decorrente de seu projeto pedagógico que tem por foco as narrativas digitais multimodais. Nessa escola há uma ampla documentação de registros de atividades produzidos pelos professores. Assim, é uma prática comum cada turma produzir um vídeo apresentando o processo de criação do projeto de investigação. O acervo contém portfólios com relatos de experiências, fotos, amostras de trabalhos das turmas, enfim, um registro do processo até chegar ao produto final.

A história da escola pesquisada faz parte dos parques infantis criados em 1935, por Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura da Cidade, considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana para crianças de famílias operárias que passaram a ter a oportunidade de brincar, de serem educadas, cuidadas, de conviverem com a natureza e de movimentarem-se em grandes espaços (FARIA, 1999). Fundada em 1964 como Parque Escola Pirituba, possui uma boa estrutura de parque e área verde.



Figura 5 – Parque da Escola

Em 2018, a escola possui a seguinte caracterização: atende a trezentos e oitenta alunos de três a seis anos, em dois turnos no horário das 7h às 13h e das 13h às 19h. Conta com sete classes, refeitório, ateliê, sala multiuso e sala de tecnologias. Esta última funciona como apoio para compartilhar diferentes ferramentas que proporcionam desafios nas construções de brincadeiras, como lanternas, luzes e refletores, lupas, balança digital, calculadores, fita métrica, binóculos, livros, ábaco e uma *Smart TV* conectada à internet. Apesar do amplo espaço, algumas interações entre o professor e as crianças são marcadas pela

²⁶ Anexo B

cultura escolar do ensino fundamental, com desenhos prontos com foco em conceitos como cores, formas geométricas, números e letras, com rotinas fixas na “linha do tempo”, organização em filas e normas para incorporação de comportamentos.

Segundo os dados da entrevista realizada no início do ano, a média de pessoas que moram na mesma casa é de quatro a cinco pessoas (entre pai, mãe e irmãos). Cinco crianças vivem em abrigos. Observa-se, nos registros das entrevistas de matrícula, o aumento do número de avós que cuidam das crianças fora do horário escolar. Uma grande parte dos pais trabalha fora, dificultando o acesso à rotina das crianças, como buscar e levar na escola ou mesmo participar regularmente das cinco reuniões de pais ou do Dia da Família, evento com exposições e apresentações de trabalho que acontecem durante o ano letivo. A renda média familiar é de três salários mínimos. Menos da metade das crianças mora em casa alugada, parte considerável possui casa própria. Assistir a filmes na sua residência, passear em shopping, parques e visitar os familiares são as atividades mais comuns das crianças aos finais de semana. A maioria já frequentou creches em anos anteriores. Os pais concebem a escola como um ambiente seguro e saudável, que proporcione situações de convivência e aprendizagem para seus filhos.

A escola encontra-se entre bons equipamentos urbanos. Próximo a ela há um Instituto de Tecnologia que oferece diversos cursos de extensão aos pais e professores. Em frente à escola está localizada uma biblioteca pública que realiza parcerias como empréstimo de livros e espaço para mediação de leitura. Ao lado, um clube esportivo público que oferece atividades para todos os familiares como ioga, judô e natação. E, bem próximo à escola, encontra-se uma unidade básica de saúde (UBS), com parcerias importantes para o atendimento e prevenção de doenças na comunidade. Existe uma boa articulação com estes equipamentos vizinhos. Nessa parceria, destaca-se a divulgação dos eventos culturais, cursos e campanhas na página do Facebook da escola.

Atualmente a pesquisadora faz parte da equipe de gestão da escola, atuando como coordenadora pedagógica desde 2012. Suas principais funções são articular os diferentes momentos de formação da equipe escolar, como as

reuniões pedagógicas, as formações continuadas, os atendimentos individuais aos professores, orientar práticas pedagógicas, interações entre as crianças e adultos, pais e comunidade, mediar a intersectorialidade como os planos em conjunto com a secretaria da saúde, esporte ou cultura da região, adequar material, currículo ou ambiente à proposta da escola, acompanhar e analisar os diferentes tipos de avaliação

Mesmo com a dificuldade de envolver um grupo maior de funcionários e aumentar a frequência nos espaços institucionalizados para o diálogo, a escola atua dentro de uma concepção de gestão democrática, incentivando a participação da comunidade escolar nos diferentes colegiados como Conselho de Escola, Conselho Mirim, Associação de Pais e Mestres, participação da comunidade na avaliação institucional através da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil ou criando outros espaços de reflexão, escuta e análise com os diferentes setores da escola. A equipe gestora reconhece que ainda tem muito que avançar no que se refere à participação, escuta e poder de decisão dos diferentes segmentos. A gestão tem um trabalho integrado e este aspecto é destacado sempre nas avaliações finais que constam no Projeto Político Pedagógico da escola. Seguem excertos retirados da Avaliação da Unidade em 2017, realizada pelos professores (modelo encontra-se no anexo B):

Professora 1: Acredito que há uma grande integração nas diferenças, pois toda a equipe visa um ambiente escolar com qualidade para todos. A busca do equilíbrio das diferenças é fundamental para o bom desenvolvimento de um espaço acolhedor que ocorra muitas aprendizagens.

Professora 2: A Equipe enfrenta as diversidades com a consciência de que cada um precisa realizar seu trabalho com seriedade e dando o melhor de si e vejo todos nessa sintonia.

Professora 3: O trabalho desenvolvido neste ano foi muito bom, as equipes trabalharam de forma organizada.

Professora 4: Na medida do possível e diante de todas demandas do cotidiano (faltas, licenças, imprevistos), as respectivas equipes desempenham com profissionalismo e seriedade suas funções.

Professora 5: O trabalho desenvolvido pela equipe é muito integrado. Percebo o apoio de todos para a comunicação ser mais clara. No geral, penso que estamos no caminho, pois temos muitas pessoas que pensam diferentes.

Professora 6: O trabalho desenvolvido como sempre é muito bom. As equipes se falam, as propostas e projetos estão sempre claros e organizados. A participação de todos sempre acontece, a colaboração é fundamental.

Professora 7: O trabalho desenvolvido durante este ano por todas as equipes foi importantíssimo, sempre prestativos e atenciosos. Este ano foi bastante corrido, pois o quadro de funcionários estava reduzido.

Professora 8: A escola como um todo é extremamente organizada, a gestão principalmente. Nós professores tentamos acompanhar, embora, às vezes, a gente fique um pouco atrapalhada com muitas demandas que vão surgindo no decorrer do ano. Os demais funcionários são sempre muito solícitos e nos auxiliam dentro de nossas limitações.

Professora 9: Toda a equipe deve manter sempre a mesma disposição e unidade e isso observei aqui: um grupo muito acolhedor e sempre disposto a ajudar, não tenho do que me queixar.

Professora 10: Durante este ano pude contar com a gestão e colegas professores. Nas parcerias de sala de aula senti mais dificuldade, talvez, devido a licenças e falta de horário para “aparar as arestas”.

Fonte: Excertos retirados da questão 1 da avaliação da Unidade Escolar 2017 (ANEXO B)

Segundo avaliação da unidade que consta no PPP, pode-se notar que existe um clima de trabalho favorável dentro da unidade pela superação dos conflitos que surgem no dia-a-dia, relacionados às diferentes concepções de infância, educação e currículo, compreendendo que é na diversidade de ideias que uma comunidade pode crescer. O maior problema apontado pelo grupo é a falta de funcionários, o que deixa a equipe reduzida.

A equipe de profissionais da Unidade Escolar é composta pela equipe gestora (diretora, assistente e coordenadora pedagógica) e por vinte e oito professores com licenciatura plena. Fazem parte do quadro de profissionais da escola, duas professoras readaptadas de educação física e cinco professoras readaptadas²⁷ que atuam na secretaria em funções administrativas ou pedagógicas. Esses professores contribuem na organização escolar como apoio, ampliando a atuação da gestão pela distribuição de trabalho. Por exemplo, uma professora readaptada é responsável por fotografar e publicar as ações da escola na rede social ou em painéis de entrada e saída dos pais, realizando a divulgação dos projetos. A escola possui dois vigias, dois agentes escolares e dois Auxiliares Técnicos em Educação²⁸ (ATE) que fazem a inspetoria e atividades de secretaria de escola. Na escola trabalham equipes terceirizadas com quatro merendeiras na cozinha e cinco funcionárias na limpeza. Ainda compõe o quadro de apoio da

²⁷ Professor readaptado é aquele que, a critério médico, apresenta comprometimento parcial, permanente ou temporário de sua saúde, que o incapacite para o exercício de sua função. Após exame médico-pericial realizado pela Coordenação de Gestão de Saúde Pública, atribui-se atividades compatíveis com a capacidade física ou psíquica do funcionário.

²⁸ Para aprofundar o estudo sobre as funções que integram as equipes escolares da PMSP ver o decreto nº 54.453, 10/10/2013.

escola uma Auxiliar de Vida Escolar²⁹ (AVE) para acompanhar doze crianças com deficiência dentro do Programa da Sociedade Paulista de Medicina (SPDM).

A formação de professores ocorre em diferentes momentos. Para potencializar os saberes da equipe são realizados os estudos coletivos nas quais participam a Equipe Gestora e dezesseis professores na efetivação do Plano Especial de Ação³⁰ (PEA). Observa-se no plano e relatórios que compõe o Projeto Político Pedagógico que a maior dificuldade para a constituição de um profissional crítico reflexivo é a relação das práticas diárias e os conhecimentos teóricos acumulados historicamente.

Além do PEA, ocorrem quatro reuniões pedagógicas durante o ano letivo para encaminhamentos, problematização e avaliação do Projeto Político Pedagógico, porém as mudanças profundas no contexto da escola são lentas, pela troca constante de professores, por motivos de aposentadorias, afastamentos, licenças ou remoção para outra escola.

A equipe de apoio e inspetoria também necessitam de momentos de formação mais frequentes, conforme relato durante a avaliação de qualidade na educação infantil.

Não há momentos de formação específica para a equipe de apoio incluídos em sua rotina de trabalho, pois não participam das formações semanais e são poucos os cursos oferecidos por SME ou DRE dentro ou fora do horário de trabalho.

Fonte: Plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que compõe o PPP.

O planejamento é elaborado com base nas ideias orientadas por Delia Lerner (2002) como as atividades sequenciadas, permanentes, ocasionais e os projetos de turma. As **atividades sequenciadas** são as situações didáticas articuladas, que possuem uma sequência de realização e funcionam de forma parecida com os projetos, porém sua duração é mais curta. As **atividades**

²⁹ Auxiliares de vida escolar (AVE) são pessoas da comunidade que se tornam tutores dos alunos com deficiência e auxiliam nas atividades de vida escolar. Elas fazem parte do Projeto Rede, iniciado em 2010, dentro do Programa Inclui: uma parceria entre a SPDM – Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e a Secretaria Municipal de Educação. Este programa visa à inclusão social e educacional de alunos com deficiência na rede de ensino regular da PMSP. Portaria nº 8.824, de 30/12/2016 - institui o "projeto rede", integrando os serviços de apoio para educandos e educandas, público alvo da educação especial.

³⁰ Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas nos programas da PMSP e no Projeto Político-Pedagógico da escola. Essas ações são voltadas essencialmente às necessidades dos alunos visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação. Outras informações encontram-se Portaria nº 901, de 24/01/2014.

permanentes são situações didáticas cujo objetivo é constituir atitudes e desenvolver hábitos. A marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilita contato intenso com um tipo de conteúdo ou assunto: cuidados corporais, ouvir histórias, brincar nos parques e alimentar-se. As **atividades ocasionais** são situações que não fazem parte de projetos e que possui conteúdo significativo, é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi desenvolvido nas outras atividades. Os **Projetos de Turma** surgem com uma curiosidade do grupo (Projeto de Investigação) ou proposto pelo professor (Projeto de Trabalho ou da Instituição), mas que atingem a necessidade do grupo, tornando-se o fio condutor de todo o trabalho. A escola não tem um currículo planejado em unidades (plano de aula).

Todo ano, o professor delineia um projeto junto com as crianças a partir dos campos de experiências lúdicas, estéticas, de aconchego, convivência, investigação, experimentação, leitura, diálogo e raciocínio. E para iniciar o ano, antes da definição do eixo do Projeto de Turma, a escola possui ações que fomentam as questões da convivência escolar como o “Projeto de Acolhimento e Identidade” que constitui uma oportunidade de estabelecer vínculos afetivos, conhecer a escola, as crianças e adultos e a si mesma. Esse projeto tem o seu principal momento na escolha do nome da turma com uma imagem para representá-la. Este processo ocorre por meio de pesquisa ou sugestões trazidas pelas crianças ou pelo professor.

Outros dois projetos, que envolvem a inserção da criança em boas histórias, são as atividades como a “Sessão Simultânea de Leitura”³¹, no qual as crianças têm a oportunidade de escolher a história segundo suas preferências literárias. E o segundo é o “Projeto Biblioteca Circulante” em que são realizados semanalmente empréstimos de livros para compartilhar com leitores mais experientes. Os livros escolhidos para a biblioteca de sala devem ter o potencial de ampliar o universo leitor das crianças, ou seja, devem contemplar diferentes gêneros.

³¹ O projeto traz às crianças a possibilidade de escolher a história que vão ouvir segundo suas preferências literárias. O grupo de professores elabora um painel com as resenhas dos livros da sessão, “divulga” o acervo da biblioteca da escola, ampliando o repertório das crianças. O fato das sessões de leitura acontecerem simultaneamente promove o envolvimento de toda a equipe de professores e funcionários, pois cada um oferecerá uma leitura diferente no mesmo horário.

Um dos espaços coletivos mais significativos, onde aparecem os primeiros registros construídos conforme os projetos vão nascendo é o “Corredor Cultural”. Suportes como murais ou painéis se convertem em grandes lousas sobre as quais, à medida que o projeto ou a experiência cresce, vão apontando os acontecimentos para fazer visível as produções das turmas (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

O processo de avaliação é estruturado anualmente com duas reuniões para análise coletiva dos registros que compõem os relatórios de avaliação descritivos, elaborados pelos docentes no decorrer dos semestres sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que no final desta primeira etapa enviam para as Escolas de Ensino Fundamental.

Para o acompanhamento e comunicação de todos os projetos da escola citados acima, os professores realizam uma prática já considerada comum, onde cada turma produz vídeos apresentando o processo de investigação do projeto de turma ou a rotina das crianças. Estes vídeos são apresentados em uma das quatro reuniões de pais durante o ano com objetivos diferentes. A primeira reunião é voltada para esclarecimento dos combinados, normas, regras e organização da rotina da escola. A segunda reunião de pais é apresentar o Projeto da Turma por meio das produções audiovisuais. A terceira reunião é a entrega de relatórios individuais do 1º semestre com as observações dos grupos e da criança. E a última reunião do ano é o encerramento do Projeto da Turma mostrando os caminhos percorridos com um texto descritivo do projeto e um relatório individual das crianças aos pais com os encaminhamentos necessários para a série ou escola do ano seguinte.

No ano de 2017, os professores foram convidados para participar das primeiras experiências da Prefeitura de São Paulo para elaborar as avaliações e compartilhar os relatórios, planejamento e diário de classe na nova plataforma digital, entretanto, pela ausência de infraestrutura tecnológica na escola, os professores desistiram da experiência e preferiram continuar com os registros

escritos conforme carta³² elaborada pelo grupo e anexada no Projeto Político Pedagógico da escola:

São Paulo, 27 de abril de 2017

Aos cuidados Assistente Técnico de Educação I da DIPED – Divisão Técnico Pedagógico

Após a participação da coordenadora pedagógica na conversa inicial sobre o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) na Educação Infantil, no dia 18/04/2017, na Diretoria de Ensino, trouxemos o assunto para a discussão junto com a equipe de professores e gestão da escola. Ouvimos as considerações do grupo, a experiência de alguns professores que já utilizavam o sistema no ensino fundamental e analisamos a nossa estrutura, pois estamos sem computadores para o professor. Nossa escola foi roubada em 2012 e não tivemos reposição dos equipamentos. Após o diálogo com a equipe, chegamos a conclusão que se somos referência para a implantação como um projeto piloto precisaríamos iniciar com o mínimo de equipamento necessário tendo em vista a implantação. Dentro das nossas limitações concluímos que:

- Podemos colocar à disposição o conhecimento e interesse da coordenadora pedagógica para análise do programa e adequação aos objetivos da educação infantil juntamente com outros coordenadores da rede em reuniões.*
- A equipe da escola tem o interesse em tecnologias na área da gestão, mídias na educação infantil e registros através das narrativas digitais, reconhecendo como positivas novas propostas e inovação, porém entendemos que a infraestrutura como compra de equipamentos, ampliação da banda larga e manutenção deve ser organizada através de políticas públicas. Sendo assim, sem equipamentos, e sem oferecer condições mínimas de estrutura, não temos como alimentar os dados do sistema pelo professor.*
- Neste momento, com a estrutura que temos podemos colaborar com a apresentação do sistema no horário de formação, utilizando o único computador disponível para 27 professores.*

Percebemos que a compra de equipamentos para a implantação de novas políticas referentes à tecnologia estão voltadas para o ensino fundamental. Reforçamos nosso interesse em implantar o sistema, e a necessidade da educação infantil acompanhar a evolução das tecnologias, quer seja no planejamento da sala de aula, ou como política para a digitalização, acesso e compartilhamento de dados. Ficamos disponíveis para outros encaminhamentos.

Equipe Escolar

Fonte: Retirado do documento que compõe o Projeto Político da Escola

Como se observa no documento, somente a coordenadora pedagógica participou deste grupo de estudo³³ em 2017, que disponibilizará a documentação digital para toda a rede da PMSP até o ano de 2020. O maior desafio da escola hoje, segundo relatado na carta, é a falta de equipamentos e estrutura. No final de 2017 a escola comprou, com verba própria, dois notebooks para dar suporte aos projetos das narrativas digitais como documentação pedagógica na escola. Mas a

³² A pesquisadora trouxe a carta enviada para SME para justificar como ainda é polêmica a chegada do SGP na educação infantil. Pode perder um tempo de formação de professores para preencher e alimentar a plataforma digital.

³³ Portaria nº 5.235, de 06/2017 - constitui GT para implementação do sistema de gestão pedagógica na educação infantil da cidade de São Paulo. Compete ao Grupo de Trabalho discutir, avaliar e definir o Sistema de Gestão Pedagógica no que diz respeito a frequência; planejamento pedagógico; avaliação; cronograma de implementação do sistema na Educação Infantil e infraestrutura necessária para implementação do sistema nas Unidades Educacionais de Educação Infantil.

quantidade de equipamentos ainda é pequena para o número de professores na formação.

4.2 Participantes da pesquisa

Este item apresenta os professores que participaram da formação com a pesquisadora e contribuíram com suas considerações, falas e reflexões para esta pesquisa. Foram dois grupos de períodos diferentes da escola (manhã e tarde). Foi escolhido para compor os dados desta pesquisa apenas o grupo da tarde, com dez professoras de educação infantil da Prefeitura de São Paulo. A escolha se deu pelo fato desse grupo ter mais dados produzidos sobre as narrativas digitais devido às poucas intercorrências na escola com outras temáticas, por vezes necessárias e urgentes, que se dão no dia-a-dia da formação de professores. Por ser o segundo grupo que utilizava os instrumentos para a produção de dados, a pesquisadora mediava com mais segurança as conversas e reflexões, pois já havia tido a experiência de aplicação com o primeiro grupo.

O grupo selecionado apresentou um bom relacionamento interpessoal. As professoras responderam ao questionário e participaram ativamente na ação formativa sobre narrativas digitais multimodais. Como podemos observar no quadro abaixo, os participantes não nasceram na era digital, o grupo possui idade que varia de 33 anos a 63 anos, ou seja, não utilizaram tecnologia digital em sua formação básica, alguns nem no ensino superior. A formação superior do grupo, em sua maioria, é o curso de pedagogia.

Quanto à experiência, observa-se que é bem variada. Encontramos professoras que não completaram um ano na educação infantil e outras com muito tempo no cargo. É importante destacar que algumas professoras (1 e 10) estão muito tempo da rede da prefeitura de São Paulo e migram para educação infantil próximo a aposentadoria, buscando uma experiência mais satisfatória em educação.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa

Participante	Idade	Tempo no cargo de professor de educação infantil	Formação
1	46	6 meses	Pedagogia
2	38	7 anos	Pedagogia
3	39	6 anos	Psicologia/Pedagogia
4	49	29 anos	Psicopedagogia
5	43	24 anos	Pedagogia
6	33	8 anos	Pedagogia/Magistério
7	37	15 anos	Pedagogia e Educação Artística
8	40	4 anos	Pedagogia
9	35	14 anos	Magistério/Letras
10	63	6 meses	Pedagogia/ Psicopedagogia

A opção da pesquisadora foi trazer as falas dos participantes ao longo da análise do contexto de pesquisa e dos dados produzidos. Para organização, procurou-se não identificar os nomes, por sugestão de alguns participantes e trazer suas falas numeradas de 1 a 10, localizadas nos documentos da escola que serão citados na próxima seção.

4.3 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) trata da abordagem qualitativa, de análise contextualizada e com enfoque sócio-histórico-cultural, criada pela professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2009). De acordo com a autora, esse tipo de metodologia de pesquisa 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. Segundo Liberali, Schapper e Lemos (2012), a PCCol está alicerçada em paradigmas que ganharam força sobretudo nos anos 80.

Possui base crítica que busca a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática, intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção de conhecimento. Nesse sentido, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem e, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar a situação e elaborar uma intervenção mais próxima à realidade local.

O foco da pesquisa está na forma de refletir criticamente e relacionar teoria e prática a partir dos diálogos entre a pesquisadora e professoras e a consequente produção de novo conhecimento. De acordo com Liberali (2012), a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. A PCCol favorece a desnaturalização e a reconstrução de práticas cotidianas, pois dá aos participantes uma plataforma comum para utilizar múltiplas perspectivas que enriquecem possíveis interpretações. A reflexão sobre a ação possibilita outros olhares, outros posicionamentos que antes não eram observados, criando um espaço de diálogo que ganha novos contornos e traz os aspectos de alienação e de dominação de grupos sociais ou de indivíduos sobre outros (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012).

É importante esclarecer, como destaca Magalhães (2009), que na PCCol não é um processo harmonioso, ao contrário, ela envolve contradições marcadas pelo diálogo. Em vez de apenas analisar objetivos predeterminados, desencadeia um questionamento crítico, e por vezes, uma desconfortável zona de ação. Os participantes confrontam suas concepções e práticas desenvolvidas que dizem respeito às especificidades da infância. Para Fullan e Hargreaves (2000), o trabalho conjunto cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo e maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar. De mesmo modo, Engeström (1987) afirma que o pensamento ligado a uma atividade colaborativa precisa tomar forma de falas, gestos, uso de artefatos ou alguma outra instrumentalidade publicamente acessível, de outro modo, co-construir/produzir conhecimento seria impossível.

Essa metodologia contempla o processo de construção das narrativas digitais multimodais para a formação de educadores porque proporciona a observação, análise e transformação, possibilitando novas maneiras de agir, nas quais todos participam de um processo de crescimento mútuo, uma vez que os sujeitos assumem papéis ativos e produzem conhecimento de forma conjunta (AMANCIO, 2011). Dessa forma, a pesquisa colaborativa descobre novas perguntas e sugere novos caminhos de aprendizagem. Tais questionamentos podem trazer sentido aos registros pedagógicos digitais no seu contexto, para que os professores reflitam sobre suas ações. O processo, portanto, envolve tanto a

colaboração como a reflexão crítica pois entende-se que o trabalho colaborativo exige que os professores pensem, planejem, trabalhem e interpretem juntos (RINALDI, 2017) as ações pedagógicas, ressignificando o processo de produção audiovisual rotinizado, bem como a produção conjunta de novos significados, dando sentido às Narrativas Digitais Multimodais.

Essa reconstrução de novos significados às NDM's forma uma Cadeia Criativa, na qual um texto traz o outro e estes, entrelaçados, criam outros textos. Não tem a relação somente com o olhar do outro, mas com o que esse olhar implica em mim e no outro, em uma síntese dialética (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012). De acordo com as autoras, esta metodologia de pesquisa exige que as formas de interlocução sejam pensadas entre pesquisador e pesquisados, em espaços que possibilitem a discussão e negociação de significados com base no que expressam os sujeitos envolvidos.

A perspectiva crítico-colaborativa na pesquisa sobre formação de professores cria a oportunidade de pensar a participação de cada um dos envolvidos e na possibilidade de contribuir com o grupo. No contexto da escola pesquisada, a diversidade de conhecimento sobre tecnologia, documentação pedagógica, concepções de ensino possibilita a colaboração, com diferentes possibilidades, na atuação dos professores dentro da comunidade escolar. Engeström (1987) enfatiza que para construir e manter um contexto de pesquisa criativo, os participantes deveriam estar atentos a processos do dia a dia e às estruturas que fazem esses processos funcionarem.

Como se destacam no próximo item, os dados desta pesquisa também foram produzidos de forma colaborativa e as professoras comprometeram-se com esse processo. Elas revelaram seu trabalho por meio de recortes de suas práticas com os registros digitais para enriquecer a pesquisa. Nesse enfoque, mais do que compreender a realidade, os participantes da pesquisa têm a preocupação em transformá-la.

4.4 Procedimentos de produção e de coleta de dados

Conforme previsto no projeto, o processo de produção dos dados foi gerado a partir dos seguintes instrumentos de coleta: questionário semiestruturado sobre documentação pedagógica; os excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e a produção e análise, pelos professores, das narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. A primeira sessão reflexiva ocorreu com a aplicação do questionário sobre a documentação pedagógica, levando em conta suas formas de utilização. Na segunda e na terceira sessão reflexiva, foi realizada a apresentação teórica sobre narrativas digitais e a análise multimodal pelos professores explicado nos itens a seguir. Podemos observar na Figura 6, que segue, as fontes para a produção dos dados: a análise multimodal dos excertos das narrativas digitais construídas pelos professores e as formações no local de trabalho, com questionários e gravação de áudio, denominadas aqui como sessão reflexiva. Estas fontes serão explicadas com mais detalhes nos próximos itens (4.4.1 e 4.4.2).

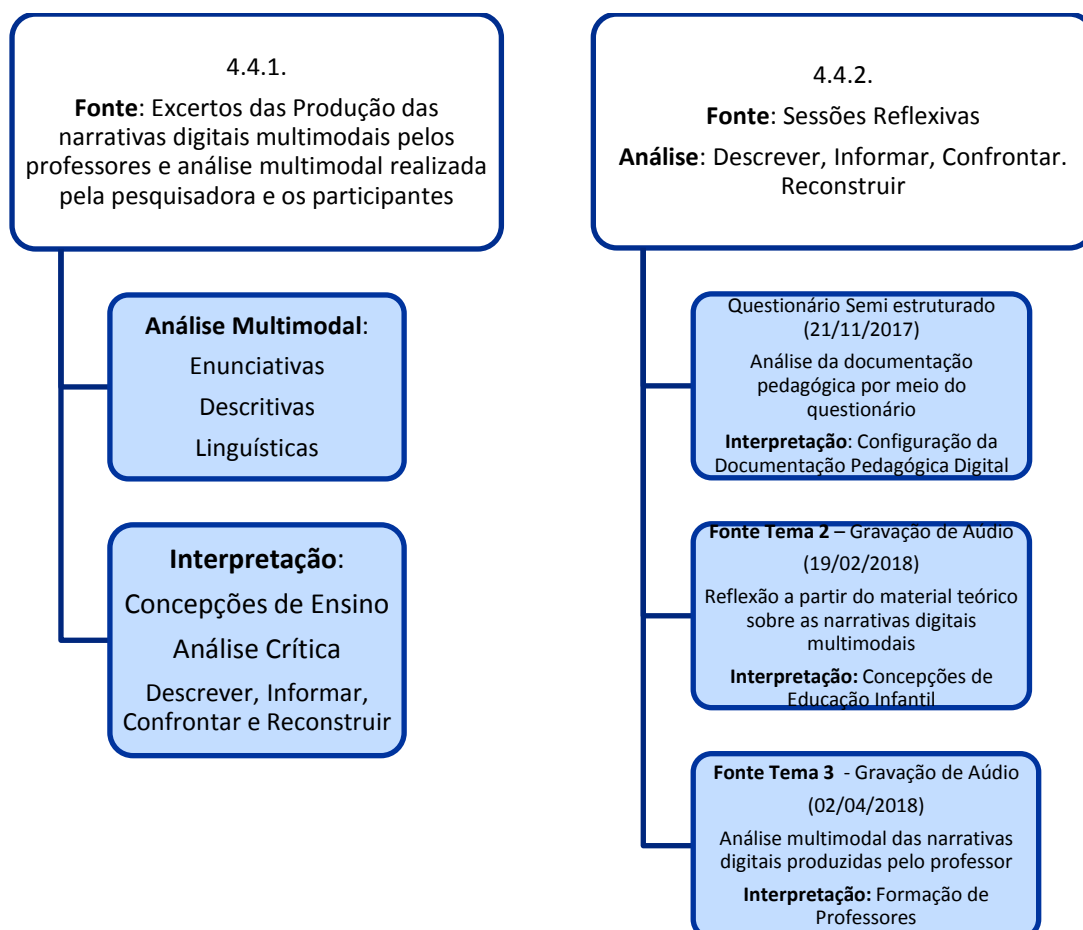


Figura 6 – Produção e interpretação de dados

Ainda na Figura 6, observa-se que a análise e interpretação dos dados foram realizadas de duas formas: análise multimodal e análise crítica (Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir) que serão fundamentadas no item 4.5. No capítulo 5, encontram-se as questões de pesquisa sobre documentação pedagógica, concepções de educação infantil instauradas nas narrativas e a formação de professores em Cadeia Criativa como possibilidade de construir uma prática colaborativa. Essa análise contribuiu para elaborar as considerações finais com os apontamentos de caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da ação educativa numa perspectiva de desenvolvimento profissional na formação de professores.

4.4.1 A produção das narrativas digitais multimodais

Paralelo às sessões reflexivas, foi realizado a produção e coleta das narrativas digitais. Como a escola já tem a prática de fazer registros audiovisuais para diferentes momentos de comunicação na escola, foi necessário somente retomar este procedimento. A pesquisadora propôs o resgate dos vídeos já produzidos antes da sessão reflexiva e incentivou novas produções, então chamadas de narrativas digitais multimodais.

Nesta etapa de produção de dados, a pesquisadora sugeriu, na discussão em grupo, que levantassem temas para o enredo das produções das narrativas digitais multimodais. Dessa forma, estabeleceu-se um eixo em comum dos processos vividos, ou seja, quais práticas pedagógicas queriam aprofundar e dar visibilidade na formação. Cada classe, por exemplo, tem sua própria rotina de acordo com tempos e espaços que ocupam na escola. É interessante compartilhar e comparar essas rotinas para perceber as concepções que permeiam as práticas pedagógicas de educar e cuidar na primeira infância. A produção das narrativas, após a coleta de fotos e vídeos com o aparelho celular do próprio professor ou câmera fotográfica da escola, foi construída no *movie maker*, software de edição que tem nos computadores das escolas.

Figura 7 – Temas para as narrativas

Após listar os temas que apareceriam nas NDM's, definiu-se outro aspecto importante no grupo. Os registros digitais deveriam ser realizados pelo próprio professor para captar a essência da experiência que queriam compartilhar na formação, mesmo que no 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 qualidade na sua prática, portanto, que lhe possibilitou reflexões sobre suas concepções. O seu texto digital poderia ser composto de outros elementos além da fotografia ou vídeo, tais como, desenhos das crianças, textos explicativos, referências teóricas, mensagens, títulos, créditos finais.

O grupo estabeleceu um limite de tempo para a produção audiovisual. O tempo seria de acordo com o objetivo da comunicação e o seu interlocutor (pais, crianças, professores em formação, página virtual da escola). Como nesta situação a intenção era contar a rotina das crianças aos pais e, posteriormente, este material seria objeto de análise na formação de professores, combinou-se que a NDM não poderia ter mais que 10 minutos de duração.

Estabelecendo os interlocutores, definiram-se também as características desta relação, ou seja, na formação os professores aceitariam a troca, por meio de conversas e diálogos, e não o contrário, quando poderia ocorrer uma situação monologal (CHARAUDEAU, 2014), no qual o professor mostra a produção e comenta, mas não cria oportunidade participação com seus interlocutores.

É importante salientar que o novo processo de produção das narrativas digitais multimodais, na escola pesquisada, foi realizado simultaneamente às sessões reflexivas. Os professores sabiam que as NDM's produzidas seriam também para compor a coleta de dados desta pesquisa e que as concepções de base epistemológica e metodológica, que permeiam suas práticas, seriam analisadas entre os pares. Dessa forma, os participantes da pesquisa tornam-se sujeitos do processo sócio histórico, pois têm a oportunidade de discutir frente a sua narrativa, com opiniões diferentes, e assim, analisar quais concepções permeiam a sua prática. Quanto mais contradições apareciam nestes discursos de análise das narrativas digitais multimodais, mais discussões surgiam sobre a possibilidade de transformar a prática pedagógica.

4.4.2 Sessões Reflexivas

As sessões reflexivas têm por objetivo ligar os professores, sujeitos da pesquisa, por meio do diálogo a partir das demandas que vão emergindo. Elas são espaços organizados com combinações de atividades interligadas intencionalmente e tem como eixo análise de ideias diversas, portanto nessa ligação não significa que todos sejam iguais. Esse diálogo atribui sentido à produção e provoca a interpretação das concepções de prática educativa diferentes. Desta forma, foram programadas sessões reflexivas com três temas que podem gerar respostas para as três perguntas da pesquisa. A intenção das sessões era promover a discussão da teoria e da prática, no que tange às práticas de educação infantil registradas nas narrativas digitais.

Quadro 7 – Temas para as sessões reflexivas

Perguntas de Pesquisa	Temas da Sessão Reflexiva
Como estão configurados os registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais de uma escola de educação infantil?	1. Aplicação do questionário para analisar documentação pedagógica.
Quais concepções de educação e de infância são instauradas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais?	2. Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas dos registros na escola
O estudo das narrativas digitais multimodais como um tipo de documentação pedagógica possibilita a construção de uma prática crítico-colaborativa?	3. Análise multimodal das narrativas digitais pelos professores

Tema 1 - Aplicação do questionário para analisar documentação pedagógica

No primeiro encontro, aplicou-se um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, para provocar as primeiras reflexões sobre documentação pedagógica digital. O questionário foi elaborado em papel e possuía seis questões com as seguintes categorias: formas de utilização dos registros, mecanismo de produção dos registros, relação com a prática docente e contribuições na formação de professores. Essas categorias foram criadas a partir das três questões de pesquisa conforme Quadro 8.

A maior parte do interesse sobre tecnologias na produção de registros pedagógicos pode ser despertada com a necessidade vivida pelo grupo e compartilhada por conversas sobre o tema. A intenção foi que os professores se organizassem para transformar os registros das práticas, projetos e portfólios de alunos em um objeto de estudo: as narrativas digitais multimodais.

Quadro 8 - Roteiro para as sessões reflexivas

	Questões norteadoras para as primeiras reflexões	Objetivo da questão
Formas de Utilização	Quais modalidades de registros são realizadas na escola?	Listar quais os registros que são reconhecidos na escola.
Formas de Utilização	Por que fazemos os registros?	Compreender qual é o significado dos registros para o professor.
Mecanismo de Produção	Que estratégias você utiliza para elaborar os registros que compõe sua documentação pedagógica?	Conhecer o contexto em que são produzidos os registros do professor
Relação com a prática docente	De que forma as concepções de criança e infância aparecem nos registros docentes?	Analisar se os professores reconhecem suas concepções de infância e criança na elaboração da documentação pedagógica.
Relação com a prática docente	Quais registros revelam as interações entre as crianças com espaços, tempos, materiais e atividades?	Selecionar formas de registro que revelam os espaços, tempos, materiais, atividades e interações.
Contribuições na Formação Docente	Como a produção de mídia digital pode garantir ao professor a reflexão de sua ação?	Analisar a disponibilidade do professor para pensar sobre sua própria prática por meio das narrativas digitais multimodais.

Após o questionário ocorreu a sessão reflexiva permeada pela leitura dos indicadores da UNESCO (2008), que trazem reflexões sobre quais as possibilidades que as novas tecnologias podem oferecer na escola e a utilização dos recursos digitais na comunicação e processos de aprendizagem:

No ambiente escolar, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC):

- proporciona canais para que os educadores e educandos possam comunicar-se uns com os outros;
- dissemina histórias, ideias e informações;
- proporciona um veículo de expressão e coesão cultural nos contextos formais de educação;
- cria elementos para defender e atuar socialmente respeitando os valores pluralistas;
- serve como repositórios da memória coletiva da escola;
- preserva o patrimônio cultural;
- proporciona canais de acesso à informação;
- incrementa processos de ensino e aprendizagem.

(Adaptado da publicação “Indicadores de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação”, 2008).

Estes indicadores foram disparadores de conversa sobre tecnologias no ambiente escolar para incentivar a produção das narrativas digitais multimodais.

Tema 2 – Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas dos registros na escola.

O segundo encontro da sessão reflexiva teve como eixo as abordagens teóricas para posterior análise dos vídeos produzidos. O texto para subsidiar as discussões foi “As Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola”.³⁴ A pesquisadora apresentou o quadro comparativo para que ocorresse a reflexão necessária referente às metodologias que revelam as posturas pedagógicas próprias às concepções mais tradicionalistas (referindo-se as inatistas e as ambientalistas) ou sócio-histórico-cultural, concepção essa que permeia hoje os documentos da SME. Esta reflexão não tem o objetivo de classificar práticas pedagógicas, mas compreender o processo de formação do professor, fornecendo subsídios que possibilitam aproximar ou se afastar das concepções pela compreensão de suas ações.

³⁴ DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 2010

Quadro 9 – Concepções de educação infantil nas práticas pedagógicas

Concepções Tradicionalistas	Concepções Sócio-Histórico-Cultural
Tarefas que enfatizam a reprodução.	Tarefas que integram criação e reflexão.
Ouvir e fazer sem refletir.	Refletir sobre o fazer, o apreciar e escutar o pensamento da criança.
Exercícios de discriminação visual, auditiva, sensorial.	Percepções das diferenças inseridas no contexto e respeito a expressão da criança.
Brincadeiras de comando, utilizadas como reforço de comportamentos.	Brincadeiras livres que incentivem a interação na educação infantil.
Brinquedos industrializados como única possibilidade. Ênfase na reprodução. O professor ensina e determina como usar o brinquedo.	Contato com material não estruturado, artesanais, industrializados, de outras culturas. Incentivo ao grupo para a construção do seu próprio brinquedo ou brincadeira.
Repertório de histórias e músicas limitado à produção infantil veiculado pela mídia.	Repertório de histórias e músicas que parte da cultura infantil e que procura integrar variados gêneros e estilos, de diversas épocas e culturas.
Submissão ao currículo da faixa etária considerado em manuais, livros e unidades didáticas.	Integração entre várias áreas do conhecimento de acordo com o interesse do grupo.
Fazer pedagógico que desconsidera o contexto das crianças.	Inserção de projetos em sintonia com o as necessidades do contexto.

Fonte: Adaptado de Brito, 2003

Os dados gerados aqui foram relativos à produção de audiovisual já realizada na unidade, procurando refletir criticamente sobre suas concepções e ações desenvolvidas no que diz respeito à especificidade da infância. No momento em que o professor entra em contato com as concepções apresentadas do quadro poderá compreender as teorias construídas ao longo da vida e que influenciaram as NDM's produzidas.

Tema 3 - Análise multimodal das narrativas digitais pelos professores



Figura 8 –Excerto da narrativa digital

A terceira sessão reflexiva ocorreu após a coleta das narrativas digitais multimodais produzidas. A análise multimodal se refere aqui à multiplicidade de formas de comunicação e uso da linguagem para a construção de significados, conforme conceito aprofundamento anteriormente no item 2.3. Envolve a análise das representações visuais, gestuais, sonoras, táteis e espaciais. A pesquisadora selecionou alguns recortes das NDM's para a interpretação entre os pares de acordo com os temas propostos na Figura 8 (atividades com música, projeto de turma, refeição, momentos de história, brincadeiras livres ou atividades dirigidas). O critério de seleção estava vinculado com a disponibilidade e o interesse das professoras em compartilhar sua produção na sessão reflexiva, bem como a autorização das imagens dos professores e das crianças pelas famílias das turmas analisadas. Além disso, que estes excertos produzissem reflexões sobre as práticas na escola. A análise multimodal parte do pressuposto de que é na interação que os professores negociam seus sentidos e compartilham significados dentro da concepção dialógica. Entre as dez produções audiovisuais realizadas pelas professoras, quatro foram disponibilizadas para a análise.

Nesta análise, adotaram-se as três categorias da argumentação organizadas por Liberali (2013) - enunciativa, discursiva e linguística - dentro de uma perspectiva dialógica conforme descritas no próximo item desta pesquisa.

As categorias multimodais selecionadas pela pesquisadora foram extraídas a partir de análise inicial das narrativas digitais multimodais e escolhidas como categorias por se sobressaírem.

Quadro 10 – Roteiro para a análise multimodal

Categorias	Roteiro para análise multimodal dos vídeos com base nas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas	Objetivo da pesquisa
Linguística	1. Como os diálogos são representados na narrativa digital?	Analisar como os elementos que compõe as NDM's (vozes, imagens, textos, músicas) são utilizados na produção audiovisual.
	2. Qual é o foco da imagem? (Brinquedo industrializado, elementos da natureza, sensações, relações, atividades escolarizadas, brincadeiras dirigidas, experimentações)	
	3. Se há música, que representação ela traz?	
	4. Se há texto verbal, até que ponto ele reforça, complementa ou contraria o discurso vinculado pelas imagens?	
	5. Que atividades foram desenvolvidas? Em grupo ou individual? Foi transmitido, construído, co-construído?	Compreender qual é o foco das relações que os interlocutores
	6. As hipóteses e pensamentos das crianças aparecem nos registros digitais?	

Enunciativa	7. Que tipo de interação é projetada entre: criança x criança e criança x adulto ou diferentes faixas etárias?	(enunciadores) trazem na NDM.
	8. Como são organizados os tempos de espera da criança na imagem representada na NDM: crianças aguardam para que todos finalizem o planejado ou há possibilidades de interação com outros objetos?	
Discursiva	9. Como os espaços são representados nos vídeos? Com foco em seus atributos (representação conceitual) ou em suas ações (representação narrativa)?	Perceber como o professor relaciona o discurso da NDM com a concepção apresentada no PPP. Identificar quais são as revelações e ocultações em seu discurso.
	10. Em comparação a outras narrativas digitais, que diferenças podem ser observadas quanto ao uso de recursos tais como espaço, material e interações?	
	11. A produção digital deste professor revela o Projeto Político Pedagógico da escola?	
	12. Que sugestão você daria à professora que produziu o vídeo no que se refere à prática pedagógica?	

O quadro acima será aprofundado no próximo item em que se discutem os aspectos da análise multimodal com as categorias linguísticas, enunciativas e discursivas.

4.5. Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

Esta seção apresenta como foi planejada a análise e interpretação dos dados após a sua produção. Ao final da produção de dados, a pesquisadora dispunha de dois tipos de dados que foram analisados separadamente:

- As narrativas digitais (4.5.1) produzidas pelos professores.
- As sessões reflexivas (4.5.2) com os seguintes temas de documentação pedagógica digital, concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e análise das narrativas digitais e interpretadas pela análise crítica do discurso (descrever, informar, confrontar e reconstruir).

4.5.1. Análise Multimodal das Narrativas Digitais - Categorias enunciativa, descritiva e linguística

Os procedimentos para a análise das NDM's foram elaborados com base na perspectiva teórico-metodológica que pressupõem a seleção dos dados em três níveis apresentados por Liberali (2014), baseada na ideia de Bakhtin ao falar sobre a argumentação em contexto escolar: linguístico, enunciativo e discursivo. Bezerner e Jewitt (2010) destacam a variedade de modos utilizados pelas

peessoas para criar significado além da linguagem verbal, como os gestos, os olhares, a fala, a escrita, a imagem entre outros.

As características *linguísticas* compreendem se os mecanismos de composição do discurso foram utilizados conforme a necessidade e a relevância. As características *enunciativas* fazem referência ao contexto (atuação e circulação) em que as narrativas digitais multimodais são produzidas, as formas de agir dos sujeitos em atividade, levando em consideração o local de realização, o momento de produção, o papel dos envolvidos, o objetivo da interação e seu contexto temático. As características *discursivas* fazem alusão ao modo como um texto pode ser organizado: temática, foco sequencial e articulação de ideias, ponto de vista e posições.

Quadro 11 – Resumo das categorias para análise multimodal

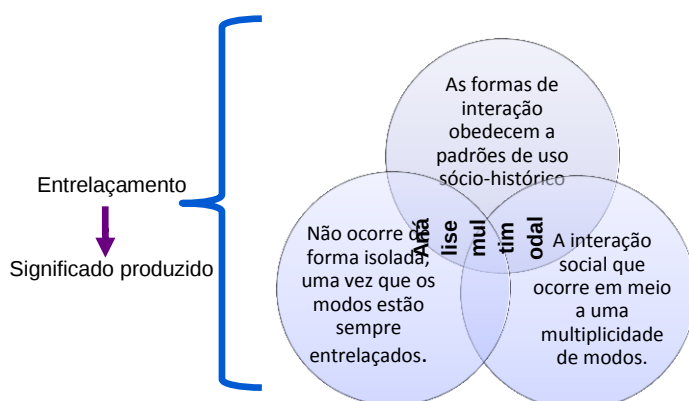
Linguísticas (Mecanismos de composição do discurso)	Enunciativas (Contexto)	Discursivas (Narrativo)
Escrita: Recursos gráficos como fonte, cores, linhas. O significado é feito pelo posicionamento dos elementos no espaço. Corpo: Gestos, expressões faciais e corporais. Imagem: Adequação ao tema, posicionamento da informação, Música: Adequação de voz, Ritmo, adequação, audível e mensagem	Lugar: momento físico e social de produção, recepção e circulação. Situação complexa: Conflito de opiniões e ideias Papel dos interlocutores (enunciadores) - Por meio de um contrato de participação, objetivos da interação, Objeto ou Conteúdo temático. Quem? O que? Para quem é realizada a NDM.	Plano organizacional: compreender as formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra. Organização do tema: Foco sequencial e articulação (ver o entrelaçamento das vozes dos participantes no discurso)
Objetivo: Compreender se os mecanismos de composição do discurso foram utilizados conforme a necessidade e a relevância.	Objetivo: Compreender o contexto em que as NDM são produzidas, as formas de agir dos sujeitos e seus objetivos na interação analisada.	Objetivo: Compreender o modo como o texto pode ser organizado: temática; foco sequencial; articulação das ideias; ponto de vista.

Desta forma, os professores orientados pelo roteiro da análise multimodal (Quadro 10), levaram em conta as três categorias mencionadas, priorizando sobre o aspecto multimodal enunciativo, com o objetivo de proporcionar uma (re)configuração do modo como a linguagem é usada para a criação, análise, compreensão e interpretação (LIBERALI, 2013) da prática pedagógica na

educação infantil. Liberali (2013) parte da ideia de que as características enunciativas focalizam o contexto em que o evento é realizado. Na análise das narrativas o foco será o local e o momento do registro digital, o objetivo da interação e o objeto (conteúdo temático). Conforme afirma a autora, ao participar da enunciação com posições variadas, os interlocutores podem ter objetivos distintos que serão fundamentais no diálogo e análise dos discursos que estão nas NDM's. Podem, por exemplo, ter como foco:

- Agradar e comover o interlocutor;
- Provocar ou sustentar as teses que se representam;
- Suscitar comentários, discussão, argumentação;
- Examinar criticamente a argumentação do outro;
- Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de ideias;
- Mudar o pensamento do outro;
- Dar forma à multiplicidade de possibilidades;
- Levar ao posicionamento diante de situação de conflito;
- Compartilhar ideias;
- Reconhecer os próprios erros.

O registro da prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da comunicação multimodal. Baseado em Bezemer e Jewitt (2010), três pressupostos são centrais para uma análise multimodal: (1) a interação social que ocorre em meio a uma multiplicidade de modos que contribuem para a produção de significado pelos envolvidos; (2) as formas de interação que obedecem a padrões de uso sócio-histórico; (3) a análise multimodal que não ocorre de forma isolada, uma vez que os modos estão sempre entrelaçados uns aos outros, e é por meio desse entrelaçamento que o significado é produzido. Nessa comunicação, vale explorar de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações (CUNHA, 1997).

Figura 9 – Pressupostos da análise multimodal

Fonte: Bezemer e Jewitt (2010)

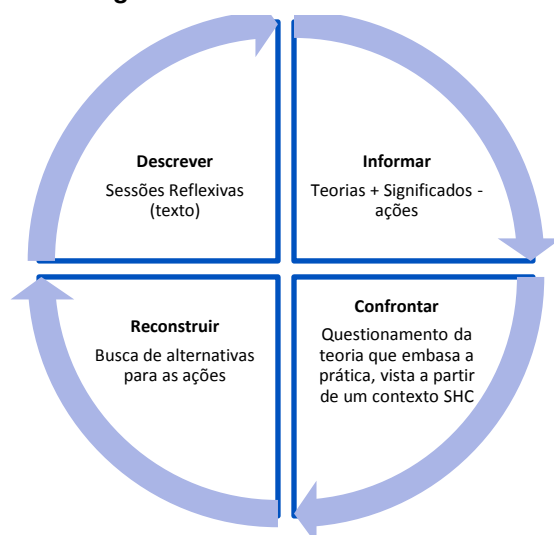
Nas produções digitais, utiliza-se a língua em conjunto com fotografias, gráficos, desenhos, música para construir representações motivadas por interesses específicos. A pesquisa parte da premissa de que não existem registros neutros. Por exemplo, a escolha da foto, os ambientes selecionados ou a música que compõe o fundo são utilizados para evidenciar o discurso do professor, o que ele acredita quanto à prática pedagógica.

Assim, a proposta de análise multimodal vem consolidar a construção de significados pelos professores apoiada pelas concepções que permeiam a educação infantil. Na interpretação dos dados será utilizada a fundamentação teórica com as concepções de educação infantil inatistas, ambientalistas ou sócio-histórico-culturais estudadas também pelas professoras nas sessões reflexivas. Busca-se, na pesquisa, explicitar algumas das formas como os professores empregam recursos audiovisuais de modos particulares e produzem sentido a si mesmo ou ao interlocutor. Pretende-se que as contribuições trazidas pela pesquisa possam provocar diálogos e reflexões, compartilhar novas experiências nas formas de registro digital, abrindo a possibilidade de lançar olhares diferentes a um mesmo objeto.

4.5.2 Sessão Reflexiva: análise crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir)

Os procedimentos para a análise das sessões reflexivas foram elaborados com base na perspectiva teórico-metodológica da linguagem por meio da análise crítica. Conforme a proposta de Liberali (2015), baseada em Smyth (1992), a reflexão sobre cada sessão na formação leva em conta quatro ações: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Essas ações não acontecem em etapas, podem ocorrer concomitantemente, pois subsidiam a linguagem da argumentação.

Figura 10 – Análise Crítica



Fonte: Liberali (2015)

Nas quatro ações da análise crítica que se adota na pesquisa, o *descrever* consiste em relatar a prática, sem marcar valores ou hipóteses, colocando os fatos acontecidos no momento da ação para que o sujeito possa analisar o que viveu em um determinado espaço de tempo (LIBERALI; CACERO, 2017). Está ligado à ação em forma de texto, que acontece nos momentos das sessões reflexivas. Segundo Liberali (2015), essas ações permitem dar voz aos participantes e a partir destas primeiras reflexões, abrir portas para o *informar*.

No *informar* apresentam-se as teorias que sustentam o discurso e atribuem significado às ações. Ele está relacionado a explicar a prática, tendo como base

teorias desenvolvidas ao longo da história. Nesse momento, cria-se espaço para retomar as teorias de aprendizagens, discutir sobre o contexto da escola e as culturas que permeiam este território. É o momento em que se analisam as concepções, normas culturais e históricas adotadas pelos professores.

O *confrontar* traz os questionamentos e interrogações das teorias que embasam as ações vistas a partir de um contexto sócio-histórico-cultural do sujeito e da escola. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modo de agir. Nesta ação em que se percebem as concepções, normas culturais e históricas adotadas pelos professores, eles são chamados a se posicionarem argumentativamente, não a partir dos interesses, mas considerando o contexto no qual estão inseridos (LIBERALI; CACERO, 2017). É o momento dos questionamentos ideológicos frente a realidade do contexto em que as pessoas estão inseridas.

Por fim, no *reconstruir*, buscam-se alternativas para as ações, colocando-se na história como agentes, numa relação de teoria e prática e com base nos apontamentos para dar significado às suas práticas. Segundo Liberali e Cacero (2017), esta ação está ligada a propostas de uma nova forma de atuar que possuem justificativas bem fundamentadas e coerentes entre o objetivo e as necessidades da comunidade social.

Na interpretação dos dados serão utilizadas as bases teóricas da documentação digital (inatista, ambientalista e sócio-histórico-cultural) e os tipos de formação de professor (técnica, prática e crítica) que foram apresentados, respectivamente, nos Capítulos 2 e 4. Espera-se como resultado que o professor aponte quais as necessidades de formação sobre as narrativas digitais multimodais. Assim, por meio de tecnologia, a pesquisa terá como produção a análise e o fortalecimento e compartilhamento das atividades pedagógicas com a interação dos professores. Dessa forma, pode-se encontrar caminhos para propor novas metodologias a partir da integração das tecnologias e ambientes colaborativos de formação de professores. Para essa interação, torna-se particularmente valioso o estudo dos registros pedagógicos que contemplem a utilização das mídias digitais.

4.6 Garantia de credibilidade

Este item apresenta o Quadro 12 com a descrição das principais atividades da pesquisadora. Neste quadro, encontram-se várias ações realizadas com o objetivo de garantir a credibilidade deste estudo. Muitos eventos colaboraram no período de investigação do tema e influenciaram na seleção de bibliografia para a fundamentação teórica, para a escolha da metodologia com seus instrumentos e processos de análise de dados, bem como para a construção de uma formação de professores crítica e colaborativa. São diversos cursos, palestras, disciplinas, encontros que subsidiaram a pesquisadora dando relevância ao tema.

Quadro 12 – Garantia de credibilidade

TIPO DE ESTUDO E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA	LOCAL E DATA	CONTRIBUIÇÃO
Participação das Tutorias Acadêmicas	PUC-SP 2º semestre/2016 1º semestre/ 2017	Os encontros com o grupo de tutoria, colegas que já passaram pelos processos de pesquisa no mestrado e doutorado, me incentivaram na busca e definição do tema.
Disciplinas Obrigatórias Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador - Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos - Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas - Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida Pesquisa e Prática Reflexiva - Profa. Dra. Laurizete F. Passos	PUC-SP 2º semestre/2016 1º semestre/ 2017	As disciplinas obrigatórias me proporcionaram um espaço de reflexão sobre minha prática profissional como coordenadora pedagógica. Desenvolvi uma análise crítica para elaborar um projeto de formação transformadora. Os trabalhos coletivos, as relações de grupos, a documentação pedagógica, as práticas avaliativas foram apresentadas de forma articuladas ao meu desenvolvimento profissional. O papel da pesquisa da própria prática na formação profissional e os diversos instrumentos de coleta utilizados aqui como questionários, observações, grupo de discussão e análise documental foram discutidos com meus colegas que também frequentaram a disciplina.
Disciplina Eletiva: A Formação de Educadores e de Formadores por meio de Processos Tecnológicos e Redes Sociais - Profa. Dra. Fernanda C. Liberali	PUC-SP 1º semestre/2017	Nesta disciplina pude entender melhor a abordagem SHC, com foco nas interfaces teórico-metodológicas das TICs e seus conceitos como: gestão, formação, tecnologias, mídias, redes sociais e objetos de Aprendizagem.
Disciplinas Eletivas: Projetos de Formação de Professores em Discussão. Projetos de Investigação na Escola Básica: Questões Teórico-Metodológicas Profa. Dra. Marli E. D. Afonso de André	PUC-SP 2º semestre/2017 (Apresentação de uma Prática Formativa) 1º semestre/2018 (Apresentação de Mini-Qualificação)	Apresentei minha pesquisa em dois momentos diferentes com a Professora Marli André: como prática formativa (2017) e como mini-qualificação (2018). Estas disciplinas promoveram discussões sobre procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, bem como pude relacionar minha pesquisa a outros projetos de investigação, aprendendo e contribuindo com colegas.
Orientação Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP 2º semestre/2017 1º semestre/2018	As orientações que participei nos encontros com outros mestrands ou doutorandos, presencialmente ou virtualmente, focalizou a construção de toda a pesquisa com ações crítico-colaborativas.
Discussões em seminários de orientação e pesquisa com	PUC-SP	Ter minha pesquisa comentada por especialistas de diferentes áreas como

apresentação do trabalho da introdução, fundamentação teórica e metodologia (mini-qualificações) Comentaristas: Elias P. da Cunha Jr Márcia Pereira de Carvalho Nilton Mendes Andrea G. do Prado Amorim Isabel Ap. Pereira Amancio	07/12/2017 08/02/2018	história, tecnologia, linguística aplicada, educação infantil, contribuiu para enriquecer e aprofundar minha fundamentação teórica. As orientações de colegas que leram meu texto e trouxeram suas dúvidas de interpretação, mediadas pela minha orientadora contribuíram para que eu aperfeiçoasse minha escrita e buscasse novas leituras.
Apresentação de comunicação oral no III Seminário do FORMEP	PUC-SP 24/10/2017	Participar como organizadora do evento me fez conhecer mais de perto novas pesquisas, além de compartilhar e discutir minha pesquisa nesse encontro que me ajudou a rever meus objetivos e clarificar minhas perguntas de pesquisa.
Apresentação de comunicação oral no 9º Simpósio Ação Cidadã (SIAC): Nósoutros	PUC-SP 02/12/2017	A comunicação oral foi realizada para o grupo de Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Essa participação contribuiu para delinear como realizaria a análise crítica dos dados.
Apresentação sobre documentação pedagógica digital ao grupo de diretores e coordenadores da Diretoria Regional de Ensino Pirituba/Jaraguá	Diretoria Regional de Ensino Pirituba/Jaraguá 23/10/2017	Tive a oportunidade de trocar algumas informações sobre o público alvo da pesquisa e a documentação pedagógica digital por meio do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Na avaliação do evento percebi que os gestores viram na minha pesquisa uma possibilidade de trabalho em seus contextos.
Seminário Filmes e Culturas: Compreendendo práticas pedagógicas de educação infantil Palestrantes: Jytte Juul Jensen e Lenira Haddad - Organizadora Maria Malta Campos	Fundação Carlos Chagas 22/11/2017	O seminário trouxe os resultados de uma pesquisa sobre compreensões da prática pedagógica em educação infantil a partir de grupos focais que discutem sobre filmes referentes ao cotidiano de duas instituições de educação infantil do Brasil e da Dinamarca.
Encontro Pesquisa e aplicação de plataformas e jogos digitais	NACE – Escola do Futuro/USP 29/09/2017	O encontro me fez refletir sobre a interação entre os professores mediada pelas novas tecnologias aplicadas na educação.
Movimento Maker e Atividade Criativa	SENAI – Sala de Educadores 7/11/2017	Participei de um debate reflexivo sobre “makers spaces”, que trouxe a importância de construir projetos com a diversidade de materiais recicláveis e tecnológicos juntos.
Seminário Percursos do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo. Mônica A. Pinnazza Silvana Lapietra Jarra Suely Amaral Bruna Ribeiro	SME Local: UNINOVE 01/12/2017	O evento promoveu a troca das experiências relacionadas à formação dos educadores da PMSP, realizadas nos grupos de trabalho no qual participo (sistema de gestão pedagógica), com o currículo e também no grupo de estudo da avaliação na/da educação infantil.
Apresentação de comunicação oral no 9º Simpósio Ação Cidadã (SIAC): Nósoutros	PUC-SP 02/12/2017	A comunicação oral foi realizada para o grupo de Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Essa participação contribuiu para delinear como realizaria a análise crítica dos dados.
Oficina com André Carrieri: a fotografia criando espaços de diálogo.	Casa Diálogos 13/01/2018	A oficina contribuiu para a análise da imagem digital como texto e narrativa, diferenciando registro de documentação pedagógica.
Encontro sobre Educação Aberta na Cultura Digital e Design Thinking para Educadores.	Instituto Educadigital 06/02/2018	Neste encontro conheci o conceito e o histórico da abordagem do Design Thinking (descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução) e possibilidades de formação colaborativa com pessoas de diferentes áreas.
Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética da PUC-SP	Plataforma Brasil	Aprovado em 27/04/2018
Seminário Avaliação da/na		A participação no seminário trouxe as

Educação Infantil: debates e embates no cenário nacional Palestrantes e debatedores: Sandra Zakia Souza Maria Malta Campos Maria Luiza R. Flores Marta Silva Bruna Ribeiro Monica Pinazza Cláudia O. Pimenta Zilma Moraes R. de Oliveira	Faculdade de Educação/ USP 20/03/2018	reflexões sobre o cenário atual da Educação Infantil com a homologação da Base Nacional Curricular, os eixos estruturantes interação e brincadeira, os instrumentos de registros da avaliação na e da educação infantil e a formação de professores.
Qualificação - participação na Banca: Profa. Dra. Emilia Cipriano Sanches Profa. Dra. Suely Amaral Mello	PUC-SP 26/03/2018	As professoras presentes destacaram a importância do tema na formação de professores. As críticas e sugestões apontadas possibilitaram novos olhares para a formação de professores implicando aproximação entre teoria e prática. Foi orientada a aprofundar a análise dos dados, melhorar as escolhas ortográficas e lexicais e aprofundar os conceitos apresentados.
Apresentação da pesquisa em andamento no Programa de estudos de pós-graduação em: Psicologia da Educação (PED) com projetos de tese dos doutorandos dentro da disciplina Seminário Teórico-Metodológico II com a Prof. ^a . Marli André.	PUC-SP 26/04/2018	A participação no seminário me trouxe reflexões metodológicas sobre a minha pesquisa. A proposta foi discutir a pesquisa colaborativa e os estudos autobiográficos. O grupo trouxe questionamentos muito pertinentes sobre as concepções inatistas e ambientalistas como tradicionalistas em oposição da Sócio-Histórico-Cultural. Encerramos discutindo as novas formas virtuais para produção, análise e armazenamento de dados.
Encontros do Grupo Infância mediados pela Profa. Dra. Emilia Cipriano Sanches	PUC-SP 10/04/2018	O grupo foi criado para discutir os principais referenciais teóricos sobre a infância, trazendo apontamentos valiosos para quem atua e busca qualidade na educação infantil.

O projeto de pesquisa teve início no segundo semestre de 2016, com as reflexões proporcionadas pelas disciplinas obrigatórias do Mestrado Profissional e pela elaboração do texto denominado “Meu Tema e Eu”, produzido durante a tutoria acadêmica. Os encontros da tutoria proporcionaram uma investigação da trajetória profissional da pesquisadora e uma reflexão sobre sua atuação na formação de professores.

Em 2017, a pesquisadora cursou disciplinas eletivas, fóruns, reuniões e seminários, realizando apresentações orais que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa e a construção da fundamentação teórica. A participação nestes momentos foi enriquecedora para ouvir ideias de outras pessoas na área de formação de professores que ajudou a nortear a pesquisa.

A seleção e análise de dados também foram discutidas nos seminários de orientação com membros do GP LACE e FORMEP, com quatro miniquificações, além da qualificação oficial realizada em março de 2018. Por fim, este estudo foi

submetido à apreciação do Comitê de Ética da PUC-SP, em 27 de abril de 2018, com documento anexo nesta pesquisa. Minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali esteve presente na direção das discussões de todos os momentos citados, contribuindo com valiosas explicações.

Os dados como os áudios das sessões reflexivas, as NDM's produzidas e analisadas e o constante backup de dados foram realizados no Google Drive. Com as garantias de credibilidade expostas aqui, apresenta-se no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados produzidos dentro da metodologia descrita, fazendo ligação com a fundamentação teórica analisada.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“...produzindo meu texto eu falo também do texto de um outro e que falando do texto de um outro eu produzo também meu texto”
(Patrick Charaudeau, 2014)

Este capítulo aborda a análise dos dados produzidos nesta pesquisa baseada na fundamentação teórica descritas nos capítulos anteriores. Dessa forma, desenvolvem-se discussões e respostas às questões de pesquisa fundamentadas na análise e interpretação.

A discussão dos dados organizou-se em dois diferentes momentos: análise crítica e análise multimodal. As sessões reflexivas foram analisadas com base nas categorias do capítulo anterior: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Dessa forma, a pesquisadora analisou o questionário semiestruturado da primeira sessão reflexiva. Em seguida, apresenta-se a descrição da segunda sessão reflexiva, em que ocorreram os diálogos sobre as concepções de educação infantil. Ao final, a pesquisadora integra ao texto, a análise multimodal das narrativas selecionadas, realizadas pelas professoras e a pesquisadora.

5.1 Registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais

Neste item, discutem-se os dados a partir da questão de pesquisa apontada na introdução. Na análise, recupera-se o contexto sócio-histórico-cultural das modalidades e significado dos registros na escola pesquisada. Apresenta também, como as professoras produzem os registros e se reconhecem suas concepções de infância da elaboração da documentação pedagógica.

Questão de pesquisa

Como estão configurados os registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais de uma escola de educação infantil?

A primeira sessão reflexiva para compor os dados da pesquisa ocorreu em momento de formação com a participação de 10 professoras. A pesquisadora almejava que elas estabelecessem uma conversa após as primeiras reflexões sobre documentação pedagógica digital, provocadas pelas seis questões, que

serão analisadas no decorrer desse capítulo. A pesquisadora apresentou a pauta cujo objetivo foi discutir sobre registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais. Em seguida, entregou o questionário para que cada sujeito participante pudesse refletir sobre como é composta a documentação pedagógica na escola.

O grupo respondeu as perguntas disparadoras para base nas reflexões sobre documentação pedagógica da escola. Essas reflexões proporcionaram também o resgate da história da documentação pedagógica na escola, incluindo os registros criados pelo professor ou as modificações realizadas por eles para dar sentido e adaptar à sua prática. Conforme as respostas que se encontram na análise dos quadros abaixo, os professores compartilharam suas ideias, conceitos e as práticas de registro, considerando estes diálogos como um dos primeiros instrumentos de investigação norteado pelas questões abaixo.

Procurou-se registrar todos os dados do questionário nas tabelas abaixo, sem identificar os participantes. Sendo assim, utilizaram-se abreviações (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10) para a sequência de respostas de cada professora. Após a coleta das respostas, houve um diálogo sobre as questões, para despertar o interesse sobre o assunto no próximo encontro. Este diálogo não foi objeto de análise, o excerto principal da primeira sessão para esta pesquisa foi a análise das questões.

Figura 11 – Sessões reflexivas sobre documentação digital



Quadro 13 – Formas de registro

Questão 1 – Quais modalidades de registros são realizadas na escola? Objetivo: Listar quais os registros que são reconhecidos na escola.	
Diário de Classe – registro oficial	Semanário
Portfólio do Aluno	Relatório Descritivo Individual e Coletivo
Fotos e Vídeos das atividades das crianças	Sondagem
Diário de Bordo para comunicação entre professores	Registros de Estudos Coletivos
Caderno de Planejamento do professor	Caderno de Observação das Crianças
Encaminhamentos para equipe de saúde	Produções da criança

A questão 1 tem como objetivo fazer um levantamento dos instrumentos que as professoras entendem como registros. A instituição escolar demanda a produção de diversos registros para a organização, gerência e condução de seu trabalho. Eles cumprem uma função importante na organização e planificação do trabalho (FUJIKAWA, 2012). Alguns registros comunicam as vivências e as experiências das crianças e suas descobertas, criações, ideias e aprendizagens (SP, 2015b). Sendo assim, a questão 1 apresenta as formas de registro reconhecidas na escola. Alguns são oficiais e aparecem nas normativas da educação infantil (relatórios descritivos e portfólio) e outros (cadernos de observação de alunos e o diário de bordo) são práticas de registro criadas pelas professoras ou pela escola. Observam-se as diferentes funções para o registro.

Algumas formas de registro são de intenções da proposta pedagógica (caderno de planejamento e semanário). Encontram-se os registros que mostram as experiências vividas em forma de *produto* final (portfólio de aluno, fotos e vídeos). Outros ainda possuem função de comunicação (diário de bordo), controle (frequência da criança) ou acompanhamento (caderno de observação das crianças).

Os registros só tornam-se documentação pedagógica quando há intenção e reflexão sobre o mesmo. Para Warschauer (1993, p.61), registrar a prática pode ser um “rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, pois o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”. Não há uma única forma de documentar.

Os registros possuem diferentes sujeitos e são para diferentes interlocutores. Segundo Altimir (2017), a documentação é toda coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para dar mensagem a um leitor. Nesse caso, é preciso deixar claro para quem são os registros, quem são os destinatários das produções realizadas e assim, descobrir a funcionalidade dos registros para a escola. Nas respostas coletadas abaixo, referentes à segunda questão, as professoras não tem muita clareza sobre a função de cada registro. São respostas mais genéricas e de senso comum agrupando os diferentes tipos de registro:

Quadro 14 – Formas de utilização de registro

Questão 2 – Por que fazemos os registros? Objetivo: Compreender qual é o significado dos registros para o professor.	
P1	Os registros são importantes, pois podem me ajudar a refletir sobre o que fiz, comparar e buscar novos resultados
P2	O registro é uma forma de documentação de minha prática e também um auxílio na avaliação da mesma.
P3	Alguns registros são oficiais e outros são para colaborar com a qualidade do trabalho e ao mesmo tempo revelar tal prática. Serve também como reflexão individual e coletiva.
P4	Os registros são realizados para que possamos acompanhar o processo de evolução e aprendizagem de cada criança, do grupo e reflexão do meu próprio trabalho.
P5	Para acompanhar o desenvolvimento do aluno, além disso, para repensar a nossa prática.
P6	Para reflexão autoavaliativa e para acompanhar o desenvolvimento de cada criança.
P7	É importante para se documentar e nortear a prática docente.
P8	Os registros são necessários para avaliar o desenvolvimento da criança e para que possamos refletir sobre o trabalho que estamos realizando e os caminhos percorridos.
P9	Para nortearmos, avaliarmos e pautarmos nosso trabalho.
P10	Todo registro vem como suporte para que eu possa refletir sobre minha prática e assim aperfeiçoá-la. O registro também conta o processo ocorrido.

O objetivo dessa questão foi analisar como as professoras compreendem os registros da escola, de um modo geral as professoras compreendem o caráter reflexivo e norteador do registro (P1, P2, P4, P5, P6, P8 E P10). Para elas os registros revelam aspectos significativos do trabalho desenvolvido na escola e percebe-se que há uma visão positiva do registro como ferramenta para direcionar a prática pedagógica. Ao analisar as respostas observam-se as intenções pedagógicas e que também “podem se converter em oportunidades formativas no processo de apropriação e revisão do conhecimento produzido, pois dão visibilidade e materialidade para o pensar sobre o fazer” (FUJIKAWA, 2013,

s/p). Para as professoras, registrar é uma ferramenta indispensável em múltiplas tarefas: reflexão e avaliação da prática do professor (P1, P2, P5, P6, P9); avaliar e acompanhar as aprendizagens das crianças (P4, P5, P6, P8) e criar um suporte para o desenvolvimento profissional do educador (P7, P9). Nesse sentido, a documentação pedagógica pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente (SP, 2015b).

O registro também proporciona a integração das perspectivas individuais e coletivas para acompanhar a evolução e aprendizagem de cada criança, do grupo e reflexão do meu próprio trabalho (P4). Na fala da P3 existe uma separação entre o registro dito oficial e o produzido pelo professor, como se eles não se completassem. O registro oficial fica como meramente “burocrático” como o diário de classe. E os registros criados pelo professor são mais funcionais e norteiam sua prática. Freire (1999, p. 39) ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Segundo Fujiwaka (2013), o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ao descrever os registros e deixá-los cada vez mais claros, o professor assume a autoria e fortalece sua prática. E se esses registros se constituírem objeto de estudo na formação em serviço, possibilitará a interpretação e o confronto de pontos de vista, nos quais a responsabilidade da prática educativa possa ser analisada por todos, transformando a realidade de acordo com o que o grupo deseja. A próxima questão completa esta análise pois, de acordo com as intenções de se documentar e os instrumentos que consideram no contexto da escola, as professoras criam estratégias para produzirem seus registros, como podemos observar abaixo:

Quadro 15 – Mecanismos de produção do registro

Questão 3 - Que estratégias você utiliza para elaborar os registros que compõe sua documentação pedagógica? Objetivo: Conhecer o contexto em que são produzidos os registros do professor.	
P1	Procuro registrar de acordo com os acontecimentos para não correr o risco de deixar passar.
P2	Utilizo registros diários, mensais, fotos, desenhos e outras atividades das crianças, que foram realizadas por elas mesmas com ou sem interferência.
P3	Utilizo registros cotidianos como fotos, filmagens, registro de atividades como desenhos, pinturas, vão compondo o repertório para o relatório das crianças, assim como registros individuais.
P4	Pauta de observação, fotografias das atividades desenvolvidas. Análise com base nesses registros, arquivo de materiais utilizados, reflexão diária sobre o trabalho realizado.
P5	Observação, registro das falas das crianças em alguns momentos e ações registradas por fotos ou vídeos.
P6	Observo, ouço, fico perto ou longe, daí escrevo ou fotografo.
P7	De acordo com o planejamento, elaboro atividades e se necessário modifico para adequar à turma.
P8	Observações, sondagens e atividades diversificadas.
P9	No seu caderno de registro estabeleço uma rotina, monto um caderno com folhas para cada aluno onde registro o desenvolvimento. Pesquiso o que trabalhar e diferentes formas de realizar esse trabalho. Observo e ouço os alunos para tentar realizar um trabalho interessante e que acrescente na minha experiência.
P10	Semanários, fotos, vídeos onde busco colocar o que me é mais significativo e tendo em vista a síntese do ocorrido sem me estender muito.

Na questão 3 aparecem muitos registros apontados na questão 1 dentro do contexto em que são produzidos. Atualmente, o registro escrito é apenas uma parte integrante das estratégias utilizadas pelo professor. Outros elementos, como fotos e vídeos, incorporam, de modo coeso, a documentação pedagógica (P3, P5, P7, P10). Imagens fotográficas e áudios compõem as estratégias de registro, seja complementando ou, por vezes, substituindo as anotações escritas do professor. Assim, Kress (2010, p. 1) prevê uma tendência em relação à valorização no aspecto visual dos textos, afirmando que: “a língua enquanto escrita será progressivamente suplantada pela imagem em diversas áreas da comunicação pública”.

De um modo geral, as professoras utilizam diversos registros e a fotografia é citada em muitas as respostas (P2, P3, P4, P5, P6 e P10). Ao expressarem quais registros utilizam, manifestam também o sentido que o documento vem assumindo, como a professora P9 esclarece ao descrever sobre seu caderno de planejamento:

Estabeleço uma rotina, monto um caderno com folhas para cada aluno onde registro o desenvolvimento. Pesquiso o que trabalhar e diferentes formas de realizar esse trabalho. Observo e ouço os alunos para tentar realizar um trabalho interessante e que acrescente na minha experiência.

No mesmo documento ela cria uma forma de observar os alunos, pensar o planejamento e registrar a escuta da criança.

As análises realizadas com as questões 2 e 3 demonstram que as diferentes modalidades de registro já são aceitas como práticas pedagógicas positivas na escola, porém na próxima questão observa-se que falta relacionar a prática do registro com as concepções teóricas que permeiam a educação infantil. As respostas abaixo ficam dentro do senso comum sem realmente se aprofundar nas concepções de criança e infância.

Quadro 16 – Relação da prática com a concepção

Questão 4 - De que forma as concepções de criança e infância aparecem nos registros docentes? Objetivo: Analisar se os professores reconhecem suas concepções de infância na elaboração da documentação pedagógica.	
P1	As concepções que o professor tem sobre educação infantil estão presentes nas produções das próprias crianças, na forma como são valorizadas.
P2	Acredito que nos textos que escolhemos estudar, nos projetos de turma, no semanário do professor, no diário de classe, materiais que nos levam a refletir essas concepções de criança protagonista das ações e da infância.
P3	Principalmente nos planejamentos, projetos de turma, nas propostas de atividades, registros individuais, projeto pedagógico entre outros.
P4	As concepções estão presentes em toda ação pedagógica, seja direta ou indiretamente envolvendo o aluno, toda prática pedagógica revela nossa percepção de infância.
P5	Creio que o planejamento, os projetos evidenciam as concepções de criança e infância conforme se direcionam as experiências a serem exploradas.
P6	Acabamos registrando o que consideramos mais importante, o registro é um filtro por onde passa o que tem a ver com a concepção.
P7	Aparecem na forma como escolhem os registros das atividades lúdicas, do tipo de brincadeira e da valorização do desenho como produção da criança ou não.
P8	O texto do professor, a foto (posição, trabalho das crianças) ou ainda as produções selecionadas escutando as crianças ou com a participação delas fotografando ou desenhando.
P9	Aparecem nos critérios adotados nos momentos de observação e no discurso explícito nos documentos.
P10	Através dos registros nos relatórios revelando o que eu considero importante no trabalho pedagógico e no desenvolvimento da criança. A seleção de fotos e vídeos também revela.

A questão 4 apresenta a possibilidade de analisar se os professores reconhecem suas concepções de criança e infância nas práticas registradas. Percebe-se que concordam que “as concepções estão presentes em toda ação

pedagógica” (P4), mas as repostas ficam vagas: “As concepções que o professor tem sobre educação infantil estão presentes nas produções das próprias crianças, na forma como são valorizadas” (P1), como se realmente faltasse na formação destes professores um estudo teórico aprofundado. A documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base nas concepções teóricas e em intenções pedagógicas que orientam as práticas educativas (SP, 2015b).

Desta forma, as professoras atribuem sentido na produção, compromete-se com ela, mas não assumem seus posicionamentos. A professora (P6) diz que registra o que considera mais importante, afirma que o registro é um filtro por onde passa o que tem a ver com sua concepção. Na resposta da professora P5, percebe-se que o registro é revelador de práticas e concepções, em que os projetos evidenciam as concepções de criança e infância conforme se direcionam as experiências a serem exploradas, mas qual será a sua concepção e o que a professora entender por concepção.

Na análise das questões, vale ressaltar que em apenas uma resposta (P8), a professora fez a proposta de convidar as crianças para produzirem seus registros e participarem do processo de documentação pedagógica, propondo uma participação maior da criança nas produções e, portanto, ligada a concepção de perceber a criança como sujeito sócio-histórico-cultural que produz e influencia sua cultura. Ao apresentar as crianças como ativas e participantes, quando comenta que podem participar do processo manejando os equipamentos, desenhando ou produzindo narrativas orais, a professora reconhece a criança como produtora de cultura.

A próxima questão permite que a professora selecione os registros mais reveladores de sua prática e a multiplicidade deles, porém o destaque maior é na produção realizada pelas crianças no papel por meio do desenho ou a chamada “atividade” (P2, P3, P5, P6, P8, P9).

Quadro 17 – Registros e interações

Questão 5 - Quais registros revelam as interações das crianças com espaços, tempos, materiais e interações? Objetivo: Selecionar formas de registro que revelam os espaços, tempos, materiais e interações.	
P1	As observações e registros escritos. Não gosto muito de expor registros digitais. Acho que invade a privacidade da escola. Às vezes a gente mostra um ponto e a pessoa que vê a imagem observa outro no plano de fundo, por exemplo.
P2	Os desenhos e outras produções realizadas pela criança revelam essas interações.
P3	Os registros das próprias crianças, como pinturas, exposições, disposição dos materiais, acessibilidade nos espaços, fotos, filmagens, murais, entre outros.
P4	A maior parte dos registros revelam essas interações, sejam nos relatórios individuais do aluno, como nos registros fotográficos e atividades diárias (rodas, parque, utilização dos espaços coletivos)
P5	Por meio de fotos, vídeos, áudios, desenhos que revelam as interações das crianças no ambiente escolar.
P6	As folhas de atividades revelam muito pouco. As fotos e os registros escritos sobre o que estamos observando e do que as crianças estão falando.
P7	Os registros onde são descritos os momentos dessas atividades fora da classe, como se dá a relação entre eles e o ambiente.
P8	Desenhos, fotos, vídeos da exploração dos diversos espaços da escola e a utilização e diversos materiais.
P9	Fotos e desenhos
P10	Os registros mais notórios são os realizados por meios de fotos e vídeos em ambientes que as crianças vivenciam e interagem.

Os dados apresentados na questão 5 fortalecem o registro intencional e traz a criança como produtora da sua documentação na maioria das respostas das professoras. A documentação não é somente o registro advindo das observações, mas constitui um conjunto de informações que lhe permite avaliar o realizado para reorganizar o trabalho desenvolvido, conforma afirma Mendonça (2009). As professoras destacam vários registros para revelar os espaços, tempos, materiais e interações dando grande importância ao registro digital como fotos e vídeos (P3, P4, P5, P6, P8, P9, 10). Dahlberg (2016) traz a reflexão do registro digital considerando os riscos, quanto ao direito de documentar e interpretar os feitos das crianças e o que é eticamente legítimo. Esta documentação digital aqui chamada de NDM pode ser reveladora também. Mais que um conjunto de imagens a serem apresentadas na reunião de pais, as narrativas digitais permitem pensar sobre o realizado e programar mudanças, sendo também importante refletir qual é a finalidade desses registros sobre a questão política e ética.

A professora P1 demonstra essa preocupação sobre a documentação pedagógica digital. Ela é facilitada pelo uso da imagem, porém invade o espaço

além da mensagem descrita, pois se podem analisar outros aspectos em uma imagem: postura do professor, relação entre criança e adulto, expressões corporais, uso do espaço entre outros. Encerrando esta primeira produção de dados a questão 6 provoca uma reflexão específica sobre a documentação digital como podemos observar abaixo:

Quadro 18 – Contribuições à formação docente

Questão 6 - Como a produção de mídia digital pode garantir ao professor a reflexão de sua ação? Objetivo: Analisar a disponibilidade do professor para pensar sobre sua própria prática através das narrativas digitais multimodais.	
P1	Os vídeos costumam registrar na íntegra o que aconteceu em um determinado momento, com a mediação de quem faz o registro, no caso, a professora. Penso que é um ótimo material para refletir e buscar novos caminhos e descobertas.
P2	Funcionam como uma forma de reflexão sobre a sua prática. Fotos e filmagens garantem que o professor veja e reflita. Garante também que a família visualize essas ações, além de poder compartilhar com as crianças as próprias ações.
P3	Vejo como algo para garantir o registro, que ele não se perca, como arquivo mesmo. Economiza papel e socializa os trabalhos para a troca de experiência.
P4	É um auxílio importante, pois garante o arquivo de registros e a visitação ao mesmo sempre que necessária.
P5	Quem registra tem a possibilidade de rever e refletir sua ação. As mídias digitais são mais uma ferramenta dinâmica e muito valiosa para o docente. A partir do momento em que fica o registro por meio das mídias digitais, fica também exposto nosso trabalho para pais, comunidade, colegas de trabalho e o nosso olhar certamente vai ficando mais crítico, mais cuidadoso, mais reflexivo.
P6	Olhar uma fotografia ou um vídeo proporciona um segundo olhar, mais complexo, reparando nos detalhes.
P7	Com o uso de fotos e vídeos é possível guardar o registro dos momentos vividos com as crianças e a interação deles com os amigos, com os espaços e materiais.
P8	Através das mídias podemos visualizar e registrar melhor as ações realizadas dentro da escola, facilitando a reflexão sobre as atividades.
P9	Na verdade elas não só garantem a reflexão como nossa própria ação, pois oportunizam registros, ações e intervenções.
P10	A imagem é ótima para registrar o momento vivido e serve de reflexão para o professor que a partir dela pode escrever e fazer seu relato sobre aquela ação registrada.

A questão 6 demonstra a relevância das narrativas digitais e como podem ser reconhecidas pelo grupo. Nos relatos das professoras, a fotografia digital já está incorporada nas práticas de registro. Segundo Paiva (2008), o aparecimento de uma nova tecnologia implica, num primeiro momento, desconfiança e rejeição. Após essa fase inicial, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-las em suas práticas pedagógicas. Qualquer inovação educacional só se torna válida quando começa a proporcionar a interação e a negociação de seu significado. Dessa forma, ao analisar como as

professoras utilizam as mídias digitais na sua rotina, observa-se o quanto estão disponíveis para refletir sobre sua própria prática. As narrativas digitais multimodais são utilizadas pelas professoras como recorte de sua prática e tornam-se elementos de interlocução com a comunidade escolar. É considerada como documento para dar visibilidade aos processos de ensino e aprendizagem.

Exceto pela professora P7, que traz em sua fala a função de memória que os registros possuem, as outras professoras afirmam que a mídia digital garante a reflexão de sua ação, porém não há sugestão de reflexão sobre a produção do outro. As professoras estão disponíveis para fotografar, gravar, documentar ou qualquer outra forma de promover a sua prática. Contudo, não encontramos nas respostas das questões, a sugestão de compartilhar sua produção para uma análise aprofundada de sua prática, com o olhar do outro colega e não só uma divulgação de seu próprio trabalho.

Liberali (2006) sublinha que as experiências compartilhadas servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um, formando um ciclo criativo. As participantes demonstram interesse em avançar com o registro fotográfico, observa-se assim um campo para criar as NDM's como um objeto compartilhado e para desenvolver estudos sobre suas práticas pedagógicas. Como nos questionários quase não houve contradição nas respostas, a intenção era apresentar um desafio para o confronto de ideias.

No encontro seguinte, foi proposto ampliar a reflexão das professoras sobre seu próprio material pensando sobre as diferentes visões dentro de um mesmo instrumento. Um mesmo documento utilizado por um grupo de pessoas pode representar experiências diferentes. Essa contradição tende a provocar bons diálogos. O novo desafio será considerar a importância da prática registrada do outro, favorecendo a revisão ou o fortalecimento de suas ações.

Além da falta de contradição nos questionários, nota-se também que não há fundamentação teórica no discurso das professoras. Todas as respostas justificam-se sempre pelo senso comum e pela experiência prática. Segundo Mendonça (2009), a teoria e prática estão dialeticamente relacionadas, porque são compreendidas como interdependentes e mutuamente determinantes.

Segundo a autora a teoria fundamenta e orienta a prática, enquanto esta aperfeiçoa e transforma aquela. Desse modo, foi proposto para a próxima sessão reflexiva com as professoras leituras dos principais conceitos teóricos sobre as concepções de ensino utilizadas também na fundamentação teórica desta pesquisa no Capítulo 1: A educação infantil e a concepção de documentação pedagógica.

5.2 Concepções de educação infantil instauradas nas narrativas digitais multimodais

Este item apresenta a análise de acordo com a segunda questão desta pesquisa. Busca-se refletir aqui como os recursos multimodais escolhidos para compor as narrativas digitais representam as concepções de educação e infância construídas sócio-historicamente.

Questão da Pesquisa:

Quais concepções de educação e de infância são instauradas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais?

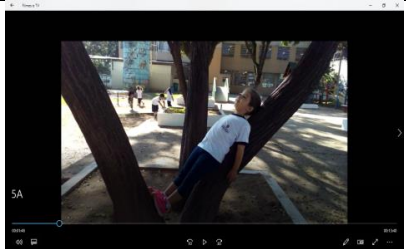
A análise de dados foi realizada pela pesquisadora/coordenadora e posteriormente pelas professoras participantes a partir de recortes obtidos nas narrativas digitais multimodais. Entre os 10 vídeos produzidos, foram escolhidos os três que melhor evidenciam as categorias de análise multimodal e que as famílias autorizaram o registro fotográfico. Também foram selecionados excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas nas quais as professoras realizaram as análises multimodais dos vídeos.

5.2.1 Análise multimodal realizada pela pesquisadora das NDM's

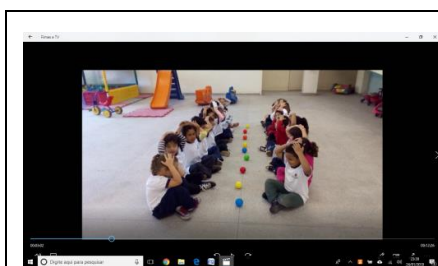
As primeiras análises multimodais foram realizadas pela pesquisadora e registradas no quadro abaixo de acordo com as categorias enunciativas,

discursivas e linguísticas abordadas no item 4.5.1 e no roteiro descrito no Quadro 10 desta pesquisa.³⁵

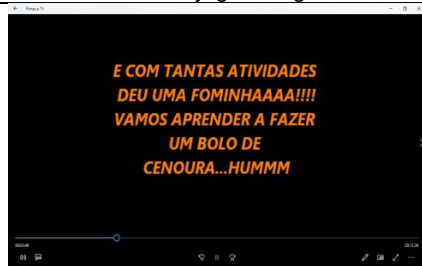
Quadro 19 – Primeira análise multimodal realizada pela pesquisadora

Tema/Excerto	I - Análise multimodal dos vídeos – Infantil I
 E1 - Interação com a professora	Estas imagens são excertos da NDM produzida pela professora da turma. Os excertos foram selecionados pela pesquisadora para compor os dados desta pesquisa. A análise foi realizada a partir das questões do quadro 11, que orienta a análise multimodal das narrativas digitais, nos aspectos enunciativos, descritivos e linguísticos. O vídeo representa a rotina de uma turma de crianças com cinco anos de uma EMEI no município de São Paulo. Esta turma foi selecionada, pois a professora e as famílias autorizaram o registro fotográfico para compor o audiovisual. Esta narrativa foi elaborada como documentação digital dos Projetos da Turma e estão disponíveis num CD-ROM anexado no final do PPP da escola. As imagens foram registradas pela própria professora da classe. Esta NDM representa os diferentes espaços da escola e as crianças interagindo nos ambientes. Parques, sala de aula, multiuso, refeitório e passeios externos como na biblioteca aparecem na sequência construída. Há pouco material não estruturado como caixas e sucatas nas brincadeiras das crianças. A professora registra a interação da criança com as árvores (E3) do parque como principal elemento da natureza. Os brinquedos que aparecem na sequência no parque ou na classe são, na sua grande maioria, industrializados. A professora não busca trazer o conceito de cada ambiente na sequência de imagens e sim os representa de acordo com a história que conta aos pais, seu principal interlocutor. A professora ocupa o centro da situação (E1) de comunicação, pois as atividades são escolhidas por ela. A NDM tem 12 minutos, tempo maior do que combinado no grupo (10 minutos) e é composto por três diferentes músicas do universo infantil que fazem
 E2 – Brinquedos	
 E3 - Em momentos livres	
 E4 - Com jogos dirigidos	

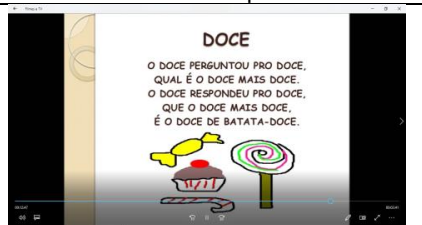
³⁵ Localizado na página 99



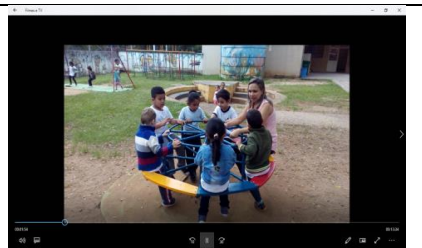
E5 - Com jogos dirigidos



E6 - Texto explicativo



E7 - Parlendas nas NDM



E8 - Interação com outros adultos



E9 - Desenhos ilustrativos do tema



E10 - Mascote da Turma

relação com as imagens e projetos representados ao longo da narrativa. Por exemplo, “Sopa do Neném”, grupo Palavra Cantada, é fundo para as práticas do refeitório e de culinária.

Os textos (E6) que aparecem nas NDMs são organizadores e explicam sobre o eixo que será representado logo em seguida. Há também textos e figura com a parlenda “Doce mais Doce” (E7) que foi apresentada para as crianças junto com a atividade programada, conforme registro na narrativa.

Percebem-se diversas atividades envolvidas. As que mais tiveram destaque e se diferenciaram dos outros vídeos foram a dos jogos dirigidos (E4, E5) e atividades de culinária do refeitório. Essas atividades têm o foco no professor transmitindo a informação ou a regra. Não há fala ou desenho das crianças registradas na NDM. Os desenhos que compõe o material digital analisado são prontos ou com a estética controlada pelo educador.

O foco da imagem é na divulgação da prática da professora e no percurso do projeto de sua turma. Diferentes interações são projetadas nos vídeos. As crianças brincam livremente entre elas nos parques ou na sala. Algumas vezes o professor interage orientando a atividade. Outros adultos aparecem nesta interação, além da professora e outras classes também se misturam em algumas atividades (E8). As crianças aparecem com uma expressão facial sempre positiva, com sorriso espontâneo na interação com o outro.

Em comparação a outras narrativas digitais, a professora tem um controle maior das produções das crianças. Não aparecem nos registros as construções livres com desenhos ou exploração de tintas livre sem a interferência do professor.

A produção digital desta professora revela que está de acordo com o PPP, pois aparecem ações registradas como o projeto de turma, trabalho com artistas brasileiros (E9) a interação com os diferentes ambientes e as atividades coletivas como a caça ao tesouro descritas no documento da escola. Em consonância com o PPP, a classe tem o mascote (E10) que representa o nome da turma e diariamente visita a casa de uma criança trazendo o relato das famílias.

Percebe-se pela iniciativa de participar da análise e apresentar seu material digital que a professora possui interesse em aprimorar sua prática o que condiz com as questões da primeira sessão reflexiva na qual os professores manifestaram interesse no registro digital. A concepção registrada na NDM tem como eixo principal a sócio-histórico-cultural, pois

	propõe às crianças experiências entre os diversos sujeitos mediadas por diferentes objetos da cultura, porém às vezes nota-se no seu registro fotográfico o controle excessivo na atividade proposta ou na estética das produções das crianças, característica das concepções mais tradicionais como a ambientalista. Um exemplo é o excerto em que as duas professoras demonstram a experiência da receita para as 60 crianças que estão observando (E11, E12). Para reconstruir a NDM, a professora poderia compor suas práticas destacadas com atividades em que as crianças explorassem livremente materiais não estruturados. Outro aspecto importante a ser explorado é a produção da criança, quer seja no desenho ou na própria voz.
E11 - Atividades do refeitório	
	
E12 - Professoras demonstrando a experiência	

Pela primeira análise no quadro acima, a pesquisadora destacou os temas que aparecem nas narrativas, como as experiências, mascote de turma e brincadeiras. Como as professoras produziram instrumentos para a análise juntamente com outras colegas, entende-se que ao compartilhar com o grupo, ela traz o melhor de sua prática. Neste contexto de reflexão, é importante considerar o papel da linguagem para o movimento de transformação, não só como reconhecimento das ações que se realizam na escola, mas também como modo de reorganizá-la em favor de transformações de ações (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012). Após a segunda análise, demonstrada no quadro a seguir, a pesquisadora aponta que a análise multimodal por si só não basta para a transformação da prática. É necessário criar momentos para argumentar sobre ela.

Quadro 20 – Segunda análise multimodal realizada pela pesquisadora

Tema/Excerto	II - Análise multimodal dos vídeos – Infantil I
	Este texto refere-se ao material audiovisual produzido pela professora de uma turma de Infantil I que também compõe os dados desta pesquisa. A análise desta NDM é realizada pela pesquisadora que se orientou pelas questões do quadro 10, nos aspectos enunciativos, descritivos e linguísticos. As famílias autorizaram o registro fotográfico. O vídeo
E1 - Material Escolar	



E2 - Manipulando os objetos sozinhos



E3 - Crianças realizando experiência



E4 - Expressão do desenho



E5 - Mascote de Turma



E6 - Brincadeira com a natureza



E7 - Brincadeira com a natureza

representa uma turma de crianças com cinco anos de uma EMEI no município de São Paulo no mesmo horário de funcionamento que a turma do quadro anterior. Esta NDM foi selecionada, pois as professoras possuem o mesmo projeto. Suas atividades são planejadas juntas, mas percebe-se a diferença nas concepções pela seleção de imagens registradas.

Nota-se que a professora quase não aparece nas imagens. Seu foco são as relações entre as crianças e os objetos propostos na experiência. Vários ambientes são destacados do material digital, com foco na interação e não nos atributos do ambiente, ou seja, o que aquele espaço pode propor.

Comparando com outras narrativas, a professora registra o trabalho com os desenhos realizados pelas próprias crianças. São expressões mais livres (E4), sem figuras prontas e estereotipadas.

Há um interesse em registrar o trabalho com a identidade, pois as crianças recortam as próprias fotos (E1, E8) para compor as atividades ou utilizam espelho para se observarem. A música fala sobre as diferenças das crianças e também destaca a diversidade em consonância com as imagens que vão seguindo. Na sequência das fotos a professora finaliza com o registro fotográfico de uma criança da turma com deficiência múltipla realizando a atividade semelhante às outras crianças de forma adaptada (E2).

As crianças parecem não se preocuparem com o registro fotográfico, pois não fazem pose para a foto. Na sequência da narrativa, são registrados outros adultos na relação com as crianças (E3). Poucos textos aparecem na NDM, normalmente do início da atividade como título ou os créditos no final da produção.

As classes de infantil I possuem a Mascote do projeto ou do nome da turma. A NDM conta por meio de sequência de fotos que a mascote (E5) foi construída aos poucos com a visita na casa de cada criança. As famílias colaboraram criando cada parte da mascote em complementação a outra família.

A brincadeira com elementos da natureza também é destacado nesta NDM. As crianças se divertem com as flores (E6) caídas do ipê amarelo localizado no parque da escola. Não aparecem práticas escolarizadas que pertencem ao Ensino Fundamental.

Outra prática destacada pela professora é o brinqueado não estruturado, como o tecido no parque



E8 - Explorando espelho



E9 - Lista de nomes



E10 - Baldinhos no parque

(E7), próximo ao escorregador, inserindo um elemento inusitado e desconstruindo um espaço onde as crianças já sabem como devem brincar.

Segundo análise da pesquisadora, a concepção predominante na prática da professora, registrada na NDM parece se aproximar da sócio-histórico-cultural. Seu foco principal é apresentar objetos culturais e elementos da natureza (espelho, tecido, lista de nomes - E9, lupas, material escolar, água, flores entre outros) constituem-se objeto nas relações com as outras crianças e adultos, sem interferência direta na exploração, mas com a mediação do professor na experiência.

A documentação digital das duas professoras traz um clima de emoção, por meio das sequências de fotos. A produção digital da professora revela o PPP, pois registra a construção da autonomia da criança, destaca como elemento principal a interação entre os objetos e as outras crianças (E10). Para reconstruir sua prática por meio do registro das NDMs a professora poderia criar momentos onde as crianças participam do processo de construção dos registros que contam o percurso de sua turma.

As narrativas digitais surgem da integração do professor com as crianças e do desejo dele em realizar a pesquisa. Alguns se juntaram com colegas para produzirem estratégias que favoreceram o trabalho das crianças e interligando os projetos (E11). Com a análise que se encontra nos dois quadros acima se observa que todo sujeito falante (locutor) ocupa o centro de uma situação de comunicação que constitui um espaço de troca no qual ele se põe em relação o interlocutor (CHARAUDEAU, 2014). Nas duas NDM's analisadas o professor é o centro da comunicação e o interlocutor pode ser toda a comunidade escolar, pais e educadores, mas o principal interlocutor são as famílias que estão mais próximas ao professor. A intenção é registrar a rotina das crianças, defendendo suas melhores práticas como síntese de seu trabalho. Como são normalmente divulgados em diversos encontros de pais, percebe-se uma relação dialogal buscando identificar o sentimento das famílias após a divulgação das narrativas digitais multimodais.

Em continuidade, a pesquisadora analisou excertos das mesmas narrativas multimodais das professoras. Esses foram baseados nos temas sugeridos para compor a narrativa. As imagens foram disponibilizadas num quadro comparativo

com o objetivo de destacar as concepções de educação infantil que seriam apresentadas na sessão reflexiva conforme se observa abaixo:

Quadro 21 – Concepções de educação infantil: análise da pesquisadora

1 Percebe-se nesta coluna maior ênfase em concepções mais tradicionalistas	2 Observa-se nesta coluna maior ênfase na concepção Sócio-Histórico-Cultural	Tema recortado das narrativas digitais
		FOTO DA TURMA Destaca-se a diferença da organização das classes. A foto da coluna 1 apresenta um controle na organização. As meninas estão em pé e os meninos sentados no chão. Na coluna 2 as crianças estão mais livres e interagindo com o interlocutor.
		BRINCADEIRA Na coluna 1 a brincadeira dirigida pelo professor. O foco da atividade é a discriminação visual e auditiva ao comando do adulto. Na coluna 2 a interação é criança com criança. Elas estão explorando o parque sonoro sem a intervenção direta da professora.
		ATIVIDADE COM TINTA Na coluna 1 percebe-se o controle da professora para explorar a tinta. Há criança no fundo aguardando a sua vez para pintar a mão. Na figura 2 as crianças exploram as tintas provocando várias misturas. A professora media a situação de exploração, mas não controla o desenho.
		EXPERIÊNCIA Na coluna 1 as professoras demonstram o processo de fazer o bolo. Algumas crianças colocam os ingredientes conforme a professora chama. Na coluna 2 a professora trouxe argila para todas as crianças explorarem juntas. Não estava preocupada com a estética e sim com a experiência. São situações semelhantes, mas na primeira prevalece o conhecimento por meio da observação e a outra a experiência.

		MASCOTE DE TURMA Cada classe possui um nome que é escolhido no início do ano. Logo em seguida também decidem a mascote que representará a turma. Na coluna 1 o mascote da Turma do Amor foi comprado numa loja. Na coluna 2 o formato do mascote da Turma Feliz parte do desenho da criança.
		ATIVIDADE CORPORAL Na coluna 1 o professor ensina determinado movimento e toda a turma repete. São atividades específicas para desenvolver determinada habilidade como o equilíbrio por exemplo. Na coluna 2 as crianças exploram o brinquedos e são observadas pela professora. O foco é a interação.
		PRODUÇÃO DA CRIANÇA Na coluna 1 representa um trabalho realizado após a leitura do livro Menina Bonita do Laço de Fita. Apresenta o controle de estética quando todas as crianças colam olhos e cabelos do mesmo jeito. Na coluna 2 os desenhos são diferentes uns dos outros e recortados pela professora. Há um controle também e regras, mas a ideia da criança é destacada.

Percebe-se na coluna 1 do Quadro 21, práticas com abordagens mais tradicionalistas e na coluna 2 predomina uma abordagem SHC nas narrativas. Apesar das críticas às abordagens tradicionais, como a inatista e a ambientalista, são grandes os resquícios dessa concepção nas escolas de educação infantil e na prática pedagógica de muitas professoras. Na análise dos excertos acima não houve a intenção de criticar essa abordagem, muito menos aquelas que têm as marcas desse tipo de prática, mas sim explicar como essas marcas ressoam nas imagens selecionadas para compor a narrativa das professoras.

As abordagens comportamentalistas partem do pressuposto que a criança está pronta e precisa só ser moldada pela professora com exercícios que se repetem até atingir seu objetivo como observamos na atividade corporal da coluna 1. Neste tipo de abordagem destaca-se um perfil de professor que transmite aos alunos a informação e que está centrado no produto final, como observamos na “Experiência” da coluna 1 ou na “Produção da criança”. Desta forma a análise das imagens da coluna 1 apresenta uma abordagem mais tradicional.

A professora é o elemento essencial em todas as abordagens. A forma como ele percebe a criança influencia nas atividades que planeja. Para a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, a criança é sujeito dos processos que levam à aprendizagem. Na coluna 2 as atividades proporcionadas ocorrem em condições de interação com a cultura infantil, não aparecem atividades prontas elaboradas somente pelo adulto e sim uma participação ativa da criança nos processos registrados.

A análise multimodal realizada pela pesquisadora das práticas discursivas das narrativas digitais foi uma ferramenta necessária para a compreensão da atividade proposta às professoras como se observa no próximo item.

5.2.2 Análise multimodal realizada pelas professoras participantes

A seguir, encontra-se no Quadro 22 a análise multimodal realizada pelo grupo de professoras durante a terceira sessão reflexiva. Os critérios para a análise foram os mesmos usados pela pesquisadora nos quadros anteriores. A pesquisadora apresentou a proposta entregando individualmente o roteiro (Quadro 10) com as categorias linguísticas, enunciativas e discursivas a serem observadas nas narrativas. As professoras assistiram aos quatro recortes das duas narrativas já analisadas pela pesquisadora. Dividiram-se em dois grupos para preencherem as questões do roteiro. Abaixo se encontram recortes das narrativas e os dados do primeiro grupo com as respostas das professoras (P1, P2, P3, P4):

Quadro 22 – Análise multimodal das narrativas digitais

1		2		3		4	
							
Categorias		Dados produzidos pelas professoras na análise das NDM's – primeiro grupo					
Linguística: Elementos que compõe as NDMs: • Vozes • Imagens • Música		P1 – Os diálogos são representados por meio de perguntas e questionamentos sobre os objetos (1). Em um dos recortes, a professora fica em roda, apresentando os brinquedos. São brinquedos industrializados que compõe a maioria das atividades representadas nas narrativas (4). P2 – Não tem diálogos representados. Só a professora fala. É claro que tem umas crianças que fazem umas “algazarras”. Houve um momento de interação entre as crianças na brincadeira dirigida, mas não com autorização da professora. Há uma sequência de elementos musicais, música de roda e o nome das crianças que se repetem no decorrer na brincadeira: “Vai, João”, “Agora é você, Maria” (2) P3 – Nas brincadeiras expostas na narrativa digital, o professor detém o diálogo. O foco da atividade é uma brincadeira com a relação da criança e o objeto ou a música (1 e 2). A brincadeira é musicada. A professora brinca com rimas e dá instruções se a criança vai bater palmas ou não (3). P4 – Na brincadeira representada a professora dá os comandos. O foco da imagem é a manipulação dos brinquedos industrializados ou cantigas infantis (1 e 2).					
Enunciativa: Foco das relações		P1 – As atividades desenvolvidas são brincadeiras organizadas pela professora. Percebe-se na fala algumas preocupações como o respeito ao próximo: “Tem que esperar a vez do outro falar”. Os tempos de espera das crianças são longos pois tem que esperar cada amigo falar ou fazer a proposta. No caso dos vídeos, a criança tinha que simplesmente executar a orientação e o comando. (referindo aos dois vídeos). P2 – Eu acho que mesmo numa brincadeira dirigida, a criança pensa, imagina, levanta hipótese, mas não tem muita autonomia para pensar. Se ela criar demais, ela atrapalha a brincadeira dirigida. O conteúdo das brincadeiras desenvolvidas foi transmitido e controlado pela professora. A criança interage com a brincadeira quando ela identifica o que é ou não de comer e tem que prestar atenção (foco) ao que a professora fala. Todos brincam ao mesmo tempo e não tem autonomia para modificar a brincadeira (foto 4). P3 – Na brincadeira apresentada nos vídeos a professora orienta e a criança segue. Os tempos de espera das crianças são grandes e vemos que algumas saem do foco da brincadeira. As atividades não foram co-construídas, ou seja, construídas junto com as crianças. Ou resgatar a regra junto com as crianças, a professora tinha o controle das regras apresentadas. P4 – Tem que aguardar a vez. O tempo de espera é grande. Ela fica quieta sem sair da fila. Algumas crianças não ficam esperando por muito tempo. Querer que as crianças fizessem tudo igual, isso seria difícil. Precisa ficar o tempo todo controlando ou deixando aquela bagunça.					
Discursiva Discurso da NDM com a concepção apresentada no PPP.		P1 – Foram realizadas questões sobre os brinquedos com os próprios alunos. A brincadeira foi realizada na sala de aula em roda. Não há espaço para as crianças criarem outras possibilidades além do que a que a professora oferece. P2 – Em um dos vídeos a brincadeira ocorreu dentro da sala de aula. Poderia ser realizada nos parques. E tinha pouca conversa do professor. A professora poderia conversar mais provocando dúvidas e risadas. P3 – Os espaços estavam adequados para a atividade, porém poderia ter feito na parte aberta e externa como os parques do que no controle da sala. A brincadeira contempla a interação e controle do professor nas diferentes etapas do brincar. Observa-se que a concepção ambientalista é que predomina neste tipo de brincadeira. P4 – Talvez se as regras das brincadeiras fossem construídas com a participação das crianças e não apresentadas diretamente às elas pelas professoras poderiam se aproximar de uma concepção sócio-histórica. Será?					

Após a análise realizada em pequenos grupos as professoras comentaram seus registros e compartilharam o roteiro de observação. Nota-se que a reflexão baseada nas categorias linguísticas, enunciativas e discursivas colaboraram para nortear as reflexões. Os registros pedagógicos auxiliam a visualização das ações pelos professores e a documentação proporciona também uma ferramenta de pesquisa e uma chave para continuar melhorando e renovando (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Com os registros digitais, o processo reflexivo também acontece. Os professores percebem com mais rapidez os desafios de suas práticas, como por exemplo, quando as professoras citam “os tempos de espera” na categoria enunciativa ou na categoria linguística que as crianças são orientadas a aguardar tranquilas a sua vez na brincadeira e a “algazarra” ou a “interação sem a autorização da professora” são falas que representam o distanciamento para compreender a prática da colega.

As concepções se movimentam como um grande pêndulo de acordo com a necessidade do grupo. E a análise multimodal contribui para reconstruir o que foi planejado dentro de outra abordagem. Observa-se isso quando as professoras P3 e P4 sugerem que as atividades fossem realizadas na parte “**aberta e externa**” ou que “as regras das brincadeiras sejam construídas com a **participação das crianças**”, enfatizando como uma possibilidade de planejar dentro de uma abordagem sócio-histórico-cultural ou quando a professora P3 escreve que a brincadeira contempla a interação e **controle do professor** nas diferentes **etapas do brincar**, referindo-se a concepção ambientalista.

Anteriormente as professoras elaboravam os vídeos sem consciência de que iriam ser analisados. Após as sessões reflexivas, começaram a produzir as narrativas para compartilhar no seu grupo de formação. Desta forma, passaram a escolher as práticas que consideram melhores. Quando a professora faz o recorte da sua prática com um recurso audiovisual e traz o excerto para discutir no grupo, ele traz também sua concepção. Mesmo que muitas vezes construa o cenário para trazer um discurso diferente de sua prática percebe-se, pela análise multimodal, a concepção implicada na documentação. Por isso, este tipo de estudo ocorre num contexto de formação contínua, num grupo que tem a proximidade e a intimidade de analisar a prática do colega, muitas vezes em conflito com a sua. Por exemplo, quando a professora traz um excerto de uma

prática para falar de brincadeiras, considerando que é um eixo estruturante no currículo apontado pela BNCC, porém observam-se outros elementos que vão além da brincadeira registrada. Quando a professora é questionada pela colega sobre isto, também analisa que sua prática precisa avançar para representar seu discurso.

A professora faz escolhas em seus registros quanto às diferentes formas de representar sua prática. Suas escolhas são orientadas pela vontade enunciativa, ou seja, por qual situação comunicativa ela quer representar no registro digital. Quando as professoras analisam as suas práticas, percebem que a brincadeira está centrada na professora e os tempos são controlados por ela. A educação infantil não pode estar centrada somente em práticas educativas controladoras ou com longos tempos de espera para a criança realizar atividades juntas, como por exemplo, ficar esperando sua vez para que possa participar de uma brincadeira organizada pelo professor (análise enunciativa de P1, P3, P4).

As professoras não planejam com a intenção de ser o centro da atividade, mas quando se registra e analisa o excerto, percebe-se o quanto o controle e a centralidade ainda estão presentes nas ações educativas. Segundo Davis e Oliveira (2010) a principal crítica que se faz ao ambientalismo é quanto à própria visão de sujeito adotada: a de crianças passivas face ao ambiente, que podem ser manipuladas e controladas. Ainda na análise enunciativa, a professora P2 mostra um caminho com a preocupação em explicar os processos pelas quais a criança “pensa, imagina, levanta hipótese”, porém aponta que a criança não tem muita autonomia para pensar. Sanches (2003) enfatiza a importância da relação criança-criança, identificando na escola um lugar rico, pela diversidade de interação. Antes se entendia que o desenvolvimento de uma criança acontecia naturalmente, hoje se entende que a professora deve intencionalmente provocá-lo, para que as crianças se desenvolvam.

Retomando a pergunta de pesquisa que direciona a análise deste item, as concepções de educação e de infância estão representadas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais. As professoras conseguem perceber que seus registros digitais podem trazer as concepções de infância que permeiam

sua prática. Não se trata de valorizar uma em detrimento de outra, mas sim, de se dar conta de que as diferenças não podem ser ignoradas (CELANI, 2004).

Neste sentido, uma discussão das teorias implícitas auxiliaria as professoras a emergirem de suas práticas. Sendo assim, esta análise aponta para a necessidade de uma formação mais crítica e colaborativa diante de novas práticas que percebam a evolução e as diferentes abordagens, reconfigurando a prática pedagógica, a plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos (ALMEIDA; VALENTE, 2012). O próximo item apresenta a análise dos processos formativos com as reflexões, contradições para projetar novas visões.

5.3 Formação de professores dentro de uma prática crítico-colaborativa

Este item analisa a formação das professoras dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural. O foco da análise é a colaboração crítica para a construção de cadeias criativas em que a reflexão, o confronto de ideias, a intencionalidade e a colaboração sejam a base desta formação.

Questão da pesquisa:

O estudo da documentação das narrativas digitais na escola possibilita a construção de uma prática crítico-colaborativa?

Figura 12 – Sala de formação de Professores



Para buscar respostas à terceira questão desta pesquisa, este item apresenta a análise de duas sessões reflexivas no horário de formação das professoras dentro das concepções trazidas na fundamentação teórica. Os encontros tiveram a duração de uma hora. Os textos utilizados eram sobre as diferentes abordagens de desenvolvimento, os indicadores de desenvolvimento da mídia (UNESCO, 2008) e as narrativas digitais produzidas. A pesquisadora

conduziu o diálogo entre as participantes. O diálogo foi gravado e a pesquisadora realizou a transcrição dos momentos considerados importantes para esta análise. Por ser o primeiro contato das professoras com a experiência de gravação, nos primeiros áudios percebe-se pouca espontaneidade, mesmo assim houve interesse dos participantes. Para interpretação, a pesquisadora trouxe sempre os dados produzidos no segundo grupo, pois já havia mediado o primeiro grupo e, portanto sentia-se mais experiente e segura para prosseguir com questões mais provocativas. Neste item a pesquisadora passa a se nomear como coordenadora nos relatos e análise dos excertos para provocar um distanciamento do olhar, lembrando que coordenadora e esta pesquisadora representam a mesma pessoa.

A sessão reflexiva iniciou na sala das professoras destinada à formação. Nela estavam presentes a coordenadora e nove professoras que participam do projeto de ação. A sala possui um bom espaço onde as professoras sentam-se ao redor de uma grande mesa. Normalmente nesta mesa ficam os materiais que as professoras constroem para apoio às aulas. Neste dia havia muito nomes das crianças para fazer crachás de apoio às atividades de reconhecimento de nome.

A coordenadora iniciou com os avisos gerais e, em seguida, discutiu questões da rotina. Após as questões de organização de escola, começou a sessão planejada com a distribuição individual dos três ditados populares:

Pau que nasce torto nunca se endireita	Filho de peixe peixinho é	Diga com quem andas que lhe direi quem és. ³⁶
---	---------------------------	---

Para abordar as concepções de infância das narrativas digitais a coordenadora fez uma introdução teórica. A discussão foi organizada de forma a permitir que as professoras percebessem a relação entre a teoria e a documentação pedagógica digital. Para falar de concepção de infância a coordenadora trouxe um texto apresentando as três abordagens de ensino-aprendizagem destacadas por Davis e Oliveira (2010). As primeiras análises do ditado popular ficaram em torno das abordagens inatistas e ambientalistas:

³⁶ Fonte: Ditados Populares retirados do livro OLIVEIRA; Zilma de Moraes. Creches: Crianças Faz de conta & Cia.

SESSÃO REFLEXIVA – EXCERTO 1

P4 – Não concordo com nenhum, pois não é a característica biológica que define o homem como, por exemplo: Filho de peixe peixinho é.

P2 – Também não concordo porque a criança tem que ser “endireitada” como que se tivesse um modelo pra arrumar. Assim este primeiro provérbio (pau que nasce torto, nunca se endireita) colocar todo mundo dentro de um padrão. Tem uma forma? Como se eu tivesse um modelo. Modelo de família, modelo de criança, modelo de professor.

P1 – Eu acho que no pensamento inatista o representante é Skinner. Para alguns autistas utilizam-se esta teoria comportamental para estabelecer uma rotina. Às vezes uso de figurinhas para condicionar alguns comportamentos, até mesmo alimentos. E usamos estímulos parecidos quando dizemos: se não se comportarem, não vão ao parque”.

P7 – Muitas vezes precisamos usar a teoria comportamental. Às vezes é necessário este tipo de abordagem, por exemplo, com as crianças mais agitadas. Será que isso não é necessário, principalmente para a adaptação. Se eu não condicionar as crianças ficará um caos!”

P3 – “Precisa de certa rotina de convivência. Ai quando ela (a criança) vai ao Ateliê... ela terá condição de mexer com muitas tintas, materiais se não tiverem um comportamento para isso não consigo desenvolver a atividade”.

P1 – Algumas terapias para autistas são comportamentais, porque eles precisam de uma rotina mais pontual. É a teoria que mais tem publicação científica mostrando resultado com autistas, mesmo que de repente não seja a mais eficaz. Funciona para muitos, pois as crianças autistas tem maior dificuldade em interação e o estímulo ajuda avançar.

P3 – Será que também não funciona com crianças mais agressivas para controlar mesmo suas reações como bater em colegas?

P1 – Quando distribuo figurinhas para as crianças estou enfatizando bons comportamentos. Estou sendo tão comportamentalista, mesmo premiando todos!

CP – Qual é então o problema dessa abordagem?

P4 – Será por que condiciona comportamento e não permite pensar sobre ele?

P2 – Fica fechado, inflexível e sem outras possibilidades.

Para melhor compreensão do trabalho com a formação das professoras, é importante perceber as diferentes visões que estão no contexto de formação. Particularmente no ano que ocorreu a pesquisa, a escola recebeu um número grande de alunos autistas (14) e as professoras buscaram leituras e informações que muitas vezes se relacionavam com abordagens comportamentalistas que acompanham essas crianças em suas terapias. Por isso a importância desse excerto. A análise feita pela professora P2 “Pau que nasce torto nunca se endireita” é bem próxima ao que Davis e Oliveira (2010) abordam, pois expressa a concepção inatista, que ainda aparece na escola, camuflada sob o disfarce de aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência. De acordo com as

professoras P1 e P7, algumas crianças necessitam de abordagens comportamentais para se desenvolver. A concepção ambientalista de desenvolvimento infantil coloca ênfase nas experiências sensoriais e atitudes comportamentais, tendo em vista prontidão para alfabetização. São os estímulos presentes (figurinha oferecida à criança) que levam ao aparecimento de um determinado comportamento. A professora P1 demonstra a confusão que as demais professoras ainda têm entre as abordagens quando cita que Skinner pertence a uma abordagem inatista. Skinner foi o grande defensor da posição ambientalista. A teoria proposta por ele preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito (DAVIS; OLIVEIRA, 2010). Quando a professora P3 traz a questão do “bom comportamento” para usar a tinta no Ateliê como reforço positivo, considera que depende da própria criança a aprendizagem e que esta acontece com os reforços positivos que recebeu. Davis e Oliveira (2010) afirmam que o comportamento humano também se modifica em função da observação de como agem outras pessoas.

O excerto acima evidencia que é possível levar o grupo de professoras a olhar para as suas práticas e relacioná-las com as abordagens teóricas. No entanto, houve pouca interferência da coordenadora para aprofundar a discussão. As colocações feitas pelas professoras não são exploradas com profundidade. Ao refletir sobre a formação apresentada, percebe-se um desencadeamento de ideias sem o entrelaçamento de vozes. Existe um tipo de colaboração nas falas. Mas não há muita conversa a respeito de questionar, criticar e envolver-se no diálogo. A conversa fica bastante cômoda e confortável. Fullan e Hargreaves (2000) apontam que as relações confortáveis e calorosas e uma atmosfera de confiança e abertura são, quase certamente, necessárias para proporcionar uma base de segurança sobre a qual esses processos mais desafiadores de indagação possam ser implementados. No entanto, devem ir além do processo decisório e do planejamento cooperativo. Devem caminhar para o exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho em conjunto.

Para dar continuidade nesta discussão, a coordenadora pedagógica solicitou a leitura de alguns trechos do texto que explicavam a abordagem

ambientalista e que observassem nas narrativas digitais se há registros de classes de infantil I (5 anos) e infantil II (6 anos) com atividades planejadas juntas:

SESSÃO REFLEXIVA – EXCERTO 2

CP – Vocês acham que as crianças não podem aprender com idades diferentes na mesma sala?

P4 – Nesta teoria, primeiro tem que se desenvolver para depois aprender. Por exemplo, primeiro apresenta o nome, porque acha que são pequenos e depois o sobrenome (mostrando os crachás que estavam sobre a mesa). Primeira letra e depois palavra.

P2 – Aqui também traz a chamada prontidão e a necessidade de alfabetizar que muitas famílias pressionam e eu acho que poderíamos nos dedicar mais tempo para apresentar letras e números para as crianças. Já fui alfabetizadora, sei como é diferente quando o professor do ensino fundamental recebe uma criança que reconhece letras.

P8 – Acho que concordo em alguns pontos, pois as crianças de 5 (anos) são muito diferentes das de 6 no que se refere ao conhecimento. Tem perfil de infantil I ou perfil de Infantil de II, as crianças maiores já pedem pra aprender a ler.

P8 – Mas crianças de 4 anos são muito diferentes das de 5 anos. Nesta faixa etária a diferença de um ano é bem definida. Eu percebo quando recebo uma criança de outra classe. (Silêncio)

P1- Existe prática de algumas escolas que formam classes misturadas, intercalam crianças de 5 e 6 anos. Com a ideia do par avançado, ajuda a criança que está chegando. São as salas mistas. Acho muito positivo isso.

P8 – Dizem que misturar as salas não é positivo, pois às vezes os maiores se aproveitam dos menores, tomando brinquedos por exemplo. Por isso sou contra.

P2 – Eu entendo você, mas eu tenho crianças na minha sala de infantil com 5 anos que tem perfil de 6 anos. São mais independentes que os mais velhos. Talvez não seja da idade, mas do próprio contexto em que a criança se desenvolve.

CP – Hum. Boas discussões, então passamos para a próxima abordagem que vai contribuir para a questão do contexto.

Os relatos das professoras P2 e P8 são apoiados pela ansiedade das famílias no processo de alfabetização que consideram a educação infantil como uma modalidade de antecipar o ensino fundamental e tem dificuldade de entender a importância do brincar nas relações da infância. Algumas práticas são apoiadas no senso comum de escolarização, que permeiam as escolhas de atividades ou material. Rosenberg (2003) diz que a ação educativa nas escolas ainda tem influência dos movimentos assistencialistas, dos critérios de idade e de dependência do adulto que considera a população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes infâncias com processo desiguais. Observa-se também em relação a faixa etária que as professoras procuram garantir uma atuação uniforme, de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo a mesma experiência pra todas. Para a professora P8, as crianças “maiores” já pedem para

aprender a ler. A aprendizagem na visão ambientalista pode assim ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado com resultado da experiência (DAVIS; OLIVEIRA, 2010). Ainda quando a mesma professora afirma que crianças de quatro anos são muito diferentes das de cinco anos, apoia-se numa concepção inatista, pois desconsidera o meio. Para a professora P1, o processo educativo é visto na dimensão de trocas sociais (Sanches, 2003).

Ao refletir sobre a formação, a coordenadora estava preocupada em buscar nos textos teóricos respostas para as práticas narradas digitalmente e assim conduziu a formação. Ela apresenta a teoria como fonte na tentativa de explicar e transformar a ação pedagógica. Neste movimento contraditório entre teoria e prática que ocorrem os conflitos com as diferentes correntes que pautam a Educação Infantil, porém os conflitos não foram problematizados pela coordenadora. A reflexão predominante foi da racionalidade técnica marcada pela teoria. Na racionalidade técnica há uma tentativa de refletir a partir da análise de ações por meio da sua avaliação frente a teorias, em geral, o comum é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas (LIBERALI, 2015). Segundo a autora, este tipo de formação estaria conectada à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação seria o controle, a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança.

Observa-se pelo tipo de pergunta da coordenadora que é uma formação mais técnica em que as narrativas são usadas para exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações sejam entendidas pela explicação teórica. Segundo Liberali (2015), na reflexão técnica, a preocupação está na apresentação ou exemplificação de conceitos e na apropriação desses conceitos. Ainda na discussão das concepções, a coordenadora sugeriu que levantassem, segundo o texto, as principais características da concepção SHC e depois observassem nas NDM's como as crianças se locomovem nos espaços refeitório, parques e salas ambientes:

SESSÃO REFLEXIVA – EXCERTO 3

P1 – Eu acho que Vygotsky é o grande representante, que traz a interação entre os indivíduos com característica principal. Na segunda narrativa, a professora representa muito melhor. Está preocupada em trazer as crianças se relacionando.

P8 – Bom! Não dá pra deixar crianças soltas. E a segurança delas? Tem criança que não está pronta pra estar assim.

P4 – Se fosse representar em desenho essas três concepções faria a inatista como caixinhas, na ambientalista uma escadinha pra ir subindo as fases e etapas e na SHC um desenho circular ou uma mandala. As atividades em círculos, disposição das crianças, cadeira representam isso.

CP – Mas as atividades em círculos na imagem estão centradas na relação entre as crianças ou no controle do professor?

P5 – Ah! Percebe que nas práticas documentadas nos vídeos e nas nossas falas que ainda predomina muito uma concepção ambientalista. Acho que porque a gente se formou assim.

P2 – A fila do refeitório (risos). É dividida. Meninas de um lado e meninos de outro. Acho que as crianças fazem isso naturalmente.

CP – É natural ou cultural?

P3 – Uma fila por comportamento ou características físicas com a disposição de crianças mais agitadas na frente e os mais tranquilos atrás, com tamanhos menores na frente e maiores atrás, meninos e meninas, com certeza não está dentro de uma abordagem sócio-histórico.

P1 - Odeio fazer fila com as crianças, porém pelo espaço físico da outra escola, com escadarias grandes preciso pensar sobre ela.

O excerto acima apresenta que é possível relacionar a teoria com a prática e tomar consciência do que predomina na própria ação pedagógica. Percebe-se isso, quando a professora P5 contribui no diálogo dizendo que nas práticas documentadas nos vídeos e nas falas ainda predomina muito uma concepção ambientalista e logo em seguida relaciona com a sua formação inicial. A professora P3 também faz essa mesma análise ao afirmar que uma fila organizada por classificação de comportamento, ou por meninos e meninas não pode ser uma abordagem sócio-histórico.

Outro ponto a destacar no excerto é o tipo de pergunta elaborada pela coordenadora que não amplia a discussão. A pergunta apenas leva as professoras a classificarem se aquela atividade é natural ou cultural. Ao pensar num tipo de formação que se apresente práticas pedagógicas em meio digital pode se distanciar de uma formação teórica e prevalecer uma formação focada na racionalidade prática, ou seja, centralizada em necessidades funcionais,

marcadas pelas narrativas dos fatos ocorridos (LIBERALI, 2015), baseando apenas no uso do senso comum. De acordo com Mello (2015), essa percepção do senso comum também se reforça quando o professor limita-se em repetir as afirmações teóricas sem reflexão sobre os problemas que enfrentam e sem utilizar a teoria para compreender as situações pedagógicas. Ainda segundo a autora, algumas afirmações teóricas se repetem de forma fragmentada e superficial. Para tal situação, “não se trata de uma teoria, mas de um discurso sobre uma teoria” e pode causar danos às práticas pedagógicas. (MELLO, 2015, p. 2)

As narrativas podem ser instrumentos de reflexão, mas não bastam por si só. É importante observar o tipo de reflexão que acontece na formação das professoras. Há pouca análise entre elas. Os diálogos não se confrontam e as perguntas da pesquisadora não dispararam aprofundamento das discussões. Retirando a fala da professora P1, no excerto 3 predomina a racionalidade prática, pois os diálogos são marcados fundamentalmente pela narrativa de fatos ocorridos, com pouco aprofundamento no referencial teórico, preocupadas, nesse momento, somente com a classificação. Isso é uma primeira etapa no processo de compreensão teórica do próprio fazer. Para Liberali (2015), na reflexão prática há uma clara tentativa de compreender as ações a partir da sua experiência e conhecimento de mundo. Para a autora, os problemas e eventos da prática são discutidos com pouca referência ou correlação de determinada ação com o mundo externo.

Segundo Mello (2015), o desafio está na necessidade de compreensão da teoria e, para isso, as professoras devem enfrentar o preconceito que, em geral, se percebe na educação em relação às teorias. De um modo geral, a atitude dos professores frente às teorias é de desinteresse. Isso se deve possivelmente à urgência que sentem em resolver os muitos problemas da prática educativa. No final, houve uma discussão sobre este tipo de formação, em que analisamos nossas próprias produções por meio das narrativas digitais multimodais como segue abaixo:

SESSÃO REFLEXIVA – EXCERTO 4

P2 - quero comentar sobre a dificuldade de filmar uma brincadeira. Quando chega a câmera muda tudo. O professor tem que se distanciar da brincadeira pra poder filmar e começa a ver algumas atividades inadequadas como uma criança que não está participando ou está no cantinho sozinha. São situações que não se percebem se você não vai filmar. Não sei se ficam reais essas filmagens porque a gente não quer trazer as bagunças, os erros e as falas que percebemos que tumultuam a rotina.

P1 - Tive o mesmo sofrimento em se distanciar da brincadeira proposta para filmar, pois quando se distancia percebo a “bagunça” saudável que tem, mas não quero trazer pra conversa a imagem da bagunça.

CP - Será que é porque não temos o hábito de brincar e quando propõe uma novidade queremos logo registrar e a criança não está acostumada. A brincadeira precisa ter o hábito, às vezes queremos trazer algo novo no vídeo.

P3 - Não concordo. A gente sempre brinca, mas a brincadeira fica mais agitada quando filmamos. No dia-a-dia é uma loucura, é muita criança e isso não registramos no vídeo. Não gravamos isso.

P4 - Quando montamos uma produção nós nos distanciamos para arrumar o cenário. Seleciono o que eu quero levar de bom porque posso contribuir com o outro.

Esse excerto apresenta a dificuldade manifestada pela professora P2 em não conseguir coordenar as situações de registro e sentir que está “montando um cenário” para recortar e levar na formação. Observa-se a preocupação mais técnica das professoras em planejar o que querem documentar ou registrar algumas provocações que levará para compartilhar com seus interlocutores. Já a professora P4 domina e utiliza com desenvoltura a ferramenta, enquanto as professoras P1 e P2 ainda precisam da interação e disponibilidade do colega para explicar o instrumento, pois ainda se sentem inseguras. Algumas professoras são mais intensas e envolvidas com o registro digital, produzindo a documentação de boas experiências.

Outro ponto importante nas sessões reflexivas envolve a atuação da coordenadora pedagógica no grupo de estudo. Ouvindo os áudios da formação a coordenadora sente a necessidade de repensar sua postura, pois se percebe em vários momentos controlando e avançando demais na condução do diálogo. A maioria dos áudios tem a fala da coordenadora controlando o assunto. Percebe-se certa irritabilidade da coordenadora quando a professora entra com uma fala que não condiz ao tema discutido. As primeiras escutas dos áudios foram extremamente incômodas ao observar como controlava a formação. Atravessava falas das professoras e não permitia que refletissem sobre sua própria fala como

nota-se no excerto abaixo da sessão reflexiva para analisar as NDMs que trazem em suas imagens as brincadeiras de parque.

SESSÃO REFLEXIVA – EXCERTO 5

CP - Como observamos os parques nas NDM's? São separados por idade? Por turmas? Existem características diferentes para as crianças maiores de seis anos não brincarem juntos com os pequenos?

P2 - Quando eu tinha o minigrupo, os outros professores ficavam no mesmo parque, mas com as crianças longe dos menores com medo de provocar acidentes.

P3 - Acho que tem que ter cuidados com os pequenos, porque os maiores podem numa brincadeira, num chute de bola machucar os menores...

CP - [...] Meninos e meninas têm brincadeiras diferentes no parque? Por que ainda fazemos fila de meninos e meninas?

P4 - Eu acho que aqui na escola eles são tão pequenininhos que não precisaríamos nos preocupar com essas questões se estamos separando meninos e meninas.

CP - Então se fossem maiores nós precisaríamos?
(Silêncio, pois percebem a fala atravessada da CP)

No excerto acima a coordenadora elabora as questões sempre com as respostas implícitas e sem aprofundamento teórico. Mesmo quando formula uma pergunta mais reflexiva com as palavras como ou por quê? – “*Como observamos os parques nas NDM's?*”- logo em seguida completa com questões de classificação, para responder se é isso ou aquilo - “*São separados por idade? Por turmas?*”. Segundo Liberali, Santos e Lemos (2012), o questionamento crítico não deve ser polarizado, pois se o pesquisador focar apenas no questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento. Quando a coordenadora pergunta se “*Meninos e meninas têm brincadeiras diferentes no parque*” ela atravessa a fala da professora P3 em tom descontente. Não problematiza e sai logo colocando outro ponto de observação no diálogo. A formação não pode estar no controle de uma única pessoa. Esse momento é organizado para que todos troquem experiências, observações e dúvidas enquanto o referencial teórico é ampliado ou aprofundado. Neste contexto, cumpre ao coordenador pedagógico atuar como mediador dentro da abordagem da racionalidade crítica. Segundo Liberali (2015)

os princípios para a formação de um profissional crítico seria o desenvolvimento de:

- 1 – menos medidas de desempenho profissional;
- 2 – formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
- 3 – formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir;
- 4 – oportunidades para os educadores confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- 5 – colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política de ações;
- 6 – formas de desenvolvimento de autoimagens robustas;
- 7 – permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir (LIBERALI, 2015)

Magalhães (2009) afirma que a ideia de colaboração se estrutura por meio da coautoria de conhecimentos entre pesquisador e participantes. Para a autora, é fundamental que sejam reconhecidas e questionadas as contradições entre o objeto da atividade, instrumentos e ações dos participantes da pesquisa. Nos dados coletados, não houve momentos que gerassem conflitos. Como apontado do excerto 3, a coordenadora pouco questionou os pontos de vista distintos. Sabendo que a contradição é elemento essencial para o processo crítico-reflexivo, é necessário estruturar a mediação dos diálogos da coordenadora e das professoras pela argumentação na proposta formativa. Essa relação deve ser acompanhada de uma atitude ativa. Como aponta Liberali (2015), isso implica superar as perspectivas autoritárias, que ainda permeiam a relação da coordenadora e professoras com estudos que envolvam uma formação mais crítica, para a expansão e transformação dos diálogos apresentados na formação.

Numa perspectiva de racionalidade crítica os processos de pesquisa são dialéticos. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, porém no fluxo do diálogo dos excertos apresentados pouco aconteceu. Sendo assim, trata-se de uma formação dentro da racionalidade técnica ou prática. Há uma demanda para que cada sujeito aprofunde e entrelace suas ideias para que novas possibilidades de compreensão se realizem.

A pesquisadora relata que em outros momentos antes de apresentar a pesquisa, houve resistência e conflito para produzir e compartilhar as narrativas digitais com o grupo porém, após a proposta da pesquisa, o grupo já havia

consolidado a prática na escola como estratégia para a comunicação dos projetos à comunidade escolar. No geral, a formação analisada posiciona-se neste momento entre uma perspectiva de racionalidade técnica e prática e com pouco teor crítico-colaborativo, pois não há conflitos no compartilhamento das práticas e uma falta de teoria para compreender as ações descritas na formação.

Para Mendonça (2009), prática e teoria se entrelaçam progressivamente para favorecer o ensino e potencializar a aprendizagem. Na TASHC, é no encontro, no confronto com a ideia do outro e nas relações sociais que o sujeito se desenvolve. A narrativa digital facilita o registro, porém precisa atribuir sentido nas discussões provocadas e não nas imagens captadas. Uma formação crítica tem que partir da prática, daquilo que é concreto e conhecido, então busca-se sentido nesta prática entrelaçada às teorias.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), as colaborações efetivas se realizam no mundo das ideias, examinando-se, de maneira crítica, as práticas existentes, buscando-se melhores alternativas e trabalhando-se muito e em conjunto para a realização de melhorias e avaliação de sua validade. Para haver mudança, é preciso ter tempo e continuidade das discussões, por meio da investigação das concepções muitas vezes implícitas na prática. O desenvolvimento dessa cultura não é tarefa fácil. Elas necessitam um grau de segurança, confiança e abertura entre os educadores. Durante a formação, a pesquisadora questionou-se sobre a possibilidade de ampliar a participação das crianças. Foi possível, assim, obter um novo desafio na construção das narrativas digitais multimodais: envolver professores e alunos na construção das marcas para melhorar o discurso de ambos. Para Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 532)

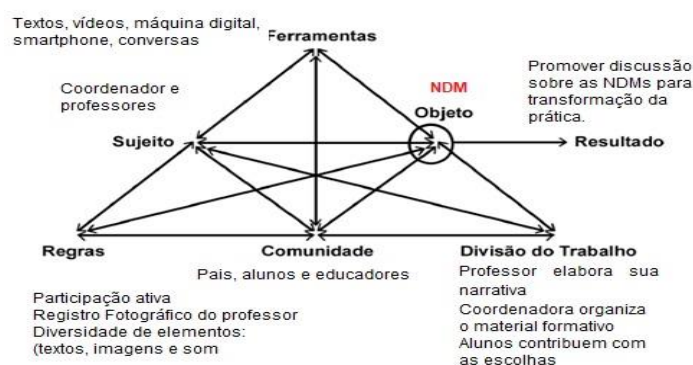
Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam transparentes", uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. [...] na medida em que o emprego de imagens nos textos passa a ser percebido pode ser intensificado e integrado.

Entretanto, a tecnologia sozinha não proporciona mudança. A NDM é um elemento neste conjunto complexo da formação de professores. E é pela discussão estabelecida na formação com a fundamentação teórica que é possível

avançar nas reflexões. Este momento não é algo natural. Os espaços coletivos de estudos são conflituosos. Na pesquisa, existia uma intimidade grande entre o grupo que causava também maior liberdade para a crítica, conflito ou mesmo uma formação confortável. A análise das NDM's potencializa uma nova proposta de formação com a possibilidade dos participantes de explorarem os sentidos, apontarem as contradições, expandirem ideias existentes e produzirem conhecimentos junto aos envolvidos.

Na perspectiva da TASHC, toda atividade humana surge a partir de um motivo ou de uma necessidade. Na análise de dados, a partir do triângulo proposto por Engeström, os principais sujeitos da discussão são as professoras e coordenadora. Elas usam textos, vídeos, máquina digital, smartphone e o diálogo como principal ferramenta. Algumas regras são estabelecidas no grupo como tempo de filmagem, definição de quem é o principal interlocutor, tema da narrativa para o excerto, participação ativa e diversidade de elementos. Desta forma todos os educadores se mobilizam envolvendo outros membros da comunidade escolar. Há uma divisão de trabalho após a discussão provocada na formação: professor elabora sua narrativa, coordenadora organiza material formativo, crianças participam das escolhas dos registros e todos constroem o documento digital para refletirem, compartilharem e transformarem a prática, revelando uma formação em Cadeia Criativa, conforme exposto na Figura 13:

Figura 13 – Análise da formação em Cadeia Criativa pelo sistema de atividade humana



Fonte: (ENGESTRÖM, 1987)

O triângulo expandido de Engeström na interpretação de uma formação em Cadeia Criativa destaca as relações nas atividades propostas, evidenciando que não são somente o sujeito ou o objeto que se transformam na atividade mediada,

mas todo o contexto social com suas regras e divisão de trabalho. Por já possuir uma historicidade dentro das práticas das professoras, as narrativas digitais possibilitam a interação das professoras com seu meio e com outras pessoas da comunidade escolar, adotando práticas e ideias comuns.

Quadro 23 – Os componentes da atividade: formação de professores sobre narrativas digitais

Sujeito	Coordenador e professores
Objeto	Promover uma discussão com foco na construção das narrativas digitais multimodais para documentar as práticas pedagógicas: registro, análise e reflexão para planejar novas ações.
Comunidade	Alunos, pais e educadores
Regras	Os professores participam de forma ativa produzindo seu próprio registro fotográfico. Reflexão sobre as NDMs estabelecendo diálogo entre teoria e prática. Os diversos registros comporão as narrativas digitais multimodais que não pode passar de 10 minutos. Definem-se quem são o (s) interlocutor(es) das narrativas.
Divisão de Trabalho	Cada dupla de professores elabora sua narrativa digital multimodal contando com a colaboração entre eles. A equipe de Inspeção dá o suporte digital necessário disponibilizando equipamentos ou ajudando nos registros. As professoras juntamente com a coordenadora organizam o material teórico para a formação nas sessões reflexivas. As professoras discutem com as famílias formas de compartilhar as NDMs. As crianças contribuem com as escolhas das imagens e na discussão que farão deste material.
Ferramenta	Textos, vídeos, máquina digital, smartphone, conversas.

Segundo Liberali (2010), a questão central da Cadeia Criativa é a combinação de atividades em uma rede de influências intencionais. Essa combinação produz significados que embasam discursos como as concepções de infância ou qualidade na produção dos registros. Pensando nesta Cadeia Criativa, o audiovisual naturalizado e elaborado é considerado a primeira atividade. Antes da pesquisa, muitas produções eram individualistas e monológicas (CHARAUDEAU, 2014). Não havia intenção de análise crítica pelos seus interlocutores. O vídeo era produzido para a reunião de pais ou eventos culturais. Num segundo momento, esses registros foram produzidos como narrativas digitais multimodais com novos significados e compartilhamentos entre os professores durante a formação em serviço. Como sugestão para um terceiro momento, as crianças se envolveriam na produção das narrativas.

É importante então constituir um Plano de Gestão, realizado em Cadeia Criativa, que propicie o envolvimento de todos os participantes e o

desenvolvimento das propostas formativas da escola. Segundo Liberali e Lemos (2014), o Plano de Gestão tem como base a compreensão sócio-histórico-cultural e está centrado em estabelecer parceria crítico-colaborativa, a partir do estudo do contexto e das necessidades observadas.

Nos excertos apresentados, o caminho para a formação já está garantido, porém é necessário seu aprofundamento. Em busca de uma formação dentro da racionalidade crítica, a atividade é coletiva, dinâmica e envolve uma multiplicidade de vozes carregadas de histórias e pontos de vista sobre o objeto. A construção deste ou daquele conhecimento nessa abordagem tem a ver com o modo de produção em que ele se dá socialmente. A Cadeia Criativa apresenta-se como a possibilidade de reconstruir a formação de professores dentro de um viés mais crítico. A observação de atividade em rede, intencionalmente interligada, leva à formulação do conceito de Cadeia Criativa, dando condições para que as professoras considerem que cada atividade na qual estão engajadas permite a produção criativa de artefatos que poderão ser compartilhados em outras atividades para a transformação contextual mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, retoma-se aqui o objetivo geral da pesquisa que buscou investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa.

Esta pesquisa revelou que há uma necessidade de transformação em busca de qualidade nos registros pedagógicos na educação infantil e a utilização da tecnologia pode ser uma forma de melhorar a comunicação entre os segmentos. Esse processo gerou dados para análise, intervenções, formação, divulgação e comunicação de novas aprendizagens. Foi possível, assim, pensar numa formação de professores crítico-colaborativa para fortalecer e engajar a prática, intercalando diferentes mídias. Estes dados poderão ser utilizados por todos os segmentos da educação infantil (SME, DRE, professores, familiares e alunos).

Antes da pesquisa, algumas professoras produziam vídeos somente para a reunião de pais que não eram divulgados e muito menos havia conversa sobre seu processo de construção. Assim, com a escolha metodológica, os educadores da escola passaram a ter a cultura de divulgação de registros digitais e a consciência que tornar a documentação acessível à comunidade escolar, promovendo sua aproximação aos objetivos da escola.

Ao final da produção de dados, a pesquisadora e os participantes puderam compreender que para que a documentação digital seja acessível e democrática, é preciso estar relacionada à escuta ativa e ao direito da participação das famílias e crianças. Na construção dessa documentação, por vezes, observou-se que ficava sob a responsabilidade somente das professoras. Neste caso, o registro digital pode ser usado tão somente como uma ferramenta de poder, controle de normalização ou vigilância. Este também é o grande desafio de algumas plataformas digitais como o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) na Prefeitura de São Paulo. A preocupação é que os professores passem a utilizar o horário

destinado à formação crítico-colaborativa, somente para alimentar um sistema digital burocrático e fiscalizador que não contribua no aprimoramento de sua prática pedagógica.

Considerando todo o processo de pesquisa, as narrativas digitais tornaram-se significativas e constituíram-se objeto de análise para outros grupos. Estes professores passaram a sentir-se motivados e desafiados, comprometendo-se ainda mais com os processos de registro da escola e incentivando outros professores a construírem sua documentação. A narrativa digital multimodal pode ser parte da documentação pedagógica de uma escola. Ela se diferencia de outros tipos de registros à medida que:

1. Incentiva o processo de reconstrução da história da escola, da classe e da criança, pois o meio digital pode facilitar a edição. Assim é possível revisitar, ampliar, reprojeter para produzir as marcas das experiências vivenciadas.

2. Favorece a memória, permitindo a construção de sentido, pois é possível registrar diferentes tempos, espaços e interações e não ocupa espaços físicos como de portfólios ou semanários guardados em armários ou arquivos mortos de escolas.

3. Amplia a comunicação, a informação e a relação com as famílias. Após a divulgação das narrativas digitais em diferentes momentos de formação, a comunidade escolar se integra aos projetos das turmas. Isso diminui a ansiedade e as expectativas em relação ao trabalho da professora, valorizando as interações e brincadeiras como eixo curricular.

4. Fortalece o projeto político pedagógico tornando-o mais acessível. As documentações digitais podem ser compartilhadas em diferentes plataformas de comunicação divulgando as características da escola, a intencionalidade pedagógica, as concepções de infância, os processos de pesquisa dos projetos de turma e a avaliação.

5. Permite criar ocasiões de debates e integração não só nos espaços físicos da sala de formação de professores, mas entre as crianças da mesma turma, entre outras turmas e turnos ou escolas. O debate pode ir além do espaço

físico, pode gerar reflexões entre as famílias, Diretorias de Ensino ou Secretarias pelos ambientes virtuais ou presenciais que facilitam o confronto e o diálogo entre pontos de vista.

6. Favorece a participação das crianças como produtoras de cultura, produzindo marcas que representem suas experiências, construindo o material e escolhendo os recursos digitais que irão documentar o percurso dos projetos de sua turma.

A pesquisadora constatou que a narrativa digital multimodal como registro tem se constituído como uma forma de documentação pedagógica na escola e é um caminho para uma formação crítico-colaborativa em cadeia criativa, mas ainda necessita avançar. A tecnologia pode facilitar a comunicação e compartilhamento por meio da digitalização dos dados. Desta forma, distribuir as responsabilidades, trocar informações e estabelecer parcerias fortalece as intenções educativas e permite a toda comunidade escolar participar da construção destes registros.

Os dados puderam revelar que a documentação pedagógica não pode ser considerada neutra. As concepções de educação e infância permeiam essa documentação e os professores participaram da produção de dados conscientes da importância da reflexão de suas concepções na produção de documentação pedagógica digital. A pesquisadora levou o grupo de professoras a olhar para as suas práticas pedagógicas registradas nas narrativas digitais e relacioná-las com as concepções de infância gerando discussões coletivas. No entanto, o diálogo foi pouco aprofundado. Nesse sentido, a possibilidade de uma formação crítica discutida por Liberali (2015) e Diniz-Pereira (2014) parece ainda não se concretizar, pois não houve o entrelaçamento de ideias com o que foi dito entre as professoras.

Os resultados das análises puderam mostrar que embora a formação aconteça, ficou evidente a necessidade de um aprofundamento teórico e a integração dos diversos conhecimentos que os professores possuem. O processo de formação para as narrativas digitais requer abordagem técnica dentro da infraestrutura e programas de tecnologias necessários, com a possibilidade de troca entre os pares avançados. Outra parte na formação, não menos importante,

é a reflexão sobre as possibilidades e formas de comunicar as suas práticas pedagógicas na escola. Sua inserção na formação de professores pode ser analisada a partir dos diferentes suportes que englobam os aplicativos, ferramentas de comunicação digital, mídias imagéticas, artefatos tecnológicos, entre outros. E uma terceira parte, relacionada aos conhecimentos teóricos que permeiam as concepções sobre o uso da tecnologia, infância e educação infantil. Que nesta busca de conhecimentos teórico, esteja inserida a valorização da ética na utilização das ferramentas de comunicação digital e democratização do acesso à informação.

Por meio da Cadeia Criativa, apresenta-se nas próximas linhas, a possibilidade de reconstruir a formação de professores dentro de um viés mais crítico. A observação de atividade em rede intencionalmente interligada leva à formulação do conceito de Cadeia Criativa, levando os envolvidos a considerarem que cada atividade na qual estão engajadas permite a produção criativa de artefatos que poderão ser compartilhados em outras atividades para a transformação contextual mais ampla.

Nesse quadro, a formação sugerida é dentro de uma abordagem de racionalidade crítica com ação reflexiva, ativa, persistente e cuidadosa para compreender o sentido da prática pedagógica. Como consequência, os envolvidos apresentam maior interesse em partilhar suas ações pela confiança, valorização da prática ou oportunidade de construir conhecimento.

Esta proposta tem como eixo as discussões para construir uma cadeia de significações, em busca de novos conhecimentos sobre as narrativas digitais multimodais realizadas em diferentes contextos. Nessa linha, o Plano de Gestão em Cadeia Criativa tem um objeto de desejo de um determinado grupo. Objeto esse que possa superar conflito (drama) e gerar transformação com engajamento dos sujeitos.

A presente pesquisa culminou na elaboração de um Projeto de Formação. Este projeto pretende contribuir para que os educadores possam refletir teoricamente sobre o significado das Narrativas Digitais Multimodais como um dos instrumentos de formação, além de apresentar subsídios para implementação e

orientação de sua construção. Neste sentido, a proposta de Cadeia Criativa envolve a uma formação crítico-colaborativa a partir do Plano de Gestão.

1. **Drama:** Ausência de articulação das narrativas digitais na formação de professores, documentação pedagógica digital centrada no adulto e a necessidade de valorizar práticas pedagógicas dentro da concepção sócio-histórico-cultural que trazem a criança como sujeito ativo e participante da construção de sua história.

2. **Levantamento e análise do contexto:** Possibilidade de formação de professores com base nas análises das concepções de infância que permeiam suas práticas para o aprofundamento da realidade. Assim, os professores identificarão as concepções, dificuldades, possibilidades e compartilharão experiências por meio das Narrativas Digitais Multimodais na formação em serviço.

3. **Discussão da necessidade:** Necessidade de uma nova proposta de formação com a possibilidade de exploração dos sentidos, apontamento de contradições, expansão ideias existentes e produção de conhecimento pelos envolvidos. Dessa forma, pretende-se criar momentos de diálogo e tensão, gerados pelas diferentes interpretações das práticas narradas digitalmente e que progressivamente aproximam-se de uma prática instigante e desafiadora.

4. **Objeto compartilhado:** Desenvolvimento de Narrativas Digitais Multimodais com a colaboração das crianças a partir de um processo crítico e colaborativo entre professores e coordenação.

5. **Interligação de atividades a serem realizadas:** Reuniões de planejamento entre os professores; oficinas elaboradas para compartilhar conhecimentos ligados à documentação pedagógica digital e a manipulação dos equipamentos tecnológicos; vivências com as crianças para que participem do processo de construção da documentação; reuniões com toda a equipe de funcionários da unidade escolar; encontro com os pais sobre o projeto das narrativas digitais e esclarecimentos de como será utilizada a imagem das crianças; compartilhamento da prática com outros professores de outras escolas por meio da participação em seminários regionais da Diretoria de Ensino, ambientes virtuais ou reuniões.

6. Definição de rede de atividades de estudo, formação e acompanhamento:

Temas de práticas para a produção dos registros digitais, momentos de estudo sobre concepções de infância, formação de professores, tecnologias, pesquisa de material que incentivem a argumentação nos diferentes grupos, análise multimodal das imagens e análise crítica da participação de todos com avaliação constante do grupo para que o objeto estudado esteja interligado a toda equipe. O Quadro 24 sintetiza essa proposta formativa:

Quadro 24 – Proposta formativa

Estudar	Formar	Acompanhar	Implementar
Reunião com os professores para momento de estudos a fim de apresentar os dados e organizar o planejamento do grupo de formação. Momentos individuais e coletivos para leitura teórica sobre documentação pedagógica, conceitos de infância, criança, de tecnologia e multimodalidade, reflexão sobre os registros e planejamentos. Oficina com as professoras que participaram da pesquisa para trocar experiências sobre softwares.	Reunião de formação centrada na escola para planejar as ações dos professores em uma perspectiva crítico-colaborativa com a tematização da prática por meio da construção das narrativas digitais multimodais. Reunião nos espaços de formação para a análise multimodal e articulação dos registros pedagógicos de professoras. Encontro com os familiares para apresentar a proposta formativa, integração e participação familiar nos registros e orientação sobre o direito de imagem das crianças Vivências com as crianças para incentivar o registro fotográfico que compõe as narrativas digitais multimodais.	Momentos entre o coordenador e professoras para discussão sobre os processos de estudar, formar e implementar a produção de narrativas digitais multimodais. Vivências com as crianças para escolha do material que irá compor as narrativas digitais multimodais Devolutiva da observação e análise para os diferentes sujeitos envolvidos. Seleção dos excertos para formação e divulgação das narrativas digitais nos diferentes ambientes de comunicação escolar.	Implementação de ações para acompanhar e fortalecer o processo desenvolvido no contexto escolar. Seminário na Diretoria de Ensino de Pirituba. Divulgação de relatório para Secretaria Municipal de Educação para compor os estudos do SGP. Intercâmbio e experiências entre os diferentes segmentos de SME, DRE e escola nas diferentes redes de comunicação.

As ações da proposta formativa que envolvem o estudar, formar, acompanhar e implementar são descritas no Quadro 25 com maiores detalhes como o tempo previsto e o objeto idealizado:

Quadro 25 – Estudar

Estudar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto Idealizado
Reunião com os professores para momentos de estudos a fim de apresentar os dados e organizar o planejamento do grupo de formação.	Dois encontros de 2h	Discussão dos caminhos de estudo e os combinados para aprofundamento do conceito de Narrativas Digitais Multimodais
Momentos individuais e coletivos para leitura de teóricos sobre documentação pedagógica, conceitos de infância, criança, de tecnologia e multimodalidade, reflexão sobre os registros e planejamentos.	Dois encontros de 2h	Subsídios teóricos e práticos para a reflexão dos envolvidos
Oficina com as professores que participaram da pesquisa para trocar experiências sobre softwares.	Dois encontros de 2h	Manuseio de programas e softwares que colaboram com a construção do registro digital

Nas atividades de estudo e planejamento os sujeitos envolvidos serão a coordenadora e professores. Na primeira reunião será apresentada a proposta do plano de formação para construir uma agenda de estudos, compartilhar angústias, identificar bibliografia, pesquisar softwares e aplicativos para os conceitos de documentação pedagógica, narrativas digitais, tecnologia na formação de professores. Neste momento, o importante é levantar o que o grupo conhece sobre as propostas a serem estudadas. As regras e divisão do trabalho também serão criadas nesta ação. A intenção é partilhar os desafios e as decisões para que sejam discutidos coletivamente. O momento de estudo individual se destina a todos, porém a pesquisadora necessita organizar um maior tempo para planejar e registrar a proposta formativa.

Quadro 26 – Formar

Formar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto Idealizado
Reunião de formação centrada na escola para planejar as ações dos professores em uma perspectiva crítico-colaborativa com a tematização da prática por meio da construção das narrativas digitais multimodais.	Dois encontros de 2h cada	Temas que permeiam teoria e práticas de educação infantil (brincadeiras, interações, horário de alimentação, parque, higiene, projeto de turma)
Reunião nos espaços de formação para a análise multimodal e articulação dos registros pedagógicos de professores.	Dois encontros de 2h cada.	Documentação pedagógica digital e análise das mídias que a escola já construiu
Encontro com os familiares para apresentar a proposta formativa, integração e participação familiar nos registros e orientação sobre o direito de imagem das crianças	Três encontros de 2h cada.	Formação teórico-prática da comunidade escolar para participação dos registros frente a comunicação digital
Vivências com as crianças para incentivar o registro fotográfico que compõe as narrativas digitais multimodais.	Um encontro de 2h	Recursos digitais na mão das crianças

No momento de formar é importante a atenção ao entrelaçamento de vozes, articulando os conceitos estudados com a prática do professor. A análise multimodal proporciona este diálogo que deve ser mediado pela coordenadora. Assim, o levantamento do conhecimento do grupo sobre os diferentes assuntos abordados e a tematização da prática pelas narrativas digitais entrelaçam com a teoria estudada. Durante os encontros, é importante que seja possibilitado o reconhecimento das contradições e conflitos para a transformação da prática. As crianças também participam com a experiência de registrar com câmeras as imagens para compor sua história.

Quadro 27 – Acompanhar

Acompanhar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto Idealizado
Momentos entre o coordenador e professores para discussão sobre os processos de estudar, formar e implementar a produção de narrativas digitais multimodais.	Um encontro de 2h	Análise das Narrativas Digitais Multimodais em Produção
Vivências com as crianças para escolha do material que irá compor as narrativas digitais multimodais	Dois encontros de 2h	Construção da narrativa com a participação das crianças da escolha das imagens, músicas e divulgação
Devolutiva da observação e análise para os diferentes sujeitos envolvidos.	Encontros mensais com os diferentes sujeitos	Diálogo para avaliação e novos encaminhamentos formativos
Análise dos excertos para formação e divulgação das narrativas digitais nos diferentes ambientes de comunicação escolar.	Um encontro de 2h	Recortes digitais que provoquem reflexões e apresentem boas práticas.

Os sujeitos envolvidos nesta atividade serão as professoras, as crianças e a coordenadora. A coordenadora e a professora podem combinar e compartilhar como registrar a participação das crianças na elaboração das narrativas. Neste momento, os relatos de experiência do grupo sobre as dificuldades são importantes e as vivências das crianças ficam na seleção do material coletado, músicas que representam esta história e na divulgação para as famílias e outras turmas.

Quadro 28 – Implementar

Implementar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto Idealizado
Implementação ações para acompanhar e fortalecer o processo desenvolvido no contexto escolar.	Um encontro de 2h	Reflexão sobre a formação de professores
Seminário na Diretoria de Ensino de Pirituba. Divulgação de relatório para Secretaria Municipal de Educação para compor os estudos do SGP.	Um encontro de 3h	Compartilhamento do Processo de construção das narrativas digitais multimodais
Intercâmbio e experiências entre os diferentes segmentos de SME, DRE e escola nas diferentes redes de comunicação.	Um encontro de 2h	Divulgação em diferentes plataformas como página do Facebook na escola e reunião de pais.

É no momento da implementação que se avalia as ações anteriores para propor uma nova formação, com processos similares, em que o coordenador e os professores possam produzir significados compartilhados com pessoas de outras escolas. Assim, cria-se uma rede de colaboração sobre os registros pedagógicos, tendo como objeto as narrativas digitais multimodais. No contexto dessa colaboração, há o compromisso de valorizar as ações e perceber as dificuldades. Esses obstáculos não precisam ser escondidos. Ao contrário, precisam ser partilhadas com o desejo de transformação coletiva.

Por fim, ao longo dessa trajetória, a pesquisadora também teve suas dificuldades confrontadas e buscou apoio e embate na coletividade. Sua transformação foi além de suas expectativas quando iniciou o curso. Vivenciou a experiência única de fazer o mestrado como membro do grupo LACE e do FORMEP. Ser mestranda representou ter dentro si e com os outros a experiência do conflito, do confronto de ideias, das visões de mundo construídas e desconstruídas. A pesquisadora percebeu a importância da argumentação dentro do espaço de formação, valorizando a convivência e a colaboração crítica no dia-a-dia da Universidade. Sendo assim, viveu a experiência em Cadeia Criativa, pois compartilhou os dados da pesquisa em diferentes programas da PUC-SP como o Simpósio Ação Cidadão (SIAC) do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), Seminário de Formação de Formadores (FORMEP) e a aulas da pós-graduação na Psicologia da Educação (PED). Além disso, e mais importante ainda, compartilhou os resultados desta pesquisa em espaços carentes de formação, como as escolas públicas e Diretorias de Ensino do Município de São Paulo que são responsáveis pela formação de coordenadores. Ao compartilhar suas narrativas digitais, interagiu com vários sujeitos das mais variadas formas, dentro e fora da Universidade, conhecendo novos modos de agir e pensar com outros indivíduos.

Assim, a pesquisadora espera ter contribuído para construir uma formação de professores crítico-colaborativa que provoque novas reflexões éticas na utilização das ferramentas de comunicação digital. Em Cadeia Criativa, as reflexões desenvolvem a democratização e o acesso à tecnologia da informação, chegando à comunidade escolar. Assim, a narrativa digital multimodal pode ser um instrumento investigativo em diferentes contextos, abrindo campo de

interlocução entre os profissionais da educação infantil e a comunidade escolar. A pesquisa sobre colaboração crítica evidenciou que a participação de todos é um exercício de qualquer comunidade em busca de um bem comum. Esta participação surge de um desejo de transformar e integrar a escola à sociedade, criando um ambiente em que as pessoas têm voz, são ouvidas, questionam e compartilham seus valores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ensino noturno**. Memórias de uma experiência. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.
- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2011, 12ª edição, p. 55- 69.
- AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. **Portfólio: desafio à prática e à formação docente**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. **Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENZONI, Isabella. **La documentazione e le sue funzioni**. In: BENZONI, I. (Org.). *Documentare Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001.
- BEZEMER, Jeff; JEWITT, Carey. **Multimodal Analysis: Key issues**. In: L. Litosseliti (ed), *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 2010.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. Propostas para a formação integral da criança. Peirópolis: São Paulo, 2003.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre qualidade da educação infantil:** relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: Maria Cecília Camargo Magalhães (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Wermes Dias Damascena. **Narrativas digitais e construção de conhecimento.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>. Acesso em: 17 jan. 2010.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2010.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança** - A Experiência de Reggio Emilia Em Transformação - vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, v. 1, p. 21-33, 2014.

DUTRA, André de Freitas. **O professor orientador de informática educativa – POIE das escolas do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança** - A Experiência de Reggio Emilia Em Transformação - vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dez./1999, pp. 60-91.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FRANCO, Claudio de Paiva. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 6, n. 12, 2010. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf Acesso em: 10 de julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em Transformação - vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A Escrita como Pretexto de Reflexão da Prática Pedagógica e como Estratégia de Intervenção na Formação de Professores. In: Prado, G. & Soligo, R. (org.) **Porque escrever é fazer história**: Revelações, Subversões, Superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

_____. O Coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

_____. **Os propósitos formativos do planejamento docente**. Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/167/os-propositos-formativos-do-planejamento-docente>. Acesso em: 10 de jan 2018.

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 Acesso em: 20 jan. 2018.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FYFE, Brenda. Relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em Transformação - Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIOVEDI, Maria Antonieta. **Reflexão crítica sobre o trabalho com projetos na história de uma escola inovadora**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), 139 f. Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

KRAMER, Sonia. 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. Acesso em: 19 de jan. 2018.

KRESS, G. **Multimodality: A social Semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1995.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2015.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. 1ª edição: Editora da UNIJUI, 2006, v. 1, p. 15-34.

LIBERALI, Fernanda Coelho; SANTOS, Ilka Schapper; LEMOS, Monica. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): diálogos em construção. In: Ilka Schapper Santos; Hilda Micarello; Jader Janer Moreira Lopes. (Org.). **Itinerários Investigativos**: infâncias e linguagens. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 1, p. 95- 113.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Revista Desenredo**. Passo Fundo, v. 8, n. 2, p. 131-151, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2919/1986>. Acesso em 19 janeiro. 2018

LIBERALI, Fernanda Coelho; CACERO, Eliana Maciel. Aula de trabalho pedagógico coletivo: Atividade Crítica de Colaboração. In: PASSARELLI, Lilian Ghiuro (Org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI**: relato de pesquisa. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2017.

_____.; LEMOS, Monica Ferreira. A Gestão crítico-criativa na perspectiva da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador. In: **Anais...** CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2014, Uberlândia-MG.

LIMA, Simone da Costa. **Parcerias digitais e a formação de professores de Língua Portuguesa**: um estudo à luz da Teoria da Atividade. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950

LOPES, Henrique Bovo. **A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais móveis**. 2014. 148 f. Dissertação (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamed; SZUNDY, Paula Tatianne Carrêra. (Orgs.). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAININE (2014) **Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente**. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAJÓ, Joan. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação. O papel da educação. In: GÓMEZ GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio (Org). **A cidade educativa como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação – UFPel (ONLINE)**, v. 1, p. 01-12, 2015.

_____; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. 135 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2009.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER; Sonia (org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MULLER, Julian Costa.; FANTIN, Monica. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: **II Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança**. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez., 2011. Disponível em:

<https://tamanini.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Multiletramentos-e-imagens.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Para uma análise das instituições escolares**. In: NOVOA, A. A organizações escolares em análise. 2a ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995a, p. 13-43

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Os interpretativos do mundo: leitura, escrita e formação**. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER; Sonia (org.). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

OLIVEIRA; Zilma de Moraes. **Creches: crianças faz de conta & cia**. 1992. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

PRADO, Ana. **Por que os educadores precisam ir além do Datashow**. São Paulo: Geekie, 2015.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Sonia Maria Oliveira. Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira **II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso**. Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf. Acesso em:

PREDEBON, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrólis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação infantil: construindo o presente. **Anais...**, Brasília, DF: Unesco Brasil, 2003.

RUPP, Lucila Lerro. **Vídeos educacionais: da concepção de roteiros audiovisuais às práticas curriculares**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTIAGO, Camila. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativa-dialógica. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina et al. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e os desafios das novas tecnologias. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo/DOT, 2015b.

_____. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOTP, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA Nº 5.235, **Constitui Grupo de Trabalho para implementação do Sistema de Gestão Pedagógica na Educação Infantil da Cidade de São Paulo**. SME, 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EMEI Afonso Sardinha**, 2018.

SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. **Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design**. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Silvio Profirio da ; SILVA, Fabrina Bezerra. Pedagogia da leitura: uma abordagem multimodal. In: **EFDeportes.com** (Revista Digital). Buenos Aires, Ano 18, nº 184, 2015.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. **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.

UNESCO. **Indicadores de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação**. Brasília: UNESCO, 2008.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede**. V. 1, n. 1, 2014

Disponível em <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>
Acesso em 11 set. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento que compõe o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e utilizado no início do ano letivo para realizar a caracterização da comunidade.

ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS – 2018

Nome do Aluno: _____

Data de Nascimento: __/__/__ Cidade/ Estado de nascimento _____

Endereço: _____ Telefones: _____

A criança já frequentou Escola? Qual?(trazer relatório) _____

Principais características da criança: _____

Quando contrariada, a criança:

()faz birra ()discute e argumenta ()acata facilmente ()outros _____

Tem alergia? A quê? _____

Tem algum problema de saúde? Qual? _____

Faz acompanhamento médico? Qual? _____

Usa medicamento contínuo? Qual? Para quê? _____

Qual o lazer e outras atividades da criança no final de semana e nas férias?

	nome	idade	escolaridade	nascida/o em	trabalham? profissão?
MÃE					
PAI					

Os pais são separados?()sim ()não

Irmão gêmeo? ()não ()sim- nome _____

Quantas pessoas moram na casa com a criança? _____

Quem são?

nome						
parentesco						
Idade						

Religião: _____

Quem cuida da criança fora do horário da escola:

()pai ()mãe ()avós ()tios ()irmãos ()outra escola () outros _____

Renda Familiar (junte todos os valores que a família ganhe):

Até R\$900,00	R\$2000,00 a R\$3000,00
R\$900,00 a R\$2000,00	acima de R\$ 3.000,00

Tipo de moradia: ()Própria ()Alugada ()Cedida

O que os responsáveis esperam da escola? _____

Nome do responsável pelo preenchimento: _____ Data __/__/__

ANEXO B – Instrumento que compõe o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e utilizado no final ano letivo para realizar avaliação da Unidade por toda a Equipe Escolar (professores, gestores e equipe de apoio).

Avaliação final 2017

“Não existe vento favorável para o marinheiro que não sabe aonde ir.”
Sêneca

Encerrando a ano letivo, reflita sobre os acertos e avalie os seguintes itens:

1. Trabalho desenvolvido durante o ano (equipe gestão, professores, agentes escolares, ATEs, Projeto Rede (AVE e estagiária), equipe DEMAX, ERJ e secretaria
2. Espaços coletivos (sala dos professores, sala de informática, sala multiuso, ateliê, parque interno, refeitório e parque externo)
3. Aspectos de dimensão pedagógica:(Acolhimento/ Adaptação, Proposta Projeto da Turma com eixo temático individual, Atividades Permanentes, Projeto Sessão Simultânea de Leitura, Projeto Alimentação Saudável (Autosserviço e Na Mesma Mesa), Plano de Metas (Leituras temática, SSL, Biblioteca circulante, leitura pelo Professor e cantos de leitura), Registro de práticas, adaptação às crianças com deficiência, hora-atividade, relatório de avaliação do aluno)
- 4.Aspectos de dimensão administrativa (reunião pedagógica, reuniões de pais, gestão de recursos, matrícula, encaminhamentos para especialistas, avaliações coletivas, formação e horários coletivos)
5. Comente os eventos (Festa do nome de turma, Caça ao Tesouro, Festa Junina, Semana da criança, brinquedões, Almoço com as famílias, Mostra Cultural, Passeios, Festa de Despedida Infantil II, Confraternizações.)
6. Quais as prioridades e necessidades para 2.018? (verso da Folha)

Nome do(s) Professor(es):