

# O lugar dos livros no jardim de infância

Amélia de Jesus Marchão  
Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de Portalegre  
ameliamarchao@esep.pt

## Resumo:

O livro é um DIREITO da criança.

Qual é o lugar do livro nos modelos curriculares para a Educação de infância?

Vamos considerar os modelos curriculares para a infância, destacando dois deles e, no âmbito da sua apresentação, ainda que sistematizada e em símile, realçar aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz dos quadros curriculares destacados.

**Palavras-chave:** educação de infância; currículo; livros.

## Abstract:

The book is a RIGHT of the child.

What is the place of books in the curricular models for the childhood education? We are going to consider two curricular models for the childhood education in its presentation, yet systematic and simile, to enhance aspects of space organization and management of activities and the role of professional, considering the place of books in learning and child development in accordance with the highlighted curricular frames.

**Keywords:** childhood education; curriculum; books.

*“Um livro, riacho, torrente e rio,  
Umás páginas, em cascata,  
Umás ideias, em rodopio,  
Uns adultos, empolgados,  
Umás crianças, encantadas,  
E um desejo, ultrapassado,  
Como a foz de um mar, imenso”*  
(Rigolet, 2006, p. 6).

Nos últimos anos tem crescido a preocupação e a investigação sobre a educação de infância, particularizando-se essa preocupação e investigação, sobretudo, com a qualidade dos contextos e das práticas educativas desenvolvidas com as crianças mais novas. Esta preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por

consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena. Deste modo, quando se trata de investigar a qualidade dos contextos estão presentes os sujeitos e as suas interações em contexto e também os recursos, os materiais e o modo como são utilizados pelas crianças e pelos adultos.

Estas linhas de preocupação e de investigação têm, como atrás dissemos, salientado a importância da qualidade dos contextos e das práticas educativas que aí ocorrem e, é nesse âmbito que gostaríamos de nos centrar, inscrevendo aí os objetivos desta intervenção – refletir o lugar dos livros na organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo as pedagogias da infância.

Sabemos que ensinar e fazer aprender são processos associados, complexos e que

dada a responsabilidade social que o jardim de infância e a escola vêm assumindo, e os alicerces socioconstrutivistas e interdisciplinares que devem fundamentar o processo de ensino, ditam que os contextos educativos, no seu dia a dia, devam privilegiar a organização de experiências e oportunidades de construção de significados, conhecimentos e competências, ao invés da transmissão de verdades estabelecidas. Associado ao processo de ensinar (embora não dissociando este processo da aprendizagem) estão os modos de ensinar (e de fazer aprender), os procedimentos, as estratégias, os recursos e os resultados da investigação sobre o desempenho, bem como os saberes práticos dos/das educador(as), que num espectro mais lato não devem desprender-se das pedagogias da infância.

Baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nas teorias sociais, os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora/do educador não pode deixar de emergir e de o influenciar. Trata-se, assim, de um plano geral de organização da intervenção educativa que se traduz num auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelas educadoras e pelos educadores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua ação bem como das crianças a quem essa ação se destina (Marchão, 2012)<sup>1</sup>. Nesse sentido, podemos entender que uma educadora/um educador deverá conhecer diferentes formas de estruturar, planear e fazer, para selecionar ou articular o(s) modelo(s) curricular(es) em função de determinado objetivo, contexto e crianças, devendo o rigor de tal tarefa, assentar na sua atividade fundamentada e crítica.

Quando, pela literatura específica, desenvolvemos uma viagem reflexiva identificamos diferentes formas de abordar os processos de ensino e que aqui ilustramos apenas com uma simples símile: por

<sup>1</sup> Salienta a propósito a mesma autora (2010, 2012) que um modelo pode entender-se ora como uma construção teórica (se derivado de um processo de investigação), ora como uma construção prática (se derivado de uma ação delineada e exercida num dado contexto educativo/ensino).

exemplo, Joyce & Weil (1980) apresentam-nos os modelos de ensino através de *famílias* (information-processing models; personal models; social interaction models; behavioral models); Joyce, Calhoun & Hopkins (1997) categorizam os modelos de forma semelhante (information-processing models; social models; personal models; behavioral models); Barreira & Moreira (2004) identificam três grupos de modelos (modelo expositivo; modelo behaviorista; modelo socioconstrutivista); Oliveira-Formosinho (2007), mais situada na educação de infância, e ao discutir a pedagogia para esta área, identifica “o modo de fazer pedagógico transmissivo” e o “modo de fazer pedagógico participativo”.

“Ao primeiro modo de fazer pedagógico, refere-se a autora, como aquele que ignora o direito da criança em ser vista como competente e a ter espaço de participação. A autora compara/distingue estes dois modos de fazer pedagógico, primeiro no processo de ensino-aprendizagem, incluindo os objetivos, os conteúdos, os métodos e os materiais; segundo, no âmbito da relação pedagógica e do papel dos seus diferentes intervenientes” (Marchão, 2012, p. 60).

No âmbito da pedagogia transmissiva para a educação de infância, de que lamentavelmente ainda encontramos muitos exemplos, assistimos, por via da transmissão, à passagem de um determinado património cultural de geração em geração, de indivíduo a indivíduo com um sentido acrítico. Neste sentido, o adulto seleciona um conjunto de saberes essenciais e imutáveis, que, sob o seu olhar, considera serem fundamentais para que a criança seja educada e transmite-os enquanto elo de ligação entre esses patrimónios e a criança, usando um rumo transmissivo em que a criança é mera recetora.

Este adulto/educador vale-se, na sua ação diária, de materiais estruturados e apropriados à função transmissiva e recorre, quase sempre, a manuais, a fichas e cadernos de exercícios pré-escolares adquiridos no mercado, utilizando-os como principais atividades. Centrando em si a iniciativa, é o adulto que prescreve os objetivos e as tarefas e age verificando, corrigindo, reforçando, avaliando. A sua ação acrítica, reprodutora e transmissiva tende a anular a iniciativa da criança e a anular a sua capacidade de usar o pensamento de ordem superior ou inteligente,

sendo-lhe negados direitos de participação e de decisão necessários à construção da sua identidade e cidadania. O livro surge como um material com um sentido unilateral, como “manual de ensino”, e muitas vezes associado a estereótipos e a ‘tempos determinados’.

Como salientam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p. 100)

“este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade”.

Os seus objetivos acentuam uma visão pré-académica ou escolarizada e, como as autoras antes citadas referem, visam uma aceleração das aprendizagens da criança e uma compensação dos défices que se entendem como obstáculos à escolarização da criança. Acentuam-se, por isso, objetivos na ordem da compensação e da escolarização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, *op. cit.*). O ponto de partida e de chegada é o objetivo, ou seja, o que se pretende que a criança aprenda, sendo este definido a longo, a médio e a curto prazo e, correspondendo, a uma orientação curricular do tipo instrumental, de cariz taylorista, em que o processo de ensino e de aprendizagem radica num conjunto de técnicas, de meios e de respostas normalizadas, uniformes e homogeneizadas, no que aos saberes e à cultura padrão diz respeito.

Na senda de tais modos de fazer pedagogia, assistimos, pois, a uma desvalorização das histórias de vida e da iniciativa da criança, dos saberes de que ela é portadora, e das suas já muitas competências, para afirmar quase em exclusivo o uso da memorização de conteúdos transmitidos num sentido unidirecional e no desenvolvimento de atividades apenas da iniciativa do adulto que, muitas vezes, se traduzem em rotina enfadonha e aniquilante de envolvimento e de *empowerment*. A crença de que as crianças, por serem pequenas, não sabem negociar, não sabem optar, ou não são capazes de exprimir claramente as suas escolhas e desejos, é o lema do adulto que alimenta uma prática rotineira “*uma espécie de statu quo desprovido dos conceitos atuais de pedagogia ativa, que, no entanto, estes mesmos adultos defendem*

*ao nível dos princípios que propõe!*” (Rigolet, 2006, p. 12).

Ao invés, as pedagogias participativas têm como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, *op. cit.*). Acredita-se na competência da criança e que a mesma deve ter liberdade para participar plenamente do contexto onde vive diariamente. Nas palavras dos autores, acredita-se que a criança tem agência, inteligência e sensibilidade e a motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses.

De forma oposta à pedagogia transmissiva, a pedagogia da participação pensa os intervenientes (crianças e adultos) como seres ativos que constroem o conhecimento participando no processo educativo. Pensa-os como seres competentes e “*com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19) e é por isso que o processo de escuta e o diálogo e a negociação se tornam a base da planificação da educadora/do educador com as crianças. Este modo de entender a planificação, como salienta Rigolet (2006), permite que as crianças, com a ajuda do adulto, em diálogo, tomem decisões, façam opções, selecionem materiais e recursos, repartam tarefas e responsabilidades, registem e sistematizem informação e criem referências e interações com a escrita.

A pedagogia da participação torna-se, assim, complexa mas desafiante e o quotidiano pedagógico constrói-se em contextos e ambientes ricos mas também complexos e em que se geram múltiplas possibilidades de construir conhecimentos e onde as múltiplas interações assumem diferentes direções, mas onde o processo de escuta permite que a criança cresça na sua autonomia, na sua individualidade e no seio do grupo.

Surge, por isso, a necessidade de construir contextos de desenvolvimento e de aprendizagem que permitam a manifestação do pensamento e das ideias e onde as atividades surjam para desafiar a iniciativa das crianças e o seu empenhamento intenso pois, tal como a investigação na educação de infância nos vem dizendo, a criança para construir conhecimento

“*necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22).

A responsividade desse contexto, físico e social, diz respeito ao espaço, à arquitetura, mas também aos materiais e recursos e aos intervenientes; sobretudo diz respeito às oportunidades criadas através de estratégias diferenciadoras, mas promotoras de igualdade e de equidade, e que permitem que cada criança e adulto deem o melhor de si, mostrem as suas capacidades e competências e se impliquem de forma criativa e dinâmica, ativa e transdisciplinar. Nesse contexto, a criança é vista como pessoa com agência, “*não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da comunidade*” (op. cit., p. 27).

A centragem “no aprender” atribui um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração da educadora/do educador, exigindo desta a plasticidade necessária para responder à heterogeneidade dos grupos de crianças em espaço dialógico de ensino e de aprendizagem e, assim, correspondendo às necessidades das crianças, ou seja, colocando-lhes desafios nas diferentes áreas de competência: pessoal, social, cognitiva e motora.

Enquadrados nestas formas de ver, estruturar e fazer pedagogia, estão alguns modelos curriculares praticados em Portugal, dos quais iremos, nomear dois: o **Modelo High-Scope**, importado dos Estados Unidos e com uma base construtivista, evoluindo na atualidade em articulação com perspetivas socio-construtivistas; e o **Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa** para a educação pré-escolar, com bases socioconstrutivistas. Vamos então, no âmbito destes dois modelos situar o livro, realçando aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O currículo **High-Scope** assenta na ação e na reflexão sobre a ação a vários níveis: o nível da criança, o nível da educadora/do educador e da implicação destes na construção da ação educativa, centrando-se no desenvol-

vimento intelectual da criança; a opção pela aprendizagem ativa; o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão; a criação de experiências-chave; e a concetualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Atualmente, e decorrente da evolução do modelo, as iniciativas e as decisões cabem à criança e à educadora/ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança; não pode dirigi-la ou paralisá-la (Formosinho, 1996). Então, qual o papel da educadora/do educador no âmbito deste modelo? A sua grande atividade é anterior à atividade da criança – prepara-lhe o espaço e os materiais e os recursos bem como as experiências, permitindo que a criança tenha atividade auto-iniciada. Quando a criança está em atividade, ao adulto compete-lhe observar e apoiar e, posteriormente, analisar o que observou e preparar novas propostas para a criança.

Neste quadro, a criança não é um mero recetor de informação e é necessário criar-lhe espaços de atividade auto-iniciada e apoiada; é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade, de começar a pensar, construindo conhecimento. Objetiva-se, assim, a autonomia da criança, máxima do modelo curricular e, para isso são pensados: o ambiente físico; a rotina diária; a interação adulto-criança; e a interação adulto-adulto.

Mas onde ficam os livros? Qual é o seu lugar no modelo High-Scope?

As salas das educadoras/dos educadores que seguem este modelo estão organizadas em áreas diferenciadas de atividade o que permite diferentes aprendizagens curriculares. São essas áreas: casa; brinquedos; construção; música e movimento; arte; **livros e escrita**. Como nos diz Oliveira-Formosinho (1996), a organização em áreas é indispensável para a vida em grupo e produz diferentes mensagens pedagógicas quotidianas e vivências e experiências em pluralidade – experiências de papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. Ainda a mesma autora salienta que a criança que vai para a área da escrita e dos livros realiza aprendizagens na emergência da literacia.

Nesta área as crianças observam e leem livros, “*simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 202). Aí podem ver livros e revistas sozinhas, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.

Esta área, designada de ‘área da leitura e da escrita’, deve localizar-se próxima de áreas de atividades artísticas para que as crianças possam usar, sempre que entendam, diferentes materiais de escrita. Deve ficar longe das áreas de atividades de brincadeiras enérgicas e deve ser pensada para que as crianças se sentem junto de uma boa janela. Nela devem ser integradas prateleiras baixas, expondo os livros pela capa e não pela lombada – livros comerciais, feitos pelas crianças, pelos adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita. São livros com ilustrações; são histórias e imagens mostrando pessoas de todas as raças, idades e capacidades; são histórias e livros de introdução à leitura; são histórias e imagens que reflitam experiências de famílias monoparentais e bi-parentais, intactas e alargadas.

No modelo curricular High-Scope entende-se que a “*literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 204).

As experiências-chave relacionadas com esta área de interesse são, por exemplo: falar com os outros sobre experiências com significado pessoal; descrever objetos, acontecimentos, e relações; tirar prazer da linguagem – ouvir histórias e poemas, inventar histórias e poemas, inventar histórias e versos; escrever de várias formas – desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais; ler de várias formas – ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita; ditar histórias.

Em síntese, no modelo curricular High-Scope assume-se que: a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas; a linguagem e a literacia

das crianças desenvolvem-se e não se pratica o “*ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler*”, antes a “*linguagem e a literacia assumem-se como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente*” (*op. cit.*, p. 525); a linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações; e os ambientes valorizadores da linguagem e da literacia são ativos e barulhentos –

“um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a necessidade intrínseca de comunicar” (*op. cit.*, p. 526).

Passando agora a considerar o lugar dos livros no ambiente da **Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar**, começamos por considerar as origens socioconstrutivistas deste modelo, derivadas da influência de Vigotsky e de Bruner, e o entendimento do espaço educativo como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Como diz Sérgio Niza (1996, p. 141)

“(…) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”.

O contexto educativo é, assim, uma comunidade de partilha de experiências culturais e da vida real de cada um, bem como dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas que decorrem de três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

Na prática deste modelo, organiza-se um sistema interativo de cooperação através do qual se constrói o conhecimento e, nesta perspetiva, a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmemente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é

ativa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento. Também as educadoras/os educadores são ativos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem. Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo.

A organização heterogénea dos grupos, de uma forma vertical, assume-se como um dos pressupostos do modelo, entendendo que esta é uma das vias para a garantia do direito à diferença e uma das vias para a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. À organização vertical junta-se o princípio da livre expressão e valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias e o “*tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interação (...)*” (Niza, op. cit., p.146).

Na sala de atividades podemos identificar seis áreas básicas, distribuídas à volta da sala e de uma área central com diversas funções mas destinada ao trabalho coletivo. As áreas podem designar-se também por *oficinas* ou *atelês*. São: o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as atividades plásticas e outras expressões artísticas; os brinquedos, jogos e ‘faz de conta’; a **biblioteca e documentação**; a oficina de escrita e reprodução.

A biblioteca é um pequeno centro de documentação. Nela deve existir um tapete com almofadas onde as crianças se podem sentar para consultar documentos, livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças ou por crianças correspondentes de outros jardins de infância ou escolas. Os documentos e os livros da biblioteca são usados como fonte de suporte e pesquisa para diferentes projetos do grupo e da educadora/do educador. Também é suporte para a área da escrita onde as crianças produzem e enunciam textos passados à escrita pelo adulto e onde as crianças fazem diferentes tentativas de pré-escrita e escrita. O ambiente geral deve ser agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão

por outras vias de comunicação – desenho, pintura,...

Sempre o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir, e a biblioteca deve ser um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Na biblioteca a criança sente-se acolhida e é convidada a pensar, a sentir, “*para ler e escrever*”, para procurar informações para as suas atividades e para os seus projetos.

Crianças e adultos podem planificar e organizar a biblioteca e o seu funcionamento; podem escolher o local onde a mesma se irá situar, podem escolher os livros, escolher o mobiliário, tratar os livros (registá-los, selecioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores), criar normas e regras de funcionamento da biblioteca e de utilização dos livros (Marchão, 1991). Entre muitos outros, a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade.

Em compêndio, e na congregação do lugar do livro nos dois modelos curriculares sumariamente apresentados, afirmamos que “*quando a escola cria o prazer do livro, ele faz-nos companhia nos sítios para onde vamos*” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), por isso as crianças precisam de ter o prazer de ouvir histórias e de consultar enciclopédias; de inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala. Esse prazer deve resultar das interações que se criam na sala e que tratam a “*escrita como um bem precioso*” e que “*criam andaimos para que a criança possa ser um leitor e um escritor*” (op. cit., p. 45). Resulta também do critério da quantidade, da qualidade e da representatividade do material escrito que existe na sala e a que a criança pode aceder livremente (ou através da voz do adulto) e que, como sabemos, pode pré-estimular hábitos de leitura.

Na fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos e não através de práticas de ensino

direto ou transmissivo. Estimular o interesse das crianças, como é apanágio nos modelos curriculares enunciados, não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente. É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia.

Por estes motivos, as educadoras e os educadores precisam de criar oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global, apoiando a criança e guiando-a em novas atividades para que esta construa a sua autonomia como aprendiz. Os adultos sabem que os livros, as histórias e as conversas entusiasma as crianças na fase pré-escolar e através delas a *“criança desenvolve-se como um pensador e um falante, de forma interativa”* (Roldão, 1994, p. 139).

O livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ficarão muito pobres se apenas a educadora/o educador tiver o direito de escolher o livro que vai ler, se apenas a educadora/o educador levar o livro de casa e se for esta/este a determinar a hora e o local em que vai ler e as crianças vão ouvir. Não chega apenas ouvir ler dessa maneira, não chega apenas responder às questões que depois a educadora ou o educador lhe coloca sobre o livro que acabou de ler.

Sobre estas questões a colocar pelo adulto, importa considerar que o questionamento é uma estratégia de ensino amplamente utilizada e que consiste na sequência de questões expressamente concebidas, *“visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de*

*aprendizagem”* (Vieira & Vieira 2005, p. 45). Também o questionamento encoraja e desafia o pensamento e, por isso, a criança tem necessidade de se expressar e de descrever aquilo que vê, que ouve e em que pensa; a criança precisa de se habituar a que lhe façam perguntas e necessita de tempo para pensar e refletir as suas respostas.

Porém, descobrir um livro ou ouvir ler um livro é um momento que *“pode ser único”* e, rotineiramente, não precisa de ser sempre seguido pelas questões colocadas por um adulto. Elas são importantes em determinados momentos, no seguimento de um determinado projeto, mas o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto *“de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”*, de ludicamente *“ser, estar e aprender”*.

O livro, na senda dos modelos sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, *“lido”* pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta e, como já antes dissemos (Marchão, 1991), o gostar de um livro depende da sua forma, do seu colorido, do seu conteúdo (texto e imagem), da oportunidade que a criança tem para o explorar, do incentivo dado pelo adulto e da oportunidade que o mesmo adulto dá à criança para caminhar através dele.

Deixamos dois exemplos do uso do livro na sala do jardim de infância, quer por excertos das narrativas de práticas quer pelas análises meta reflexivas desenvolvidas e explanadas em Marchão (2010, 2012):

*“Como a educadora nos informou, as histórias e os livros fazem parte das experiências educativas que proporciona ao grupo. O livro eleito pela educadora narra a história do ‘Dragão das mil flores’, uma história divertida que evidencia a*

imaginação e, ao mesmo tempo, releva a questão das diferenças entre as pessoas (neste caso, os dragões).

(...)<sup>2</sup> As crianças, na sua maioria, deixaram-se envolver pela ‘magia’ da história que a educadora leu de forma ritmada e expressiva, ao mesmo tempo que permitia a observação das ilustrações do livro. (...) Após ter lido a história, a educadora Madalena provocou um momento de interacção verbal com as crianças baseado no questionamento. Foi o momento do dia em que a educadora recorreu a esta estratégia com maior insistência. Citando Vieira & Vieira (2005, p. 57), “*é, pois, difícil, encontrar no acto educativo situações que não envolvam o questionamento, dadas as múltiplas finalidades (...) que as questões possuem*”.

Este momento, objectivado mais no recordar da história do que na sua compreensão, desenvolveu-se num sentido unidireccional – questão colocada pela educadora/resposta da(s) criança(s) – e centrou-se, basicamente no conteúdo da história. Podemos afirmar que, numa primeira parte, as questões se centraram no recordar da história e não permitiram que o pensamento da criança fosse para além dessa ‘realidade’. Foram, sobretudo, utilizadas questões do tipo convergente que não solicitaram capacidades de pensamento muito elaboradas. Os autores antes citados salientam que a investigação desenvolvida em sala de aula tem mostrado que as questões são, muitas vezes, utilizadas pelos professores apenas com o intuito de recordar Exceptua-se desta lógica, o momento em que as crianças, ao observarem as ilustrações do livro, perguntam “*Qual é que é a mãe?*”. Neste caso, a educadora Madalena incentivou as crianças a pensar e a encontrar uma resposta assente entre o observável e o racional – “*Penso que deve ser! Porquê, (...) porque é que vocês dizem que é a mãe? Porquê? (...) Porque é que vocês acham?*” (...)

(Excerto da análise da narrativa “O Dragãozinho, e muitos ... cheiros – 28-03-2007. Marchão, 2012, p. 218-220)

[...] <sup>3</sup> A educadora Matilde desloca-se depois até à área da biblioteca e pergunta ao Rodrigo, ao Alexandre e ao João Filipe se querem que ela leia um livro. Senta-se num dos sofás e conversa com as crianças. O Rodrigo diz-lhe que tem um livro mas que é em espanhol. A educadora sugere-lhe que o pode trazer, pois ela lê o livro em espanhol.

A Mariana e a Carolina sentam-se também junto da educadora. O Rodrigo esclarece que o livro tem uma bruxa e uma princesa e uma maçã. A educadora questiona: “*A bruxa tem uma maçã? (...) E dá à princesa?*” O menino confirma e a educadora pergunta: “*Então não é a Branca de Neve? (...) Ah!*” O menino diz que sim e que a princesa comeu a maçã. A educadora questiona: “*E depois?*” O Rodrigo responde: “*Os anões!*” A educadora insiste:

“*Tem anões, essa história?*” O Rodrigo diz que sim. A educadora torna a questionar: “*E depois o que é que acontece?*” O João Filipe intervém: “*E depois ela pensava que lhe tinham feito muito mal!*” A educadora corrige: “*Que lhe tinham feito mal. (...) Mas?*” O menino continua: “*Mas ela tinha desmaiado.*” [...]

O João Filipe intervém de novo e solicita que a Matilde leia a história do livro que tem na mão. Desde que se sentou que ela está com um livro na mão. [...]

A educadora Matilde lê: “*O primeiro é o número um de que vos vamos falar...*” Algumas palavras não lê e aponta para as ilustrações do livro. As crianças estão atentas, entusiasmadas e identificam as imagens e os números. O Rodrigo interrompe de novo para falar do pato que tem em casa. [...]

A educadora retoma depois a leitura do livro; agora é a página do número três.

O Alexandre e o Rodrigo estão muito atentos.

A educadora lê e continua a incentivá-los a “ler” as imagens e incentiva-os a observarem bem, a verem e a pensarem. [...]

(Excerto da narrativa da sala da Matilde “Na biblioteca... conversas e livros – 3-05-2007. Marchão, 2012, p. 376-377)

“Após a escolha individual de cada criança e a sua distribuição pelas diferentes áreas da sala, a educadora Matilde assume o estatuto de supervisora/gestora do ambiente da sala e, sobretudo, continua a assumir, nas diferentes áreas, interacções educativo-pedagógicas centradas na relação com a criança ou com pequenos grupos.

A sua ‘viagem’ leva-a neste momento até à área da Biblioteca onde está um pequeno grupo de crianças. Quase sem se fazer notar, a educadora chega à Biblioteca onde estão o Rodrigo, o João Filipe e o Alexandre, que folheiam alguns livros e conversam. A educadora Matilde senta-se no ‘sofá’ da Biblioteca e pergunta, depois, aos meninos, se querem que ela leia um livro.

Porém, antes da escolha do livro (feita pelas crianças) as interacções verbais e não verbais continuam a suceder-se de forma espontânea e muito activa, assumindo a direcção criança-educadora. O Rodrigo, naturalmente, estabelece com a educadora Matilde um diálogo que tem como centro um dos livros que tem em casa e que está escrito em língua espanhola, os caracóis que o Rodrigo vai comer e de que muito gosta, ou o pato e a pata. Tal diálogo estende-se também à participação do João Filipe, ‘companheiro’ sempre próximo do Rodrigo.

O entusiasmo dos meninos é alimentado pelas constantes questões, afirmações e exclamações da educadora Matilde, tal qual ‘*andaimos*’ que estimulam e incentivam a participação das

<sup>2</sup> Os parênteses curvos são usados para significar que passou algum tempo, que há um ‘compasso de espera’.

<sup>3</sup> Os parênteses retos são usados para omitir excertos da narrativa.



crianças, através da articulação clara entre as suas competências intelectuais, a linguagem e a relação de proximidade com as suas vivências familiares e sociais. Ajuda a elicitar as ideias das crianças, apoia o seu desenvolvimento conceptual e reforça a sua compreensão (Vieira & Vieira, 2005).

O livro escolhido pelas crianças tem como conteúdo principal a numeração. A educadora, calmamente, procede à leitura de cada página e oferece às crianças a possibilidade de uma 'leitura' de cada imagem sempre associada a um dos números.

As crianças mostram-se atentas e entusiasmadas. Esta 'leitura' interactiva, incentivada pela educadora, agiliza a capacidade pensante de cada criança, ao descrever cada imagem e associar o texto ao número. A educadora leva as crianças a observar cada página, a pensar e a expressar esse pensamento através da linguagem. Apesar do entusiasmo e interacção estabelecida com o livro, o Rodrigo volta a introduzir um novo tema de conversa que, mais uma vez, a educadora Matilde estimula e acarinha (...). Tal estimulação permite o pensamento da criança, o seu raciocínio e estabelecimento de algumas hipóteses que a criança vai considerando e eliminando ou às quais coloca alternativas. (...)

A acção desenvolvida pela educadora Matilde tem as suas raízes nas concepções de aprendizagem construtivistas que reconhecem o envolvimento das crianças no desenvolvimento das suas próprias estruturas mentais à medida que incorporam novas experiências, pois tal como Piaget afirmou "a reciprocidade nas relações entre pares fornece as bases para entender pontos de vista diferentes e para a descentração" (Siraj-Blatchford, 2004a, p. 16, numa alusão a Piaget). No entanto, a educadora, mais do que apoiar, age na zona de desenvolvimento próximo da criança e assume que a 'fala da infância' não é algo pessoal ou egocêntrico, antes é social e comunicativa e influi no modo como as crianças aprendem, pensam e entendem (Wood, 2003). Ou seja, apoiar e agir em interacção falante é um contributo para a estruturação dos processos mentais superiores que incluem a capacidade de planear, decidir, avaliar e também memorizar e raciocinar. [...]"

(Excerto da análise da narrativa da sala da Matilde "Na biblioteca...conversas e livros – 3-05-2007. Marchão, p. 377-378)

## Bibliografia

BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências. Da teoria à prática*. Porto, Edições Asa.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.

JOYCE, B. & Weil, W. (1980). *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice/Hall International Editions.

JOYCE, B., CALHOUN, E. & HOPKINS, D. (1997). *Models of Learning – tools for teaching*. Buckingham, Open University Press.

MARCHÃO, A. (1991). Como Organizar a 'Zona da Biblioteca' no Jardim de Infância. *Revista Aprender* nº 13, Escola Superior de Educação de Portalegre (pp. 88-90). (Em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/91-revista-aprender-n-13>)

MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Aveiro, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

MARCHÃO, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa, Edições Colibri.

MARCHÃO, A. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. Portalegre. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (4 de maio de 2012). (Em <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/2540>).

NIZA, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora (pp.137-159).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ANDRADE, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora (pp. 9-69).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora (pp. 97-117).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre, Artmed (pp.13-36).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora.

RIGOLET, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projeto transdisciplinar*. Porto, Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

SPODECK, B. & BROWN, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspetiva histórica. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora (pp. 13-50).

VIEIRA, R. & VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino /Aprendizagem*. Lisboa, Instituto Piaget.