

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO DA LEITURA

Pedagogia do Deslumbramento

- O texto literário, o animador de leitura e as estratégias de animação.

Elisabete Freire, Pedagogia do Deslumbramento – O texto literário, o animador de leitura e as estratégias de animação, 2015

Trabalho de Projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Animação da Leitura

Por **Elisabete Maria Teixeira Freire**
Sob acompanhamento da **Professora Doutora Joana Cavalcanti**

Julho de 2015



Pedagogia do Deslumbramento

- O texto literário, o animador de leitura e as estratégias de animação.

Trabalho de projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Cavalcanti

Elisabete Maria Teixeira Freire

Porto

2015



DEDICATÓRIA

Para todos os membros honorários desta Pedagogia do Deslumbramento,

Para todos quantos amam e acreditam,

Para que todos os meninos e meninas possam continuar a sonhar e a acreditar

RESUMO

Hoje em dia, encontramos nas escolas, terreno propício ao laboro de mentes criativas, docentes desacreditados de si mesmos e das práticas que diariamente operam e a quem a docência já não deslumbra como outrora. Por outro lado, deparamo-nos com alunos igualmente desmotivados, agitados e indisciplinados para quem a escola está muito longe das expectativas que haviam criado. Perante esta realidade, torna-se urgente uma mudança de paradigma e impõe-se a instituição de uma nova pedagogia – uma Pedagogia do Deslumbramento - pela palavra e pela leitura do texto literário.

Socorrendo-nos de uma investigação de índole qualitativa procuramos perceber o que poderá ser esta Pedagogia do Deslumbramento e de que forma poderá ser posta em prática, para além de buscarmos o conhecimento acerca de um professor que a possa adotar em contexto educativo – o professor deslumbrador. Alicerçando-nos no conhecimento mais profundo que as narrativas biográficas nos proporcionam, procuramos conhecer as principais motivações que os professores revelam para a docência bem como as práticas que operam e as dificuldades que sentem diariamente. Da recolha de dados que realizámos no contexto da Escola Básica de Aqualva, concelho de Sintra – observação direta e participante, entrevistas aos docentes e análise documental – conseguimos aferir das estratégias que poderão ser indutoras de deslumbramento, havendo igualmente conseguido traçar um perfil de competências para o professor-deslumbrador. No estudo que agora se apresenta ao leitor, conseguimos concluir, portanto, da urgência e importância de instauração de uma Pedagogia do Deslumbramento, da necessidade de formação de um professor-deslumbrador, bem como das estratégias, atividades e dispositivos pedagógicos que se instituem como ferramentas indispensáveis ao deslumbramento que se pretende alcançar, tendo sempre como fim primeiro e último a utilização do texto literário nas suas infinitas possibilidades de exploração e a criação de hábitos leitores nas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura para a infância, pedagogia, professor, imaginário, estratégias, deslumbramento.

ABSTRACT

Today we find in schools, fertile ground to the labor of creative minds, discredited teachers themselves and the practices that operate daily and to whom teaching no longer dazzles as before. On the other hand, we are faced with students also unmotivated, restless and unruly for whom school is far from the expectations they had created. Given this reality, becomes urgent a change of paradigm and the and the institution of a new pedagogy - Pedagogy of the Dazzle - through the word and through the reading of the literary text.

Through a qualitative nature research we seek to understand what what may be this Pedagogy of the Dazzle and how it will be implemented, in addition to seek the knowledge about a teacher who can adopt this pedagogy in the educational context – the teacher of the dazzle. Basing ourselves at the deepest knowledge that biographical narratives provide us, we seek to know the main motivations that teachers reveal for teaching, the practices they operate and their daily difficulties. Data collection we have done in the context of the Basic School of Aqualva, Sintra - direct and participant observation, interviews to teachers and documentary analysis – we can evaluate the strategies that may be inducing wonder, having also managed to draw a profile of competences for dazzling-teacher.

In the study now presented to the reader, we conclude, therefore, the urgency and importance of establishment of a Pedagogy of the Dazzle, the need for training of a teacher of the dazzle as well as the strategies, activities and pedagogical devices that are instituted as tools indispensable to dazzle to be achieved, always with the order first and last use of the literary text in its infinite possibilities for exploration and creating readers habits in children.

KEYWORDS: Literature for children, education, teacher, imagination, strategies, dazzle.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Joana Cavalcanti, estrela-guia de toda esta viagem pelo deslumbramento.

Ao meu querido príncipe do vento, pela leve brisa que me permitiu seguir em frente.

Aos meninos e meninas que, ao se instituírem marinheiros desta embarcação, se deixaram deslumbrar.

LISTA DE ABREVIATURAS

P.N.L. Plano Nacional de Leitura

A.E.C. s Atividades de Enriquecimento Curricular

Meta (s) Metas Curriculares do Ensino Básico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância da literatura na formação do sujeito leitor	5
1.1. A palavra: gênese do homem e do mundo	5
1.2 A criança e a literatura – uma relação de prazer, encanto e transformação.....	8
1.3 A escola e a literatura – a trama pedagógica	11
1.4 A literatura como espaço de devaneio criador.....	16
1.5 Que lugar à imaginação, na escola?	18
1.6 Animação da leitura – um convite ao deslumbramento	22
2. O professor-animador de leitura e o mapa do deslumbramento	26
2.1 O animador de leitura e as suas competências – um recetáculo mágico	26
2.2 Essência do Ser-professor – uma identidade em construção	30
2.3 Porquê ou para quê uma Pedagogia do Deslumbramento.....	35
2.4 O professor-deslumbrador – um sonhador de palavras, gestos, afetos e ideias.....	44
2.5 De que forma poderá ser promovida esta Pedagogia do Deslumbramento?	47

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3. A investigação em educação	49
3.1 Opções metodológicas	50
3.1.1 As narrativas biográficas	53
4. Contexto de intervenção	57

4.1 O Meio	57
4.2 A escola	59
4.3 Os participantes	59
5. Tratamento e recolha de dados	62
5.1 Instrumentos de recolha de dados	62
5.1.1 As entrevistas	63
5.1.2 Observação direta e participante	66
5.1.3 Análise documental	68
5.2 Estratégia de intervenção	70
5.2.1 Sessões de intervenção	73
5.3 Análise e discussão dos resultados	94
5.3.1 Das entrevistas... ..	95
5.3.2 Observação direta e participante	112
5.4 Apresentação dos resultados.....	116
6. RECURSOS.....	125
7. AVALIAÇÃO.....	126
8. DISSEMINAÇÃO	128
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista aos docentes

Anexo A1 – Transcrição de entrevista 1: professora Constança

Anexo A1.1 – Análise de conteúdo de entrevista 1

Anexo A2 – Transcrição de entrevista 2: professora Catarina

Anexo A2.1 – Análise de conteúdo de entrevista 2

Anexo A3 – Transcrição de entrevista 3: professora Laura

Anexo A3.1 – Análise de conteúdo de entrevista 3

Anexo A4 – Transcrição de entrevista 4: professor Bruno

Anexo A4.1 – Análise de conteúdo de entrevista 4

Anexo A5 – Transcrição de entrevista 5: professora Maria João

Anexo A5.1 – Análise de conteúdo de entrevista 5

Anexo B – Guião de entrevista a Francisco, escritor-ilusionista

Anexo B1 – Transcrição de entrevista B1: Francisco, escritor-ilusionista

Anexo C – Guião de inquérito aos alunos

Anexo D – Grelha de atividades realizadas com vista ao deslumbramento

Anexo E – Canção para chamar a história

Anexo F – Planificação 1ª oficina temática: “A literatura como promotora de valores” (Atividade 1: “Malvina, a bruxa malvada”)

Anexo G – Desenho da história realizado pelos alunos do 1º ano

Anexo H – Reflexão das sessões dinamizadas para a 1ª oficina

Anexo I – Fotografias da dinamização da 1ª oficina

Anexo J – Planificação 2ª oficina temática: “Do poder da imaginação” (Atividade 1: “Vamos salvar a Malvina”)

Anexo K – Reflexão das sessões dinamizadas para a 2ª oficina

Anexo L- Guião de exploração da atividade para os alunos

Anexo M – “Receitas de enfeitiçar” produzidas pelos alunos

Anexo N – Fotografias da dinamização da 2ª oficina

Anexo O1 – Planificação da 3ª oficina temática: “A literatura como promotora da interculturalidade” (Atividade 1: “Uma história cheia de cor”)

Anexo O2 – Planificação da 3ª oficina temática: “A literatura como promotora da interculturalidade” (Atividade 2: “Laboratório de cores”)

Anexo O3 – Planificação da 3ª oficina temática: “A literatura como promotora da interculturalidade” (Atividade 3: “Construção de puzzle”)

Anexo P – Reflexão das sessões dinamizadas para a 3ª oficina

Anexo Q – Fotografias da dinamização das três atividades realizadas para a 3ª oficina

Anexo R1 – Planificação da 4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias” (Atividade 1: “Ateliê de costura”)

Anexo R2 – Planificação da 4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias” (Atividade 2: “Tecendo novas histórias”)

Anexo R3 – Planificação da 4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias” (Atividade 3: “Frederico, um sonhador de palavras”)

Anexo R4 - Planificação da 4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias” (Atividade 4: “Mobiles com história”)

Anexo S – Reflexão das sessões dinamizadas para a 4ª oficina

Anexo T – Guião para produção de escrita

Anexo U – Antecipações criadas pelos alunos

Anexo V – Fotografias da dinamização das atividades realizadas para a 4ª oficina

Anexo W – Moldes utilizados na construção dos ratinhos e das flores que constituem os mobiles

Anexo X – Planificação da 5ª oficina temática: “Ao encontro de um construtor de palavras”

Anexo Y – Reflexão das sessões dinamizadas para a 5ª oficina

Anexo Z – Fotografias dos trabalhos produzidos pelos alunos

INTRODUÇÃO

A precoce imersão da criança no mundo dos livros e o convívio assíduo com a sua realidade são formas de despertar a curiosidade e o interesse pela leitura. Acreditamos que se a criança estiver rodeada desde cedo de livros e neles reconhecer um objeto do seu afeto, rapidamente descobrirá que a leitura se pode revelar como uma das atividades mais excitantes da sua vida e verá nela uma janela aberta sobre o mundo e sobre os outros.

Com efeito, na idade da infância toda a energia do indivíduo é dirigida para a construção da sua identidade. As primeiras leituras entram, portanto, no período da formação e da fundação do ser, pelo que, consignamos à leitura uma grande força no desenvolvimento e processo de humanização pessoal.

Acreditamos igualmente que através da leitura poderemos fazer cidadãos diferentes e conscientes, esperando através deste projeto dar o nosso pequeno contributo para a (re)construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, enfim, mais humana.

O trabalho que agora se desenha nasceu da constatação de que nas nossas escolas, o paradigma educacional vigente está já desajustado da realidade da sociedade atual, dos interesses e motivações das crianças e do grau de maturidade em que estas se encontram; do elevado grau de *stress* e esgotamento emocional em que os professores vivem constantemente e que acabam por condicionar, quer a sua prática docente quer a sua estabilidade física e emocional.

Neste sentido, urge restabelecer à escola o seu estatuto de formadora de mentes acutilantes, desejosas de saber e de querer aprender cada vez mais, educando cidadãos capazes de compreender a realidade em que se inserem intervindo na mesma de forma ativa e eficaz. Sabemos igualmente que a escola – local que instituímos como sendo o ideal ao nosso laboratório do deslumbrar – vive, segundo autores como Duborgel (1992) e Bachelard (2006) uma intensa “Pegagogização do Ensino”, valorizando-se em demasia o espírito científico e racional e renegando cada vez mais os impulsos artísticos e criativos das crianças. É contra esta realidade que nos erguemos, pois que sabemos ser

possível conjugar estas duas vertentes – imaginação e criatividade, razão e saber científico, na prática pedagógica. Ambas são indispensáveis à educação do Ser em formação, pelo que, é este crescimento harmonioso que defendemos através de uma Pedagogia do Deslumbramento – conceito utilizado em diversas situações por Luísa Dacosta¹ (1997, 2002, 2005), que se impunha contra os atavismos e as “seletas” lecionadas nas escolas já nas décadas de 70, 80 e 90. É imbuídas deste espírito pelo amor à palavra e ao texto literário e comungando dos ideais desta professora que desenvolvia as suas práticas à revelia do institucionalizado, mantendo como única preocupação desde a época em que desenvolveu o seu estágio pedagógico, ajudar os jovens a serem livres, capazes de criar, ver e sonhar, de pensar por si, que pretendemos levar a cabo esta Pedagogia do Deslumbramento.

Tendo em conta a realidade apreendida e o desejo de deslumbrar inscrito em nós por Dacosta, neste projeto instituímos como meta responder à questão:

- Como é que, através da Pedagogia do Deslumbramento, os professores podem promover o texto literário?

Tendo definido como objetivos desta pesquisa os que agora se enunciam:

- Definir um campo conceptual para a “Pedagogia do Deslumbramento”;
- Desenvolver estratégias para uma “Pedagogia do Deslumbramento”;
- Saber até que ponto a aplicação de uma pedagogia diferenciada é promotora de uma maior apreensão /compreensão do texto literário;

¹ Luísa Dacosta (1927-2015) foi professora do Ensino Básico entre 1968 e 1997. Durante o seu percurso profissional que foi pautado pela irreverência e emancipação face às seletas (textos selecionados pelo Governo salazarista para serem trabalhados em sala de aula) a professora Luísa sempre se esforçou por deslumbrar os seus alunos pela palavra, procurando textos que os livrassem dos atavismos impostos por textos vazios de sentido e os guiassem antes, no sentido da plasticidade e poeticidade oferecida pela palavra literária, socorrendo-se dos grandes mestres literários que fez questão de dar a conhecer aos seus alunos, tais como Eça de Queirós, Cecília Meireles, Irene Lisboa, Gil Vicente, entre tantos outros, libertando a palavra da sua função meramente informativa e dotando-a de “[...] textura, cor, peso e perfume”(Dacosta, 2002, p. 199) A sua pedagogia à ilharga foi sempre guiada pelo seu amor à palavra e pelo desejo de que todos os seus alunos tivessem acesso igualitário ao conhecimento. Por outro lado, toda a sua obra é pautada pela epígrafe, “no sonho, a liberdade”, pois que, podemos inferir que Luísa Dacosta, à semelhança de Gaston Bachelard (2006), vê no sonho proporcionado pelo literário, uma espécie de devaneio libertador. Um convite para uma viagem até ao mundo do onírico, onde nos fazemos mais livres, harmoniosos e equilibrados. Foi esta pedagogia do deslumbramento que leva ao sonho libertador que orientou quer a prática quer a escrita em Luísa Dacosta.

- Perceber de que forma, a prossecução de uma “Pedagogia do Deslumbramento” em sala de aula é promotora de leitura / hábitos de leitura nas crianças.

Para levar esta investigação a bom porto, socorremo-nos de teóricos das áreas da educação, da literatura, da pedagogia e da psicanálise, tais como, Benjamin (1994), Bachelard (2006) Cavalcanti (2002, 2005, 2014), Cerrillo (1996, 2002), Dacosta (1981, 1997, 2002, 2005), Duborgel (1992), Postic (1979, 1992), Sim-Sim (2009), Sartre (1936), entre outros que nos orientaram durante esta viagem pelo deslumbramento.

Acreditamos que, tanto a metodologia adotada como os teóricos escolhidos nos ajudaram, não só a sustentar a nossa pesquisa e a nossa observação, como a compreender e a aplicar as melhores metodologias, os melhores instrumentos e as melhores estratégias no campo de intervenção.

A investigação aqui descrita está dividida em duas partes distintas, mas complementares. Na primeira parte, tratamos dos aspetos teóricos e conceituais que norteiam toda a nossa Pedagogia, abordando quatro campos conceptuais, que sendo distintos, se interligam e atuam entre si: a leitura e a sua importância na formação do sujeito-leitor; a imaginação; a animação da leitura e o animador de leitura e a formação do ser-professor. A segunda parte, totalmente dependente da primeira para agir, aborda as questões metodológicas adotadas nesta investigação, havendo-se definido claramente os métodos, neste caso e como não poderia deixar de ser, o método qualitativo- biográfico, de onde destacamos as narrativas por história de vida, os instrumentos de recolha dos dados (entrevistas, observação direta e participante e análise documental), as estratégias e as atividades levadas a cabo para a promoção de uma Pedagogia do Deslumbramento em sala de aula.

Com este projeto, pretendemos dar um importante contributo no sentido da descoberta e efetiva promoção de uma Pedagogia do Deslumbramento. Desejamos fazê-lo socorrendo-nos da leitura do texto literário, fonte inesgotável de saber e fruição tentando aferir o que poderá ser esta Pedagogia do Deslumbramento e quem a poderá pôr em prática. Tentamos igualmente traçar

o perfil do professor capaz de a dinamizar, portanto, um professor que se quer deslumbrador, e que seja, ao mesmo tempo, um contador, um narrador, um “fabricador” de espaços de deslumbramento, pelo texto literário.

Na última parte desta investigação, tecemos ainda algumas considerações acerca daquela que foi a nossa viagem pelo deslumbramento, dando conta das estratégias que implementámos com vista à prossecução de uma Pedagogia do Deslumbramento.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância da literatura na formação do sujeito leitor

1.1 A palavra: gênese do homem e do mundo

O homem, ser social, desde sempre sentiu necessidade de comunicar com os outros, expressando o seu pensamento, as suas dúvidas, os seus anseios, as suas descobertas, as suas conquistas. Nos primórdios da sua existência fazia-o através de imagens, pinturas, sons guturais, até que, no processo de elevação e edificação da sua estrutura corporal, o seu aparelho fonador lhe permitiu libertar um discurso cada vez mais articulado, numa tentativa crescente de compreensão e explicação dos fenómenos que aconteciam na Natureza e na sua própria natureza. As primeiras explicações estavam amplamente relacionadas com fenómenos míticos e sagrados, ligando inexoravelmente o homem ao universo simbólico para buscar explicações que preenchessem aquela falha e o sentimento de incompletude que lhe é próprio.

Buscando explicações para o que o rodeia, o homem foi encontrando o seu lugar no mundo e encontrando sentido na sua própria existência.

A palavra passou a ser assim o elemento transgressor que nos libertou do estado primitivo e nos fez ingressar no mundo simbólico – espaço primeiro de constituição do homem como ser de significado e de compreensão.

Vários estudos têm vindo a demonstrar que desde muito cedo as palavras detêm um poder indecifrável e misterioso sobre as pessoas e a sua conduta. A História conta-nos histórias de culturas e grupos que utilizavam as palavras ora com estranhamento ora com intimidade para inúmeros fins, entre eles, como forma de vencer as “forças do mal”, através de palavras proferidas em encantamentos e rituais. Noutros momentos construíram e fortaleceram a sua cultura, preservada na memória dos povos, tentando explicar a sua existência e a sua prática diária. Estes povos estavam longe de saber que as suas histórias,

ritos, encantamentos e crenças viriam a constituir a memória e identidade do mundo, que através do tempo e do espaço continuam a sonhar, descobrir, recriar e buscar sentido para a própria vida através dessas mesmas histórias. Os caminhos que essas mesmas histórias percorreram de “boca em boca” tornaram-se eternas, primeiro porque a certa altura encontraram vida pelas mãos de escribas e pesquisadores que fizeram questão de percorrer mundo atrás das vozes que as teciam, depois, porque sendo antigas, não deixam de narrar o homem e a sua natureza, permanecendo sempre atuais e deixando-se ouvir e ler por diferentes pessoas e em diferentes contextos.

Podemos assim inferir que o contar histórias é algo universal e necessário a qualquer cultura e que apesar de ter brotado de diferentes fontes percorreu enormes distâncias, prova da necessidade de comunicação do homem e essencial à sua natureza e nesse sentido, Coelho (1987, p. 13) afirma que, "[...] o impulso de contar histórias dever ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos".

O ato de narrar e efabular sempre fizeram parte do ser humano, caso contrário, jamais teríamos evoluído. Nesse sentido, a capacidade de comunicação e a linguagem que daí advém proporcionam-nos múltiplas e variadas explicações, quer para os fenómenos da natureza quer para os mais variados aspetos da nossa vida em sociedade e do psiquismo humano. “Com efeito, até podemos afirmar que a linguagem, para além de ser o espaço onde se concretiza a comunicação é também o lugar onde se constrói o pensamento, a racionalidade, a ficção, a imaginação e os vínculos afetivos.” (Maturana, 2001 citado por Cavalcanti, 2014, p. 21).

Desta forma, podemos facilmente concluir que narramos para manutenção da vida, do nosso psiquismo, da nossa identidade material cultural, individual, histórica... Narramos para nos conhecermos. E logo desde que nasce, a criança é apresentada a um mundo de palavra. Palavra essa que irá dar sentido e significado à sua realidade. Numa primeira fase, uma realidade mais restrita – a família, a casa, os brinquedos, para gradualmente ir imergindo numa complexa teia de relações e significações. Assim, e pela palavra ela vai formando

o seu eu interior e o seu mundo simbólico. Aqui, ela encontra explicação e aconchego para todas as suas dúvidas e inquietações, ao mesmo tempo que granjeia compreensão e significado em todas as experiências do seu viver. Pela palavra, vai conquistando um mundo de significações, descobre, brinca, inventa e reinventa o seu espaço próprio.

“No princípio, era o verbo”, não na sua aceção religiosa mas na sua aceção antropológica e comunicativa. O verbo, a ação, a palavra e todas as suas múltiplas significações, caminhos e variáveis.

*“No princípio era o verbo, a palavra e depois a rima,
que provocou reações como se fosse uma enzima.
No princípio era a tesão, a fúria e a sofreguidão,
depois veio a calma, procura do saber e a satisfação.
Inspiração para uma vida melhor, um caminho melhor,
um mundo melhor, para uma pessoa melhor.” (Da Weasel, 1999, [CD])*

É pela palavra oralizada, narrada, escrita e lida que a literatura se faz espaço de fruição. A palavra é o fio condutor que nos permite traçar caminhos entre o texto e o ser poético integrando a literatura, a palavra literária no ser comunicante, este sempre em busca de sentido. Expressar-se para dar sentido à realidade se constitui como o *modus vivendi* do ser humano e sem dúvida, a arte se oferece como espaço sublime para a reinvenção da vida, sendo a literatura a arte da palavra consideramos poder afirmar que “A literatura se faz da palavra e além dela. Algo não possível de dizer, ausente no espaço vazio das entrelinhas, pronto para fazer-se presente no sentido do inesgotável.” (Cavalcanti, 2002, p. 16).

É igualmente pela palavra que nos são dados a conhecer mil e um universos imaginários. A palavra do texto literário torna-se assim uma ferramenta indispensável para dizer o homem e a vida. E o texto transforma-se em “[...] criação viva de novas realidades” (Cavalcanti, 2002, p. 14), de novas possibilidades, espaço de conhecimento, interpretação, compreensão, gestão interna, subjetivação, sublimação e alteridade. A experiência da leitura e da escuta de histórias tornam-se a espuma que vai preencher tantos espaços vazios na infância e vida adulta. A literatura torna-se assim espaço de catarse e sublimação dos medos e angústias que assolam o homem, fazendo igualmente

surgir um maior entendimento do mundo e da própria vida. Poder-se-á igualmente dizer que, mais do que catarse e sublimação do homem, ela é a própria vida, pois que socorrendo-se da metáfora e tantos outros recursos estilísticos, a literatura diz a própria vida e o homem, e a vida do homem no mundo, a sua relação com o mundo.

Suportados por esta ideia de Cavalcanti (2002) de que “A literatura é a grande metáfora da vida e do homem” (p.12) reconhecemos-lhe infinitas capacidades para dizer o homem e para o ligar e religar ao mundo, promovendo inclusive a tão importante compreensão do mundo e dos fenómenos. O texto literário torna-se o veículo que nos permite sonhar, criar e dar a conhecer ao Outro, permitindo-nos experimentar e experienciar outras realidades, outros contextos, outras situações. Através da literatura somos e desejamos ser.

Se atentarmos na etimologia da própria palavra leitura “*legere*” que significa simplesmente “colher, escolher, recolher” equivalente ao latino “*colher com os olhos*” (www.origemdapalavra.com.br) percebemos esta ancestralidade da leitura como colheita de alguma coisa, algo mágico e intrínseco ao ser humano. Na realidade, não está muito distante do sentido profundo que hoje possuímos do ato de ler.

Nesse sentido, defendemos o acesso à obra literária ainda antes da entrada no ensino formal, por forma a dar espaço à expansão da capacidade comunicativa e interpretativa da criança, compreendendo que o texto literário amplia a visão de mundo, ajuda a construir a relação entre o eu e o outro e possibilita a expansão do ser.

1.2 A criança e a literatura – uma relação de prazer, encanto e transformação...

Se o homem é palavra e a palavra é o material pelo qual o texto literário se faz, quando estamos diante de um texto, estamos diante de um repositório do mundo, no qual infinitas realidades se inscrevem e múltiplas possibilidades se dão a conhecer. É aqui que o homem se faz e se (re)conhece, operando o constante e cíclico processo de humanização.

E é aqui que os contos de fadas jogam um importante papel. Para além de se socorrerem de entes fantásticos e maravilhosos, lugares oníricos, objetos mágicos e encantatórios tratam sempre de diversos aspetos da esfera social e emocional. Relações parentais, disputas, perdas, descobertas, conflitos internos são vividos pelas personagens no maravilhoso e percecionadas internamente pelo leitor, tratando de apaziguar ou equilibrar os seus próprios conflitos. Além do que, os primeiros contos ouvidos e depois lidos fazem nascer no espírito da criança os valores e os sentimentos que irão reger todos os seus atos: sentimentos de bondade, generosidade, gratidão, amor, lealdade, coragem, ou então os seus opostos, pois:

“Aquilo que faz dele [do conto de fadas] uma leitura ideal para a formação e desenvolvimento da criança é o facto de lhe apresentar estas imagens na sua própria linguagem e sob uma forma imediatamente acessível. A criança é cativada pelo enredo e, sem que ela se dê conta, o seu inconsciente vai sendo educado.”
(Bettelheim, 1976 citado por Duborgel, 1992, p. 63)

A Psicanálise afirma que o simbolismo presente nos contos de fadas e nos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o ser humano enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional. É nesse sentido que a leitura de textos para a infância, e principalmente de contos de fadas, podem ser decisivos para a formação da personalidade da criança e da identificação em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

Ao ler, a criança subjetiva-se com as personagens e vive sensações de angústia, dor, tristeza, mas também alegria, prazer, satisfação, num processo gradativo até atingir o seu clímax (o da ação descrita) e terminar num processo de extravasamento, catarse, libertação desse mesmo clímax, desse drama. A beleza da literatura é que a criança pode viver esses processos de subjetivação lentamente, escudado na sua realidade. Ao longo da trama, vive uma realidade que não é a sua, é a do outro, com a consciência de que não se é o outro. Desta forma, vivem-se mil aventuras, experienciam-se sensações que promovem reflexão, questionamento e maturação emocional, num tempo que não é o tempo real, mas o tempo biológico, o tempo interno de que cada sujeito, individualmente, necessita para compreender as diferentes situações, personagens, conflitos e que a literatura permite correr à velocidade do nosso desejo. Quantas vezes não tivemos já de reler uma passagem de um livro, um

capítulo ou a obra toda? E de todas essas vezes, quantas foram aquelas em que não nos proporcionaram diferentes situações, novos entendimentos ou um maior entendimento da situação vivida na obra? Ou, quantas vezes tivemos de reler o mesmo texto para finalmente o compreendermos e o aceitarmos ou não em nós? Esta é a beleza da literatura. Oferece-nos um tempo processual para exercitarmos a intersubjetividade necessária. Um tempo que não está dependente de um horário apertado ou de um prazo de validade para expirar a sua importância, está dependente sim, do nosso grau de maturidade e das apreensões que fazemos da mensagem escrita, oferecendo-nos o tempo necessário para a vivermos, a compreendermos e a fazermos nossa.

Ler sempre significou uma relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos leitores, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva. E se as crianças forem sensibilizadas desde cedo para o universo da linguagem e para o desenvolvimento da sua capacidade simbólica, tornam-se sujeitos com um sentido de vida mais amplo, ou seja, desenvolvem um novo olhar sobre o mundo e sobre os outros, um olhar mais verdadeiro, mais generoso, um olhar transcendente.

Pelo viés da literatura, o leitor consegue captar e compreender a alma humana. Nele, tudo se liberta. A realidade e a fantasia, a certeza e a dúvida, o medo e a coragem, a dor e o amor, as derrotas e as vitórias. A literatura é o espaço próprio para se ampliar o simbólico e dessa forma, a criança apreende facilmente a mensagem simbólica e metafórica que por entre o espaço das palavras se lhe revela. É aí, por entre uma palavra e outra, por entre uma imagem e outra, que as lacunas se vão preenchendo, que nos damos a conhecer e conhecemos o outro, que o não-dito se torna inteligível. Vai ser justamente entre uma palavra e outra, no vazio instituído pela letra que cai, pela palavra transformada, que a leitura vai alcançar sua dimensão própria e singular, identificada com o sujeito leitor.

De acordo com Cavalcanti (2005), aqui, a linguagem surge-nos no campo das possibilidades, permitindo ao leitor que lê e ao leitor que escuta escolher

viver, sentir cada uma das personagens, cada uma das ações, cada um dos desfechos, exercitando em si autênticos processos de alteridade e de subjetivação que o texto tem para oferecer.

Exercitando essas múltiplas possibilidades que o espaço simbólico do texto literário oferece, a criança define-se, redefine-se, resolve-se, ressignifica-se, desenvolve-se, encarando a literatura como uma porta aberta para a construção de um sujeito mais feliz, mais completo, mais sensível, mais consciente.

Parece não haver dúvida de que a relação da criança com a palavra se constrói também pela ludicidade, pelo jogo que se realiza na reconstrução do brincar através do pensamento e da sua representação. Assim também, a criança experimenta o texto literário ao aceitar o contrato de que a narrativa é uma verdade e esta se oferece como um jogo entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. Portanto, a literatura pode ser objeto de desejo e realização, desde que a criança possa a partir dela se projetar e ampliar o seu sentido de descoberta do mundo, numa possibilidade de prazer, encantamento e transformação.

1.3 - A escola e a literatura – a trama pedagógica

Para além do seu caráter regulador, socializador e comunicativo, a literatura também desempenha um papel amplamente pedagógico, conseguindo formar pensadores intervenientes, críticos, conscientes

Mário Varga Losa (citado por Poslaniec, 2006) terá dito: “Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”

Suportados por esse pensamento surge-nos em toda a sua imponência a ideia de que o livro, o texto e o mundo que carrega nas suas linhas assumem o papel de ferramenta indispensável à personagem principal no palco da vida, ou

seja, o ser humano que sabendo pensar criticamente sobre a sua realidade pode transformá-la e alterar as condições socioculturais do seu tempo, recusando-se a aceitar a sujeição aos sistemas de poder e opressão que ainda grassam na atualidade dos nossos dias.

Dada a importância fundamental da leitura na formação do indivíduo enquanto ser humano, defendemos que este contacto com a leitura deverá ser um contacto embrionário. Quanto mais precoce, mais rico. Podemos até afirmar com certeza, que este deverá começar em casa, com a família. Continuar na escola e prolongar-se para espaços próprios e específicos para o efeito - bibliotecas, livrarias, jardins... Mas para que aconteça, é necessário que todos os envolvidos estejam conscientes das suas responsabilidades como agentes culturais e que as condições estejam reunidas.

Com o ritmo de vida que hoje é exigido à família, muitas vezes não há espaço para a leitura e para a sua valorização. Transfere-se rapidamente essa tarefa para a escola. Contudo, nas escolas, terrenos férteis e propícios ao laboratório literário, o ritmo alucinante de trabalho obrigatório e a insanidade programática tendem a tolher a criatividade de todos (professores e alunos), fazendo com que a escola nem sempre consiga chegar a todos de uma forma aliciante, conseguindo assim conquistar para a sua equipa adeptos fervorosos da leitura.

Se considerarmos que o ato de ler consubstancia em si dois processos distintos mas complementares, decifração e compreensão, este ato quase nunca se realiza de forma plena já que, em contexto escolar, a maioria dos professores dá mais ênfase à parte inicial do processo – a decifração, condição indispensável a que a compreensão se dê. Assim, grosso modo, assistimos a realidades escolares nas quais a maioria dos alunos se encontra desmotivada, porque vê a tarefa de ler completamente desvirtuada e desajustada das expectativas que traziam à entrada na escola.

Tal como refere Sim-Sim (2009, p. 7),

“[...] o entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista

de que o ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes [...]

O próprio ato de ler um texto de literatura infantil deve ser um ato de enriquecimento pessoal, de aprendizagem. Deve ser sempre uma experiência, positiva, mesmo quando a história nos recorda ou reatualiza sentimentos negativos, confrontando a criança com as partes boas e más da vida, preparando-a assim para ser o herói que surge da penumbra da floresta depois de ter sofrido privações imensas.

Através do estabelecimento desta ligação, a criança e o jovem leitor identificam-se e reinventam-se nas personagens que lhe são apresentadas. Concebem cenários e enredos por meio dos quais podem refletir sobre a sua própria realidade, ampliando em muitas situações o seu próprio conhecimento.

“O convite para o “jogo” do faz-de-conta liberta uma certa tensão, constituindo-se numa das maiores possibilidades do texto literário, pois promove no leitor algo que lhe escapa ao imediato, mas que é capaz de fazer surgir uma visão mais amadurecida sobre determinadas situações da vida.” (Cavalcanti, 2005, p. 18)

Sendo a leitura algo fantástico, por que razão haverá tantos adultos, jovens e crianças a afastarem-se dela? Se em geral as crianças gostam de ouvir histórias e esperam ansiosamente por saber lê-las, o que se passa no intervalo entre o não saber decifrar o código escrito e o saber decifrá-lo, facto este que nem sempre estimula o ato de ler? A questão está na dificuldade durante a aprendizagem da técnica de ler e escrever ou no como a técnica é desenvolvida didaticamente? Parece-nos que a aprendizagem da técnica se constitui num processo realizado entre ensinar e aprender mas por outro lado, sabemos que o gosto de ler não se ensina, embora se possa “aprender” a gostar de ler através do exemplo e do estímulo. O gosto de ler nasce e funda-se na prática de todos os dias e desenvolve-se nela. É um conjunto de atitudes a fazer nascer na criança a partir de estratégias pedagógicas. Então, é neste cenário que o papel da escola e do docente se tornam cruciais.

É imprescindível que a prática da leitura esteja também ligada a situações de prazer, de reforço da autoconfiança do aluno. A associação entre leitura pelo estudo e leitura pelo prazer, entre leitura obrigatória e leitura escolhida, permitirá que a criança crie raízes mais duradouras, que cresça permanecendo nela ao longo dos anos o gosto pela leitura.

O facto de toda a obra de cariz literário seduzir, envolver e encantar o leitor tornando-o parte interativa do processo e da narrativa torna o ato de ler ainda mais prazeroso. Característica esta fundamental à formação do gosto por ler.

Tendo consciência de que são vários e determinantes os valores que continuamos a outorgar à leitura, como a sua importância numa formação intelectual impõe-se a necessidade de referir Daniel Pennac (citado por Alarcão, 1995, p.14), no sentido em que todo o seu pensamento “ [...] gira à volta da necessidade do despertar do interesse pelo livro para que o “amor” aconteça. Só assim haverá leitura, no sentido de diálogo afetivo entre dois eus”.

Sabendo que, só se transmite o gosto pela leitura quando se demonstra a paixão por esta, todo o professor que leia e valorize a leitura, mais facilmente motivará os seus alunos para a leitura e para o prazer de ler.

Assim sendo, é importante que para além de apresentar a face árdua, séria e escolar do livro, o professor tenha a sensibilidade de fazer descobrir à criança a outra face, o outro lado do espelho, a vertente lúdica da obra e que não deixa de ser séria. Para que tal seja possível, existe somente uma condição: não pedir nada em troca.

Sabemos igualmente que a realidade escolar é multifacetada, diferenciada, rica em essências e comportamentos. O ambiente de sala de aula é amplamente diversificado, registando ambivalência e cambiância. O docente tem consciência desta realidade. Contudo, e apesar desta tomada de consciência docente, os conteúdos programáticos obrigam a uma consonância laboral a que a realidade infantil não corresponde. Daqui resultam momentos de desmotivação, desinteresse e, em última instância, de insucesso e desencantamento.

Este desencontro entre o esperado e o encontrado, o vivenciado, tornam a aprendizagem uma atividade pesada e não prazerosa, como devia ser. No entanto, esta dificuldade é facilmente ultrapassada se o docente se socorrer de outras ferramentas de trabalho, tais como o livro. O livro enquanto instituição que promove, encaminha e elucida a própria vida.

Se despirmos a leitura de todo o seu caráter canônico, esta apresenta-se-nos como um terreno fértil de ideias e brincadeiras, jogos e caminhos. É isso que atrai a criança para o livro, para a história. O olhar matreiro que esta nos lança quando lhe apresentamos um livro, uma história, seduz-nos a querer continuar a ler e buscar nela sentido. Há algo que se passa entre o professor em deslumbramento e a criança deslumbrada que se eterniza no encontro entre quem oferece a história e quem a recebe. Há um jogo que se estabelece através da palavra e para além dela.

É este sentido primário de jogo, de brincadeira que nos leva a querer conhecer a história e todos os seus cambiantes. É toda a sua sonoridade, ritmo, métrica, rumo, alternativa, surpresa, indignação, consternação que nos faz querer procurar o livro e lê-lo.

Por conseguinte, pode-se concluir que apesar de a leitura ser um processo complexo e gradual é uma atividade que se revela essencial para o desenvolvimento completo da criança a diversos níveis.

O mundo de significados que o livro encerra na forma de palavras revela-se-nos como um meio de promoção e animação do livro e da leitura. Aqui, este parece já assumir a função de dispositivo pedagógico *de per si*.

Como docentes, e tendo consciência do caráter determinante da leitura, cumpre-nos a tarefa de abrir à criança as possibilidades para que esta se insurja na leitura com prazer, alegria e capacidade crítica.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que o livro não deve ser visto apenas como uma ferramenta ao dispor da instrução, “[...] destinado a informar, descrever e classificar, mas antes a sugerir, sonhar, distanciar-se, imaginar, pôr em causa, devanear, transpor, conotar, jogar e criar” (Duborgel, 1992, p. 86), mas também como a varinha de condão que transporta a criança da apatia do

quotidiano à onipotência do sonho, do sonho reestruturante e ressignificante, do sonho devaneador, simbólico e criador.

1.4 A literatura como espaço de devaneio criador

A literatura, enquanto espaço de transformação, de criação e recriação é por si só, forma de arte. Nesse sentido, todo aquele que cria e recria sempre que “lê” uma obra de arte, seja ela a tela de um pintor famoso, a pauta de um génio musical, a peça de um talentoso escultor ou a magia das palavras de um escritor, começa a transformar-se, inscrevendo em si a própria obra de arte. Quando lemos um texto e o imprimimos em nós e posteriormente o reescrevemos, estamos igualmente a tornar-nos sujeito poético do texto. Numa instância maior, num sonhador das palavras do texto, tal como apreendemos dos ensinamentos de Gaston Bachelard (2006). Pois que, sonhando as palavras, somos transportados para o universo onírico e simbólico do texto e aqui tornamo-nos sujeito de devaneio.

O texto literário, a leitura do texto literário transformam-se no veículo que nos transporta até ao espaço simbiótico do sonho, gérmen de criação dos maiores devaneios poéticos. É igualmente aqui que nos permitimos sonhar, pensar, refletir, criar e recriar o próprio devaneio que nos faz nascer ou acordar construtores de sonhos, de devaneios, de criação.

Todo aquele que lê, sente, transforma, cria e recria em si o universo simbólico que o texto encerra vai-se tornando num sonhador de palavras, na medida em que, e tal como refere o autor acima referenciado, as palavras encerram em si o poder de nos fazer voar até o universo mágico e simbólico da infância.

O professor, por seu turno, transforma-se no precursor do devaneio que leva à criação. Institui-se o sonhador de palavras detentor da bússola que guia e orienta a criança em direção ao universo simbólico do sonho e do devaneio. Devaneio este que não é de todo indutor de medos, ilusões, anseios ou angústias desprovidos de consciência. Ele é, antes de tudo, o espaço onde os

poetas, os pintores, os músicos, os escultores e todos os fazedores de cultura vagueiam e onde toda a produção artística nasce e se transforma.

Importa aqui resgatar a ideia de Bettelheim e da importância do imaginário dos contos de fadas na criança. Na sua obra “Psicanálise dos Contos de Fadas” (1976) reflete-se sobre o receio, infundado, dos pais quanto a uma possível insidiosa e enganadora direção tomada pelos contos de fadas em direção a um mundo belo, a um mundo de sonho de fantasia, que estaria a criar nas crianças um ideal que em nada corresponderia à realidade. Este receio também se observa em relação ao devaneio e à sua suposta tendência para oferecer ao sujeito a mesma visão do belo. O devaneio poético não esconde a frieza e a obscuridade do mundo disfarçando-o de belo e bonito. Antes, leva o sujeito poético, o sujeito do devaneio a uma reestruturação e reformulação de si, a uma nova tomada de consciência dando possibilidade a que este mundo frio e obscuro seja recriado, tornando-se efetivamente mais belo e perfumado.

Por que não, sentir o calor da palavra “fogo” e o frio da palavra “neve”? Da mesma forma que o agricultor conhece e respeita todos os ciclos da natureza operando as ferramentas e a terra como se fossem uma extensão de si mesmo e fazendo brotar as mais belas sementes comungando assim com o mundo, também o professor possui a capacidade para reconhecer e operar o devaneio poético que o transporta ao universo simbólico do sonho e da criação, tornando-se assim um “discreto monitor do devaneio” (Duborgel, 1992, p. 310).

Socorrendo-se da capacidade que fez de si homem – a palavra – e munindo-se da mais poderosa ferramenta ao seu dispor – o texto literário – o professor pode ser o sonhador das palavras que nos desenvolvem, que nos tornam seres sensíveis, imaginativos e criativos.

Quantas criações e quantas descobertas científicas não nasceram de momentos de devaneio dos seus autores? Basta que se pense no facto de que outrora aquilo que não passava de um sonho e de uma ilusão transformou-se na roda que fez mover o mundo.

Einstein aconselhava a uma preocupada mãe que lesse contos de fadas ao seu filho e perante a insistência da mãe que desejava que seu filho fosse brilhante reforçou a ideia: “[...] leia-lhe ainda mais contos de fadas”. Só assim

ele se tornaria um ser evoluído, preparado, consciente. Nós também insistimos neste conselho, pedindo ao professor, ao animador de leitura, ao contador de histórias, ao pai, à mãe, ao avô e à avó, ao tio, ao primo e ao irmão mais velho, leiam-lhes muitas histórias, só assim, nesse processo recíproco em que o texto se dá ao leitor, o leitor se dá ao ouvinte, o ouvinte se dá ao texto, às palavras, às ações, às personagens e aos desfechos, sonhando-os, devaneando-os, reconstituindo-os, reescrevendo-os, revivendo-os e recontando-os, criando e recriando mundos sem fim. Nessa relação em que nos damos ao texto e às palavras que se dão para nós, permitimo-nos a nossa própria criação e recriação, crescimento e transformação. Recriação do sujeito que somos e do sujeito que poderemos vir a ser, num porvir sem fim.

1.5 Que lugar à imaginação, na escola?

Para que possamos discorrer acerca da importância da imaginação nas escolas, devemos, primeiro que tudo, discorrer sobre a sua importância na formação do homem, sujeito imaginante.

Sabemos que a imaginação é competência inerente a todo o ser humano. Contudo, parece-nos que a entrada na escolaridade obrigatória funciona como antídoto a toda a capacidade imaginativa e criadora da criança.

A intensidade programática a que se assiste, a deficiente preparação dos profissionais de educação, a fraca aposta na promoção da leitura de textos de pendor literário e a pouca atenção dada às artes plásticas promovem frequentemente a existência de uma pedagogia demasiado racionalizada, sistematizada, rígida, que não deixa lugar a jorros de criatividade.

Quando questionados acerca desta temática e da sua promoção em sala de aula, a maior parte dos docentes revela atitudes antagónicas. Se por um lado enaltecem as mais-valias e celebram a criança imaginativa e criativa, por outro, refreiam e controlam toda e qualquer manifestação de imaginação ou de criatividade que a criança possa demonstrar.

A partir do conhecimento desta realidade, podemos deduzir que estas questões do imaginário nem sempre são tidas em consideração quando se realiza a tarefa de educar uma criança.

Sabemos que a imaginação é competência que “[...] progride por alimentação ramificada como cursos de água, por acréscimos, produções sucessivas” (Postic,1992, p.21), por isso, não se pode esperar que a criança desperte prontamente para o ato criativo sem que este seja devidamente alimentado na prática de todos os dias.

Esta capacidade imaginativa pode ser facilmente reanimada na criança e no adulto se nos socorrermos da ficcionalidade existente nos textos de literatura para a infância. Para além de cumprirem largamente a sua função reguladora, socializadora, formativa e apaziguadora, cumprem ainda o requisito de restabelecer a criança à sua natureza criativa.

Tal como refere Duborgel (1992, p. 56),

“O conto maravilhoso, com as suas fadas e os seus ogres, os seus “era uma vez” intemporais, os seus espaços exteriores à geografia e provenientes de uma fantasia sem idade, as suas fórmulas e as suas crueldades, as suas proezas mágicas e os seus malefícios, os seus esquemas iniciáticos, os seus ensinamentos simbólicos [...]”,

constituem o material necessário à elaboração de pensamentos, opiniões, tomadas de consciência, em suma, uma nova visão sobre os acontecimentos e as suas causas.

Neste sentido, socorremo-nos de Bettelheim (1976) que na sua majestosa obra “Psicanálise dos contos de fadas” refere,

“O conto de fadas oferece à imaginação da criança encenações dos seus próprios estádios, complexos, problemas (rivalidade fraternal, dilema edipiano, decepções narcisistas, dificuldades em ser ela mesma, etc.). Simbólica e cautelosamente – contenta-se em assinalar – ele ensina, dá confiança e inspira o sentido da justiça. Revela os dramas e, simultaneamente, as “soluções” da vida psicológica em evolução: Aquilo que faz dele uma leitura ideal para a formação e desenvolvimento da criança é o facto de lhe apresentar estas imagens na sua própria linguagem e sob uma forma imediatamente acessível.” (citado por Duborgel, 1992, p. 62)

Jean-Paul Sartre (1936, p. 161) afirma mesmo que “O ato de imaginação é um ato mágico. É um sortilégio destinado a fazer surgir o objeto em que se pensa, a coisa que se deseja, de forma a dela se apossar.”

Estimular a imaginação na criança, no aluno, é criar um mundo à medida da sua fantasia, permitindo-lhe libertar-se num espaço que é só seu. Tudo é possível. Tudo se realiza. E desta forma podemos conseguir que o espaço do imaginário atue como exorcização dos medos e das angústias que o quotidiano exerce sobre si mesmo, e encontre algumas respostas às suas interrogações. Toma consciência das suas possibilidades de ação, dos seus limites, incorrendo na busca da sua coerência interna.

Exercitando o “faz de conta”, a criança descobre soluções para os seus dramas existenciais. Desta forma, encontra o prazer que lhe permite extrapolar o universo concreto que a rodeia e consegue entrar no universo mágico e simbólico. A literatura é o espaço para se ampliar o mundo simbólico no imaginário e o imaginário é o espaço em que a realidade textual se faz aparecer.

Nesta linha de pensamento surge Cavalcanti (2002, p.15), que refere que “A nossa relação com o mundo estabelece-se a partir da entrada no simbólico, então, cabe refletir a respeito do assunto, ressaltando a importância que o imaginário tem no outro imaginário, na ostentação da imagem oferecida ao olhar.”

A riqueza de espaços mágicos, personagens míticas e feéricas, tramas, aventuras e todos os universos oníricos que se lhe apresentam permitem à criança conciliar-se consigo e com o outro, conseguindo igualmente compreender melhor o seu eu interior, assim como o *eu não-eu*, o *eu-outro* e o espaço que ocupa no mundo.

Busquemos a ideia de Duborgel resgatando a importância do Museu imaginário, no qual seriam cuidadosamente guardadas todas as imagens, todos os textos, todos os sonhos, todas as ideias, toda a atividade criativa e imaginante do sujeito e que a escola deveria pôr à disposição da criança sob todas as formas. Assim como refere o autor acima, “A escola deve então transformar e ampliar, até às dimensões de um micro-Museu imaginário, as coleções de

objetos, de narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta e forma o psiquismo imaginante.” (1992, p. 300)

Este “Museu-imaginário” será, então, o recipiente mágico carregado de significações. É o espaço onde o simbólico se reserva matéria. A matéria que permite ao sujeito conhecer-se, resolver-se e dar-se sentido, a si mesmo, ao outro e à vida.

O facto de muitos pais e pedagogos não conseguirem compreender esta relação de interdependência da criança com o imaginário promoveu nas escolas, terreno fértil à imaginação, uma obsessiva preocupação em dotar as crianças de conhecimento, sustentando uma educação do pensamento racional que prepara para o mundo “cruel e hostil”, esquecendo a importância de uma educação para a maturação emocional, uma educação para a sensibilidade estética, uma verdadeira pedagogia da imaginação, como defende Duborgel (1992).

Levemos pois as histórias ao mundo infantil, preenchendo o imaginário com imagens fabulosas de modo a despertar os sentidos. Não esqueçamos que, na entrega de contar histórias aos mais novos, o contador solta palavras capazes de proporcionar magia aos ouvidos de quem escuta. “As histórias aumentam o horizonte dos ouvintes, com elas: eles “conhecem a China”, “pisam a Lua”, “voam através do tempo”, da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimento com fadas, duendes, monstros e heróis” (Dohme, 2000, p.20).

Uma outra condição frequentemente apontada como favorável à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte. O envolvimento das crianças com a arte é o melhor antídoto contra o "congelamento do pensamento imaginativo".

Senão vejamos,

“Ela [expressão artística] é “procura” e, conseqüentemente, “recusa da rotina”. Ela sacode, através do humor e da ironia, os dados do “bom senso”, os conformismos, os confortos da vida e do pensamento, e os preconceitos enraizados. Ela alimenta-se dos sonhos que se encontram sempre presentes. Ela joga com as palavras e com as imagens, mas num jogo duplo onde se diluem as fronteiras entre o real e o imaginário, o jogo e o drama, o bom senso e a “loucura”, o sério e o não sério. Ela é experiência da beleza, ela é divertimento e felicidade, não se limitando a ser nem uma “simples proposta de prazer”, nem uma “abordagem superficial da estética”, nem ainda um “lazer vão”. (F.R.V. citado por Duborgel, 1992, p. 71)

Sustentadas pela ideia de reflexão que Cavalcanti (2002, p. 15) nos propõe, cabe-nos concluir da necessidade urgente de uma mudança de paradigma, ou seja, que se cuide a “pedagogia do imaginário” na sua forma de reencantamento pelo texto literário e por todas as formas de arte. Reencantamento este que promove um novo olhar sobre si e sobre o outro, esse novo olhar que sustenta e reforça toda a dimensão simbólica do ser.

Olhamos o professor como aquele que facilita esse processo. Reconhecemos-lhe a possibilidade da criação de oportunidades para situações de aprendizagem; um promotor das experiências intensas e adequadas, capazes de despertar no aluno a motivação para a pergunta, para uma atitude investigativa que busque soluções, sustentadas na sua experiência e alicerçadas pela imaginação e criatividade que lhe são inatas. Experiências motivadoras, promotoras de busca, de sentido, de partilha, de interação, de desenvolvimento e de reinscrição num espaço que é tão próprio e tão fecundo – o espaço da imaginação.

1.6 Animação da leitura – um convite ao deslumbramento

Etimologicamente a palavra animar significa dar vida; soprar. (www.origemdapalavra.com.br). O que se pretende com a animação da leitura é dar vida ao texto que se lê para que outros o sintam de uma maneira mais profunda. Pretende-se ajudar o outro a estabelecer relações próximas com o livro e com as aventuras propostas através da leitura.

Segundo Cerrillo (2002, p. 83),

“El objetivo único de la animación de la lectura debiera ser la mejora de los hábitos lectores de los individuos a quienes se dirige la animación, hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables. [...] hoy entendemos como animación la lectura [...] el conjunto de actividades, técnicas

y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos...”²

Na génese de um leitor está, entre outras, a experiência do contacto precoce com bons livros de literatura, com excelentes narrações e a dádiva da possibilidade de sonhar e viver diferentes e variadas realidades.

Importa salientar que o gosto pela leitura e a formação de hábitos leitores não se constroem de um dia para o outro. A própria palavra “hábito” implica uma ação repetida, constante, pelo que, o gosto por ler é um hábito composto por um novelo que se vai fiando desde que a criança nasce até que a vida cesse.

Quanto mais cedo a criança for iniciada no mundo da leitura, mais rapidamente ela adquire o gosto pelo livro e o prazer de ouvir e de ler belas histórias. Certamente, esperamos que este contacto primordial se inicie logo na primeira infância, no colo de um pai ou de uma mãe, de um avô ou de uma avó, embalados por uma voz ora doce ora cavalgante, ora meiga ora inquieta, que os transporte para um mundo de sonho e de possibilidades. Mundo esse onde, por entre uma palavra e outra, entre a entrada e a saída de uma personagem, se vão criando as imagens necessárias à construção do seu “Museu imaginário”, mundo esse onde se dá a possibilidade de conhecimento externo e interno, onde, no final, se aquietam e se resolvem as dúvidas e as inquietações. Um mundo pleno de possibilidades e escolhas, um mundo onde, em instância maior, se começa a forjar a personalidade do ser em humanização.

“Para ele, nós éramos os contadores de histórias. Contávamos-lhe histórias desde que começou a falar. Era uma aptidão que desconhecíamos em nós. O seu prazer inspirava-nos. A sua felicidade animava-nos. (...) E mesmo se afinal não lhe contámos coisa nenhuma, se nos limitámos a ler em voz alta, éramos os seus romancistas, só dele, os contadores de histórias exclusivos, por quem, todas as noites, ele enfiava o pijama do sonho antes de adormecer entre os lençóis. Mais do que isso, éramos o Livro.” (Pennac, 1999, p. 15)

² “O único objetivo da animação da leitura deveria ser a melhoria dos hábitos leitores dos indivíduos a quem se dirige a animação, para criar neles hábitos de leitura estáveis. [...] Hoje entendemos a animação da leitura como [...] o conjunto de atividades, técnicas e estratégias na prossecução da prática da leitura, tendo no horizonte o objetivo de formar leitores ativos ...” (traduzido do original)

Pela palavra, mais uma vez, pelo valor da palavra oral e escrita, a criança é iniciada no caminho da literatura, no prazer associado à leitura descomprometida, prazerosa, ainda desprovida de caráter pedagógico. Esta iniciação pela narração pode ser o caminho mais seguro para uma iniciação eficaz na apreciação literária.

Convém, naturalmente, ressaltar que este seria o cenário ideal, contudo, a não ser possível cumprir à escola criar as condições para que este encontro se dê. E são inúmeras as estratégias a adotar para que se crie esta ligação entre o livro, a leitura e a criança, projeto-leitor.

“Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler (...) a ponto de se implicarem na leitura, de se projetarem nela; de se apropriarem do texto de tal modo que tenham a impressão de que foram elas que o escreveram.” (Poslaniec, 2006, p. 15)

Como muitas crianças associam a leitura a um ato obrigatório, por vezes penoso e desprovido de sentido, a animação da leitura poderá funcionar como uma estratégia para que a criança passe a encarar o livro numa outra dimensão – a da brincadeira. Aqui, a inserção do lúdico como condimento ao maravilhoso das histórias e dos contos tradicionais poderá funcionar como alavanca para esta inserção prazerosa na leitura.

Em Cerrillo e Padrino (1996, p. 60) podemos encontrar uma definição para esta atividade:

*“La animación es una actuación intencional que, com estratégias de carácter lúdico y creativo, va a tratar de transformar actitudes individuales y coletivas en torno a la lectura y el libro. Utilizamos actividades participativas en las que la interacción resulta imprescindible y en la que todo el processo se va a estructurar con una metodología abierta y flexible que permita su adaptación a las personas para las que se há proyectado.”*³

Pretende-se, através de atividades envolventes e sempre pensadas para um público específico conquistar definitivamente leitores. Paulatinamente, as crianças passarão a ler por questões intrínsecas e não porque decorre uma ação

³ *“A animação é uma ação intencional que, com estratégias de carácter lúdico e criativo, tentará transformar atitudes individuais e coletivas sobre a leitura e os livros. Utilizam-se atividades participativas nas quais a interação é essencial e onde todo o processo seja estruturado com uma metodologia aberta e flexível que permita a sua adaptação ao público para o qual foi projetado.”* (traduzido do original)

externa e motivadora. Terão, por isso, que ser estruturadas ações de caráter sistemático e contínuo, nunca esporádicas. É importante destacar que o principal objeto da animação da leitura é o livro e o estabelecimento de relação com o futuro leitor. Todas as estratégias, por mais lúdicas e divertidas que possam ser, têm que ser sustentadas por este argumento. Caso contrário, serão fonte de prazer momentâneo mas não farão leitores ativos, competentes e críticos.

Neste sentido, podemos afirmar que a animação implica estratégias como a leitura em voz alta, da parte do professor e dos alunos, bem como momentos de partilha de leitura e debate em grupo e até elaboração de textos diversos sobre as leituras feitas.

Prole (2008) refere ainda que a participação de outras linguagens nas atividades de animação do texto são de sobremaneira úteis neste encontro com o texto, destacando o papel da expressão plástica ou dramática, da expressão musical e da dança. No entanto, relembra que a leitura viva do texto continua a ser a ferramenta principal e que as outras “vozes” deverão apenas estar ao serviço do livro!

Já Glória Bastos (1999, p. 291) acrescenta que,

“ [...] Neste domínio não existem receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que cada animador vai ganhando confiança.”

O animador deve ser, portanto, um entusiasta na leitura e um trabalho de animação deve ser um trabalho sistemático, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias.

O próprio espaço de animação da leitura é um espaço fundamental para que a descoberta e o enamoramento se deem. A sala de aula, e não só, será um espaço primordial para que essas aventuras aconteçam. Para que esse deslumbramento de ler e pela leitura se deem.

E neste contexto parece-nos importante referir Teresa Calçada, (até então responsável pela Rede das Bibliotecas Escolares, agora jubilada) a qual afirma que a promoção da leitura exige uma maior mobilização por parte dos principais responsáveis pela educação dos mais jovens. Sublinhando, inclusive que se torna indispensável formar educadores, professores, bibliotecários, animadores

e mediadores de leitura, para além de pais e encarregados de educação [...] no despertar precoce do gosto pela leitura. (www.youtube.com)

Tendo plena consciência da importância fundamental que assume o animador de leitura como agente que orienta e, ao mesmo tempo, faz abrir as portas do mundo maravilhoso da leitura à criança, cumpre-nos referir que são várias as pistas fornecidas para que possamos formar e fazer crescer um animador de leitura.

É no sentido de traçar um perfil de competências de um animador de leitura que surge o próximo capítulo.

2. O professor-animador de leitura e o mapa do deslumbramento

2.1 O animador de leitura e as suas competências - um recetáculo mágico

Já desde os primórdios da sua existência que os homens se sentam em redor da fogueira para partilhar com os seus pares as experiências que tinham vivido durante o tempo em que estiveram fora da comunidade, caçando.

Aos poucos, contar apenas às pessoas do seu círculo deixou de ser suficiente, tornando-se necessário reproduzir essas histórias contadas a viva voz, para que as gerações futuras também soubessem o que lhes tinha acontecido. Passaram então a gravar as suas aventuras nas paredes das cavernas, criando-se logo ali uma relação de dependência entre o ouvinte e o narrador, dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Narrar tornou-se, assim, uma forma de sobreviver, uma forma de viver para além do seu tempo.

A partir desse momento nada mais será como antes e o ser humano escreve e reescreve o mundo numa busca permanente de extensionalidade que

lhe garantirá um sentido de pertença cultural, além de se perpetuar para além do seu próprio tempo, bem como imaginário.

A arte de narrar, infelizmente, está em vias de extinção, como nos confidenciou há algum tempo Walter Benjamin no seu célebre texto “O narrador” (1994), frase que pode perfeitamente ser aplicada à nossa realidade atual. Apesar de hoje em dia existirem inúmeros cursos e oficinas de formação para educar na “arte de contar histórias”, todas elas se voltam para aspetos relacionados com a metodologia a utilizar no ato de narrar, o espaço, a projeção da voz, o tom, o ritmo, o volume, o ambiente mais adequado, e todas as outras valências que daí decorrem, ignorando o fator mais importante em todo este processo - os processos de subjetivação que daí decorrem. A figura do professor, com os seus conhecimentos e a sua capacidade para contar histórias, considerando as técnicas e principalmente o ser em formação com toda a sua subjetividade, é decisiva neste último, bem como nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, nas instituições escolares, deparamo-nos com professores despreparados para criar situações que possibilitem a construção de uma ponte entre os mundos interno e externo da criança, de maneira vinculada ao processo de subjetivação e ensino-aprendizagem.

Narrar é o ato de contar a vida e contar a vida faz parte da própria natureza humana. A narrativa é a eterna busca de manutenção da identidade, na qual nos apresentamos e nos representamos, para nos construirmos, instaurados pelo Outro. (Cavalcanti, 2014)

Falar é um “tampão da angústia” (sintoma de incompletude), já que o homem sente necessidade de recriar o mundo para lidar no simbólico, com essa incompletude que o representa. É nessa passagem, nesse exercício do falar, representando as pulsões de vida e morte, bem e mal, que o sujeito se constitui.

É, portanto, a partir deste contexto, dos processos de subjetivação do sujeito, assim como da constituição de uma civilização, que os antigos contadores de histórias transmitiam os seus ensinamentos através da arte de contar histórias. “Um narrador que retira da sua experiência ou da experiência relatada pelos outros, o que ele conta, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (Benjamim, 1994, p. 201).

Nesta linha de pensamento, e porque o nosso trabalho se inscreve na esfera da educação/relação pedagógica, parece-nos justo afirmar igualmente, que todo o professor é um animador de leitura e no nobre trabalho de promoção do texto literário assume, quase sempre, o papel de narrador. Basta atentarmos no facto de que todo o professor é um narrador. Narra o dia inteiro, dentro e fora da sala de aula. Narra conteúdos programáticos, comportamentais, antropológicos e sociais. Narra os seus próprios devaneios, emoções, pensamentos, poetas, escritores e matemáticos. Narra a vida, a sua vida e a dos próprios alunos, auxiliando-os na construção do seu pensamento.

Aqui, e mais uma vez, o conto de tradição oral oferece ao professor o contacto com uma obra oriunda de tempo imemoriais. Nele, a imaginação articula valores essenciais dos seres humanos.

Georges Jean, no prefácio do livro “O fio da memória”, de Maria Emília Traça (1998, p. 8), refere inclusive que “[...] os professores tornam-se ou deveriam tornar-se os guardiões do tempo, os contadores de histórias de hoje.”

Para que o professor seja um bom contador de histórias tem de acreditar naquilo que lê, caso contrário, a sua voz e a sua postura denunciam esse descrédito e esse desencantamento. A bela arte de contar histórias tem essa magia de fazer desaparecer todo o rígido mobiliário da sala de aula fazendo-nos adentrar num universo de castelos, clareiras, lagos invisíveis, bruxas, fadas, príncipes e princesas. Um majestoso silêncio se instala para que, pela voz do contador, sejamos transportados ao universo que as páginas de um livro resguardam. Para que este enamoramento se dê e se crie o fio condutor capaz de transportar as crianças até um universo mágico e simbólico e o conto possa aí cumprir uma das suas mais nobres funções – restituir a criança ao seu universo interior e nele cresça e se institua - é necessária apenas uma simples mas fundamental condição, que o professor tenha a sabedoria necessária para escolher histórias que falem ao mundo mágico e sonhador das crianças, que estas sigam de encontro aos seus interesses e se tornem o chamamento encantatório para que se crie o laço inquebrável e eterno entre a criança-leitora e o livro.

O próprio processo de estudar um conto, recriando-o nas mais diversas formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de encontrar e ordenar as suas próprias imagens internas, configurando as suas significações essenciais, e assim ele se torna capaz de contar a sua história de aprender e tornar-se capaz de ensinar. Apenas através do conhecimento de como aprendeu – contando a sua própria história – será capaz de tornar a sua prática pedagógica mais fecunda. É esta partilha de experiências que a arte de narrar proporciona que para Walter Benjamin (1994) está já esquecida. É então no sentido da partilha de experiências que caminharemos, nesse sentido de subjetivação que o texto literário e a animação do texto literário promovem. Parece-nos aqui importante referir que, apesar de reconhecermos o diálogo, a partilha de experiências como algo necessário e indispensável à interação pedagógica, reconhecemos que não é bem esta a realidade das nossas escolas. Há todo um conjunto de regras “de bom funcionamento da sala de aula” que “impedem” a criança de se exprimir livremente. O professor fala, o aluno escuta. O que não quer dizer, na maior parte das vezes, que o aluno realmente escute e compreenda aquilo que o professor está a comunicar e mais importante, se reveja na narração.

Esta realidade pobre e ineficaz implica que se trace o perfil de competências de um animador de leitura, e que deve passar por três dimensões, de acordo com as autoras Vilhena e Martins (2008, pp. 24-31): a dimensão do “Saber”; a dimensão do “Saber Fazer” e a dimensão do “Saber Ser”. A busca de um professor/animador preparado para dar a conhecer e fazer compreender o texto literário, capaz de fazer a criança adentrar no espaço mágico do lúdico e do imaginário, passa pela dimensão do Saber, um saber científico e pedagógico. Um saber que exige um animador – leitor proficiente e detentor de uma boa enciclopédia pessoal. Um animador que reconheça ao mesmo tempo quer as características discursivas e os recursos técnico-expressivos que o texto encerra, quer a metáfora e a sua face catalisadora de emoções e sensações. Igualmente importante é a dimensão do “Saber Fazer”. Um saber fazer que promova o texto literário e as suas mais-valias junto da comunidade e esteja, igualmente preparado para selecionar os escritos em função da idade, do contexto socioeconómico e da competência literária dos leitores. No que diz respeito à

dimensão do “Saber Ser”, distinguimos a relação pessoal e interpessoal do animador/narrador. Um animador que deverá ser capaz de perspetivar os seus espaços de intervenção como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no contexto de uma formação integral de leitores.

Em suma, e baseando o nosso discurso em Cerrillo (2002) o professor/narrador deverá ser um leitor competente, feliz pela escolha que realizou e completo pelas viagens literárias que realiza e conseguir ensinar aos alunos esse caminho da leitura prazerosa que educa e preenche os espaços do ser. Para que o consiga fazer de forma consciente, é indispensável que conheça bem o seu grupo e as características individuais de cada aluno, de forma a conseguir dirigir as suas escolhas literárias bem como as atividades de animação em função das necessidades e interesses do grupo e que estas escolhas sejam, ao mesmo tempo, dotadas de simbolismo, imaginação e criatividade. As obras devem ser escolhidas em função da mensagem que veiculam, transmitida com rigor sintático e semântico, assim como, pela sua capacidade de nos emocionar e de se introduzir no nosso imaginário, passando a ser parte integrante de nós. Para que isto aconteça, é necessário que o professor/narrador tenha um profundo conhecimento da literatura.

Acima de tudo, o professor/narrador deverá crer verdadeiramente no seu papel de facilitador de encontros significativos e motivadores com os livros.

Será esta a tarefa mais exigente – proporcionar o encontro - aquele que marcará cada leitor em formação, para sempre.

2.2 Essência do Ser-professor – uma identidade em construção

Vivemos um período bastante conturbado no que diz respeito a uma dimensão específica da esfera humana, da sociedade em geral e da educação em particular – a figura do professor.

Se atentarmos aos últimos dados de uma investigação levada a cabo por duas investigadoras da Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde, do

Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) percebemos que, de um universo de oitocentos professores (amostra do estudo), 30% tinham níveis elevados de “burnout” (estado de esgotamento físico e mental provocado pela vida profissional), ou seja, um em cada três docentes está à beira de um esgotamento. Mas, a que se deverá este estado de exaustão psicológica?

Os resultados da investigação que ainda não terminou foram agora divulgados pela Federação Nacional de Educação (FNE), que sublinhou a "relação direta entre o elevado nível de *burnout* e os baixos níveis de satisfação no trabalho". As investigadoras do ISPA perceberam que a idade, o tipo de contrato, a experiência profissional e o tipo de ensino têm influência nos níveis de *stress*: os professores mais velhos têm níveis de *burnout* superiores, assim como os que dão aulas no secundário.

Turmas muito grandes e com muitos alunos e estudantes mal comportados são duas das causas que provocam *stress* nos docentes, que se queixam dos baixos salários, das condições de trabalho precárias, da grande exigência de tarefas burocráticas, pressão de tempo para o desempenho das tarefas e as exigências na relação com alunos e pais.» (acedido em 13.05.2015 http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4565428&page=-1)

Ao termos conhecimento dos dados desta investigação ainda em curso, facilmente conseguimos perceber que são vários os pontos sensíveis à consecução de uma prática pedagógica plena, o que nos leva a questionar como pode chegar a prática letiva e o respetivo professor a este estado de rutura?

Infelizmente para nós, esta situação não se reveste de carácter noticioso, uma vez que estas queixas começam a ser bastante recorrentes no seio das instituições de ensino.

Senão vejamos, as constantes políticas educacionais levadas a cabo pelos últimos governos, as reformas e contrarreformas curriculares e organizacionais que têm vindo a ser operadas, a enorme carga horária a que os professores estão sujeitos, que começa a tornar-se incompatível com a vida privada e familiar, o número de alunos por turmas que cresce ao ritmo da extensão dos programas, em oposição ao limite de tempo disponível quer para

a preparação do docente quer para a sua implementação em sala de aula levam a um cenário de exaustão e ansiedade por parte dos docentes nunca antes visto.

O próprio currículo standardizado, que instiga a uma pedagogia uniformizada, não está de forma alguma em consonância com a diversidade existente em sala de aula. As turmas são constituídas tendo em conta a faixa etária dos alunos mas não o seu grau de desenvolvimento cognitivo e maturidade emocional. Isto leva a que, cada vez mais, existam diferentes níveis de ensino no seio do mesmo grupo, múltiplas e variadas necessidades e ritmos de aprendizagem diferenciados. Este “pacote” leva ao caos uniforme e impessoal de qualquer prática letiva.

A tão defendida diferenciação pedagógica fica muito aquém do esperado, já que os diferentes ritmos de aprendizagem, os interesses e motivações dos alunos, bem como as suas necessidades e aptidões, não passam de uma bela lista de intenções. Intenções essas que o professor espera poder cumprir e respeitar, mas que logo passam para um plano inferior assim que soa o toque da campainha e se apresenta à aula o currículo no seu rígido e irrepreensível fato.

Ora, depois desta pequena explanação que fica muito aquém do dia-a-dia escolar podemos facilmente inferir que toda a prática pedagógica fica comprometida se o professor se encontra cansado, desmotivado e desesperançado do ensino. Sem tempo nem vontade para refletir sobre a sua prática, sem tempo para planificar em função das necessidades dos seus alunos, sem tempo nem vontade para querer modificar e evoluir ao nível das suas práticas.

Seguindo esta linha de pensamento, e porque surge gritante a necessidade de uma mudança de paradigma, parece-nos importante reportar-nos aos primórdios de toda a prática docente – a formação inicial.

Vários são os estudos que têm vindo a demonstrar que as expetativas que os alunos – futuros docentes – carregam no final da sua formação geralmente não correspondem ao encontrado diariamente em sala de aula. Muitas das vezes, a não consonância entre a teoria e a prática e a consequente despreparação dos recém-habilitados são suficientes para provocar stresse,

ansiedade e insegurança aos docentes. A maior parte dos professores em início de carreira aponta falhas à ligação que deveria existir entre teoria e prática, chegando mesmo a questionar a utilidade de algumas disciplinas académicas para a sua preparação como docentes.

Na obra “Formação, trabalho e aprendizagem”, de Formosinho, Machado e Mesquita (2015, p. 23) são apontadas algumas fragilidades encontradas no estudo sobre o estado da formação inicial em Portugal, nomeadamente:

“ [...] uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe o desenvolvimento da inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação desfasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se articular com escolas, onde os futuros professores vão trabalhar. Destes aspetos lacunares sobressai a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação [...].”

Parece-nos óbvio que tendo em conta este panorama, se torna premente reestruturar todo um plano pedagógico e científico dos cursos de formação inicial de professores, por forma a torna-los mais coincidentes com a realidade que os professores têm de enfrentar diariamente, até porque e socorrendo-nos das palavras de Alonso (1988, citado por Formosinho, Machado e Mesquita, 2015, p. 24),

“O conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como indivíduos passivos, recetáculos vazios, seres sem experiência, mas [como] pessoas em crescimento, portanto, ativos, criativos, com experiência e individualidade próprias.”

Posto isto, cumpre-nos afirmar que reconhecemos às Universidades, Escolas Superiores de Educação e Institutos Politécnicos a capacidade e a sabedoria para adequar os seus currículos quer pedagógicos quer científicos às especificidades que a docência exige. Todos nós sabemos que o professor, ser humano carregados de história e de histórias é, antes de tudo pessoa, e como pessoa individual, um ser pleno de possibilidades, um ser que optou por esse caminho, o da docência, sabendo que hoje em dia a docência é palco de duras críticas, alvo de enormes reformas e contrarreformas, competências, conteúdos

e metas sempre em mutação, em constante transformação e exigindo ao docente essa mesma capacidade de adaptação e transfiguração.

Enquanto aluno que decide enveredar por este caminho, o futuro professor mostra-se ser aberto à descoberta, à contínua e progressiva aprendizagem, disposto a percorrer múltiplos e variados devaneios num caminho necessário até ao retorno ao estado simbólico. Estado onde inevitavelmente terá de regressar para se reconhecer criança, para se reestruturar enquanto pessoa – ser de aprendizagem – reeducando o seu olhar, formando as suas concepções do que é ser criança e do que a profissão professor implica diante daquele que ainda é criança. A esta ideia, Postic (1979, p. 10) acrescenta uma premissa necessária à condição professor: “ [...] o sentido inato da infância, o amor da infância, o calor humano, que não se ensinam...”

Só depois de ter percorrido este longo caminho, que poderá demorar anos a ser feito, é que o professor será clara e inequivocamente, professor. Aquele que olha o aluno, que o escuta, que o apreende em si; que lê, compreende, respeita e aceita os vários mundos que coexistem na sala de aula. Ao mesmo tempo que é o professor que instrui saber científico e rigoroso, cuidadosamente estudado, preparado e silabicamente esmiuçado, no sentido de dar resposta a todas as dúvidas e solicitações da sala de aula.

Facilmente depreendemos daqui que o professor deverá ser constantemente um ser em devir, sempre inacabado, sempre em construção, sempre em busca, em permanente diálogo com as suas várias dimensões, antropológica, social, científica, experiencial e investigativa.

Terminada a formação inicial, que a nosso ver é apenas um degrau na ascensão a professor, esta deve ser alimentada por novas formações, pela aquisição de novos conhecimentos, novas apreensões. Conhecimento de outros meios, outras realidades, novas possibilidades. Constantes reflexões e necessárias transformações. Aqui, a formação contínua assume um determinante papel, no sentido da construção e reconstrução perene da pessoa-professor.

Não podemos, no entanto, deixar de frisar que este perfil de professor que traçámos é para nós, o perfil ideal e necessário à prossecução de uma boa

aprendizagem, à consecução de um bom ambiente em sala de aula, que contribua para a formação de bons profissionais e de cidadãos responsáveis e reflexivos e acima de tudo, conscientes da sua importância para a construção do futuro.

Esta é uma visão baseada no saber de experiência feito e na visão do grande sábio, Marcel Postic, com o qual bebemos sabedoria e comungamos ideais. É que, já em 1979, Marcel Postic se afirmou como duplamente sábio e atual ao afirmar da “Arte de Ensinar” e que esta passa claramente por um “dom” que, ao não existir na pessoa, pode ser desenvolvido socorrendo-se de uma boa aprendizagem – daí salientarmos a importância de uma formação inicial alicerçada em bases sólidas, consistentes, que salientem quer o aluno quer o professor como seres de infinitas possibilidades, seres abertos ao diálogo interior, à busca simbólica, ao espaço de devaneio – espaço de criação e de reconstrução, numa relação dupla, necessária e recorrente, pois “A arte pedagógica [...] consiste antes de mais em estar ao alcance das crianças, em simpatizar com elas, em compreender o seu mundo, em captar os interesses que as animam [...]” (Postic, 1979, p. 10)

Não cremos, portanto, que hoje em dia, quem decida ser professor o faça de forma aleatória, irrefletida ou por falta de opção. Acreditamos que quem o faz, o faça simplesmente porque sentiu o chamamento da docência ou tenha nascido com o dom de que falava Postic. Por isso defendemos que a necessária mudança de paradigma se opere o quanto antes, já que receamos que os bravos guerreiros que se esforçam por continuar a ser os mestres de uma sociedade mais equilibrada, respeitadora, conciliadora, tolerante e que promova um acesso igualitário à cultura e ao conhecimento, desvançam defronte às dificuldades que diariamente têm de enfrentar.

2.3 Porquê ou para quê uma Pedagogia do Deslumbramento?

Somos seres inquietos, curiosos, sedentos de saber. Por esse motivo, o termo “Pedagogia do Deslumbramento” surgiu-nos aquando de uma dessas

demandas pelo saber e foi então que demos com Luísa Dacosta, essa bela escritora do sonho, do coração, da liberdade, dos pássaros e do mar...

Um conceito utilizado pela autora, ainda que poucas vezes e em diferentes contextos de uma “Pedagogia do Deslumbramento”, a qual permitisse aos alunos fugir dos atavismos, da apatia e da normalidade que os manuais sempre impuseram. Esta ideia de educação pela fruição, pela sensibilidade estética e pelo retorno aos cânones e à literatura tradicional aguçou-nos a curiosidade e o desejo de querer saber mais, de querer fazer, também, mais. Imediatamente nos sentimos impelidas a querer saber mais sobre esta “Pedagogia do Deslumbramento”. O que é? Que conceitos admite? Que esferas, que dimensões do ser humano abarca? De que forma poderá ser posta em prática? Poderá ser posta a favor do ensino? Como é que isto se faz...?

Ao pesquisarmos mais sobre esta autora, e a cada linha que percorríamos, nos sentíamos mais próximas em ideologias e formas de sentir. Surpreendeu-nos a imensa dedicação ao ensino e aos seus alunos bem como as ideias que defendia. Destacando-se da maioria das pedagogias praticadas na época (décadas de 70 e 80) e sendo, injustamente incompreendida por muitos, Luísa Dacosta sintetizava o seu trabalho desta forma:

“Na minha infância, como não havia televisão, fui criada com histórias da tradição portuguesa. E empenhei-me em passar esse amor da palavra aos alunos, tentar deslumbrar os alunos pela palavra. A minha pedagogia pode não estar na moda, mas foi uma pedagogia do deslumbramento. A mim interessa-me deslumbrar os alunos.” (Basto, 1997, s.p.)

A sua demanda eram, de facto, os seus alunos; o seu escudo, as grandes obras literárias; a sua bandeira – o acesso igualitário de todos ao conhecimento, fosse dentro de uma sala de aula ou fora dela.

Atentemos nas palavras de Luísa Dacosta (AAVV, s.d., p. 57):

“Sou professora, gosto de dar aulas e do convívio com os meus alunos. Gosto sobretudo que eles me pousem os sonhos no regaço, para me sentir outra vez criança e com asas. Para lhes pagar esses sonhos e essas asas, o inesperado tropeçante de palavras, acabadas de nascer, é que escrevi algumas histórias. Quis também partilhar com eles o clima da minha própria infância, rir na sua companhia, e adaptei para teatro histórias da tradição popular portuguesa.”

Imediatamente nos identificámos com o amor que esta professora dedicava aos seus alunos e às suas práticas e o desejo de querer dar a conhecer o carácter formativo, mas principalmente lúdico e prazeroso que a literatura convoca.

Cabe-nos agora a tarefa de, imbuídos de um espírito de deslumbramento, por esta professora e pelo amor que dedicava aos alunos e aos ensinamentos, perceber o que é, ou o que poderá ser, afinal, esta Pedagogia do Deslumbramento e de que forma poderá ser alimentada em sala de aula.

Não conseguimos apurar com certeza a primeira vez em que Luísa Dacosta estreou o termo “deslumbramento”, contudo, na pesquisa que encetámos encontrámos esse termo na obra “Nos jardins do mar”, datada de 1981. Nela, Luísa Dacosta discorre acerca de uma paixão entre uma sereia e um pescador. Este, ao conhecer o habitat da sua amada, vê-se verdadeiramente deslumbrado pela beleza de tal lugar. E ali, perante o deslumbramento do pescador, a sereia dá-lhe a conhecer que a sua existência só é possível, porque ele a sonha. Logo aqui, vislumbramos alguns conceitos que arriscamos trazer emprestados para o nosso deslumbramento, que serão os do sonho, da beleza e quem sabe, do amor.

Por isso, arriscamo-nos a dizer que perseguimos uma **Pedagogia do amor, do amor pela palavra**. Do amor à palavra que nos faz e que nos transforma, porque esta é a pedagogia da palavra literária, essa palavra que nos faz encontrar eco para as nossas dúvidas e anseios, a palavra que nos recebe, nos escuta, nos acarinha, e nos cura.

E já que Luísa Dacosta defendia o deslumbramento pela palavra, arriscamo-nos a ir mais além, e enunciar a beleza sonhada no espaço que permeia entre o leitor e o texto, e o amor pelo texto escrito, pela obra literária.

Será então possível encetar uma Pedagogia do Deslumbramento a partir do texto literário? Acreditamos que sim. Se não vejamos, o que é o texto literário senão o espaço pleno de possibilidades? O espaço onde o leitor pode retornar ao simbólico, guiado pela metáfora que o transporta ao universo do sonho, do onírico, do maravilhoso onde as princesas usam sapatinhos de cristal e os espelhos são mágicos e falam? Mundos de sonho onde podemos ser a princesa

cujos cabelos proporcionam a beleza e a juventude eternas ou o príncipe aprisionado no corpo desumanizado de uma fera?

Por outro lado, e porque se faz do sonho e da liberdade que a palavra instaura, o texto literário permite-nos exercitar o **devaneio poético**, o devaneio criador de infinitas possibilidades de ser. Aqui, todos os sentidos despertam e se equilibram, no sentido da criação. São os impulsos da imaginação que permitem aos grandes poetas, escritores, músicos e demais artistas do devaneio criar. Para Bachelard (2006), o devaneio poético é um devaneio cósmico. Aqui se cria um mundo onde nos podemos conhecer seres de inquietação. Ao inquietar-nos, movemo-nos, desenvolvemo-nos. “Imaginamos mundos em que a nossa vida teria todo o seu brilho, todo o seu calor, toda a sua expansão.” (p. 24) Ao imaginarmos diferentes mundos, ao devanearmos realidades mais belas, mais justas e igualitárias, tornamo-nos aptos a pô-las em prática.

Podemos igualmente afirmar que esta é a **pedagogia do olhar deslumbrado**, do olhar devaneado pelo mundo, pelos diferentes mundos que se nos apresentam e pelas diferentes linguagens que cada mundo tem para oferecer, seja ela a poética, a estética, a literária, a musical, a dramática, a plástica...

Se é um olhar criado a partir da estética literária, e sendo a literatura uma das mais belas formas de arte, este será um olhar polissêmico, pleno de sentidos, de capacidade e de entendimento. Um olhar admirado e contemplador, um olhar sonhado pela natureza, pela arte e pela estética, por isso poético no amplo sentido da poiésis. É o olhar educado de sensibilidade e respeito pela diferença e pela beleza do outro e da sua criação, consciente da sua ação recriadora.

Se é um olhar educado para a sensibilidade, podemos legitimamente falar numa educação pela arte, considerando que:

“A literatura como toda forma de pensamento, de arte, de expressão tem uma energia própria; essa energia emana e pulsa por meio da palavra, que, antes de ser uma palavra qualquer, é a expressão máxima da capacidade de representação, metáfora da vida e do homem que se constitui na relação autor-texto-leitor.”
(Cavalcanti, 2002, p. 41)

Sendo forma de arte, o texto literário permite-nos olhar, ser, sentir e constituir-nos dentro do universo de possibilidades que acarreta, educando-nos como seres de olhares múltiplos e transformadores.

Luísa Dacosta partilhava deste mesmo ideal, pois que, para ela, também as premissas leitura, alteridade e subjetivação pelo texto literário levam a uma mesma conclusão: um maior entendimento de si e do outro. Nas suas próprias palavras:

“[...] a pessoa não só reconhece as suas próprias emoções através de outro, como cresce, por isso mesmo. [...] com um livro, ganha-se uma riqueza de vida e de experiência que não teríamos de outra forma”. (Dacosta, s.d., citada por Pimenta, 2015, s.p.)

O **texto literário** passa então a ser a casa que nos recebe, o colo que nos acolhe, o **espaço uterino** para onde regressamos e nos reconstituímos, nos reestruturamos e nos curamos pela palavra, tal como nos aponta Bachelard (1993) na sua obra “A Poética do Espaço”. É o espaço onde a infância se faz presente e nós passamos a ser a criança do homem. A criança que precisa ser revisitada, abraçada, lembrada, pela palavra. Pela palavra regressamos ao espaço quente da infância, espaço onde nos ligamos ao estado simbólico, sem vergonhas, sem embaraços, para que nos possamos reconhecer e religar com o mundo. E dessa forma deixaremos de ser apenas o *homo sapiens sapiens* e passaremos a ser igualmente o **homo symbolicus**, porque, pelo símbolo, voltaremos a religar-nos ao espaço simbólico da infância que nos permitirá entrar em contacto com o que é belo, prazeroso, com os nossos maiores devaneios e assim possamos voltar a ser os poetas de outrora.

Pelo simbólico, voltaremos a imaginar, a devanear os devaneios que nos permitem criar e voltar a ser felizes. Gaston Bachelard (2006, p.15) afirmava que “O devaneio nos põe em estado de alma nascente”, porque nos coloca em confronto com o nosso eu e o nosso não-eu, um não eu que não deixa de ser nosso, que nos permite, cremos, conhecermo-nos pelo olhar do outro, vermo-nos com outros olhos, gostarmo-nos, afirmar-nos pessoa. Pela palavra, voltaremos a esse estado da infância para que nos lembremos, para que se reavivem as memórias mais ricas e nos voltemos a conhecer. Nesta viagem pelo devaneio, tornar-nos-emos, tal como os poetas, **“sonhadores de palavras”**. Aqui, ser-nos-á permitido bambolear com a palavra “vento”, escurecer com o

azul da palavra “noite”, brilhar com a palavra “sol” e viver pela palavra “filho”; palpitar com a palavra “coração” e sofrer com a palavra “medo”. Aqui, todos os nossos sentidos se reavivam para que possamos viver a vida em pleno, uma vida mais pura e verdadeira e nos tornemos um ser de sensibilidade, um ser polissémico de sentidos, no qual se encontrem harmonizadas as esferas do ser físico, do ser imaginante e do ser pensante – sujeito de razão.

Só nesta viagem e através dela, conseguiremos o combustível que fará de nós seres mais tolerantes, mais conscientes, mais respeitadores, mais transcendentos, pois que, e porque nos tornamos sonhadores de palavras, riscaremos de nós a “sujidade” de todos os dias, limparemos o bolor de pensamentos e julgamentos apressados, condicionados por juízos discriminatórios e injustos. Pela palavra, **pelo amor à palavra**, tornar-nos-emos melhores, seres de educação, seres de um verdadeiro **processo de humanização**.

Luísa Dacosta acreditava igualmente no poder da linguagem literária para alterar o coração do leitor. Atentemos nas suas palavras, cedidas numa entrevista ao jornal Público:

“Eu tratei a relação humana. Os Sonhos na Palma da Mão são sobre a relação de alguém consigo próprio, se não tivermos uma boa relação connosco, não temos com os outros. Depois, a relação da amizade e a relação do amor. São muito diferentes: hoje é diferentíssimo de antes. As pessoas precisam de estar muito juntas para poderem comunicar a nível profundo. As pessoas hoje estão muito distanciadas.” (Dacosta, s.d., citada por Pimenta, 2015, s.p.)

Ao falarmos em **deslumbramento** a partir do texto literário estamos a abrir a porta à possibilidade de nos constituirmos enquanto seres **plenos de humanização**, seres bondosos e generosos, bravos e corajosos, porque nos permitimos regressar ao estado placentário que, também, a literatura nos oferece e lá curarmos as nossas feridas, lambermos os arranhões e fazermos-nos mais fortes e transcendentos, porque lá aprendemos a ver o outro para além de nós mesmos, curando-nos e ressignificando-nos na princesa que se liberta da torre ou no príncipe que pelo amor se despe da fera. Tal como refere Cavalcanti,

“[...] a literatura é expressão artística que serve como meio de catarse e sublimação para os anseios, angústias, conflitos e buscas do homem. [...] Mas está para além da catarse e da sublimação, porque é capaz de tornar-se a própria vida.” (2002, p. 12).

Então, Pedagogia do Deslumbramento pode ser a pedagogia do sonho e da liberdade, tal como defendia Luísa Dacosta. Pode ser a pedagogia que se inscreve e inicia no texto literário, pois que, a própria estrutura narrativa nos permite viajar pelo sonho e pela magia da palavra e não cessa nunca, pois que o ser humano não existe numa só dimensão e se estende em variadas camadas.

Desta forma, podemos afirmar que pela Pedagogia do Deslumbramento, Dacosta buscava os mesmos ideais que nós: O que este método de ensino pretende é, **ajudar os jovens a serem livres, capazes de criar, ver e sonhar, de pensar por si**. Isto nos ensina a autora na sua obra “Na água do tempo: Diário (2005), nas páginas dedicadas ao seu estágio pedagógico realizado entre 1971 e 1972.

Esta afirmação de Luísa Dacosta proferida na década de 70 faz-nos considerar que, se sabemos que a criança é o futuro do homem, porque não investir nesta Pedagogia de **um novo homem, de um homem deslumbrado** pelo mundo, pela natureza e pelo outro, logo nos bancos da escola?

Sentimos a urgência da promoção de uma pedagogia desta natureza na escola, pois que quer professores quer alunos se encontram numa espiral de desmotivação, desinteresse, desrespeito, insucesso, angústias e exaustão. A escola necessita então de uma Pedagogia do Deslumbramento que a reanime e esta nova pedagogia necessita de um espaço que a opere e que a conquiste.

Sabemos igualmente que hoje em dia, fruto de uma prática docente e discente demasiado desenraizadas e descontextualizadas, sobra pouco espaço para a instauração de uma nova pedagogia que opere a mudança de paradigma necessária.

São, aliás, inúmeros os autores que alertam para uma certa “pedagogização do ensino”, conceito utilizado por Duborgel (1992) na sua obra “Imaginário e Pedagogia”. Pedagogização esta que não tem em conta quer os diferentes estádios de desenvolvimento da criança e portanto, a sua maturação

cognitiva, quer as suas reais/efetivas necessidades (psicoemocionais, afetivas...) enquanto ser humano em formação.

A formatação do ensino, a cada vez mais rigorosa exigência científica, a acérrima defesa do pensamento racional, a insanidade programática bem como a infinidade de metas que os alunos deverão alcançar no final de cada ano letivo ou de cada ciclo de aprendizagem, completamente desajustados da heterogeneidade das escolas, dos meios em que se inserem, da logística necessária ao ensino e da especificidade de cada criança resultam nada mais nada menos do que em realidades escolares nas quais quer docentes quer alunos se sentem angustiados, frustrados e desmotivados.

Bachelard na sua obra “O Novo Espírito Científico” (1934) destaca-se de outros estudiosos da época ao defender uma “descontinuidade” com o senso comum desconstruindo de vez as ideias e concepções do senso comum para se abrir lugar a novas construções – através do conhecimento científico.

Nesta mesma linha de pensamento surge Duborgel (1992) que, analogamente acrescenta a necessidade de instauração de um **Novo Espírito Pedagógico** que concilie estas duas vertentes, antagónicas na sua génese mas altamente complementares, pois

“Uma Ciência onde se encontram em pé de igualdade, sem no entanto se confundirem, a audácia da imaginação científica e a paixão pelo devaneio, numa aventura comum que é a da criação. [...] Devaneiar os devaneios e pensar os pensamentos”, eis duas disciplinas incontestavelmente difíceis de conciliar, na medida em que “os eixos da poesia e os da ciência são à partida inversos” (Duborgel, 1992, pp. 11 e 307)

É esta revolução que se torna premente realizar no ensino. Romper com os atavismos e ideias demasiadamente racionais que nada mais resultam do que alunos desmotivados que olham a escola como uma “prisão” ou um sonho mau do qual nunca mais acordam e docentes esgotados, desiludidos e dececionados com a prática em geral.

Exige-se, portanto, uma nova pedagogia, uma pedagogia que não esteja cega para as reais necessidades de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e se volte para o pleno desenvolvimento do aluno. Uma pedagogia que não se circunscreva a metas e conteúdos rígidos, inflexíveis, sem

patamares intermédios que valorizem o esforço, a dedicação, os pequenos progressos que se alcançam no dia-a-dia. Uma pedagogia alicerçada no conhecimento científico mas que valorize e se socorra de todas as formas de arte. Artes estas que leem, traduzem e respiram o ser humano enquanto sujeito incompleto e sempre em devir, sempre em busca de, sempre em construção. Uma verdadeira Pedagogia do Deslumbramento. Deslumbramento pela pessoa, por aquilo que cada um é, na sua incompletude, na sua infinita capacidade de ser, num autêntico processo de humanização.

Deslumbramento pela natureza e todas as formas de arte, no sentido da criação ou educação de um novo olhar – mais bondoso, mais crente, mais respeitador, em suma, um olhar transcendente. Um olhar que permita sair de si e ver-se, encontrar-se no outro, procurando entender quer as falhar quer as virtudes, no sentido de uma reorganização e reconstrução de si, bem como da própria realidade. Alterar-se é também uma possibilidade de alterar os contextos, ressignificando-os com o objetivo de transforma-los em prol da coletividade.

“A nossa relação de complementaridade com o eu e o outro está posta aí, numa tentativa maior de preencher as lacunas, de superar os conflitos e, enfim, de nos percebermos como um “ser-em-projeto”, em busca do “prazer-feliz” de uma existência incompleta, mas capaz de criar sentidos, de fazer arte, de transformar o mundo em vários universos, em constelações criadoras de magia, de sentimentos vários de humanidade.” (Cavalcanti, 2002, p. 16)

Acreditamos que se nos colocarmos no lugar do outro, refletiremos e alteraremos o nosso eu interior e conseqüentemente a nossa realidade, as nossas ideias, os nossos pré-conceitos, tornando-nos um ser transcendente, um ser sujeito e pleno de humanidade.

Assim sendo, urge restituir o homem à sua infância, aquele lugar primário que é só seu, espaço primeiro de construção e identificação. Para que, pela linguagem do símbolo se reconstrua, se redefina, se constitua ser de sensibilidade e humanidade, ser de ressignificação em busca de uma maior consciência de si e do outro.

Para que esta pedagogia possa nascer na escola, é necessária a existência de um certo tipo de professor, de um metaprofessor que abarque em si as características que acreditamos serem fundamentais à vivência e à

educação desta pedagogia, e o façam sujeito de deslumbramento, ou seja, um professor-deslumbrador.

Quando falamos em metaprofessor falamos de um docente que exercite diariamente o olhar transformador, o olhar deslumbrado pelo mundo e pelas coisas. Um professor que mantenha uma postura comprometida com a razão e com o sonho, que exercite o espírito científico mantendo sempre viva a audácia da imaginação. Um docente que mantendo-se constantemente em atualização, em construção, estimule um olhar de abertura para o novo e que cultive, sempre que possível, o pensamento divergente respeitando igualmente a diferença presente em cada um. Um docente que não se canse de procurar saber cada vez mais em função do pleno desenvolvimento dos seus alunos.

É dessas características que trataremos de seguida, tentando traçar um perfil de competências para o professor-deslumbrador que nos sirva de mapa para o deslumbramento.

2.4 O professor-deslumbrador - um sonhador de palavras, gestos, afetos e ideias

São múltiplas as características que reconhecemos ao Ser professor, obrigando a que se trace um perfil de competências para um professor-deslumbrador. E já que este se faz deslumbrador a partir do texto literário e da animação da obra literária, nada mais certo do que instituí-lo como um professor animador de leitura. Nesse sentido, a sua viagem pelo fazer-se professor-animador-deslumbrador, deve passar por três dimensões, de acordo com as autoras já referidas em ponto anterior, Vilhena e Martins (2008, p. 24-31): as dimensões do **“Saber”**, do **“Saber Fazer”** e do **“Saber Ser”**. Além destas três dimensões, a viagem que o professor terá de fazer para se edificar deslumbrador comportam, a nosso ver, as competências que a seguir se enunciam e que o tornam um profissional capaz de:

- Amar incondicionalmente o livro e a leitura, respeitando a palavra e as repercussões que esta tem na vida do homem;
- Acreditar verdadeiramente no valor e na importância do texto literário à completa formação do ser humano;
- Acreditar nas histórias e nos diferentes mundos oníricos que os contos de fadas e as histórias tradicionais encerram;
- Ser consciente dos processos de alteridade, subjetivação e sublimação que a literatura oferece, promovendo-os com vista à resolução dos conflitos internos vividos pelas crianças e ao seu bem-estar;
- Promover uma educação literária, realizando estratégias de animação da leitura com vista quer à superação de conflitos e dificuldades vividos pelo leitor no espaço do literário quer à superação de dificuldades de aprendizagem e esclarecimento de dúvidas – aumento da autoestima e do sucesso escolar;
- Exercitar um olhar de abertura para o novo, abraçando as novas práticas que se revelem significativas para o seu trabalho de deslumbrador pela leitura;
- Entregar-se por inteiro à profissão-professor sem cobrar dela a dedicação nem as horas de trabalho que lhe toma, e por isso, - alguém altamente empenhado, interessado e, sobretudo, capaz de organizar o seu tempo de trabalho, sem que deixe de viver outras experiências inerentes à vida pessoal, assumindo a pedagogia do deslumbramento como uma filosofia de vida;
- Ser um “explorador do conhecimento” sempre em busca, sempre à procura de saber, pesquisando e investindo fortemente na sua formação;
- Acreditar que a profissão de professor é uma viagem, uma viagem de investimento, de busca incessante, de dedicação e de doação;
- Propor e implementar o Novo espírito pedagógico defendido quer por Duborgel quer por Bachelard, em sala de aula, tendo a capacidade de devanear a razão, conciliando estas duas ciências à partida antagónicas, mas altamente complementares e necessárias à formação do ser-leitor:
 - Valorizar o saber científico, racional, que seja, ao mesmo tempo, composto das imagens do devaneio poético;
 - Ser um “sonhador de palavras”, na verdadeira e íntima aceção bachelardiana do termo;

- Ser igualmente, um verdadeiro contemplador, colecionador e recoletor do e para o Museu-imaginário, fornecendo aos seus alunos as pistas, os caminhos, as possibilidades que uma educação plena exige;

- Ser um verdadeiro defensor de uma “pedagogia do imaginário” – comungando da visão de Duborgel, instituindo-se como um guia do devaneio, um orientador que auxilie os seus alunos na manutenção de um espírito imaginativo, criativo, ativo, transformativo e interventivo;

- Ser plástico, artístico, literário, cultural e culto, que acredite e trabalhe uma educação pela arte, permitindo a aprendizagem estética e a educação de sensibilidades que a criação artística oferece;

- Permitir-se o devaneio o devaneio poético, saindo facilmente de si para se contemplar a si próprio e aos seus devaneios, numa verdadeira consciência psíquica de si, autorregulando-se, reequilibrando-se, transformando-se e transformando o mundo à sua volta;

- Respeitar os diferentes mundos que se lhe apresentam, esforçando-se por conhecer, respeitar e integrar em si os mundos e as linguagens dos diferentes mundos que se lhe apresentam;

- Incentivar o trabalho em rede, promovendo ações colaborativas com as bibliotecas escolares e municipais e outros espaços propícios à dinamização de sessões de leitura;

- Promover o trabalho em equipa, estimulando e incentivando parcerias com outros agentes educativos no sentido da conjugação de sinergias com vista à promoção de hábitos de leitura perenes;

- Ser interventivo, ousado, incansável na sua busca pelo saber e pela promoção de hábitos de leitura, mobilizando outros docentes, pais, autarcas, população em geral para a importância do deslumbramento literário.

2.5 De que forma poderá ser promovida esta Pedagogia do Deslumbramento?

Depois de termos enunciado algumas das características que consideramos fundamentais a todo o professor-deslumbrador, deixamos algumas pistas sobre a forma como esta “Pedagogia do Deslumbramento” poderá ser posta em prática.

Devemos no entanto alertar para o facto de que estas estratégias foram pensadas tendo em conta o nosso olhar e aquilo que acreditamos ser uma verdadeira Pedagogia do Deslumbramento pela palavra, pela palavra do texto literário. Esta é a nossa viagem, a nossa visão, o nosso entendimento, mas acreditamos que existam múltiplas visões, inúmeras estratégias, múltiplos dispositivos pedagógicos e que estes estarão sempre dependentes dos sujeitos de deslumbramento e do olhar do professor-deslumbrador. Contudo, uma condição nos parece universal, e não nos cansamos de o referir, **amar o livro e a leitura**.

Exposta que está a condição essencial a todo o deslumbramento, passamos a enumerar as estratégias e as atitudes necessárias à sua promoção:

- Usar a literatura como janela para o deslumbramento;
- Promover o contacto precoce com a leitura, para que se criem laços entre o livro e o leitor e o vínculo se construa;
- Acalentar a leitura por fruição, aquela que permite a descoberta de diferentes sentimentos e o experienciar de diferentes sensações;
- Dar espaço ao leitor para a compreensão do lido, do escutado. Fornecendo o tempo necessário a que os processos de subjetivação e maturação emocional ocorram;

- Dar espaço para que o devaneio sonhador aconteça, permitindo e acalentando os rasgos de imaginação típicos da infância e criando possibilidades infinitas de acontecimento e criação;
- Incentivar o devaneio criador, o devaneio possibilitador de criação artística. Dando espaço à invenção e reinvenção de si e do outro, criando novas possibilidades de olhar e relacionar-se consigo e com o outro;
- Promover o contacto com a maior variedade possível de leituras;
- Incentivar a leitura de diferentes tipologias textuais (textos da tradição oral, poesias, textos dramáticos, novelas, revistas sociais e da especialidade, receitas de culinária, bula de medicamentos, dicionários, ...) em diferentes espaços / contextos
- Fomentar atividades de promoção da linguagem, de fluência do pensamento, acalentando a defesa do pensamento divergente, o reforço de atitudes, formas de estar e diferentes modos de olhar;
- Fomentar a formulação de discursos, de pontos de vista, de opiniões acerca do mundo, dos outros, da vida em geral, levando a uma necessária introspeção e reflexão sobre aspetos da sua existência e da do outro;
- Construir atividades de promoção do livro e da leitura;
- Educar, através da leitura, um novo olhar, consciente, crítico, compreensivo, não condescendente, sobre o mundo;

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3. A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(ou de como descobrimos que nada sabíamos)

Desde cedo, a admiração e estranheza sentidas pelo homem em relação aos diversos fenómenos do universo, da natureza, da vida e da sociedade permitiram que este partisse em busca das causas e dos princípios primeiros das coisas, bem como a sua explicação. Numa primeira instância, uma explicação mítica, posteriormente, fruto da curiosidade e da inquietação que lhe está subjacente, uma explicação racional, criteriosa e rigorosa.

Percecionando-nos como seres de busca e principalmente de amor ao saber, reconhecemos a importância crucial de saber e de procurar saber, até porque à medida que vamos adquirindo sabedoria, facilmente descobrimos o quanto não sabemos e que o que sabemos é sempre questionável.

O saber que apenas nada se sabe, que estamos, porque queremos sempre a caminho e à procura da verdade, desenvolve-nos. Tal como refere Ethiel Tassin (1986), as capacidades de análise, leitura e abstração induzem o sentido do questionamento, abrem uma interrogação conceptual e uma reflexão racional, instauram uma distância crítica e convidam a um regresso reflexivo sobre si e sobre as condições de possibilidade do pensamento. Elucidam a nossa relação com o mundo.

É neste sentido de uma clara negação ao embrutecimento e recusa ao adormecimento no sono eterno da vida quotidiana, como refere Sofia na obra “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder (1997), que nos sentimos impelidas a querer saber mais sobre o que é o deslumbramento, e logo toda uma série de questões nos assaltaram: Poder-se-á falar em “Pedagogia do Deslumbramento?” O que é uma “Pedagogia do Deslumbramento”? Que estratégias? Que atividades? Que atitudes? Quem a poderá ou deverá pôr em

prática? Poder-se-á falar em “professor-deslumbrador”? Quem é este “professor-deslumbrador”? Que atitude? Que olhar? Que comportamentos? Que discurso?

Foram estas e tantas outras dúvidas que nos levaram a querer saber mais sobre esta “Pedagogia do Deslumbramento”, sobre os intervenientes em todo este processo, os métodos e os instrumentos que nos levariam a aquietar o espírito sempre em busca de explicações. Esperamos aportar nos caminhos que nos poderão ampliar o sentido daquilo que desejamos saber sobre a pedagogia do deslumbramento. Se anteriormente apelámos aos teóricos, que tanto nos abriram as janelas para o conhecimento sobre várias questões em torno da nossa temática, agora sentimos a necessidade de articular e unir o nosso “devaneio” ao conhecimento científico, ou à busca científica que nos possa contextualizar face ao que defendemos como sendo a pedagogia do deslumbramento.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Num contexto educativo e social em constante mudança e cada vez mais exigente, o professor é chamado a tornar-se um professor-investigador para que a sua prática pedagógica seja igualmente mais eficaz e possa assumir as necessidades de acompanhamento e aconselhamento que a população educativa precisa e lhe exige.

É-lhe portanto, esperada uma atitude de permanente busca e pesquisa, no sentido de um conhecimento cada vez mais profundo sobre as diversas etapas que uma investigação pressupõe e, sobretudo, os paradigmas que lhe subjazem, as suas potencialidades e limitações.

Uma das questões fundamentais em qualquer investigação é a sua opção metodológica. A pergunta de partida e os objetivos a que pretende responder são de importância fulcral nesta decisão. É por isso fundamental que exista uma forte coerência entre o objeto do estudo, o propósito do mesmo, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica encontrada. Tendo em conta a linha do

nosso estudo, o contexto em que esta se iria desenvolver e as relações que naturalmente se estabeleceram entre investigador e sujeitos de investigação, nada mais nos pareceria adequado do que seguir uma metodologia de índole qualitativa.

Senão vejamos, na investigação realizada em Educação nos últimos anos, o paradigma interpretativo-qualitativo tem vindo a afirmar-se cada vez mais, facto que resulta do reconhecimento da sua adequação ao estudo dos problemas formulados neste domínio. Esta adequação prende-se com um conjunto de características que remetem para a própria essência da investigação interpretativa-qualitativa que Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) sistematizam em cinco grandes ideias.

Na pesquisa interpretativa-qualitativa o investigador é o instrumento principal da ação, movimentando-se apenas no meio que é natural aos sujeitos da investigação. Interessa-lhe saber como e em que circunstâncias as ações dos sujeitos decorrem. Sabemos que a investigação qualitativa possui carácter descritivo, logo, os dados recolhidos, ocorram eles sobre o formato áudio, digital, escrito, são analisados em toda a sua riqueza, esmiuçando-se todos os aspetos que possam ser indicadores de informação sobre o sujeito, o contexto ou o comportamento em estudo.

Podemos dizer igualmente que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não procuram provas irrefutáveis que venham confirmar as suas hipóteses iniciais, pelo contrário, as inferências são construídas à medida que a pesquisa decorre e os dados se vão agrupando entre si, pois que, o mais importante para o investigador qualitativo é o significado. As experiências de vida dos sujeitos, o modo como as interpretam e a forma como as imprimem em si, são a matéria do investigador qualitativo. Aqui, o diálogo entre investigador e investigado é o material que faz fluir toda a investigação. Sendo assim, “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48).

Uma investigação pode basear-se em dados de natureza qualitativa recolhidos por um investigador em presença do fenómeno a estudar e apesar disso não ser interpretativa — basta que assente nas perspetivas do investigador e exclua as do observado. Ao fazer intervir o investigador na “elucidação e exposição” do significado, Erickson (1986) não pretende impor os significados do investigador aos de quem é observado — antes pelo contrário. Trata-se aqui de reconhecer, como explica Merriam (1988, p. 19), o papel de mediação do investigador na explicitação dos significados daquele que observa:

“O significado está embebido nas experiências das pessoas e é mediado através das percepções pessoais do investigador. O investigador não pode colocar-se ‘fora’ do fenómeno”. Assim, há que admitir a natureza intersubjetiva dos significados construídos, que resultam da interação entre os professores e o investigador, o qual funciona como “instrumento primordial para a recolha e análise de dados” (Merriam, 1988, p. 36).

Por ser uma metodologia que privilegia o contacto e a relação entre investigador e sujeitos da investigação, entre o meio onde as ações se desenvolvem, os contextos e as histórias de vida de cada um, e porque comungamos claramente desta perspetiva metodológica encontrando nela o suporte para toda a nossa investigação, socorremo-nos de um método qualitativo de índole biográfica, nomeadamente as histórias de vida, ancoradas em entrevistas semiestruturadas e observação direta e participante dos contextos nos quais os sujeitos de investigação se movem diariamente.

- Mas, porquê a escolha de uma metodologia biográfica?

O presente estudo tem como objetivo primordial perceber o que poderá ser uma “Pedagogia do Deslumbramento”. A dúvida que orienta todo o nosso pensamento é compreender **“Como é que, através da pedagogia do deslumbramento, os professores podem promover o texto literário?”**

A bússola que orienta esta viagem é o texto literário, o capitão será o animador de leitura – na figura do professor – e as especiarias que levará/trará desta epopeia serão as estratégias indutoras de deslumbramento.

São vários os objetivos que nos propomos alcançar, nomeadamente:

- Definir um campo conceptual para a “Pedagogia do Deslumbramento”;

- Conceber um perfil profissional para o professor-deslumbrador;
- Desenvolver estratégias para uma “Pedagogia do Deslumbramento”;
- Saber até que ponto a aplicação de uma pedagogia diferenciada é promotora de uma maior apreensão /compreensão do texto literário;
- Perceber de que forma, a prossecução de uma “Pedagogia do Deslumbramento” em sala de aula é promotora de leitura / hábitos de leitura nas crianças.

Ora, se o capitão desta epopeia pelo deslumbramento é o professor, o presente estudo deverá incidir sobre a sua pessoa. O objeto em análise passa então a ser a figura do professor, as suas práticas, o seu eu profissional e pessoal. As suas dúvidas, as suas preocupações, as suas motivações para a docência e para a prossecução desta pedagogia que nós apelidamos de “Pedagogia do Deslumbramento”. As estratégias que utilizaremos serão o texto literário e as atividades de animação da leitura que daí decorrerão.

Interessa-nos esta construção progressiva do eu profissional e pessoal do professor e o autoconhecimento que se gera a partir desta construção e relação com o outro, o significado que atribuí às experiências do dia-a-dia e aos episódios que o marcaram mais significativamente. Desta forma, a opção pela investigação qualitativa-interpretativa e biográfica parece-nos a mais indicada ao desenvolvimento deste estudo.

3.1.1 As narrativas biográficas

O papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas como a história, a psicologia, a filosofia, a linguística, a antropologia ou a literatura. Durante as últimas décadas, também a educação passou a reconhecer, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

A importância das biografias dos professores tem sido reconhecida nos últimos anos por um número crescente de investigadores em educação (Polkinghorne 1988; Elbaz, 1991; Kelchtermans, 1993c; Bruner, 1997; McEwan e Egan 1998; Preskill e Jacobvitz, 2001; Reis, 2008). Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho interpretativo, que coloca no primeiro plano a pessoa do professor enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento sobre si próprio e sobre a sua profissão.

Como já referido anteriormente, nesta investigação é importante conhecer a pessoa do professor, a forma como sente e vive a profissão, o conhecimento didático que possui, a forma como se desenvolveu. Assim, a utilização desta abordagem, pelos pressupostos que sustenta em relação ao professor e à forma como este se desenvolve ao longo da vida, parece especialmente pertinente. Não pretendemos aqui construir histórias de vida de professores, mas sim aproveitar os contributos da abordagem biográfico-narrativa como mais-valia e suporte ao nosso estudo. Nesta abordagem, a ideia de narrativa assume uma importância central. De um modo geral, a narrativa pode caracterizar-se como o relato de algo vivido por alguém. Constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado.

Como salienta Bruner (1997), as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, por isso, existe no ser humano uma natural propensão para organizar a sua experiência sob a forma de narrativa. Além disso, são as narrativas que permitem registar no património pessoal os acontecimentos e respetivos significados — “[...] o que não tem estrutura narrativa esvai-se da memória” (p. 61).

A narrativa é inerente à ação humana, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo.

“Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.

Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A

redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspetos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. Por outro lado, a leitura, análise e discussão de narrativas acerca das práticas e dos conhecimentos dos professores permitem aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.” (Preskill, Jacobvitz, 2001, citado por Reis, 2008, pp. 4-5).

Desempenhando simultaneamente os papéis de atores e autores dos seus relatos, os professores permitem que os leitores acedam aos seus percursos pessoais e profissionais, aos seus sucessos e fracassos e às suas perspetivas sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o currículo. Outros professores, lendo, analisando e discutindo essas narrativas atribuem-lhes um sentido e apropriam-se do seu conteúdo de uma forma muito particular (através do filtro dos seus próprios conhecimentos e vivências), retirando dessas histórias os aspetos que consideram mais significativos. As narrativas, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas.

Segundo Polkinghorne (1988), McEwan e Egan (1998) (citados por Reis, 2008:6) é a narrativa que dá sentido à experiência humana. Assim, a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspetos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores. Como refere Elbaz (1991), a narração constitui o cerne da atividade de ensinar e a paisagem onde vivem os professores e os investigadores, permitindo apreciar o sentido do trabalho dos professores. Na sua opinião, a narrativa permite uma melhor compreensão do conhecimento dos professores através da análise das suas próprias palavras.

Do mesmo modo, as histórias parecem especialmente propícias para desvelar dimensões morais e afetivas da vida do professor, sendo de especial interesse na elucidação do eu profissional, nomeadamente se o professor faz juízos avaliativos, dando a conhecer a sua autoimagem e autoestima.

O conjunto de aspetos acima referidos fazem com que a abordagem narrativo-biográfica seja especialmente interessante para estudar o processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Kelchtermans (1993c,

p.6) tem trabalhado intensivamente com o método biográfico e testemunha precisamente a sua adequação:

“[...] quero salientar o mérito específico da abordagem narrativo-biográfica, isto é, de trabalhar com as biografias profissionais dos professores. Quando os professores contam as suas histórias pessoais eles revelam a sua compreensão subjetiva das primeiras experiências. Fica-se a saber de que modo o professor percebe, interpreta e dá sentido a essas experiências. A história pessoal, as experiências passadas e a sua interpretação pelo professor determinam o seu comportamento atual no ensino. As histórias também revelam o desenvolvimento profissional tal como é experimentado pelos próprios professores. Cadeias causais subjetivas tornam-se visíveis, as opiniões atuais estão imersas nas experiências passadas. Em síntese, as biografias pessoais permitem uma compreensão contextualizada, tanto no espaço como no tempo, do eu profissional dos professores e das suas teorias educativas subjetivas. Se não levarmos a sério esta dimensão biográfica, o nosso entendimento do ensino será sempre parcial e elíptico.”

Neste sentido, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a cinco docentes, três das turmas inseridas no nosso contexto de investigação e dois docentes fora do âmbito do contexto investigado. Dos docentes investigados, salientamos ainda que os contextos pedagógicos são igualmente diferentes, quatro deles exercem funções em estabelecimentos de ensino da rede pública e um dos docentes leciona num estabelecimento de ensino da rede privada. Salienta-se ainda a realização de entrevista a um autor/contador de histórias que é igualmente um ilusionista e que, apesar de não ser docente se encontra familiarizado com a realidade escolar. Todas as entrevistas foram realizadas com o objetivo de saber que percurso, que motivações, que estratégias, que recursos os docentes observados utilizam, a maneira como se relacionam com a profissão e com os alunos e como, em torno de todas estas dinâmicas, o professor se constrói e reconstrói. Só assim conseguiríamos tecer as narrativas biográficas tão necessárias à continuação do nosso estudo.

Para além dos cinco docentes e do escritor-ilusionista, foram ainda sujeitos desta investigação cento e oitenta e sete alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, distribuídos por sete turmas, de um estabelecimento de ensino da capital. Sobre estes alunos, o contexto educativo no qual se movem, as motivações, dificuldades encontradas ao longo da observação direta e participante que realizámos e as estratégias que adotámos ao longo de todo o processo investigativo falaremos a seguir.

Posteriormente, procederemos a uma triangulação dos dados obtidos durante a observação direta em contexto, da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes, durante e após a aplicação de estratégias indutoras de deslumbramento, para que possamos teorizar acerca de um quadro conceptual para a Pedagogia do Deslumbramento e sejamos igualmente capazes de traçar um perfil de competências para o professor-deslumbrador.

4. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

4.1 O Meio (paragem sobre a qual desdobramos o mapa do deslumbramento)

O projeto que aqui se desenha foi implementado na comunidade escolar da Escola E.B.1/ J.I. de Aqualva nº3.

A instituição escolar fica situada na freguesia de Aqualva e Mira-Sintra, cidade de Cacém, a sudeste do concelho de Sintra.

A freguesia de Aqualva onde se localizam as escolas do Agrupamento António Sérgio ocupa cerca de metade da área da cidade, apresentando uma das maiores densidades populacionais do país.

Da observação dos censos realizados à população portuguesa em 2011 ficamos a saber que a freguesia de Aqualva e Mira-Sintra é composta por cerca de 41 104 habitantes.

Ao nível das acessibilidades, é servida por uma linha ferroviária suburbana e por um itinerário complementar (IC19). São estas duas infraestruturas, ferro e rodoviárias, que asseguram as ligações entre a sede do concelho (Sintra) e a capital (Lisboa).

Ainda de acordo com os Censos 2011 (INE), apenas cerca de 15% da população possui habilitação de grau superior, destacando-se a população

feminina como sendo o género com maior grau de habilitação (57,4%). Destaca-se ainda uma taxa de analfabetismo de 2,5% dos residentes.

Em 2011, 13,54% da população em idade ativa encontrava-se desempregada.

Na freguesia de Aqualva (35 824 habitantes), os agregados familiares são compostos, em média, por 2,5 indivíduos, habitando esmagadoramente em alojamentos unifamiliares, muitos deles compostos por famílias monoparentais ou à guarda de outros familiares (cerca de 38% dos alunos).

O forte crescimento demográfico das últimas décadas provocou enormes desequilíbrios dos quais toda a freguesia se ressentiu, nomeadamente, a falta de qualidade urbanística, sacrifício de espaços verdes, degradação ambiental, degradação e destruição de antigos núcleos habitacionais... A recente intervenção do Programa Pollis (Programa de Requalificação das Cidades Europeias) permitiu atenuar a mácula da falta de espaços verdes, abrindo uma zona agradável para o convívio e desporto, ao longo da Ribeira das Jardas.

A nível cultural, salientam-se as iniciativas das associações e coletividades, de entre as quais se destaca o trabalho em prol da comunidade realizado pela Associação dos Bombeiros Voluntários de Aqualva-Cacém e da Biblioteca Municipal do Cacém. Contudo, as associações lutam diariamente com problemas de variadas ordens, principalmente ao nível das instalações.

A nível social, apesar do aparecimento progressivo de algumas instituições, estas estão ainda longe de satisfazer as reais necessidades da população, nomeadamente ao nível do apoio à infância e à terceira idade.

A freguesia de Aqualva e Mira-Sintra possui como principal sustento económico a indústria, isto se verifica pela existência de dois parques industriais de grande dimensão na cidade, contudo, a situação de desemprego atinge cada vez mais famílias (24% de desempregados – valor superior à taxa média nacional) e a precariedade aumentam em proporção direta com a crise económica. De facto, a flutuação da população de Aqualva é enorme, consoante as oportunidades de emprego que vão surgindo, as taxas, quer de migração quer de emigração para outros países do espaço europeu ou de origem são igualmente massivas, o que provoca bastante instabilidade quer ao nível

emocional, do estabelecimento de afetos, do vínculo familiar quer ao nível da aprendizagem e sucesso escolar.

4.2 A escola (laboratório propício ao deslumbramento)

O Agrupamento de Escolas António Sérgio formou-se em 2003, integrando as escolas E.B. Quinta da Fidalga, E.B. Agualva 2, E.B. Nossa Senhora da Anunciação e Escola Básica 2/3 António Sérgio. Nos últimos anos, e devido ao reordenamento da rede escolar, foram integradas as escolas E.B. de Colaride e E.B. Agualva nº 3. É sobre esta última que incide todo o nosso estudo.

A escola E.B. de Agualva nº3 fica situada na Avenida dos Bons Amigos. É composta por sete salas de aulas do 1º Ciclo e uma sala de Jardim de Infância. Possui ainda uma Biblioteca/Sala de TIC, um gabinete de coordenação, dois gabinetes de apoio onde funcionam as salas de Educação Especial e Apoio Pedagógico, um polivalente (refeitório e ginásio) onde geralmente se realizam todas as atividades festivas. A escola, datada da década de 70, foi construída seguindo o modelo P3, pelo que, não lhe são conhecidas obras de remodelação ou reabilitação desde essa altura, reconhecendo-lhe problemas de infiltrações nas salas de aula, mobiliário em mau estado de conservação, caixilharia antiga não permitindo a isolamento térmica e acústica necessárias e sendo por isso sujeita a constantes correntes de ar.

O espaço exterior da escola é exíguo para tantos alunos e com poucos espaços verdes. Dispõe ainda de campo de jogos.

4.3 Os participantes (sujeitos do deslumbrar)

Esta viagem literária com vista ao deslumbramento foi implementada em sete turmas do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Agualva nº3. O

público-alvo deste projeto foram 187 crianças do 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os seis e os dezasseis anos de idade, e os seus docentes titulares de turma. De entre os docentes investigados contam-se docentes pertencentes ao Quadro de Escola (duas docentes do sexo feminino e um docente do sexo masculino) uma docente contratada e uma docente efetiva a exercer funções numa instituição particular de ensino.

De entre os docentes sujeitos ao estudo, três docentes exercem funções no meio escolar onde a escola está inserida (meio socioeconómico baixo, sujeito a enormes tensões sociais); um docente do sexo masculino exerce funções num estabelecimento de ensino público situado em meio rural e a outra docente do sexo feminino exerce funções num estabelecimento de ensino particular da área metropolitana do Porto. Estes dois últimos docentes participaram do estudo em causa apenas na recolha de dados, tendo aceite conceder-nos a entrevista.

Todos os alunos sujeitos à investigação desenvolvem atividade letiva no mesmo contexto, esperando desta forma, abranger um elevado número de crianças e situações, para que esta investigação se constitua rica e proveitosa.

A comunidade de alunos que frequenta a Escola de Aqualva 3 é bastante diversificada, contando-se aqui cerca de 15 nacionalidades diferentes, alunos portugueses, naturalmente, destacando-se agora os alunos oriundos de países africanos lusófonos (cabo-verdianos, angolanos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses e brasileiros) bem como de variadas outras regiões (ucranianos, russos, moldavos, romenos, senegaleses, gambianos, chineses e indianos).

Tendo em conta que o número total de progenitores estrangeiros é superior ao número de alunos não nacionais, em termos culturais e linguísticos, existe uma variedade e riqueza muito grande na escola. Efetivamente, grande parte destes alunos fala a sua língua nativa em casa, com especial destaque para o crioulo que também se vai escutando no espaço escolar.

Confirmando a diversidade de origens dos filhos/educandos, em média, 30,5% dos pais e encarregados de educação são de nacionalidade estrangeira.

Cerca de 23,6% dos encarregados de educação apresentam como formação académica o 1º ou 2º ciclo de escolaridade e 1,3% da população não possui qualquer escolarização.

A escola fica situada num contexto socioeconómico médio-baixo, estando os alunos sujeitos a variadas desigualdades e desequilíbrios de ordem económica, social, familiar e cultural. Estes desequilíbrios sociais e económicos são extremamente visíveis na escola, já que a maior parte destas crianças é subsidiada e carenciada, não só a nível financeiro como também emocional. Quase nunca trazem lanche para a escola e quando alguém o faz, nunca está de acordo com os parâmetros de uma alimentação saudável (batatas fritas, pães de chocolate, bolos, ...). Nos dias de aniversário, é raro haver bolo para festejar, mas quando alguém o faz, chamam-se todos os alunos de outras turmas com os quais são vizinhos – uma verdadeira ode à multiculturalidade.

Por outro lado, são bastante agressivos uns para com os outros e emocionalmente instáveis, não tendo ainda os seus impulsos controlados. Provocam-se constantemente e vivem em lutas pelo usufruto do campo de jogos ou da melhor mesa na cantina. São meninos muito desconfiados e com um instinto de sobrevivência e proteção muito apurados, talvez porque passam muito tempo na rua, sozinhos, o que os obriga a aprenderem a defender-se dos perigos que possam surgir. São inclusive crianças que chegam muito cedo à escola indo brincar para o parque que existe em frente à escola e que se encontra bastante degradado e lá ficam até que lhes seja dada ordem para entrarem na escola. No final do dia letivo (17h30m) pode-se assistir a um elevado número de alunos que se deslocam novamente para esse parque e lá ficam até por volta das 19h30m, 20:00h. Não sabemos se os progenitores estão ausentes por motivos laborais, obrigando-os a ficar na rua até tarde ou se simplesmente se demitem da sua função de pais e educadores.

As suas experiências de vida e conhecimento do mundo são bastante reduzidos bem como o seu leque de interesses (dança, vida social, novelas...).

Ao nível das aquisições, a grande maioria dos alunos revela dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e concentração e falta de regras de estudo e de trabalho. Nesta escola são implementados diversos projetos para que as crianças se sintam mais motivadas para aprender, apreendam a escola com outros olhos que não os da obrigação, se sintam pertença de um grupo e passem menos tempo na rua. Como a maior parte destes alunos não tem

acompanhamento em casa, o Agrupamento decidiu prescindir da maioria dos manuais auxiliares ao estudo e paraescolares (livros de fichas, livros de apoio ao estudo, caderno de fichas de avaliação) mantendo apenas o manual obrigatório, pois que é sabido que sem apoio em casa, os alunos apenas trabalham os conteúdos programáticos na escola. Já para não falar no investimento financeiro que a aquisição de manuais comporta.

São alunos extremamente necessitados de uma pedagogia que os cative e os deslumbre. De uma pedagogia que canalize a agressividade que os caracteriza para atividades que os deixem ver a beleza do arco-íris e para além deste.

5. TRATAMENTO E RECOLHA DE DADOS

5.1 Instrumentos de recolha de dados

Quando realizamos pesquisa em educação, seja ela de índole qualitativa, quantitativa ou mista, a escolha dos instrumentos que servirão à recolha dos dados necessários à compreensão do problema em estudo reveste-se de uma panóplia tão alargada que só a própria natureza do problema em investigação será capaz de ditar o tipo de método, ou métodos de recolha de dados a utilizar.

O termo “dados” refere-se “ [...] aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149)

Sendo esta uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa, que exige um tratamento com uma forte componente de trabalho de campo, o investigador joga um papel fundamental na recolha de dados, que devem ser variados e numerosos. Os dados recolhidos serão simultaneamente, “as provas e as pistas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.149) que darão fundamento e suporte à investigação. Serão a ponte que permitirá ao investigador pensar de forma

adequada e profunda acerca dos aspetos que pretende explorar, por esse motivo, a escolha dos instrumentos necessários à coleta dos dados deverá ser feita com extremo rigor e cuidado.

Sabemos igualmente que o trabalho de campo, o trabalho de recolha de dados se reveste de carácter moroso, pelo que, é indispensável que o investigador esteja seguro das escolhas que fez e das respostas que procura obter, seleccionando conscientemente os instrumentos que melhor o auxiliarão nessa aventura.

Merriam (1988) aconselha a que nos estudos qualitativos sejam utilizadas três técnicas de recolha de dados: entrevistas, observação direta e análise documental. Estas técnicas são igualmente indicadas por investigadores que adotam a abordagem interpretativa (Goetz & LeCompte, 1984; Strauss & Corbin, 1990).

De entre os variados instrumentos de recolha de dados ao dispor do investigador constam as entrevistas, sejam elas estruturadas, semiestruturadas ou desestruturadas, utilizadas como único e exclusivo instrumento de recolha e análise de dados ou em associação com outros instrumentos. Cabe ao pesquisador, depois de estabelecer as fronteiras do seu estudo, seleccionar os instrumentos que melhor se adequam à sua investigação.

Os conselhos e indicações que bebemos de autores como Mishler (1986), citado por Bresler (2000), Merriam (1988) e Bogdan e Biklen (1994) foram claramente seguidas nesta investigação. A importância de possuir evidências de diversas fontes torna possível concretizar a triangulação de informação, uma preocupação que foi tida em conta como forma de reforçar a credibilidade do estudo.

5.1.1 As Entrevistas

Para que pudéssemos levar a cabo o nosso intento de utilizar narrativas biográficas como instrumento de investigação sobre o professor, socorremo-nos

da realização de entrevistas semiestruturadas, com o intento de aferir das motivações para a docência dos sujeitos entrevistados, do seu percurso enquanto profissionais de educação, das suas maiores preocupações e dificuldades durante a prática letiva, bem como das estratégias de animação da leitura que pudessem ser, a nosso ver, indutoras de deslumbramento.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista

“ [...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Como era nossa principal intenção recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, que nos permitissem investigar sobre o modo como os professores interpretam e percecionam determinados aspetos da sua prática docente e de si próprios, optamos por utilizar este instrumento que privilegia a comunicação e a interação humanas, pois

“As entrevistas semiestruturadas, com tópicos ou questões pré-determinadas, permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante.” (Mishler, 1986, citado por Bresler, 2000, p. 19)

Utilizada aqui como técnica de recolha de dados complementar à observação direta e participante, impõe-se a sua importância no sentido de nos ajudar a construir perceções, crenças, ideias dos sujeitos acerca das suas próprias ações nos contextos nos quais se movem. O contacto próximo entre investigador e sujeitos de investigação também se revelou um fator decisivo na escolha.

Como esta é uma técnica que nos permite observar comportamentos, atitudes, reações e que valoriza não só o discurso oral como o não verbal, permite-nos obter um conhecimento mais profundo dos sentidos que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos que experienciam, ao mesmo tempo que nos permite uma maior profundidade na análise do próprio discurso. A análise dos momentos de comunicação verbal torna-se extremamente valiosa para o entrevistador: muitas vezes reforça a verbal ou contraria-a. Nesse sentido,

deverá estar particularmente atento a sinais de demonstração de emoção, de hesitação, de recato, de nervosismo, etc...

O investigador qualitativo deve também evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não”, pois que, a riqueza deste tipo de entrevista, está nos pormenores e nos detalhes revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

Contudo, no decorrer da entrevista, o investigador deve esforçar-se por, por um lado, dar tempo ao entrevistado para que possa refletir acerca dos temas questionados, respeitando inclusive o seu silêncio, por outro, deve esforçar-se por manter o enfoque do entrevistado sobre a entrevista para que este não se disperse e mantenha a atenção necessária, evitando o risco de afastamento do interesse inicial do investigador. O investigador deve ainda permitir ao entrevistado o desenvolvimento completo de um raciocínio, ainda que queira insistir numa ideia em particular.

É ainda necessário proceder a uma contextualização da entrevista sob pena de algumas questões ou tópicos perderem sentido aos olhos do entrevistado.

Durante a elaboração do guião e a condução da entrevista de carácter semiestruturado, é comum dividir-se o guião por temas, colocando questões que, sendo específicas, permitam flexibilidade quer ao entrevistador quer ao entrevistado. O guião deve, por isso, ser elaborado com precisão e tendo em conta os objetivos inicialmente traçados e necessários à prossecução da pesquisa. Dever-se-á ainda, ter em atenção quer a unicidade de cada indivíduo quer os locais ou contextos onde decorrerá a entrevista. Aconselha-se, naturalmente, um lugar que privilegie a comunicação clara e límpida e se fomenta a criação de um ambiente tranquilo, de respeito e confiança entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas, idealmente, deverão começar com perguntas mais simples, quer permitam a criação de uma relação de confiança e à-vontade entre ambos e que estimulem o entrevistado a desenvolver o seu raciocínio e o seu discurso.

Chegados à fase da transcrição da entrevista, sabemos que esta, apesar de obrigar a uma transcrição literal de todos os momentos para o papel, mesmo os elementos relativos à comunicação não verbal, permite-nos “reviver” a entrevista vezes sem conta e assim perceber variados aspetos quer do discurso quer da prática quer da personalidade do entrevistado.

Sublinhamos que “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135), o que faz com que a análise de conteúdo se torne assim, um momento de extrema riqueza documental que, quando associada a referentes teóricos nos permite tecer importantes considerações acerca do tema ou problemática em investigação.

Parece-nos importar referir, e trazendo emprestadas as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 137),

“Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oíça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que (...) o modo de cada sujeito olhar para o mundo.”

5.1.2 Observação Direta e Participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados naturalista que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar, elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem qualitativa, podendo ser utilizada na pesquisa em coadjuvação com outras técnicas ou de forma exclusiva.

Auxilia o pesquisador na identificação e a obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento, sujeita o pesquisador a um contato mais direto com a realidade.

O grau de participação do observador é muito relevante, bem como a duração das observações, sendo imprescindível planejar muito bem o que se vai observar e de que forma o irá fazer.

Tendo em conta as suas características, a observação direta e participante foi mais um instrumento de que nos socorremos para que nos pudéssemos embrenhar no contexto em estudo e participar das ações dos sujeitos da investigação.

Esta foi implementada de forma estruturada e sistemática quer na recolha dos dados quer na aplicação das atividades indutoras de deslumbramento, em contexto.

Mas, porquê utilizar a técnica da observação participante?

Necessitávamos utilizar uma técnica que nos permitisse recolher o maior número possível de dados dos sujeitos do estudo, em contexto. Logo, e porque a observação participante implica a participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou do meio, permitindo-nos registar comportamentos, atitudes e interações do próprio grupo, esta pareceu-nos a escolha mais indicada. Aqui, o pesquisador envolve-se nas atividades que está a estudar, sem nunca esquecer que a sua prioridade é a observação.

Esta aproximação reveste-se ainda de carácter enriquecedor, pois que permite ao investigador aproximar-se da ação e de se sensibilizar em relação ao que os diferentes fenómenos observados significam para os atores. Aqui, a ênfase sobre o significado das ações dos sujeitos, tipicamente qualitativa, é amplamente respeitada.

Como participante, o pesquisador vê-se numa posição privilegiada à perceção e obtenção dos pontos de vista dos sujeitos, através da experiência direta dos fenómenos.

Não obstante todas as vantagens de aproximação e conhecimento aprofundado que proporciona, este método consome muito tempo, já que se torna gerador de muita informação, o que requer um processamento e uma análise detalhados. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que “O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.” Aqui, o uso

de quadros de observação estruturados pode ajudar a superar esta limitação permitindo igualmente, que os dados sejam agregados e se façam generalizações. Deve igualmente ter-se em conta que esta técnica requer capacidades consideráveis por parte do investigador para absorver e refletir com precisão o comportamento dos sujeitos da investigação, e que este pode demorar algum tempo a mesclar-se no contexto, o que pode levar a que os participantes demorem ainda algum tempo a ganhar confiança no investigador e a agirem de forma natural.

A situação de investigação ideal é aquela em que o investigador observa o decorrer da sessão, tendo o cuidado de perturbar o menos possível o comportamento dos sujeitos investigados. Contudo, e porque aqui se revela necessária a realização de uma investigação participante, o investigador deverá respeitar os ritmos e hábitos dos sujeitos, procurando inteirar-se das ações e participar das mesmas, sem causar grandes transformações.

Convém ainda não esquecer que este tipo de observação tende a resvalar para a subjetividade, devido ao envolvimento do investigador com o seu objeto de estudo, o que poderia comprometer toda a análise da situação e a resposta das questões inicialmente formuladas.

No decorrer da nossa investigação socorremo-nos deste método na dinamização das sessões com os alunos, quer estas decorressem no espaço sala de aula ou no espaço biblioteca, quer estas decorressem no espaço físico exterior à escola – recreio e cantina.

5.1.3 Análise documental

A análise documental é uma das técnicas de recolha de dados mais importantes quando se opta por fazer uma pesquisa de índole qualitativa. Apesar de não haver consenso entre os mais variados autores, resgatamos aqui a definição dada por Bogdan e Biklen (1994, p. 205) que se referem à análise documental da seguinte forma:

“ [...] um processo de busca e organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que dever ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.”

Neste sentido, a análise de documentos pode ser utilizada segundo duas perspectivas (Bell, 1993): servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo ou, ser o método de pesquisa central de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios. É seguindo esta segunda perspectiva de Bell que a nossa pesquisa se constrói.

A análise documental pode ainda ser vista como sendo constituída por duas etapas, uma primeira de recolha de dados/documentos e uma segunda de análise de conteúdo desses mesmos dados.

De entre as principais fontes de análise documental ao dispor da nossa investigação destacam-se o registo fotográfico, apontamentos ou notas de campo, documentos informativos, registos orais e escritos, entre outros.

Bogdan e Biklen (1994, p. 84) referem ainda que esta técnica de recolha de dados pode ser utilizada durante toda a investigação, contudo, salientam que é na fase final que “os dados são analisados de forma mais sistemática”.

Torna-se ainda importante referir que a seleção de documentos que iremos depois expor a interpretação é influenciada por um fator, muitas das vezes, esquecido em pesquisas de índole qualitativa – o fator tempo. Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo de que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. Torna-se assim imperativo adotar uma estratégia de seleção da informação recolhida que seja ao mesmo tempo, adequada aos propósitos da investigação e fidedigna, credível, para que o investigador não incorra no risco de selecionar informação que não se coadune com os objetivos e exigências da investigação.

Bell (1993, p. 107) refere algumas sugestões para se proceder a uma seleção controlada:

- “- Não incluir demasiadas fontes deliberadas;*
- Não selecionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;*
- Verificar periodicamente se se está a cumprir as datas do plano.”*

Ao longo desta pesquisa poder-se-á verificar que a análise documental foi recolhida tendo em conta os propósitos desta investigação, havendo sido recolhidas entrevistas e feita a análise de conteúdo das mesmas, bem como das notas tiradas no decorrer da aplicação das atividades em contexto escolar e análise dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo sempre como fim perceber o que poderá ser a “Pedagogia do Deslumbramento” e quais as estratégias indutoras desse mesmo deslumbramento.

5.2 Estratégia de intervenção

(ou de como percorremos o caminho)

Para dar corpo e estrutura a este trabalho, optamos por realizar uma investigação baseada no método biográfico, socorrendo-nos das narrativas por história de vida. Para que estas pudessem ser levadas a cabo, desenharam-se entrevistas semiestruturadas aos docentes titulares das turmas sujeitas a investigação, bem como observação direta e participante dos contextos pedagógicos / contextos de intervenção nos quais os mesmos se movem.

Nesta investigação, que não abandonará nunca o seu caráter qualitativo, subjetivo e sujeito à possibilidade, e utilizando uma metodologia de investigação narrativo-biográfica, procuraremos tecer importantes considerações acerca da necessidade de uma mudança no paradigma educacional, que defenda uma pedagogia mais preocupada com a criança, o seu desenvolvimento emocional e nível de maturação cognitiva, procurando ainda inferir da necessidade de reflexão acerca do docente, das motivações que regem a sua prática, bem como das maiores preocupações que sente no desempenho das suas funções. Tentaremos ainda discernir sobre as práticas de animação da leitura levadas a

cabo no contexto escolar e a sua frequência. Pretendemos ainda concluir da importância que a leitura poderá ter para estes professores e a forma como a desenvolvem. Tentaremos, ainda que de forma humilde e despretensiosa, aferir da possibilidade de existência de uma pedagogia do deslumbramento, assim como das atividades de animação do texto literário possibilitadoras desse mesmo deslumbramento, tecendo posteriormente um quadro teórico/conceitual para esta Pedagogia do Deslumbramento.

Tentaremos ainda perceber de que forma o contexto educativo em que a escola e as turmas observadas se inserem, o meio socioeconómico dos alunos, as experiências de vida, “a enciclopédia pessoal” de cada docente, a atitude e o comportamento dos alunos, influenciam o sucesso /insucesso de uma pedagogia do deslumbramento em sala de aula.

Estas considerações terão como foco de análise num primeiro momento, dois grupos de professores, todos em exercício de funções mas oriundos de diferentes contextos, trabalhando com diferentes realidades e igualmente, com visões diferenciadas, quer da escola quer da própria prática docente e num segundo momento, as estratégias de animação da leitura a implementar que possam ser indutoras de deslumbramento.

O motivo que nos levou a analisar diferentes grupos de docentes prende-se com o facto de que o primeiro grupo de estudo (docentes titulares das turmas sobre as quais aplicamos as atividades indutoras de deslumbramento) revelarem sentimentos e estados de insegurança, exaustão e desmotivação e darem ainda indicações de realizarem com pouca frequência, ou não realizarem de todo, atividades de animação do texto (literário) com as respetivas turmas.

O segundo grupo de docentes foi escolhido por desenvolverem, a nosso ver, uma prática letiva mais conducente ao deslumbramento e terem uma maior consciência do trabalho em torno da animação da leitura, para além de revelarem uma atitude mais positiva, motivada e pró-ativa, empenhada e incansável na busca e pesquisa pelo saber.

Cumpre-nos ainda salientar a realização de uma entrevista a um autor/contador de histórias/ilusionista que decidimos não incluir na análise de conteúdo, pois que o autor da mesma, não sendo docente, não poderia participar

do perfil traçado como objeto de estudo desta investigação. Contudo, e porque esta entrevista se revestiu de considerável importância no campo da literatura, e sendo o entrevistado um contador de histórias, autor de obras de literatura para a infância e alguém que valoriza a literatura e a entende nas suas dimensões pedagógica, formativa, transformadora, socializadora, apaziguadora, orientadora decidimos incluir breves apontamentos desta entrevista ao longo da análise e apresentação dos resultados da investigação que aqui se desenha.

Através da observação direta e participante realizada em contexto de sala de aula, de biblioteca, de ginásio e de cantina escolar e da recolha de dados realizada a partir das entrevistas e análise documental, procuramos construir um quadro de referência salientando, por um lado, os pré-requisitos indispensáveis à prossecução de uma “pedagogia do deslumbramento”, para a qual seleccionámos atividades promotoras de hábitos de leitura /formação de leitores “deslumbrados”, por outro, tentaremos traçar um perfil de competências para o professor-deslumbrador.

Assim, foram realizadas 5 entrevistas com questões semiestruturadas a docentes titulares de turma (3 docentes do primeiro grupo de entrevistados e 2 docentes do segundo grupo de entrevistados), com o intuito de se proceder ao tratamento das mesmas e se poderem tecer as narrativas biográficas necessárias ao nosso estudo.

Terminada esta fase, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas e ao tratamento dos dados observados aquando da realização das entrevistas e tecemos importantes considerações acerca dos sujeitos entrevistados.

A observação direta e participante decorreu durante os meses de setembro de 2014 a fevereiro de 2015 na instituição de ensino anteriormente identificada.

Importa ainda referir que, devido a impossibilidades que nos surgiram relacionadas com o contexto de intervenção, esta observação, que inicialmente seria indireta e incidiria sobre os professores e as suas práticas em sala de aula no sentido de aferir das atividades indutoras de deslumbramento, passou a ser direta e participante, assumindo o investigador o papel principal na recolha dos dados e dinamização das atividades indutoras de deslumbramento.

5.2.1 Sessões de intervenção

(Itinerários do deslumbramento ou oficinas do deslumbrar)

Depois de realizadas as entrevistas aos docentes titulares de turma e feita a análise de conteúdo das mesmas, era chegada a hora de pôr em prática o laboratório literário que nos levaria a deduzir das estratégias que seriam indutoras de deslumbramento. Aqui, ao longo de toda a abordagem fomos procedendo ao levantamento dos dados dos alunos, das suas motivações e interesses bem como das atividades que supúnhamos serem indutoras desse mesmo deslumbramento. As atividades foram aplicadas em consonância com a observação direta e participante para que pudessem ser ajustadas aos interesses dos alunos e constituíssem igualmente momentos de fruição e engajamento estético e literário.

As atividades que aqui se apresentarão foram todas desenvolvidas em horário letivo, das 16h30m às 17h30m, uma vez que não poderíamos interferir com a prática letiva quer da professora titular de turma quer dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, pelo que, nos socorremos da hora de apoio ao estudo de que as professoras titulares de turma prescindiram para que as pudessemos pôr em prática. Estas atividades foram quase sempre desenvolvidas no espaço da biblioteca da escola, se bem que, por vezes, tiveram de ser desenvolvidas em contexto de sala de aula, quando a biblioteca estava ocupada, no espaço do ginásio ou até na cantina da escola. Estas sessões não foram acompanhadas pelas docentes titulares de turma, havendo sempre sido desenvolvidas pela investigadora. As crianças eram retiradas do espaço de sala de aula e conduzidas até à biblioteca e lá eram desenvolvidas as atividades. Após o término das mesmas, as crianças mais pequenas (1º ano de escolaridade) regressavam à sala de aula para recolherem casacos e mochilas e rumarem a casa. As restantes (2º, 3º e 4º anos) saíam diretamente da biblioteca para casa.

As atividades que se desenvolveram foram planejadas tendo em conta os conteúdos e descritores de desempenho previstos para o 1º Ciclo no que às disciplinas de Português e Expressões diz respeito, procurando-se desenvolver uma Pedagogia para o Deslumbramento com atividades alicerçadas no currículo nacional. A nossa intenção primeira era a realização de atividades de animação da leitura que promovessem a criação de laços com o livro e a leitura, a implementação de espaços de abertura, fruição, contemplamento e crescimento pelo texto literário e, como eram desenvolvidas em espaço escolar e com alunos com inúmeras dificuldades de aprendizagem, procurámos conciliar a aquisição de hábitos leitores com a criação de hábitos de estudo e de trabalho, aquisição de regras de bom comportamento, de saber estar, respeito pela diferença e pela especificidade do outro, ou seja, uma nova postura mais respeitadora e mais equilibrada face à escola, aos colegas e ao trabalho. O livro sempre se instituiu como material essencial às sessões de deslumbramento assim como uma caixinha de música, dispositivo inicialmente utilizado para induzir um ambiente de relaxamento e abertura para o trabalho a desenvolver na sessão e que, com o passar do tempo se instituiu como objeto obrigatório ao desenvolvimento de todas as sessões, sendo utilizada pelos alunos no decorrer das mesmas. Os materiais utilizados nas sessões foram igualmente pensados para que os alunos pudessem aprender a manusear diferentes materiais e diferentes técnicas de expressão plástica, tendo sido utilizados quase sempre materiais recicláveis e reutilizáveis, já que a escola sobre a qual foi implementado o projeto é uma escola com poucos recursos quer financeiros quer materiais.

Estas sessões foram dinamizadas respeitando-se as três fases sugeridas pelas autoras Giasson (1993) e Sim-Sim (2007), no que diz respeito à dinamização de estratégias de compreensão da leitura, sendo elas, “antes da leitura”, “durante a leitura” e “após a leitura”.

No momento “antes da leitura” realizou-se sempre um diálogo introdutório com vista ao apuramento dos conhecimentos prévios dos alunos e ativação de conteúdos necessários ao desenvolvimento da sessão. Fez-se igualmente uma explanação com vista à explicação do porquê da sessão e da sua importância para os alunos. Procedeu-se igualmente à análise dos elementos paratextuais

do livro, com vista à partilha de pontos de vista, formulação de discurso, produção de pensamentos e opiniões, desenvolvimento do vocabulário e posterior produção narrativa a partir das relações feitas pelos alunos. Antes da leitura/narração da obra procedia-se sempre à entoação de uma canção para chamar a história e tecer o fiozinho da mesma na palma da mão (cf. Anexo E).

No decorrer da fase “durante a leitura”, procedeu-se sempre a uma leitura recreativa da história, no sentido de se trabalhar a compreensão da mesma. Esta compreensão incluía dois momentos: compreensão literal e compreensão inferencial – aquela que possibilita a subjetivação por nós desejada.

Trabalhámos igualmente as questões respetivas à componente da narrativa (personagens, tempo, espaço e ação) e à estrutura da narrativa (identificar a sequência da narrativa e as partes da narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão), pois que, e apesar de se distanciarem um pouco da compreensão inferencial que tanto desejávamos, nos pareciam igualmente necessárias à compreensão que desejávamos alcançar. Todos estes momentos se tornaram igualmente importantes à criação de laços entre nós – investigador e sujeitos da investigação, ao estímulo e partilha de sentimentos e opiniões e criação de vínculos com o livro, educando os seus olhares no sentido da abertura, da criação de possibilidades, do estímulo à imaginação e criatividade que o espaço do literário oferece.

Para além destes momentos, ainda desenvolvemos atividades de expressão artística, corporal, musical, plástica e dramática, com o intuito de criar essa mesma abertura e possibilidade de ser, pelo fazer artístico, já que, e como havíamos referido, estas crianças não tinham acesso quer a materiais quer a atividades que promovessem uma educação estética e artística e desenvolvessem nele a abertura à possibilidade e a educação de outras sensibilidades, de outros olhares. Estas instituíram-se como intermediárias e facilitadoras da expressão/representação interior de cada um, contribuindo igualmente para o estreitar de laços entre todos, maior conhecimento de si mesmo e do outro, desenvolvimento da autoestima individual e coletiva, a desejada reeducação do olhar e de sensibilidades e maior abertura ao desconhecido.

Posteriormente e após o término de cada sessão de animação da leitura, era estabelecido um diálogo com o grupo, no sentido de aferir “qual o pedacinho da história que iriam guardar”, ou seja, qual o momento que haviam designado ser o mais importante ou o mais necessário a cada um deles; qual a personagem com que se identificavam e o motivo dessa escolha, procurando dar espaço e tempo para que as crianças estabelecessem momentos de subjetivação com o texto, assimilação da(s) mensagem(ns) que cada um necessitava no momento, a progressiva sublimação a partir da obra e a maturidade emocional que necessitavam alcançar. Aqui, apelávamos novamente à partilha de ideias e opiniões, à construção de pensamentos, criação de reflexões críticas e construtivas que beneficiassem todos e a partir das quais todos pudessem crescer e desenvolver o seu eu-interior.

A reflexão destas sessões segue em anexo e também esta respeita três momentos específicos do desenvolvimento de cada atividade: “justificação da sessão”, “operacionalização” e “após o desenvolvimento da sessão” onde se reflete sobre os comportamentos e respostas dos alunos durante a sessão, grau de envolvimento, interesse, disponibilidade e abertura dos alunos para com a atividade desenvolvida e o cumprimento dos objetivos da mesma.

Para que pudéssemos prosseguir esta viagem pelo deslumbramento no espaço da Escola Básica de Aqualva nº3, foram realizadas 92 sessões de 60 minutos cada, divididas por 5 oficinas temáticas:

1ª oficina temática: “A literatura como espaço de fruição”

2ª oficina temática: “Do poder da imaginação...”

3ª oficina temática: “A literatura como promotora da interculturalidade”

4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias”

5ª oficina temática: “Ao encontro de um construtor de palavras”

- “Encontro de autor” – Carla Maia de Almeida

Para a dinamização destas sessões de promoção de deslumbramento foram trabalhadas 5 obras de literatura para a infância:

- Malvina, a Bruxa Malvada, de Miguel Borges Silva, Edições Livro Directo;
- Uma história cheia de cor, de Miguel Borges Silva, Edições Livro Directo
- Frederico, de Leo Lionni, Kalandraka;
- Não quero usar óculos, de Carla Maia de Almeida, Editorial Caminho;
- O gato e a Rainha Só, de Carla Maia de Almeida, Editorial Caminho.

A escolha destas obras e não outras nasceu da necessidade de captar o interesse e a atenção dos alunos - sujeitos deste contexto de intervenção em particular. Poderá fazer mais sentido ao leitor pensar que, uma vez que aqui se trabalha o conceito nascido em Luísa Dacosta de uma “Pedagogia do Deslumbramento” seria natural trabalharem-se obras do seu único e vasto repertório literário. Contudo, e porque necessitávamos captar a atenção das crianças, suscitando-lhes interesse e curiosidade pela obra selecionada para cada oficina, achámos necessário utilizar como critérios de seleção as festividades que se aproximavam, estimulando uma aproximação do leitor ao texto; o reconhecimento e motivação por parte dos alunos para resolver os problemas psicoafetivos e conflitos emocionais vividos na comunidade escolar; a efetiva promoção de uma identificação com a obra literária, a necessária e premente subjetivação que o texto oferece e a desejada sublimação de conflitos, dúvidas e inseguranças, com vista à promoção de um desenvolvimento individual e da relação humana mais equilibrado e harmonioso; Além do facto de se tornar necessária a implementação da icónica obra de Leo Lionni, “Frederico”, pois que, tratando nós a temática do deslumbramento e defendendo a educação de “sonhadores de palavras”, necessitávamos do poeta do deslumbramento que “Frederico” sempre demonstrou ser. A seleção das obras de Carla Maia de Almeida nasceu da disponibilidade da autora em se deslocar à escola dentro do curto espaço de tempo de que dispúnhamos para a dinamização da oficina. Contudo, estas obras foram tratadas com o mesmo carinho, respeito e responsabilidade que todo o texto literário merece.

Todo o investigador se depara com dúvidas e incertezas durante o seu processo investigativo, mais ainda tratando-se de uma investigação de índole interpretativa e biográfica, contudo, e porque a investigação não pode parar surgem momentos em que se torna necessária a tomada de decisões. Aqui foi o caso. Apesar de considerarmos as obras de Luísa Dacosta de uma beleza e profundidade incontornáveis, sabemos igualmente que as metas curriculares para a disciplina de português sugerem a exploração de algumas obras de Luísa Dacosta, “O elefante cor-de-rosa” no 2º ano de escolaridade, “Robertices” no 3º ano de escolaridade e “História com Recadinho” no 4º ano de escolaridade ficando ainda o 1º ano privado de conhecer a autora. Esta foi uma das principais razões que nos levou a optar por outros autores, além de todas as razões anteriormente enumeradas. Não deixamos contudo de reconhecer, que as mesmas não são trabalhadas da mesma forma por todos os grupos em todos os estabelecimentos de ensino do país, o que nos leva a concluir da necessidade de uma reeducação do professor com vista à prossecução de uma educação literária eficaz e responsável, capaz de permitir ao leitor viver no texto e tornar o texto vivo, pelo leitor.

De seguida, passaremos a explicar o trabalho desenvolvido em cada uma das oficinas, previstas na grelha de atividades com vista ao deslumbramento (cf. Anexo D).

1ª Oficina temática: A literatura como espaço de fruição

Sendo esta a primeira sessão que iríamos desenvolver com os alunos da Escola de Aqualva inscrevemo-nos de duas preocupações essenciais: a escolha de um texto cuja temática tratasse de aspetos relativos a um mundo que lhes é próximo – o mundo onírico das fadas, dos ogres, bruxas e princesas – e ao mesmo tempo, a criação de momentos que levassem à fruição do texto literário, deixando de lado o carácter instrumentalizador geralmente atribuído à leitura. Para além destas preocupações, tínhamos como objetivo primordial a criação de

laços entre nós – pesquisador e crianças – e o estabelecimento de vínculos com o livro e a literatura.

Para inaugurar as atividades com vista ao deslumbramento escolhemos a obra de literatura para a infância “Malvina, a bruxa malvada”, já que aqui o texto é pautado por recursos humorísticos, situações de *non sense*, recursos estilísticos como metáforas, antíteses, aliterações e comparações, beneficiando de um desfecho irônico, sobre o qual a frase “Teve o que mereceu” reinou.

Estabelecido o diálogo introdutório que justificava a sessão e o que se pretendia com as mesmas, começamos por realizar questões orientadas com base nos elementos paratextuais do livro com vista à antecipação da história pelos alunos. Depois de terminada essa fase, passamos para a narração propriamente dita. Antes de a iniciarmos, explicámos aos alunos que teríamos de chamar a história até nós, tendo nesse momento sido aprendida a canção para chamar a história e criar o fiozinho na palma da mão que levaria o pedacinho mais importante até ao coração de cada um deles, técnica referida no livro “Malas que Contam Histórias” (Cavalcanti, 2006), (cf. Anexo E).

No momentos “após a leitura” fizemos a comparação entre as versões iniciais apontadas pelos alunos com base nos elementos paratextuais para depois encetarmos novo diálogo para apurar qual o pedacinho da história que iriam guardar consigo e o porquê dessa escolha.

Para finalizar a sessão, e porque quase todos os alunos escolheram a fase do feitiço que Malvina lançara sobre si mesma como o pedacinho que iriam guardar, ou seja, como o seu momento favorito da história, escrevemos no quadro as palavras do feitiço para que todos o pudessem contar. Este acabou por ser o momento mais prazeroso da sessão.

Com os alunos do 1º ano tivemos necessidade de realizar duas sessões, a segunda sessão acabou por ser mais curta, já que era a continuação da primeira, por isso, foi aproveitada para, além de fazerem a dramatização do feitiço, os alunos ainda puderam ilustrar a história que tinham ouvido contar. A planificação da sessão bem como a reflexão feita após o término das sessões com as sete turmas e as fotografias desta primeira oficina podem ser todas consultadas em Anexo (cf. Anexos F, G, H e I).

Como objetivos definidos para esta sessão, tal como já havíamos referido, eram:

- Criar laços entre pesquisador e sujeitos da investigação – as crianças;
- Estabelecer o vínculo com o livro e a leitura prazerosa;
- Criar histórias improvisadas a partir dos elementos paratextuais;
- Desenvolver a oralidade;
- Desenvolver a capacidade de produzir discurso e opinião;
- Sensibilizar para a necessidade de ouvir o outro;
- Sensibilizar para o respeito pelo espaço e tempo do outro;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Promover situações que conduzam ao desenvolvimento de devaneios poéticos e criadores (Bachelard, 2006);
- Promover situações que fomentem a criação de imagens para o museu-imaginário da criança (Duborgel, 1992);
- Exercitar a capacidade de improviso;
- Desenvolver capacidades de dramatização;
- Incentivar a expressão corporal.

2ª Oficina temática: Do poder da imaginação...

Esta oficina foi delineada como um prolongamento da primeira (**A literatura como espaço de fruição**) e mantinha o mesmo objetivo: dar a conhecer o livro e a leitura do texto literário como espaço de fruição e de criação. Nesse sentido, foi estruturada uma oficina de escrita criativa para a qual, seguindo algumas regras, os alunos teriam de construir uma receita culinária para salvar a Malvina do aquário e fazê-la retornar ao seu estado físico normal.

Aqui, propúnhamo-nos, para além da ativação de processos de identificação com a personagem do texto, a Malvina, que os alunos fossem transportados para o universo mágico e simbólico que as histórias oferecem. Uma vez nesse espaço simbólico, teriam de escolher os ingredientes mágicos que trariam a Malvina regenerada e por isso transformada numa bruxa boa, ou os ingredientes mágicos necessários à integral formação de uma bruxa má.

Antes de darmos início à dinamização da atividade com as diversas turmas, deslocámo-nos com os alunos do 4º ano até uma loja de animais situada muito próximo à escola para adquirirmos um peixinho cor de laranja, peixinho esse que, dentro de um aquário verdadeiro iria representar a situação em que a bruxa Malvina se colocou após proferiu o feitiço contra si mesma. Nesta deslocação a proveitámos para rever as regras de trânsito e exercitar o cálculo matemático aquando do pagamento do peixinho.

Já na escola, e quando demos início à sessão, percebemos que os arquétipos de bruxa má e bruxa boa, ou fada, se quisermos, estão bem delineados no imaginário destas crianças e por isso, a maior parte deles decidiu que a Malvina regressaria uma bruxa má como sempre havia sido.

Para o desenvolvimento desta atividade dispúnhamos de um caldeirão antigo, em ferro e dentro do mesmo encontravam-se papelinhos com os ingredientes secretos que iriam compor as receitas para salvar a Malvina. Alertámo-los para o facto de que teriam que ser extremamente inteligentes e criativos para conseguirem salvar a bruxa, já que dentro do caldeirão também poderiam encontrar alguns ingredientes falsos ou enganadores. Teriam de cozinhar a poção com o coração para saberem que era a poção certa, capaz de resgatar a Malvina daquele feitiço.

Antes de iniciarem a confeção da receita propriamente dita, estabelecemos um diálogo com os alunos para que ativassem conhecimentos prévios acerca da confeção de qualquer receita, as fases de preparação que qualquer receita deve respeitar bem como vocabulário específico à atividade em questão. Indagaram-se os alunos acerca dos diferentes processos de confeção que conheciam, que logo se dedicaram à partilha de saberes e experiências, respondendo “cozer”, “assar”, “panar”, “fritar” e o tipo de utensílios que necessitavam para a confeção, “colheres de pau”, “garfos”, “batedeira elétrica”, “tachos”, “frigideiras”, “alguidares” e o próprio caldeirão. Notou-se claramente que eram as meninas quem mais intervinha nesta fase, já que estão mais familiarizadas com este vocabulário e estas ações em casa. Criámos listas de processos de cozedura e de utensílios que poderiam utilizar nas suas receitas, no quadro. Estas listas

constituíram uma ajuda para a planificação dos textos instrucionais que tinham de preparar.

Foi desenvolvida a mesma atividade com todos os anos de escolaridade, verificando-se apenas algumas nuances quanto à operacionalização da mesma. Os alunos do 1º e 2º anos desenvolveram esta atividade na modalidade grande-grupo, apostando-se muito no desenvolvimento da oralidade, já que os alunos do 1º ano ainda não conseguiam ler nem escrever de acordo com a modalidade proposta e as turmas do 2º ano revelavam muitas dificuldades de aprendizagem, não sendo ainda autónomos quer na leitura quer na escrita. Com estes alunos decidimos escrever no quadro os ingredientes selecionados por cada grupo e, com a ajuda da professora do apoio auxiliá-los na escrita das receitas. Com as turmas de 3º e 4º anos, foram formados grupos compostos por 3-4 elementos que, após decidirem que tipo de bruxa a Malvina seria, se deslocavam um a um para retirar os ingredientes do caldeirão e produzir a receita.

Ocorreram situações em que alguns dos ingredientes eram desconhecidos de alguns alunos, contudo, os próprios colegas se encarregaram de explicar a que correspondiam. A maior parte deles recorreu à exemplificação com objetos de histórias, filmes ou jogos conhecidos de todos eles.

Durante a realização da atividade, que se revelou bastante exigente para nós nas turmas dos 1º e 2º anos que, por não serem autónomos na leitura e na escrita necessitavam de apoio constante, quer na leitura dos ingredientes, quer na construção das frases. Todos eles se revelaram extremamente entusiasmados com a atividade, divertiram-se bastante e mostraram-se já capazes de trabalhar em grupo respeitando as opiniões dos colegas e revelando maturidade suficiente para decidir qual a melhor sugestão.

Ao longo da atividade notámos já avanços significativos no comportamento dos alunos que se mostraram mais abertos e recetivos às atividades de animação da leitura, deixando-se transportar para o maravilhoso mundo do sonho onde tudo é possível, e mais recetivos ao espaço do devaneio criador. Percebemo-los já recetivos a tornarem-se “sonhadores de palavras” pois que se embrenharam com afinco na atividade e cremos nós, se terem deixado transportar para o universo simbólico no qual os ingredientes mágicos salvariam

a Malvina. No final da atividade, todos os elementos fizeram questão de proferir os seus feitiços mágicos à Malvina que se encontrava no aquário, acabando por ficar tristes e desiludidos quando perceberam que esta não deixava de ser um peixe por mais que eles se esforçassem na pronúncia do feitiço.

Depois de decorrida a atividade, ficou acordado entre todas as turmas que o aquário com a Malvina iria passar uma semana em cada sala de aula e que cada turma era responsável pelo seu bem-estar enquanto ela lá permanecesse.

A planificação da sessão, o guião de exploração da atividade fornecido aos alunos bem como as receitas de enfeitiçar que se produziram, a reflexão feita após o término das sessões e as fotografias da oficina podem ser todas consultadas em Anexo (cf. Anexos J, K, L, M e N)

Como objetivos definidos para esta sessão, tal como já havíamos referido, eram:

- Estabelecer o vínculo com o livro e a leitura prazerosa;
- Promover o espírito de colaboração e interdisciplinaridade;
- Escrever tendo em conta os objetivos definidos;
- Estimular a escrita livre e criativa;
- Escrever com correção ortográfica;
- Apropriar-se de vocabulário específico;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Incentivar a capacidade de representação simbólica;
- Procurar a solução de um problema a partir de situações inusitadas;
- Promover situações que conduzam ao desenvolvimento de devaneios poéticos e criadores; (Bachelard, 2006)
- Promover situações que fomentem a criação de imagens para o museu-imaginário da criança (Duborgel, 1992).

3ª Oficina temática: A literatura como promotora da interculturalidade

Esta terceira oficina foi pensada para, através das possibilidades que o texto literário oferece, conseguirmos trabalhar nos alunos algumas questões relacionadas com o respeito mútuo, o respeito pela diferença e pela

individualidade do outro. Tendo em conta que a comunidade escolar da Escola de Aqualva nº 3 é bastante heterogénea, mesclando-se nela diferentes etnias, línguas, tradições e costumes que nem sempre são entendidos e respeitados por todos, e que o comportamento destes alunos é gerador de enormes conflitos entre eles, pois que são crianças muito agressivas umas com as outras e que não demonstram sentimentos de amizade, empatia e respeito entre eles, assim decidimos trabalhar a obra “Uma história cheia de cor”, de Miguel Borges Silva. Esta relata o nascimento de uma nova cor no ateliê do pintor Vicente que por ser tão diferente de todas as outras, era maltratada e discriminada por todos.

Esta obra foi ainda trabalhada no âmbito das comemorações do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, tendo sido dinamizada em parceria com a professora da Educação Especial.

Esta oficina teve de ser subdividida em três atividades distintas, pois que o envolvimento e o empenho dos alunos foi tal que tivemos de realizar duas sessões para cada uma das atividades com todas as turmas, tendo ainda sido realizada uma atividade que não estava inicialmente pensada, mas que nasceu da sugestão de alguns alunos aquando da realização da segunda atividade.

Numa **primeira atividade**, pretendíamos trabalhar a temática da diferença, e do respeito pela unicidade de cada um, tendo como objetivo primordial **a identificação dos alunos com o Índigo**, a cor marginalizada e a tomada de consciência dos comportamentos errados que adotam diariamente com os pares. A questão da identificação foi bem conseguida, todos se mostraram condescendentes com a dor do Índigo e as injustiças que eram cometidas contra ele, assim como a anuência em relação aos comportamentos conflituosos e menos próprios tidos de uns para com os outros. Contudo, não deixaram de preservar a realidade deles intacta, fazendo questão de erguer uma barreira entre a situação vivida no espaço do literário e a sua própria situação.

Esta partilha de experiências que se geraram a partir das suas próprias vivências familiares e sociais, instituíram-se como uma espécie de momento de sublimação a partir da experiência vivida pelo Índigo, como que uma catarse em forma de desabafo das injustiças de que são vítimas diariamente. Cremos que este terá constituído um momento verdadeiramente importante para estes

alunos que, socorrendo-se da experiência literária e fazendo sempre questão de separar o mundo real do mundo imaginário, foram capazes de se abrir e partilhar com o grupo as experiências que os marcaram negativamente. Esperamos que se tenha desenrolado aqui, um dos processos mais importantes a quem lê – a impressão em si da palavra que salva, da palavra que equilibra, que ressignifica e que institui um novo ser, um ser de maior abertura e respeito pelo outro.

A **segunda atividade** decorreu normalmente em espaço de biblioteca e com esta pretendíamos dar continuidade ao processo de abertura à possibilidade que se tinha criado na última sessão, desta feita, através da fruição plástica. Para isso, informámos os alunos de que iríamos criar **um laboratório de cores**, no qual teriam a possibilidade de, tal como o pintor Vicente fazer experiências e quem sabe, fazer nascer uma nova cor.

Para o seu desenvolvimento, socorremo-nos de papel de cenário que estendemos no chão da biblioteca, pondo à disposição dos alunos tintas de várias cores e pinceis. O facto de utilizarem estes materiais foi motivo de grande alegria, já que não era atividade que estivessem habituados a realizar. A música da caixinha de música abriu a sessão e foi-lhe sendo dada corda ao longo de toda a sessão pelos próprios alunos. A par do entusiasmo pela atividade percebemos nos alunos uma atitude completamente diferente daquela que costumavam ter. Muito mais calmos, respeitadores, partilhavam os materiais e auxiliavam-se entre si revezando-se para ir lavar os pinceis para a próxima utilização.

Percebemos que este fazer artístico libertou nos alunos o interesse e a motivação para participar nas atividades e cremos nós, levou a momentos de um verdadeiro devaneio criativo. A liberdade que lhes foi dada para experimentarem e criarem cores tornou-se na chave que abriu a capacidade inventiva e criativa que os próprios alunos julgavam não ter. O orgulho e a satisfação estavam-lhes estampadas no rosto, de tal forma que sugeriram a exposição dos trabalhos realizados, na escola. Tendo-lhes sido explicado que cada turma havia decorado uma faixa de papel de cenário, propuseram que as cortássemos “de forma divertida” e as expuséssemos pelos corredores da escola. Dessa forma, surgiu

a terceira atividade desta oficina – **a construção de um puzzle de “as cores de que somos feitos”**.

Para levar a cabo esta tarefa, a de criar um puzzle com peças que seriam posteriormente afixadas por toda a escola e tendo em conta a dimensão das faixas decoradas pelos alunos, tivemos necessidade de as deslocar até ao ginásio da escola e lá desenvolver a tarefa.

Pedimos aos alunos que levassem consigo lápis, réguas e compassos para que assim conseguíssemos traçar as peças do puzzle. Esta tarefa de desenho das diferentes peças do puzzle foi levada a cabo pelos alunos do 3º e 4º anos e a tarefa de as recortar foi realizada pelos alunos do 1º e 2º anos. Como dispúnhamos de pouco tempo para dinamizar este ateliê de desenho e recorte, a atividade teve de ser realizada igualmente em duas sessões de 60 minutos cada, com cada uma das turmas.

Posteriormente, as peças do puzzle foram afixadas em locais escolhidos pelos alunos. Curiosamente, e porque este trabalho se revestiu de um brilhinho e orgulho extra, os alunos decidiram afixar as peças correspondentes às suas turmas, próximo às suas salas de aula.

A planificação das sessões, a reflexão feita após o término das mesmas e as fotografias da oficina podem ser todas consultadas em Anexo (cf. Anexos O1, O2, O3, P e Q)

Os objetivos que havíamos definido alcançar no final desta oficina eram:

- Estabelecer o vínculo com o livro e a leitura prazerosa;
- Incentivar o respeito mútuo;
- Incentivar o respeito pela diferença;
- Discutir a importância e a relevância das diferenças individuais e sociais;
- Refletir sobre os diversos comportamentos que assumimos diante do outro;
- Promover a abertura do olhar para a individualidade do outro;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Incentivar a capacidade de representação simbólica;
- Promover espaços de criação artística e desenvolvimento da sensibilidade estética;

- Promover situações que conduzam ao desenvolvimento de devaneios poéticos e criadores (Bachelard, 2006);
- Promover situações que fomentem a criação de imagens para o museu-imaginário da criança (Duborgel, 1992).

4ª Oficina temática: Alinhavando os tecidos de todas as histórias

Para o conjunto de 4 sessões que agora se enunciam decidimos trabalhar a obra intemporal de Leo Lionni, *Frederico*.

A escolha desta obra prendeu-se pura e simplesmente com o facto de Frederico ser o ícone personificador de toda a nossa Pedagogia. Pela palavra, ele consegue saciar a fome a um grupo de ratinhos esfaimados. Pela palavra torna-se o poeta que aquece os coraçõezinhos enregelados pelo frio e demorado inverno. Pela palavra e com a palavra, Frederico deslumbra toda uma plateia, outrora descrente e desacreditada, surgindo como um verdadeiro herói, agora aclamado de poeta.

Uma linda história de cientistas dos sonhos, de criadores de sois, de inventores de alegres e coloridos miosótis. Uma história deslumbradora, a ferramenta perfeita para quem deseja desempenhar o ofício de deslumbrar.

O objetivo principal desta oficina era o de envolver os alunos no mágico e agitado muro dos ratinhos do campo de que versa a história, imbricá-los na ação, fazê-los sentir as personagens, os seus lugares de atuação, sempre conduzidos pelo ziguezaguear da agulha sobre os tecidos que iriam compor esta bela paisagem.

Para dar início à sessão, socorremo-nos do dispositivo que se tornou presença obrigatória – a caixinha de música. Pousada em cima da mesa, logo uma aluna se prontificou a dar-lhe corda. Começámos então por explicar no que iria consistir a atividade. Explicámos que iríamos começar por construir as personagens da história. Cada um deles iria criar uma personagem da história, fazer nascer pelas suas mãos as personagens da história que com certeza lhes iria tocar o coração. Para isso, iríamos precisar de tecidos, linhas, agulhas,...

criar um verdadeiro ateliê de costura. Assim, ao invés de criarmos o fio que conduz a história do livro e a leva da nossa mão até ao coração, iríamos coser as linhas da história no próprio tecido das personagens que a contam, “para coser a nossa imaginação e a nossa criatividade”, prendendo-as ao tecido, como retorquiu um aluno.

Pedimos aos alunos que escolhessem os tecidos que iriam compor a sua personagem, contudo, alertámo-los para o facto de que esta deveria nascer em função de cada um deles, da sua personalidade, seria portanto, uma projeção do próprio Eu, e não uma cópia do Eu do Outro. “- O ratinho que irá nascer da vossa imaginação e que está dependente da vossa vontade de fazer com que ele nasça.” Queríamos aqui estimular processos simbólicos e de identificação com as próprias personagens.

Escolhidos os tecidos, que antes do início da sessão estavam já expostos para que a visualização e posterior escolha dos mesmos se tornasse mais fácil, distribuíram-se os moldes que os alunos foram decalcando nos pedaços de tecido que haviam escolhido.

Com os alunos do 1º ano, este processo foi um pouco mais demorado já que necessitavam de ajuda para decalcar os moldes nos tecidos. A utilização das tesouras para recortar os tecidos também mereceu especial atenção.

Com os alunos mais velhos, conseguimos ainda no decorrer da primeira sessão começar a coser os primeiros ratinhos, contudo, este trabalho revelou-se bastante moroso, já que, como implicava o manuseamento de agulhas, obrigava a um trabalho individual com cada aluno. Devemos aqui frisar que os alunos revelaram um nível de compreensão extraordinário, optando por brincar ao “faz de conta” com os seus tecidos enquanto esperavam a sua vez para coser o ratinho e compor a personagem.

Esta atividade tomou-nos várias sessões, muitos intervalos e horas do almoço, pois que os alunos faziam questão de nos procurar nos seus tempos livres para coser o seu ratinho.

Fomo-nos apercebendo que, enquanto aguardavam a sua vez para tecer a personagem e mesmo enquanto a cosiam connosco foram criando histórias para as personagens que com linhas e tecido iam fazendo nascer. Tornou-se

extraordinário perceber que a **segunda atividade** que havíamos planejado para esta oficina “**Tecendo novas histórias**” – **ateliê de escrita criativa** foi acontecendo naturalmente e por iniciativa dos próprios alunos que estavam já completamente empenhados nas sessões e começavam a formar-se “sonhadores de palavras”. O entusiasmo dos alunos era tão grande que, auxiliados pelos pais em casa chegaram mesmo a trazer produções escritas de antecipação da história baseadas no ratinho que estavam a coser. Aconteceu inclusive de um dos pais que trabalha numa carpintaria, ter cedido estruturas em madeira para a construção dos mobiles da história que trabalhávamos no momento.

A **terceira atividade, leitura da obra Frederico**, de Leo Lionni, decorreu em ambiente de biblioteca, iniciando-se a narração como habitualmente, com a canção para chamar a história, procedimento este que partia já da iniciativa dos alunos. Sentia-se um silêncio sepulcral naquela biblioteca, porque os alunos estavam já bastante curiosos para conhecer a história sobre a qual trabalhavam há já tanto tempo.

No final da narração, gerou-se um diálogo muito ativo, com sentimentos de alegria e surpresa à mistura, procurando-se as semelhanças entre os seus ratinhos e os da história, entre as suas produções escritas e o texto de Lionni.

A **quarta atividade, Mobiles com história**, pressupunha a construção de mobiles com os ratinhos que tinham construído e partir desse suporte dramatizar a história. Contudo, e porque as sessões de costura se prolongaram bastante no tempo, as dramatizações foram surgindo tão naturalmente quanto as suas criações literárias. Podemos afirmar que o ambiente que se vivia era tão rico em interações, bom relacionamento entre todos, empenho na produção das personagens (mesmo os rapazes mais velhos), que todos sentiam uma vontade enorme de produzir e de mostrar aquilo que já conseguiam fazer.

Por esta altura, sentíamos-nos verdadeiros Fredericos, que, pela palavra fizemos acreditar no valor e na importância da leitura e nos tornámos capazes de fazer passar esse amor à palavra, à magia que o texto literário nos oferece, ao amor ao próximo e a si mesmo. “*Um verdadeiro deslumbramento!*”

As sessões para dramatização das histórias tecidas e para a leitura da obra que originou todo o ateliê de costura foram planejadas para serem dinamizadas em diferentes momentos, bem como a construção dos móveis, contudo, e porque estas atividades foram acontecendo naturalmente, sem que houvesse interferência ou imposição nossa à dinamização das mesmas, percebemos que teremos de ser flexíveis e deixar o devaneio criador acontecer. A agitação era muita, a alegria contagiante, por isso, decidimos não impor momentos rígidos e inflexíveis à concretização das propostas que havíamos planejado, pois que, e sendo nós Fredericos e vivendo no espaço libertador e criador do texto literário, os alunos tinham total legitimidade para anteciparem as atividades a partir do momento em que as sentiam crescer dentro de si. E foi assim, que entre muitas horas de trabalho de costura foram nascendo a escrita, a dramatização, a narração de uma obra intemporal.

Pelas linhas que se foram tecendo nos tecidos, os alunos foram criando não só diferentes personagens como se foram recriando a si mesmos, tecendo eles próprios o seu caminho, um caminho libertador, criador, possibilitador e sempre sonhado, sempre devaneado.

A planificação das sessões, a reflexão feita após o término das mesmas, o guião de escrita, as fotografias da oficina e os moldes para construção dos móveis podem ser consultados em Anexo (cf. Anexos R1, R2, R3, R4, S, T, U, V e W).

Os objetivos que havíamos definido para a dinamização desta oficina eram:

- Fortalecer o vínculo com o livro e a leitura prazerosa;
- Desenvolver e estimular a curiosidade;
- Desenvolver a capacidade óculo-manual;
- Desenvolver o sentido estético e o fazer artístico;
- Criar histórias improvisadas a partir das personagens criadas;
- Incentivar a capacidade de representação simbólica;
- Exercitar a capacidade de improviso;
- Desenvolver capacidades de dramatização;
- Incentivar a expressão corporal;
- Desenvolver a oralidade;

- Desenvolver a capacidade de produzir discurso e opinião;
- Sensibilizar para o respeito pelo espaço e tempo do outro;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Promover situações que conduzam ao desenvolvimento de devaneios poéticos e criadores (Bachelard, 2006);
- Promover situações que fomentem a criação de imagens para o museu-imaginário da criança (Duborgel, 1992);

5ª Oficina temática: Ao encontro de um construtor de palavras

Para a dinamização desta última oficina, decidimos promover um encontro de autor. Se toda a nossa pedagogia se baseia na palavra do texto literário, a possibilidade de conhecer um escritor pareceu-nos ser uma experiência bastante prazerosa para os alunos. Alguém que faz da palavra o seu modo de viver. Alguém que, tal como eles, sonha palavras e nos faz devanear com a sonoridade e colorido das mesmas.

Estas oficinas foram planeadas para serem levadas a cabo durante a Semana da Leitura da escola, culminando no encontro de autor no último dia da semana.

Depois de estabelecidos contactos com vários escritores, Carla Maia de Almeida foi quem se mostrou disponível na data que havíamos proposto. Contudo, e porque o nosso vínculo laboral se havia extinguido, apenas tivemos oportunidade de planear e orientar a primeira das atividades que se planificaram e que agora se descrevem:

- Exploração da obra:

“Não quero usar óculos” (1º e 2º anos)

A **primeira atividade** foi destinada à exploração da obra “Não quero usar óculos” com as turmas do 1º e 2º anos. Para levar a cabo esta atividade, procedemos, como habitualmente, ao diálogo introdutório e justificativo da

atividade. De seguida, mostrámos uma caixa em madeira aos alunos, caixa esta intitulada de “Uma caixa cheia de vista”. Esta seria o dispositivo pedagógico desencadeador de toda a atividade. Dentro dela estavam óculos de vários tamanhos e formas, feitos a partir de diferentes materiais (EVA, papel, palhinhas de plástico, tecido, rede, ...). Distribuíram-se os óculos aos alunos e estabeleceu-se um diálogo no sentido de aferir a funcionalidade de cada um dos óculos e o porquê de existirem tantos e tão diferentes pares de óculos, dando largas à imaginação e criatividade dos alunos, ao mesmo tempo que se incentivava a produção de discurso e o desenvolvimento vocabular.

Terminada esta fase, pedimos aos alunos que produzissem um texto descritivo no qual constassem informações relativas aos óculos que possuíam, quem seria o dono dos óculos, a sua possível funcionalidade. Com os alunos do 1º ano de escolaridade, esta descrição foi feita oralmente, já que o tempo de que dispúnhamos era demasiado curto para que estes alunos, ainda pouco autónomos, produzissem escrita.

Como o tempo destinado à dinamização das sessões parece sempre demasiado curto, e esta teve de ser dada por terminada após a escrita dos textos, os alunos abordaram-nos durante o intervalo para que lhes lêssemos a história. Estavam já bastante curiosos acerca do conteúdo da mesma e ansiosos por conhecer a personagem e as ações que encerrava. Assim, dirigimo-nos para a biblioteca da escola e pedimos aos alunos que convidassem os colegas de turma que se encontravam a brincar a partilhar o momento da narração connosco. Foi um momento bastante emotivo, pois que, sentíamos o interesse dos alunos e o envolvimento dos mesmos nas atividades que íamos desenvolvendo, ao mesmo tempo que sabíamos ser o último. Praticamente todas as crianças das diferentes turmas acorreram à biblioteca e nós procedemos à narração da história. Entoámos a canção para chamar a história, já sem a caixinha de música, que no meio de todo o improvisado ficou na sala de aula, e assim todos viram a sua curiosidade saciada, acabando por escolher um ou outro par de óculos em particular e elegendo-os como seus, cada um enunciando como motivos para a escolha a predileção pelo desporto, a cor dos óculos, o material ou a forma que estes tinham.

As restantes atividades planejadas tiveram que ser levadas a cabo pelas professoras titulares de turma, pois que a cessação do vínculo laboral obrigava à não permanência na escola para as pudessemos desenvolver.

A planificação das sessões, bem como as fotografias das produções dos alunos podem ser consultadas em Anexo (cf. Anexos X, Y e Z)

Os objetivos que havíamos definido para a dinamização desta oficina eram:

- Fortalecer o vínculo com o livro e a leitura prazerosa;
- Desenvolver e estimular a curiosidade;
- Desenvolver o sentido estético e o fazer artístico;
- Incentivar a capacidade de representação simbólica;
- Desenvolver a oralidade;
- Sensibilizar para o respeito pelo espaço e tempo do outro;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Promover situações que conduzam ao desenvolvimento de devaneios poéticos e criadores (Bachelard, 2006);
- Promover situações que fomentem a criação de imagens para o museu-imaginário da criança (Duborgel, 1992).

Depois do exposto, cumpre-nos dizer que sabemos que o investigador qualitativo não pode ser visto separadamente daquilo que investiga, porque, e citando Geertz (1973), “é um animal suspenso nas teias de significado que ele próprio teceu”. (Geertz, 1973, citado por Bresler, 2000)

Ainda de acordo com esta autora, (Bresler, 2000, p. 17), “a tarefa primordial do investigador é a interpretação.”

É desta interpretação nascida da recolha de dados no campo de investigação que trataremos a seguir.

5.3 Análise e discussão dos resultados

“Analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos.” (Sousa, 2009, p. 264)

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise de dados é um “[...] processo de busca e organização sistemático de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão [...] e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

A análise de conteúdo é um método utilizado em investigação qualitativa que recorre à análise de diversos documentos e dados reunidos durante a investigação. Este processo ajudará o investigador a tirar conclusões claras e precisas para o seu estudo.

“O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representações dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados.” (Creswell, 2000, p. 194)

É assim função primordial da análise de conteúdos

“ [...] analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto [...] ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.” (Sousa, 2009, p. 264)

No trabalho que aqui se desenha, a análise de conteúdos será aplicada à interpretação dos dados das transcrições das entrevistas, à análise documental realizada e aos dados resultantes da observação direta e participante. Sabemos que,

“ [...] os dados qualitativos [...] permitem inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas e procedimentos que respeitem a singularidades de cada situação específica e contexto em que se desenrola.” (Sousa, 2009, p. 266)

5.3.1 Das entrevistas...

A escolha da utilização das entrevistas como instrumento de recolha de dados em trabalho de campo surgiu como meio mais eficaz para conseguirmos alcançar o nosso intento de traçar narrativas biográficas sobre os professores.

Quando falamos aqui em narrativas biográficas não estamos a cingir-nos à biografia pessoal do professor enquanto indivíduo pertencente a um núcleo familiar, a um círculo de amigos, sujeito de amores e desamores, vitórias e derrotas. Pretendemos aqui, conhecer as motivações primeiras que levaram estes professores a optar pela carreira docente, as suas maiores preocupações, os desafios que lhes são colocados todos os dias durante a sua prática e até sugestões que os próprios tenham para melhorar a sua prática diária e a dos seus colegas. Melhorando a sua, estarão com certeza a melhorar a dos seus alunos e quem sabe, a promover maior sucesso escolar. E como este estudo trata as questões do deslumbramento, pretendíamos igualmente aferir a opinião dos professores entrevistados acerca do conceito de deslumbramento e daquelas que são para eles, práticas de animação de leitura indutoras de deslumbramento. Em última instância, entender o que poderá ser, para cada um deles, um professor-deslumbrador. Contudo, e porque estas narrativas incitam o entrevistado à reflexão, permitiram-nos igualmente perceber, entre outras dimensões que constituem a pessoa, que a distinção entre o eu-pessoal e o eu-profissional na figura do professor não pode ser feita de ânimo leve, uma vez que, a construção profissional do professor passa, em primeiro lugar pela construção pessoal do sujeito em devir, com uma mala recheada de histórias, experiências e conhecimentos que fazem do professor a pessoa que ele é e, automaticamente, o docente em que se torna.

Antes de revelarmos as considerações que tecemos a partir das entrevistas que realizámos, é de importância fundamental caracterizar, ainda que sucintamente, os sujeitos entrevistados para que se possa compreender um pouco melhor as respostas que foram dadas, a análise que foi feita das mesmas e as ilações que realizámos. Os nomes que aqui se apresentam são meramente fictícios, pois que, já que os sujeitos da entrevista acederam em expor as suas vitórias e fragilidades, certezas e dúvidas, em prol desta Pedagogia do

Deslumbramento, cumpre-nos respeitar e preservar a integridade e a intimidade de cada docente entrevistado.

Começamos então por Laura, a mãe-professora. Laura tem 33 anos e é professora do 1º Ciclo há cerca de doze. Natural da vila da Lourinhã vive atualmente em Lisboa. É professora contratada, ainda sem lugar fixo e mãe de duas meninas e como qualquer mãe, vive cheia de dúvidas, incertezas e sobressaltos. Toda a sua prática é condicionada pelo medo de errar e tenta ser perfeccionista ao ponto de se criticar severamente. De trato fácil e muito sociável, foi pautando o seu galopante discurso com belas e agradáveis gargalhadas, talvez para esconder a insegurança que carrega. Gostava de conseguir chegar a todos os alunos da mesma forma, sem fazer distinções e de ter mais tempo, para a sua família e os seus alunos. Não esconde que gostaria de regressar para a vila onde cresceu.

Constança, a professora-serenidade. Natural da Sertã, vive igualmente em Lisboa. Tem 44 anos e, para seu espanto, é professora há vinte e três anos, a maior parte deles na zona do Cacém – meio onde decorreu toda a nossa investigação. Com pronúncia beirã e como que a esconder uma certa vaidade, foi-nos contando, como que a desvendar um mistério, que se considera uma pessoa sensata, responsável e preocupada, um ser sempre em crescimento. Ao longo de todo o seu discurso organizado, coerente e melódico, deixa escapar que a sua maior preocupação é o mundo e que sente falta de ter tempo para fazer aquilo que mais gosta. O seu maior desejo, que os seus alunos gostem tanto da escola como gostam da rua.

Catarina, a professora-vulcão. Casada, 52 anos, natural da cidade de Lamego. Sempre que nos fala percebe-se na sua voz e no seu olhar a força das gentes do norte. É professora do 1º Ciclo há 30 anos e diz-se uma pessoa atenta, observadora, muito faladora e brincalhona. Revela-nos que um dos seus maiores defeitos é ser impulsiva e muitas das vezes, politicamente incorreta. Com a frontalidade que sempre a caracterizou conta-nos que ingressou no 1º Ciclo, não tanto por vocação mas mais por questões de logística e tardio desprendimento do vínculo materno. Todo o seu percurso profissional foi feito na área metropolitana de Lisboa, assumindo de forma pacífica os desafios sociais,

económicos e culturais que as escolas da zona do Cacém oferecem. Apesar de fazer claras distinções entre os alunos que recebeu ao longo dos anos de serviço que conta, desejava ter mais tempo para trabalhar individualmente com os seus alunos, no sentido de perceber claramente as dificuldades de cada um e focalizando a sua prática na superação dessas mesmas dificuldades.

Bruno, 42 anos, o professor - em viagem. É professor do Quadro de Agrupamento há cerca de 12 anos. Exerce a profissão há 18. Apesar de ser natural de Le Havre, Alta Normandia, passou a sua infância e adolescência em Bragança, terra natal dos progenitores. De raízes transmontanas profundas, revelou bastante dificuldade em falar sobre si mesmo, optando por ser parco nas palavras. Considera-se um professor a vinte e quatro horas, revelando que a profissão-professor é uma viagem de autoconhecimento, reconhecimento das falhas e superação de obstáculos. Confessa-se professor por mero acaso e na sua decisão, pesou tal como para Catarina, a proximidade de casa. O seu maior desafio, revela, é conseguir que os seus alunos sejam seus amigos, sem deixarem de ser seus alunos e sem perderem o respeito que a dinâmica pedagógica exige.

Maria João, 32 anos. Casada, mãe de um rapaz. Professora há 11 anos numa instituição de ensino privada. Licenciada em 1º Ciclo e mestre em Supervisão Pedagógica. Revela-se muito focada nos seus objetivos e confessa que adora o que faz. Sempre quis ser professora, mesmo sabendo que, tal como nos conta, a profissão que abraçou é um sacerdócio, mostrando que o facto de esta ser muito exigente não a incomoda de todo. Revela que aprende muito mais do que ensina com os seus alunos que diz estarem altamente estimulados e motivados para aprender. Reconhece que leciona num contexto privilegiado e que esse aspeto pode condicionar imenso a conduta diária de um professor. Ama a música e serve-se desta para trabalhar literatura em sala de aula. Sente-se estimulada por todas as formas de arte, procurando tirar proveito destas em todas as suas aulas. Confessa que os seus alunos têm “Síndrome de pensamento acelerado” e que isso, para além de tornar a sua prática ainda mais exigente, impossibilita-os de usufruir do brincar por brincar – preocupação que sente diariamente, pois confessa que os seus alunos não têm tempo para serem crianças.

Francisco, 49 anos. Natural de Condeixa, casado. Químico de formação, mas escritor e ilusionista por paixão. São várias as suas paixões, de entre elas, revela-nos a leitura, a escrita e o ilusionismo, paixões que o acompanham desde a infância. Francisco é uma daquelas pessoas que, não sendo professor, demonstra no seu dia-a-dia o amor e a crença pela literatura que aqui proclamamos. Durante as suas apresentações, Francisco faz questão de associar a magia à literatura, promovendo nas suas sessões, momentos de verdadeiro deslumbre literário. Esta associação é para ele, “o casamento perfeito”, pois que pode contar e dar a conhecer as suas grandes paixões, dando igualmente o seu contributo para a conquista de leitores e fomento de hábitos de leitura.

Apesar de não ser docente nem nunca ter exercido função de pedagogo, Francisco revela-se à vontade com a realidade escolar, realidade esta que a função de autor e contador de histórias lhe vai permitindo conhecer. Durante a entrevista que realizámos, Francisco fez questão de revelar a sua preocupação com o estado atual do ensino e a desmotivação dos professores que diz presenciar quando faz as suas apresentações.

Terminada que está a caracterização dos sujeitos entrevistados, passamos agora à análise da informação extraída das entrevistas, procurando tecer algumas considerações acerca das mesmas.

Feita uma leitura atenta, objetiva e provavelmente seguindo uma linha no sentido de um olhar orientado à visualização do professor como ser aberto, antropológico, social, possibilitador e ser de vida psíquica, cumpre-nos tecer algumas considerações, salvaguardando sempre o seu carácter obviamente subjetivo, qualitativo e dependente do olhar do investigador, também ele sujeito de possibilidades, caminhos, experiências, vivências e múltiplas histórias.

Procuramos manter aqui uma postura de investigação, raspando da superfície o olhar opinativo e condicionado às vivências do dia-a-dia que culminam não só, num saber de experiência feito, como “educado” pela prática pedagógica diária, constante e permanente.

Obedecendo às regras de uma boa entrevista (Bogdan e Biklen (1994), decidimos começar com perguntas simples, de maneira a estabelecer contacto com o entrevistado e lhe oferecer conforto, segurança e abertura para que se sentisse num ambiente confiante e pudesse responder às questões da forma mais verdadeira possível. Assim, começamos pela **identificação** do entrevistado e logo aqui distinguimos dois grupos de docentes – aqueles que se sentem confortáveis na sua pele e possuem uma autoimagem e um autoconceito favoráveis sobre si mesmos e aqueles que, não se sentindo muito confiantes de si, evitaram este tipo de resposta, optando por promover uma outra faceta de si mesmo. Aqui destacamos Laura que nos confidenciou: *“Eh pá, mas eu primeiro tenho de me conhecer a mim própria”*. Ao notar a dificuldade da mãe em se autocaracterizar *“Ou eu vai bem e digo uma coisa muito superficial. Ou então se eu começo a falar muito, ah... digo muitas coisas”*, teve de ser a filha M. [que se encontrava ao seu colo durante a entrevista] que acabou por caracterizar a mãe da forma como ela a vê: sendo mãe. Já mais à vontade e no decorrer da entrevista, Laura acabou por dizer *“Sou um bocadinho impulsiva. Às vezes sou... impulsivo-agressiva...”*, contudo a sua faceta de progenitora predominou ao longo de toda a entrevista. No caso de Bruno, este optou por evidenciar a sua faceta de professor: *“Sou professor vinte e quatro horas por dias, não me descrevo de outra maneira. Não há outra maneira de me descrever.”*

É curioso verificar que estes dois professores se destacaram de todos os outros entrevistados por terem um discurso pautado por repetições e frases inacabadas. Se no início optaram por manter um tom jocoso, um discurso jovial e em tom de brincadeira, *“Quando estivermos a gravar avisa-me, tá bem? Que é pra eu me portar bem.”*, assim que se sentiram mais à vontade, Laura no papel de mãe e Bruno no papel de professor, foram os entrevistados que revelaram um discurso mais acelerado, uma construção frásica quase sempre inacabada e pensamentos que se atropelavam na sua transformação no aparelho fonador. Durante toda a entrevista registaram-se inúmeras e por vezes demoradas pausas para estruturação de pensamento e formulação de discurso, muitas repetições, interrupção na pronúncia de frases para formulação de outras, desconcentração e desvio de pensamento em relação à questão colocada *“De*

vez em quando ainda mandam, mandam, tipo fotografias, publicam fotografias, porque no fim depois fiz-lhes um cd com aquilo tudo. Ai, qual era a pergunta? Os limites, não é?"; o uso excessivo de interjeições, tais como "hum...", "ah...", "ahm..." e vocativos, como "eh, pá..." e "ó, pá..."; o tom informal e coloquial, com o uso de supressões de palavras como, "pa" em vez de "para", "ta" em vez de "está" também foi várias vezes observado.

Já Constança, professora e mãe na casa dos quarenta anos foi quem se revelou mais à vontade na sua pele. Sem máscaras pesadas nem subterfúgios, falou-nos sobre aquilo que mais gostava de fazer sem ter, no entanto, tempo para o fazer: *"o que eu mais gosto de fazer é: ler, ouvir música, passear na praia. Coisas que eu não faço habitualmente, há muito tempo."* O seu discurso coerente, lógico, bem estruturado era revelador de uma personalidade igualmente estruturada.

Por seu turno, Catarina, mulher do norte, revelou-se extremamente calma durante toda a entrevista, momento que contrastou com a sua dinâmica habitual. Revelou-nos, sem pudores ser uma pessoa desbocada, impulsiva e sonhadora. No decorrer do seu discurso percebemos-lhe, ainda que disfarçados, pensamentos racistas, xenófobos e preconceituosos em relação aos alunos negros, provavelmente fruto da educação que teve, pois que, apesar de perceber que são sentimentos impróprios, errados, não conseguiu deixar de o transpor no seu discurso, elegendo aliás esta experiência com uma turma de alunos negros como sendo uma experiência negativa.

"Então é assim, ao princípio, não foi por eles serem escurinhos, nada disso. Só que eram todos, eram muito... a maioria das ex-colónias tinha vindo recentemente e vieram ao longo do ano." (...) E o que era interessante, é que as outras pessoas gostavam todas dos miúdos. Eu muitas vezes dizia *"Vocês gostam deles, porque não têm de os aturar."*

Já Laura, apesar de revelar insegurança e baixa autoestima, elegeu igualmente como uma das experiências negativas o ano em que trabalhou na cidade do Porto. Ano esse em que trabalhou numa zona desfavorecida com alguns alunos ciganos. Aqui percebemos igualmente xenofobia e preconceito em relação a este povo, apesar de assumir ter medo de ciganos, desde pequena.

“Eu sei, isto é um bocado mau, dizer isto, mas eu (...) odeio... não consigo, é um trauma que eu tenho de infância, porque o meu pai dizia-me: “- Portas-te mal, vem o cigano e leva-te!”. Já Maria João destacou-se de todos os entrevistados por manter um discurso fluido, prazeroso, positivo e uma atitude igualmente positiva e proativa face aos seus alunos e à sua profissão. Esta docente afirma que *“Ser professor é um sacerdócio”*, contudo, apesar de reconhecer a quase exclusividade a que a profissão obriga, refere com orgulho que *“aceita esse papel”*. Talvez por reconhecer as exigências da profissão e mesmo assim as aceitar dando-se por completo, se sinta tão bem no seu papel de mãe e professora a tempo inteiro, destacando-se dos restantes entrevistados pela atitude alegre e bem-disposta com que fala dos seus alunos e do seu trabalho.

Curioso foi igualmente perceber que nenhum dos entrevistados, à exceção de Maria João havia escolhido a docência como sua primeira opção, não tendo igualmente feito transparecer a vocação e a paixão inerentes a este tipo de atividade. Todos eles referiram sem pudores a “obrigação” ou imposição ou escolha para, à falta de melhor, terem optado pela carreira docente.

Laura refere que a sua verdadeira paixão eram o Teatro e a Fotografia, mas que o seu pai, homem de educação forte e rude, ceifou todas as suas expectativas: *“Só que o meu pai disse que palhaços havia muitos e Fotografia (...) já lá havia um senhor “pa” tirar fotografias na terra.”*

Quer Catarina, quer Bruno referiram a proximidade de casa como fator de decisão. Já Constança revelou indecisão na escolha. *“Depois na adolescência achei que, que queria ser advogada e depois acabei o décimo segundo e... concorri à Escola Superior.”*

Apenas Maria João revelou ter sempre querido ser professora. Chegou a afirmar que, por altura do 9º ano de escolaridade todos os seus colegas fizeram testes psicotécnicos, exceto ela, porque já sabia que iria ser professora do 1º Ciclo.

Quando questionados acerca dos **maiores desafios** que têm de enfrentar diariamente na sua prática letiva, voltam a destacar-se dois grupos distintos. Uns docentes sublinham as questões de cariz pedagógico, outros apontam as de carácter afetivo e relacional. Catarina salienta a sua luta diária para manter a

calma dentro da sala de aula e a sua necessidade de querer atender a todos e a cada um dos alunos em particular. Nesta mesma linha, surge Maria João para quem, uma das maiores dificuldades é conseguir dar resposta a tudo, alunos, pais, email's, se bem que reconhece que os seus alunos estão sempre em primeiro lugar. Além disso, refere que os alunos com dificuldades de aprendizagem se constituem outro grande desafio com que tem de lidar. *“Saber que há ali alguma coisa que constitui uma barreira, continua a ser um desafio pra mim fazer com que esses alunos (...) ultrapassem... e as vitórias deles às vezes valorizo muito, muito, muito mais.”* Já Constança refere que o maior desafio que se lhe coloca é o de motivar os seus alunos para a escola, fazê-los gostar da escola como gostam da rua. Em suma, fazê-los gostar de aprender.

Laura, por sua vez, refere questões de carácter pessoal (perda de peso) e de índole relacional. Para ela, é um desafio conseguir relacionar-se com todos os alunos da mesma forma, já que tem consciência de que dá muito mais atenção aos alunos com problemas comportamentais e de aprendizagem, culpabilizando-se por não dar mais atenção aos alunos trabalhadores e bem-comportados que no seu entender, poderiam evoluir muito mais. Já Bruno refere que a sua maior preocupação é que os seus alunos o vejam como um amigo, alguém em quem possam confiar. E que ele seja capaz de construir com eles uma relação em que os papéis professor e aluno continuem bem definidos, sem que se subjuguem ou se desrespeitem.

É curioso constatar que, apesar de serem professores de diferentes faixas etárias, a lecionar em diferentes contextos, os problemas relacionais e pedagógicos continuam a predominar a tela educativa, principalmente no que diz respeito às dificuldades que sentem diariamente e àquilo que gostariam de ver modificado na escola enquanto instituição.

Em relação à questão que os fazia imaginarem serem Ministros da Educação, Constança e Catarina afirmaram **reformular os programas** e ao fim de algum tempo, avaliavam-no questionando os professores o que pensavam sobre os mesmos. Ambas faziam essas questões a quem está no terreno a lecionar, pois que para Catarina só quem está no terreno entende as principais dificuldades de se ser professor e aquilo que efetivamente deve ser alterado.

Maria João sugeriu a **abolição das metas curriculares**, já que as considera demasiado ambiciosas, bem como a **extinção das provas finais** de ciclo, que, no seu entender, apenas servem para gerar estados de extrema ansiedade nas crianças. Constança referiu ainda a **falta de recursos** em meios mais desfavorecidos.

Todos referiram que alterariam o **horário de trabalho**. Laura, Catarina e Bruno foram unânimes em afirmar que as crianças agora não têm tempo para serem crianças, para brincar e que a escola lhes toma demasiado tempo. Todos referiram a **intensidade programática** e a pouca **maturidade** dos alunos para entender determinados conteúdos programáticos e Bruno vai ainda mais longe ao afirmar que a escola faz dos alunos “**crianças-profissionais**”. Para este docente, “os últimos ministérios tentaram legislar o **ensino explícito**.” E neste sentido, todos os entrevistados referiram que as crianças precisam de aprender em contexto, adquirir conhecimento do mundo que os rodeia. Quer Constança, quer Laura afirmam que as crianças têm de sair para a rua, sentir os cheiros da natureza, a textura da terra: *“Eu acho que se aprende tanto, tanto, tanto, tanto, quando saímos ali do nosso (...) meio, do nosso espaço formal, sim, quando eles aprendem no meio, aprendem a experimentar, a ver, a sentir, eu acho que aí, as verdadeiras aprendizagens fazem-se aí.”*

Laura recorda a “Escola do Pó”, escola em meio rural, na qual estas aprendizagens em contexto decorriam com frequência: *“Lá está, faz-me falta a “Escola do Pó”, onde os miúdos saíam, mas é sério, onde a gente saía e íamos à vizinha do lado à mercearia ver (...) onde as coisas eram vividas. “Tamos” a falar de frações “Ah, dividir não sei quê pra fazer um quarto não sei do quê, um terço não sei do quê.” Olha, íamos mas era à mercearia, onde havia lá barras de sabão. Venda-me aí um terço de sabão” e trazíamos um terço de sabão “pa” escola. Olha, aproveitamos e fizemos trocos. “Tas” a perceber? Falta aquela coisa... coisas básicas”*

Constança vai mais longe ao afirmar *“que quem vive, aprende muito. Quem sente, aprende, quando faz sentido, quando as coisas fazem sentido aprende-se com muito mais facilidade.”*

Quanto à questão das necessidades dos alunos, quase todas as entrevistadas do sexo feminino referiram a falta de afeto, a falta de atenção, a falta de diálogo com os pais, a falta de tempo para serem crianças. Laura afirmou que os seus alunos *“Precisam de beijos e abraços. A sério. Juro-te!”* Bruno não referiu a falta de afeto, talvez por ainda não ser pai e não sentir essa necessidade de amor e atenção que a maternidade e a paternidade exigem, mas referiu igualmente a falta de tempo para brincarem e serem crianças *“Tempo e espaço para serem crianças... para brincarem, para imaginarem... para quererem ser personagens das histórias...”* Por seu lado, Maria João referiu igualmente a falta de tempo para brincar. No contexto onde leciona os seus alunos sofrem de *“síndrome de pensamento acelerado”*, pelo que não *“privilegiam o brincar para ser feliz”*, são muito condicionados pelas vitórias e pelos sucessos educativos e desportivos que alcançam, restando-lhe pouco tempo para serem crianças.

Assim que entramos no campo das histórias, todos os entrevistados são unânimes ao afirmarem da **importância vital da literatura** na vida das crianças.

Laura defende a entrada no mundo das histórias logo na primeira infância, *“Ainda que sejam de cartão ou no início, de tecido, já mexem. E gostam...”* acreditando que a família tem um papel preponderante na criação de hábitos de leitura. Já Constança afirma que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores: *“Uma criança que ouve ler, habitua-se a ler. Uma pessoa que vê alguém, que convive com alguém que respeita o livro, (...) que o trabalha, aprende a respeitar os livros, a trabalhá-los...”*

Para Bruno, o sucesso está em dar o exemplo. Se o professor ama o livro e a leitura, se o aluno vê o professor ler, também vai querer ler. *“Eu não posso querer que os meus alunos amem a leitura se eu não amar a leitura. Este é o primeiro exemplo. Só amando...”*

E para Maria João, a formação de leitores não passa apenas pela recomendação de livros. Tal como Bruno, Maria João defende que essas leituras, obrigatórias ou recomendadas, devem ser feitas em conjunto, partilhadas entre todos e o professor deve dar espaço para que essa partilha aconteça. Deve igualmente proporcionar e incentivar todo o tipo de leituras aos seus alunos: *“- Vamos ler um livro de receitas, hoje. Vamos ler um artigo da*

Visão Júnior, amanhã. Olha, um artigo tão giro sobre os piolhos...” fazendo questão de sublinhar ainda a importância que os contos desempenham na **formação identitária** de cada um: *“Eu lembro-me que, gostava de ser como a Fada Oriana, que ajudava todos, não é? E às vezes gostava, dizia mesmo: “- Mãe, eu gostava de ter o dom de ir com a varinha e de pôr lá em quem precisa, pôr lá comida suficiente. Nós podíamos ter esse dom, mas porquê que nós não temos esse dom?”*

Quanto à necessidade da realização de atividades de **animação da leitura**, todos as realizam, no entanto, escudam-se na falta de tempo e na intensidade programática para fazerem apenas leitura e exploração do texto. Por vezes realizam antecipação da história com base nos elementos paratextuais e uma ilustração no final da exploração. Continuam a privilegiar os conteúdos relacionados com os **componentes da narrativa** (personagens, espaço, tema e acontecimento) e a **estrutura** da própria narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), dando claramente menos ênfase aos **processos de alteridade** (a criança revê-se no herói ou no vilão, no pobre, no abandonado ou no afortunado, no trabalhador ou no preguiçoso, no reguila ou no marrão), **subjativação** (a criança identifica-se e vive os dramas, as dificuldades e as vitórias das personagens) e **sublimação** (dissipação de medos, esclarecimento de dúvidas e anseios por meio da resolução do enredo) que o texto literário promove.

Excetuam-se aqui os testemunhos de Bruno, para quem a leitura de textos constitui um momento de **pura fruição**, no qual os alunos vivem as personagens, imitam vozes, tornam-se parte integrante do enredo: *“Ouvir... Participar, às vezes...”* e o testemunho vivo e entusiasmado de Maria João que fez questão de partilhar as **estratégias** que vai utilizando com os seus grupos de trabalho e que passam pela partilha de leituras, pela troca de livros, pelos recontos orais à turma, pelas dramatizações, pelos desafios de final de semana, pelos passatempos “sabias que?”, pela promoção da escrita individual; pela dinamização das “malas que contam histórias”, pela própria recomendação de leituras de uns alunos aos outros, pela musicalidade: *“Gosto de musicar aquilo que eles leem. Vamos agora contar e cantar a história.”*, pelo contacto com autores, pelo contacto com todo o tipo de leituras e que abordem diferentes

temáticas, desmistificando-as, pelas conversas a pares sobre as leituras realizadas e que obrigam à reflexão, pela cedência por parte do professor de listas de autores que os alunos não conhecem tão bem mas que poderão ser extremamente prazerosos, pela leitura ao ar livre, por lhes dar tempo para ler, deixando-os ler à vontade, e pelo elogio:

*“Dar-lhes um **elogio**, porque eles estão a **crescer enquanto leitores**”*

Estas estratégias de animação da leitura são, na sua maioria realizadas em espaço de sala de aula ou de biblioteca, mas Maria João acrescenta que até num parque infantil se podem realizar estas sessões, já que para esta docente, as atividades de animação da leitura realizadas ao ar livre são aquelas que, para si, surtem melhores resultados.

Quanto à utilização de **dispositivos pedagógicos** auxiliares à narração, todos os docentes entrevistados referiram utilizá-los com pouca frequência, pois que, *“é impossível fazer dispositivos pra todas as histórias”*, defendendo que não têm tempo para toda essa preparação, privilegiando o livro - objeto físico nas suas narrações.

Aqui destacamos Francisco, que no seu papel de escritor-contador nos revela que utiliza a magia como um dispositivo pedagógico para elevar o texto literário e prender a atenção do leitor.

“A história é reforçada com efeitos de magia onde utilizo os quatro elementos primordiais, água, ar, terra e fogo, faço quatro truques... faço sempre aquela brincadeira que as pessoas ficam sempre a pensar “Será?”

Foi curioso perceber que alguns docentes tiveram **dificuldade** em responder a algumas questões relacionadas com a importância da literatura na formação do sujeito, bem como, em relação à dinamização de estratégias de animação da leitura. Percebemos que esta não é uma prática corrente em sala de aula, à exceção de Bruno e Maria João e que estas questões e estas práticas não são igualmente pensadas e refletidas com frequência. Ao encontro deste pensamento surge uma afirmação de Bruno que espelha o que o discurso de outros colegas fez transparecer. Quando questionado sobre a frequência com que a literatura é trabalhada em sala de aula, Bruno responde: *“Quando é que*

ela é trabalhada? Não é trabalhada. Não é trabalhada, e não é por suportes legislativos e legais que é trabalhada. E, (...) isso basta pegar (...) nas planificações de qualquer agrupamento deste país, obviamente que honro aqui as raras exceções que certamente existem, existem sempre, mas generalizando, pegam-se nas planificações de cada agrupamento e basta comparar aquilo com a, com a prática e não está feito nada do que lá está (na planificação).”

Quando questionados acerca duma possível definição de **deslumbramento**, Maria João remete-nos para a pedagogia de Paulo Freire e para o pensamento de Rubem Alves, fazendo inclusive referência à sua obra “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. Pedagogia do Deslumbramento para esta docente “*é aquela que existe naqueles professores que, com o panorama todo que existe, não desistem das suas crianças.*”

Já Laura imagina “*que seja ensinar a ficar deslumbrado, a ficar fascinado (...) acreditar em coisas que nunca se ouviu falar*”. Já Constança afirma que “*tem a ver com motivação desmedida, algo que nos deixa completamente “ah!”, de boca aberta. Algo que nos motiva imenso e que nos leva a querer mais e a fazer mais e a pedir mais...*”

Catarina acredita que deslumbramento “*é fascinação, fascinar os alunos, seduzi-los, surpreendê-los, desafiá-los, [dar-lhes] o que eles querem, o que eles gostam, o que eles sonham.*”

Para Bruno, deslumbramento é “*a capacidade de pôr coisas completamente absurdas a fazer sentido. É ficarem colados (...) àquilo e viver num... serem transportados para esse, pró mundo do sonho, do tudo é possível.*”

Portanto, poderá concluir-se que para estes docentes, a Pedagogia do deslumbramento é aquela pedagogia em que toda a prática letiva gira em torno do sonho, da surpresa, da fascinação. A pedagogia que parte em busca daquilo que os alunos gostam, que os motiva, que os move, para os fazer aprender, ingressando novamente num mundo de sonho.

Francisco não encaixa na categoria professor, contudo, pela experiência que tem tido nas escolas, assim que ouviu falar no conceito, sentiu-se imediatamente ligado ao mesmo, pois que diz sentir esse mesmo deslumbramento quando

partilha as suas histórias com as crianças. E da experiência que tem vivido, infere que a Pedagogia do Deslumbramento será aquela que promove *“O ensino que se faz utilizando algo que os deixa fascinados, que os encanta. E portanto, esse encantamento imediatamente os faz apreender aquilo, a mensagem que lhes foi transmitida, quase sem se aperceberem.”* Será, portanto, a aprendizagem significativa, sem ser imposta ou forçada e desprovida de importância ou significado.

Todos acreditam ser possível envergar nesta viagem através da leitura do texto literário, contudo, afirmam ser necessária uma outra postura ao **professor** para que possa conduzir esta viagem.

Como afirma Constança, *“não pode ser um professor das 9 às 5, que faz aquilo que está no currículo só. Tem que ser um professor motivado, que goste daquilo que faz, que acredite naquilo que está a fazer, que sinta aquilo que está a fazer, tem que ser assim... Tem que ser alguém que faz mais qualquer coisa, que dá mais de si, que cativa os miúdos, que consegue sentir aquilo que está a fazer.”*

Para Maria João, são características fundamentais a persistência, o sonho e o envolvimento: *“ser persistente, ser sonhador também, como as crianças e... estar envolvido... estar muito envolvido naquilo que faz, senão... se nós não estamos envolvidos não vamos envolver ninguém connosco”.*

Para Catarina, é imprescindível que o **professor-deslumbrador** seja *“incansável no saber, na procura.”*

Já Laura, evidencia características da sua personalidade como *“alegre, bem-disposto, e que acredita naquilo que “ta” a ler (...) que não faz o trabalho só porque sim, só porque é um livro da Meta...”*

Francisco reconhece que nem todos somos mágicos nem é preciso ser-se mágico para se ser um professor-deslumbrador. Basta ao professor *“(...) conseguir efetivamente cativar as crianças com o dom da palavra.”*

Bruno acentua na mesma medida que Laura o verbo “crer”. Também para Bruno o professor-deslumbrador tem que acreditar no texto que lê e nas suas potencialidades enquanto ferramenta de deslumbre para depois conseguir passar essa crença aos seus alunos. *“Acreditar... deixar-se deslumbrar... ter um*

olhar (...) uma leitura, (...) deixar que a leitura, que o texto, que a ideia... aceitar a ideia do texto, não contrariá-la (...) mas essencialmente (...) deixar-se entrar no ambiente, no espírito da história e esquecer hum... aquelas impossibilidades de adulto. (...)

Basicamente isso, ser criança.”

É curiosa esta afirmação de Bruno quanto ao regresso à infância. Esta ideia de retorno do professor à sua infância para que se possa reestruturar, reconstruir, reorganizar, é um conceito amplamente defendido por Bachelard (2006). Só assim, o professor poderá tornar-se num verdadeiro “sonhador de palavras” capaz de ir ao encontro dos maiores desafios e dos maiores sonhos – os dos seus alunos. Mas, terá este **professor-deslumbrador** lugar na **escola**?

Os docentes entrevistados afirmam que sim. Que tem que haver lugar para ele nas escolas. Maria João acredita que quem escolhe ser professor tem que ser deslumbrado por natureza. Não podemos é deixar que esse professor-deslumbrador se perca. Bruno vai mais longe ao afirmar que só há lugar para o professor-deslumbrador nas escolas. Contudo, este não será nunca bem-vindo nas escolas.

A experiência de Francisco, o escritor-ilusionista diz-lhe que sim, que não é fácil tendo em conta a desmotivação a que assiste entre a classe docente, pelo horário demasiado exigente, pela crise de valores que grassa na sociedade, acrescentando que *“Se todos os professores conseguissem ser deslumbradores, não tenho dúvida nenhuma que o insucesso escolar diminuiria fortemente.”*

Bruno, por seu turno, afirma que neste momento, *“paira uma nuvem cinzenta nas escolas”*, que deveriam ser urgentemente reformuladas e reestruturadas. Logo, quando surge um professor disposto a fazer e que se destaca na multidão pelas suas práticas, ideias e modo de viver, é tratado de forma discriminatória. *“Eu não posso ter uma escola com seis professores, quando um é deslumbrador. Isso vai pôr em cheque todos os outros. Vai pôr em causa aqueles que não o são, que não querem ser, que se limitam àquilo e isso... esse será sempre o grande problema da classe.”*

Ao analisar o discurso dos entrevistados, o que salta logo à vista é o peso que o trabalho exerce sobre estes professores, assim como uma onda de

desmotivação, insegurança, tristeza, desvontade e descrença no trabalho de todos os dias e nos próprios alunos e na própria escola.

“Quanto mais sou professor menos vontade tenho de ser... ou menos acho que a escola valha a pena...”

Assiste-se assim a uma espécie de esgotamento emocional. Quase todos os entrevistados falam do que já lá vai, não do que existe. Falam do que já foi, do que era em jeito de alívio de consciência, como que para justificarem e lembrarem a si mesmos aquilo que outrora já foram, que um dia foram bons professores, empenhados, centrados, focados no ensino e no sucesso individual de cada aluno.

Todos abordam a falta de tempo como fator desencadeador desta espécie de falhanço na prática de todos os dias. A insanidade programática e a exigência que não se coaduna com a maturidade emocional e até cognitiva dos alunos também são apontadas como agentes determinantes desta espécie de falhanço coletivo.

Refere-se o mau ambiente vivido dentro das escolas, o clima de constante tensão e os problemas relacionais de uma classe demasiado desgastada.

“Depois há um ambiente extremamente negativo e ninguém pode viver num ambiente negativo e ser positivo...”

Para Bruno, que ao fim de dezoito anos de serviço docente acredita finalmente ter-se tornado professor, depois de um longo caminho de compreensão, autoavaliação, investimento na sua formação e no seu ser enquanto pessoa, confessa que *“a escola primária está muito mal servida. Está servida por pessoas que são profissionais de ensino e que não são professores. Estão lá e cumprem horários e fazem reuniões e fazem papeis e fazem planos e projetos e não sei que mais, que entregam a tempo e horas, mas que não fazem o resto que é o que têm de fazer... que é dar aulas, que é ensinar, que é...é ensinar a ler e a escrever e a contar, basicamente são as três áreas de referência.”*

Estes **testemunhos** em forma de desabafo mostram-nos ser urgente uma mudança de paradigma. Revelam-nos a necessidade premente de que os professores-deslumbradores saiam da penumbra e sem medo operem uma

verdadeira revolução. Só assim, o ensino voltará a ter a qualidade que as crianças necessitam e merecem e os professores voltarão a sentir-se motivados e deslumbrados por ensinar.

Salvaguarda-se aqui, naturalmente, o facto de que estes testemunhos são uma ínfima amostra do que é a classe docente e que estes testemunhos podem não passar disso mesmo, coincidências e que existam profissionais apaixonados e capazes mas igualmente desmotivados, bem como profissionais que, por uma ou outra circunstância enveredaram pela carreira docente e sejam hoje em dia, profissionais empenhados e extremamente motivados pelo ofício.

Maria João é a docente que escapa a este estereótipo de professor desmotivado e desgastado. Todo o seu discurso e atitude ao longo da entrevista fizeram transparecer a energia, o fogo e a vitalidade de quem é professor até à última molécula do seu corpo. O brilho nos seus olhos enquanto falava dos seus alunos, do seu amor ao livro e à leitura e o prazer que obtém da realização de estratégias de animação da leitura levaram-nos a concluir que de facto existem professores-deslumbradores nas escolas e que, **só estando deslumbrado se consegue deslumbrar. “Essa é a condição essencial!”**

E aqui, logo outras questões se levantam: O que faz com que Maria João tenha uma atitude diferente dos outros entrevistados em relação ao trabalho, à escola, aos seus alunos? Por que motivo continuará ela deslumbrada e capaz de deslumbrar? Qual será o condimento necessário à manutenção do deslumbramento? Terá o professor que nascer com o “dom” de que falava Marcel Postic em 1979? E ao não nascer com essa capacidade, estará o professor condenado a uma prática pobre e vazia de significado, de encanto e descoberta? Ou tal como defendia este mesmo autor, essa capacidade para ensinar, acrescentamos nós, para deslumbrar, pode ser trabalhada no docente através de programas curriculares pensados nesse sentido ou seguindo a via da formação contínua com vista ao deslumbramento pela palavra que Dacosta (1997, 2002) defendia? Novas e acutilantes indagações se formam no espírito, que condição essencial é esta de que falava Bruno? De que forma poderá ser alcançada? Que competências estarão aqui imbricadas? Que aspetos deverão ser tidos em conta na arte de deslumbrar? Quem a poderá pôr em prática?

Qualquer professor que seja preparado nesse sentido? Uma vez deslumbrador, para sempre deslumbrador? Ou haverá necessidade de alimentar e cuidar esta capacidade de deslumbrar na pessoa-professor?

A estas e outras questões tentaremos responder no capítulo, “Apresentação dos resultados” ou de quando aportámos e abrimos o baú...

5.3.2 Observação direta e participante

A observação direta e participante foi uma das técnicas de recolha de dados de que nos socorremos durante a nossa investigação e que se revelou um meio muito rico de extração de significado em todas as experiências vividas neste nosso laboratório literário. É que, e uma vez que tínhamos como um dos objetivos a alcançar aferir quais as atividades indutoras de deslumbramento, esta observação direta proporcionou-nos a extração de informações fundamentais ao apuramento de algumas conclusões deste nosso estudo.

Ao longo dos meses em que estas atividades foram postas em prática, pudemos perceber que as atividades em que os **alunos** desempenharam um **papel ativo** na sua dinamização foram aquelas que se revelam igualmente mais frutíferas. Foram as atividades que se revelaram motivadoras de aprendizagem e a força motriz de todo o empenho e dedicação que estas crianças votaram à tarefa de deslumbrar. Aqui percebemos claramente o desejo de aprender referido por Pennac (1999) e acrescentamos que este pode e deve ser estimulado, provocado pelo professor, mas não à toa, de forma despreparada, desvinculada do contexto e das reais necessidades dos alunos. Este desejo de aprender deverá ser cultivado através de atividades sedutoras para os alunos, que lhes estimulem a curiosidade e o desejo de querer saber, de querer experimentar, de querer participar e fazer-se sujeito da aprendizagem. Este objetivo pode ser alcançado através do conhecimento e relação com o texto literário - espaço de fruição que oferece múltiplas oportunidades, variadíssimas personalidades e ações com as quais o jovem leitor se pode facilmente identificar ou relacionar, fazendo-se crescer.

As primeiras atividades revelaram-se extremamente exigentes porque, para além de lidarmos com um número muito extenso de alunos e durante um período de tempo que a nosso ver se mostrou sempre insuficiente para a dinamização das atividades, lidávamos com crianças que não possuíam hábitos de leitura nem de frequência de biblioteca. Crianças para quem a leitura nunca havia sido instituída no sentido da fruição, mas sim no sentido da instrumentalização de conteúdos programáticos. A leitura e o livro eram vistos como instrumentos obrigatórios em sala de aula e para muitos, uma forma de punição por comportamentos inadequados (fazer cópias durante o intervalo era uma das formas mais comuns de castigar maus comportamentos e más ações). Crianças que, na sua maioria, não possuíam livros em casa e para quem a hora do conto era momento dinamizado pelas educadoras de infância na altura em que frequentavam o Jardim de Infância. Crianças que em casa quase não falavam português mas sim o dialeto dos progenitores, o que dificultava ainda mais a sugestão das leituras ao deitar. Como não eram crianças habituadas a momentos de narração de histórias e atividades de animação da leitura, revelavam comportamentos disruptivos, agitados, acabando por boicotar toda a sessão com gritaria, atropelos, brincadeiras e sucessivas interrupções. Por isso, as primeiras atividades que promovemos em contexto de biblioteca com vista ao deslumbramento revestiram-se de um carácter extremamente exigente para nós, obrigaram-nos a um elevado nível de persistência, serenidade e uma certa teimosia em levar as tarefas avante. Destas primeiras sessões, registamos os comportamentos, as atitudes, as intervenções e procurámos adequar os textos e as atividades à população em questão, tornando-os mais atrativos e em direção quer aos interesses quer às necessidades destas crianças.

Como estratégia de abertura da sessão, optámos sempre por realizar um diálogo introdutório, que fosse ao mesmo tempo sugestivo, aguçando-lhes o interesse, como justificativo das ações que se iriam desenrolar. Socorremo-nos de um dispositivo que, a par do interesse dos alunos também foi crescendo em importância ao longo das sessões – a **caixinha de música**. Esta era utilizada como forma de iniciar a sessão mas era igualmente deixada a tocar ao longo da mesma, com o intuito de promover um ambiente mais calmo e relaxante e

propício à criação artística que sempre buscámos. Esta caixinha de música, que ao início era ignorada ou ridicularizada pelos alunos mais velhos começou a revelar-se um dispositivo indispensável, pois que a certa altura, os alunos já a procuravam, dando-lhe eles mesmos corda para que continuasse a tocar ao longo das sessões. Cremos que a música se inscreveu como verdadeiramente calmante nestas crianças e propiciadora de inúmeras viagens até aos espaços devaneantes do fazer literário. O mesmo foi acontecendo com a canção para chamar a história. Na primeira sessão explicámos aos alunos que **somos feitos de histórias**. Somos feitos dos pedacinhos que cada história inscreve em nós. Sejam eles **pedacinhos** bons ou maus, divertidos ou tristes, todos nós guardamos um momento especial da história em nós, no nosso coração. E são esses pedacinhos todos juntos que nos vão tornando mais fortes e preparando-nos para enfrentar as situações que as personagens que lemos já enfrentaram. Explicando-lhes isso, ensinámos-lhes a canção que **tece o fiozinho** na nossa mão (porque a mão segura o livro que guarda o segredo que vamos conhecer) e leva o pedacinho da história até ao **coração**. Com a canção, o acolhimento foi o mesmo – inicialmente posta de parte e ridicularizada, depois abraçada, cantada e sentida. Todos aprenderam a tecer o fiozinho da história que metaforicamente sabemos transportar-nos até ao espaço do simbólico, onde, pela mão do texto literário sentimos, escolhemos, rasgamos, rompemos, tecemos, construimos e reconstruimos as experiências que compõem o nosso ser.

A **atitude “descomprometida”** com a leitura que tivemos desde o início levaram a que as crianças começassem a ganhar confiança em nós e a criar **vínculos** connosco e com o livro. Essa confiança em nós e nas nossas palavras levaram-nos a **acreditar** nos mundos que lhes dávamos a conhecer e nas personagens que criávamos, fazendo-os viver literalmente a pele e a vida dos heróis ou dos vilões, praticando verdadeiros momentos de **subjetivação** e **sublimação** pelo texto literário, a tal ponto que, num dia de chuva, e estando um aluno a molhar-se, uma funcionária alerta-o para esse facto ao que ele, em modo “Frederico”, respondeu: “Não me estou a molhar, dona E. Estou a absorver as gotas de chuva para os dias de calor.” E se as obras que escolhíamos estavam

de alguma forma ligadas aos seus interesses, às problemáticas com que lidam diariamente, as estratégias também foram pensadas para suscitar esse mesmo interesse e cativar adeptos para a equipa de leitores. Atividades tão simples como pintar, dobrar, recortar revestiram-se de uma importância fundamental para a afirmação, autoestima e valorização destas crianças, para além de trabalharem importantíssimas competências relacionais e sociais.

O facto de trabalharem quase sempre na modalidade grande-grupo obrigou-os a uma maior disciplina, organização e partilha, de materiais e de capacidades. Notaram-se grandes progressos ao nível da agressividade latente e ao nível das relações entre pares. Tornaram-se mais pacíficos, mais prestativos e mais solidários uns para com os outros, ajudando-se mutuamente no sentido de colmatar falhas ou dificuldades sentidas pelos colegas. Durante as atividades que envolviam dramatização percebeu-se claramente o trabalho em equipa e a união de esforços no sentido de serem bem-sucedidos na tarefa que envergavam. Nas atividades de expressão plástica foi evidente o sentido de partilha de materiais e o respeito mútuo. Nas atividades que envolviam a escrita criativa observou-se igualmente uma diminuição na urgência de conclusão das tarefas. Davam-se mais tempo para terminar as tarefas e respeitavam mais o tempo dos colegas, principalmente dos que sentiam mais dificuldades ou dos que não eram ainda autónomos na leitura e na escrita.

A relação com a leitura também se foi estabelecendo progressivamente e pelo Natal já traziam para a escola livros de receitas angolanas ou indianas para partilhar com os colegas.

Não gostavam de ler em voz alta e partilhavam pouco as suas produções escritas preferindo que fôssemos nós a fazê-lo. A maioria dos alunos ainda fazia uma leitura muito silabada ou pouco fluente e curiosamente, eram os alunos do 1º ano quem possuía mais confiança e à vontade para ler os seus escritos. A maior parte das vezes improvisavam ou liam por memorização aquilo que tínhamos escrito com eles, mesmo assim, incentivámos sempre esse comportamento, pois que para nós era indicador de vontade de ler, de produzir e de participar do deslumbramento.

Com o desenrolar das sessões, que se iam desenvolvendo não só no espaço da biblioteca no horário pré-definido para o efeito mas durante todos os intervalos e horas do almoço, os alunos começaram a querer mostrar aquilo que faziam e as capacidades que iam sendo reveladas em si, exibindo um orgulho e entusiasmo cada vez mais crescentes.

A certa altura, as atividades desta viagem pelo deslumbramento já tinham **pulado os muros da escola** e os pais dos alunos começaram a mostrar **interesse** em participar. Fosse ajudando na produção escrita, fosse fornecendo materiais necessários à concretização das atividades. O importante é que a comunidade educativa começava a mobilizar-se no mesmo sentido – o do deslumbramento pelo texto literário.

A partir da observação direta em contexto conseguimos perceber que as atividades indutoras de deslumbramento são aquelas em que os alunos intervêm direta e ativamente, fazendo-se sujeitos ativos da própria aprendizagem. Compreendemos ainda que todas as atividades que envolveram as expressões artísticas (dramática, plástica, musical, literária) foram aquelas em que os alunos se empenharam mais e deram mais de si realizando continuamente processos de monitorização dos saberes, regulação das aprendizagens e reconhecimento quer das suas capacidades quer das suas dificuldades, num processo de autoconhecimento e autorressignificação contínuos.

5.4 Apresentação dos resultados

(ou de quando aportámos e abrimos o baú...)

Eis-nos chegadas à etapa final da nossa viagem. Aproxima-se a hora de abrir o baú que fomos enchendo em cada uma das paragens traçadas no nosso itinerário pelo deslumbramento.

Quando lançámos a embarcação ao mar, desejávamos intimamente tornar-nos peritas no tema do deslumbramento, perceber todas as suas

dinâmicas, descobrir claramente as linhas que orientam esta pedagogia, traçar meticulosamente o caminho a percorrer. Encontrámos as pistas, escolhemos as bússolas, compusemos o baú do nosso museu-imaginário em todas as paragens que realizámos, mas, e imaginamos que como em qualquer investigação de carácter interpretativo-qualitativo e biográfico, fomos sendo assomadas por uma série de questões que desejávamos ver esclarecidas. Os guias e mestres da nossa viagem – os professores sujeitos deste deslumbramento, bem como os seus marinheiros – os alunos que tivemos o prazer de eleger companheiros de viagem, foram-nos fornecendo as pistas, esclarecendo as dúvidas, clareando o nosso olhar de investigador, para que pudéssemos chegar a uma certeza – a pedagogia do deslumbramento é, acima de tudo, uma filosofia de vida, uma forma de estar do ser-professor, que deve ser trabalhada e acarinhada ao longo de toda a vida e que não poderá jamais ficar circunscrita a uma escola, a um grupo, a um ano de escolaridade.

Passemos então à apresentação dos resultados alcançados durante esta investigação.

Quando iniciámos esta viagem, uma pergunta norteava toda a nossa ação: **Como é que, através da Pedagogia do Deslumbramento, os professores podem promover o texto literário?**

Ora, para que pudéssemos responder a esta questão, era necessário perceber primeiro o que poderá ser esta Pedagogia do Deslumbramento.

O conhecimento que absorvemos de grandes mestres como Dacosta (percursora deste conceito), Bachelard (2006), Duborgel (1992), Postic (1979), entre outros, mostrou-nos que a **Pedagogia do Deslumbramento** é a pedagogia do olhar renovado, do olhar transformador, do olhar interior carregado de amor ao outro, carregado de tolerância e compreensão, do olhar humanizado. É a pedagogia da descoberta, da surpresa, da incessante busca de material do imaginário, possível aqui através da exploração do texto literário. Constança mostrou-nos que a Pedagogia do Deslumbramento é a pedagogia da motivação desmedida que nos leva a querer fazer sempre mais, sem nunca nos cansarmos de procurar e de querer fazer. Já Laura refere que é a pedagogia do ensinar a ficar deslumbrado, a pedagogia que nos mostra que é possível acreditar no

impossível, “*acreditar em coisas que nunca se ouviu falar*”. E que melhor espaço para brincar ao faz-de-conta que eu sou, faz-de-conta que tu és, faz-de-conta que é verdade, que as páginas do “Era uma vez...”? Por seu lado, Catarina revela a preocupação que norteou a nossa viagem seguindo ao encontro dos gostos e interesses das crianças ao afirmar que a pedagogia do deslumbramento é a pedagogia do oferecer “*o que eles querem, o que eles gostam, o que eles sonham.*” E aqui somos novamente remetidas para o devaneio sonhador de Gaston Bachelard (2006), o devaneio que, no espaço do literário, nos faz compreender, reestruturar e ressignificar a nossa vida e que permite à criança compreender os diferentes fenómenos que vivencia ou preparar-se para os viver.

A pedagogia do deslumbramento permitiu, sobretudo, o crescimento destas crianças no espaço do literário. Um crescimento e amadurecimento emocional, cognitivo, social e psicológico. À medida que iam convivendo com a **literatura**, as crianças começaram a mostrar-se mais abertas, mais disponíveis para ouvir e para conhecer. Lentamente, começaram a afastar as heras e a adentrar as florestas encantadas do texto literário. Começaram a conectar-se de tal forma com o mundo onírico e simbólico que imprimiam já nos seus discursos o saber que foram adquirindo nas diferentes oficinas, “ – Tem a ver com a nossa alma?”; “ – Vamos fazer uma espécie de máscara de nós?”; fomentando e construindo um saber poético em cada um deles (L., a propósito da oficina de costura e tendo como base a obra Frederico de Leo Lionni) “ – para coser a nossa imaginação e a nossa criatividade”, prendendo-as ao tecido. Foram igualmente criando hábitos de leitura e de trabalho, partilhando leituras, procedendo à requisição de livros na biblioteca e tornando-se mais autónomos quer no processo de leitura quer na dinâmica das oficinas, tornando-se mais participativos e mais interventivos, “ – Porque nós ao escrevermos com a mão, ao pegarmos o livro com a mão, quando o livro é muito bom vai da mão até ao coração. E fica feliz!” (A.10 anos). A pedagogia do deslumbramento percorria todos os corredores da escola e chegou a ultrapassar os muros da mesma quando os alunos começaram a partilhar em casa o trabalho que se fazia na escola em torno da leitura e das atividades de promoção do texto literário, de tal forma que os pais começaram igualmente a querer participar oferecendo

materiais e prestando auxílio aos seus educandos nas atividades de escrita – o que constituiu uma melhoria significativa nos hábitos de trabalho dos alunos que raramente faziam trabalhos de casa.

O museu-imaginário (Duborgel, 1992) também foi sendo alimentado em cada uma das paragens que realizávamos. A cada nova oficina, uma nova ou várias novas histórias se teciam, ora pela voz da narradora ora pela mão dos alunos; novo vocabulário foi sendo apreendido, múltiplas e variadas experiências de manipulação de materiais, descoberta das qualidades de tantos outros; descoberta de novas personagens, novos enredos, instituição de novos heróis e vilões, conhecimento de novas ferramentas, desconhecidos objetos e nunca antes ouvidos países. Descoberta da chave que abre as portas do simbólico onde a imaginação e a criatividade dos alunos encontrou liberdade despida de vergonha ou preconceito, promoção da leitura inferencial e intertextual, exploração e amadurecimento de sentimentos contraditórios. Resolução de alguns conflitos emocionais e sociais.

Estas e tantas outras evidências levam-nos a concluir que de facto, é possível criar o gosto pelo livro e pela leitura, quer seja do texto literário quer seja de qualquer outra tipologia textual se o professor se munir de obras com forte pendor estético e literário, de atividades estimulantes e que promovam o fazer ativo dos alunos, se incentivar as pequenas conquistas que se vão operando, se não exigir demasiado dos alunos num curto espaço de tempo, respeitando o seu tempo interior e a sua maturidade cognitiva, se despir a literatura do seu carácter formativo e a mostrar com um belo vestido cor de vento e sapatinhos de cristal, incentivando a sensibilidade estética das crianças e apresentando-a como uma forma de arte que deve ser valorizada e acarinhada; se se socorrer de outras áreas do saber para compor as atividades, tais como a música, a pintura, o teatro, a tecelagem, ... formas de arte que, em coadjuvação tornam as atividades de promoção da leitura extremamente enriquecedoras para os alunos – as tais aprendizagens significativas de que falavam Laura, Constança e Catarina.

E se esta pedagogia se apresenta tão carregada de significado, torna-se premente compreender de que forma poderá ser posta em prática e mais importante ainda, **quem** a poderá pôr em prática.

Comprovamos já da necessidade de instauração de uma nova pedagogia nas escolas, uma pedagogia que promova uma educação pela fruição estética e literária. Escolhemos aqui, a pedagogia do deslumbramento. A partir desta, impõe-se a estruturação ou reestruturação de um **professor-deslumbrador** – guia e orientador de toda esta pedagogia. Para a construção deste perfil de professor-deslumbrador, socorremo-nos das pistas fornecidas pelos professores entrevistados e pelos alunos durante a realização das oficinas, só assim seríamos capazes de perceber os ingredientes, as competências necessárias à figura do professor-deslumbrador.

Condimentos necessários ao **professor-deslumbrador**:

- Amor à literatura e crença no seu poder transformador e criador;
- Amplo conhecimento de textos de literatura para a infância e juventude;
- Atitude positiva e olhar deslumbrado face à vida;
- Saber auscultar as dúvidas e dificuldades dos seus alunos;
- Saber reconhecer os gostos e preferências dos seus alunos;
- Persistência, envolvimento, motivação;
- Desejo de querer saber, curiosidade;
- Espírito de investigação, de exploração, de busca incessante;
- Investimento na sua progressiva formação;
- Abertura ao novo, ao desconhecido;
- Disponibilidade para o outro;
- Dádiva, partilha de tempo e de saber;
- Incentivo à criação de um ambiente criativo;
- Facilitador de espaços de criação;
- Mediador de diversas formas de arte (música, pintura, dança, teatro, ...)
- Incentivador da fruição estética e literária;
- Disponibilidade para a partilha de conhecimento e o trabalho colaborativo;

- Liberdade de pensamento;
- Respeito pela opinião e pensamento divergente;
- Incentivo ao pensamento divergente;
- ...

Para além de todas estas características, o professor terá que estar, ele mesmo deslumbrado, para depois conseguir ensinar esse mesmo deslumbramento aos seus alunos. E porque, tal como referia Bruno, o fazer-se professor é uma viagem no sentido da transformação do eu-sujeito no eu-professor, “(...) *um processo de construção de conhecimentos, (...) que nos obrigue a refletir sobre aquilo que fazemos*”, esta viagem implica um processo. Um processo de autoconhecimento, de perceção de mais-valias e falhas, de perceção e entendimento do outro, onde, para além da vontade e do desejo de querer ser, de estar em construção, implica a visão de que é necessário estar sempre em busca do saber, implica a humildade de saber que nada se sabe... Um dos caminhos para que se possam formar professores-deslumbradores, sempre em busca e munidos do texto literário, ousamos dizê-lo, passa pela construção de um programa de formação profissional para o deslumbramento.

Neste sentido, pareceu-nos conveniente explicar os itinerários e as bússolas que orientaram toda a nossa viagem, desdobrando aqui todo o mapa da nossa viagem.

Mapa do deslumbramento:

Neste mapa para o deslumbramento são traçados os diferentes itinerários da viagem, ou, as oficinas do deslumbrar que foram sendo postas em prática durante a viagem. Assim, deste mapa constam 5 itinerários. Em cada paragem, diferentes conteúdos, diferentes motivações, novas justificações, novas metas a atingir:

1ª oficina temática: “A literatura como espaço de fruição”

2ª oficina temática: “Do poder da imaginação...”

3ª oficina temática: “A literatura como promotora da interculturalidade”

4ª oficina temática: “Alinhavando os tecidos de todas as histórias”

5ª oficina temática: “Ao encontro de um construtor de palavras”

- “Encontro de autor”

*Devemos informar o leitor de que não deverão avançar em direção à próxima paragem, sem que os objetivos da anterior estejam plenamente alcançados.

À partida, devemos levar no baú:

- O amor ao livro e à leitura;
- Obras de literatura para a infância e juventude criteriosamente escolhidas em função do grupo de alunos que se nos apresenta;
- Uma rede tão especial que seja capaz de capturar todas as imagens, todos os textos, todas as personagens, todas as sensações, todos os objetos, todos os desfechos necessários à composição de um completo e fantástico museu-imaginário (Duborgel, 1992);
- O desejo de crescer no e a partir do texto literário;
- A disponibilidade para nos doarmos em função dos sujeitos do nosso deslumbrar;
- A consciência dos benefícios do recurso a todas as formas de arte;
- Utilização de diferentes formas de arte;
- A motivação, a persistência, a audácia que um projeto desta natureza exige;
- A abertura para aproveitar todos os recursos disponíveis;

Em cada paragem (durante e após o término das oficinas):

- Escolher obras de literatura para a infância que sigam ao encontro dos gostos e necessidades do grupo de trabalho;

- É imperativo reservar algum tempo da sessão para explicar a atividade, justificar a sua pertinência para o desenvolvimento dos alunos, o que pretendíamos ao traçá-la (comprovámos que o grau de envolvimento dos alunos é maior quando compreendem a importância da atividade);

- Auscultar os alunos, as suas dúvidas, as suas dificuldades, alterando a dinamização das atividades as vezes que forem necessárias ao bem-estar e desenvolvimento dos alunos;

- Promover o espaço e o tempo necessários à realização dos processos de identificação e subjetivação com o texto literário, estabelecendo diálogos no sentido da compreensão e manutenção da vida psíquica e emocional das crianças;

- Celebrar e enaltecer as pequenas vitórias; partilhando entre todos o resultado do trabalho da sessão;

- Estabelecer elos com outras áreas do saber, estimulando o estabelecimento de sinergias com vista a um fim comum – a criação do gosto pela leitura e pelo texto literário;

- Dar a conhecer e desenvolver outras formas de arte e de cultura no trabalho do texto literário (pintura, escultura, tecelagem, teatro, dança, ...);

- Aproveitar e reutilizar os recursos materiais de que se dispõe e aceitar aqueles que nos são oferecidos (os alunos identificam-se e reconhecem-se em materiais e objetos familiares, estimulando o empenho na atividade, para além de estarmos a cultivar uma consciência mais ecológica nos alunos);

- Dar a conhecer à comunidade o trabalho que se faz (são inúmeras as vantagens que daí poderão advir);

- Implicar e envolver os alunos nas atividades, fazendo-os sujeitos responsáveis do seu crescimento literário;

- Estabelecer e criar parcerias com os alunos no sentido da responsabilização pelas diferentes tarefas em cada sessão (esta vontade será sugerida por nós mas deverá ser tomada pelo alunos, nunca imposta);

- Não promover a rotinização de atividades e espaços para desenvolvimento das sessões. Promover a surpresa e a novidade em cada oficina;

- Auscultar e procurar, na medida do possível, realizar as sugestões que os alunos possam dar para as próximas oficinas (materiais, espaços, leituras, atividades...);

Estas e tantas outras sugestões que podem nascer durante a dinamização das atividades devem ser tidas em conta no processo de deslumbrar. Nada do que os alunos possam fazer, dizer ou demonstrar deverá ser descartado aquando do planeamento das atividades. Pois que, sentindo-se amados e fruto da nossa preocupação, os alunos serão capazes de se dar em pleno e de amar a leitura e o deslumbramento que esta oferece.

6. RECURSOS

Recursos humanos:

- Alunos do 1º Ciclo;
- Docentes Titulares de Turma;
- Docentes entrevistados;
- Escritor/Ilusionista entrevistado;
- Investigadora

Recursos materiais:

- Livros de literatura para a infância e juventude;
- Materiais de desgaste à realização das atividades:
 - papel de cenário;
 - tintas e pinceis;
 - folhas de desenho;
 - tecidos;
 - linhas, lãs;
 - material de enchimento;
 - ...
- Caixinha de música;
- Gravador áudio;
- Outros materiais necessários ao desenvolvimento das atividades.

7. AVALIAÇÃO

Toda a ação investigativa implica um processo, momentos de reflexão acerca do mesmo e uma contínua avaliação no sentido de aferir da evolução da investigação e da correta prossecução e cumprimento dos objetivos que se haviam traçado. E, apesar de todos nos devermos centrar no processo, é o produto que daí obtemos que ditará o sucesso ou insucesso da tarefa que decidimos tomar em mãos. Daí que, depois de definidas as linhas orientadoras da ação e o contexto sobre o qual deveremos exercer a ação, é fundamental perceber se as atividades delineadas estão a surtir o efeito desejado, não devendo por isso descartar a hipótese de, no decorrer da investigação, surgir a necessidade de se reformularem estratégias ou adotarem outros instrumentos de recolha de dados ou inclusive as opções metodológicas, com vista à prossecução dos nossos objetivos.

É chegado agora o momento de refletir e avaliar sobre o trabalho que desenvolvemos, no sentido de perceber se este foi conduzido da melhor forma e se fomos bem-sucedidas na tarefa de deslumbrar. Chegadas ao fim da viagem, sabemos ter chegado à resposta da questão que orientou toda a pesquisa: **Como é que, através da Pedagogia do Deslumbramento, os professores podem promover o texto literário?** E de como todos os nossos objetivos foram atingidos com sucesso.

Para aqui chegarmos, socorremo-nos das entrevistas biográficas e do contributo que os docentes nos deram testemunhando das mesmas, contributos esses que nos permitiram perceber muito da realidade escolar e das necessidades sentidas quer por alunos quer por professores. Para além dos mesmos terem contribuído para a certeza de que a prossecução de uma Pedagogia do Deslumbramento é necessária e premente no contexto escolar. Além do que, a observação direta e participante que fomos realizando ao longo de toda a pesquisa, em coadjuvação com a análise documental fruto dessas mesmas sessões, revelaram-se instrumentos preciosos ao apuramento de algumas atividades indutoras desse mesmo deslumbramento, pelo texto literário. A triangulação de todos os dados recolhidos durante esta maravilhosa

experiência permitiram-nos refletir sobre a nossa prática e chegar a conclusões válidas, conclusões essas que contribuíram para a eficácia do nosso estudo e cumprimento dos objetivos que nos havíamos proposto. Efetivamente, fomos capazes de perceber e desenhar um quadro teórico para a Pedagogia do Deslumbramento, traçar um perfil de competências para o professor-deslumbrador e aferir das atividades que poderão ser indutoras desse mesmo deslumbramento.

Contudo, torna-se importante referir que durante toda esta viagem fomos encontrando algumas montanhas difíceis de transpor e que nos obrigaram a conhecer atalhos e lugares que julgávamos inexistentes para conseguirmos chegar a bom porto.

De entre os obstáculos que enfrentámos e que poderão servir de conselho a quem se quiser aventurar pelos caminhos do deslumbramento, destacamos claramente a falta de tempo para a realização das sessões. Os sessenta minutos de que dispúnhamos diariamente eram insuficientes para a dinamização das sessões, obrigando a dar continuidade à mesma com um intervalo de tempo demasiado longo. O facto de termos trabalhado com as sete turmas da escola também contribuiu para que as sessões fossem demasiado espaçadas no tempo (cada turma beneficiava da sessão a cada duas semanas), contudo, não poderíamos nunca privar nenhuma turma deste encontro mágico com a literatura e os espaços de deslumbramento que se construíram. Ainda no que diz respeito à questão temporal, importa ressaltar que sentimos que esta pedagogia terminou demasiado cedo (cinco meses de desenvolvimento das sessões), por isso, aconselhamos a realização da mesma por um período mínimo de um ano letivo, sendo realmente aconselhável a sua dinamização durante um ciclo de aprendizagem (quatro anos no caso do 1º Ciclo) para que se consigam efetivamente formar leitores com hábitos fortes e perenes.

Devemos ainda acrescentar que lamentamos a fraca participação das professoras titulares de turma na dinamização destas sessões. Este projeto ter-se-ia inscrito de forma mais profunda e profícua se fosse dada continuidade às atividades desenvolvidas posteriormente em sala de aula. Ter-se-iam realizado mais atividades, ativado múltiplas e variadas competências, ter-se-iam

promovido mais e motivadores encontros com a literatura e o devaneio criador. O facto de termos tido necessidade de dedicar as horas inicialmente atribuídas à Pedagogia do Deslumbramento para desenvolver atividades relacionadas com as épocas festivas do Natal e Carnaval, também se revelaram necessárias para que tivéssemos conseguido trabalhar mais obras de literatura para a infância e promovido mais espaços de deslumbramento.

Contudo, e apesar de termos encontrado alguns rochedos pelo caminho cumprimos com todos os objetivos que nos havíamos proposto atingir e acreditamos ter conseguido deslumbrar, pela palavra. As crianças foram-se fazendo sonhadoras de palavras, crescendo com as atividades e abrindo os seus olhos interiores para as possibilidades que a literatura oferece. Portanto, podemos concluir que conseguimos muito mais do que aquilo que objetivámos alcançar. Torna-se ainda importante referir que esta será sempre uma viagem inacabada. Fazendo-se da palavra e do saber literário que cria e transforma o homem, existirão sempre escolas, professores e alunos necessitados de deslumbramento e múltiplas e aventurosas pesquisas se perspetivarão.

8. DISSEMINAÇÃO

Por acreditarmos que este projeto se tornará uma mais-valia para docentes e alunos, e que a sua temática é cada vez mais pertinente num mundo urgente e ávido de produção, mas pobre em criatividade, magia, relação interpessoal e prática fecunda de saberes, pretende-se disseminar este projeto e as inúmeras possibilidades que este oferece através de várias ações, tais como:

- Publicação de um artigo em revista científica de interesse temático;
- Participação em Congressos / Seminários;
- Elaboração de um guião de atividades e sugestões de aplicação de uma “Pedagogia do Deslumbramento” em sala de aula;

- Construção de um programa de formação para o desenvolvimento da pedagogia do deslumbramento através do texto literário, quer para professores quer para alunos.

O último ponto da nossa disseminação implica, sobretudo, em tecer uma formação sobre Pedagogia do Deslumbramento para docentes, pois que acreditamos que só professores deslumbrados serão capazes de deslumbrar.

Com esta formação desejamos traçar um percurso no qual todo o docente seja capaz de (re)conhecer os atalhos que levam aos lugares mais inusitados. É lá que se esconde o verdadeiro deslumbramento. Esperamos conseguir formar caminhantes ávidos de saber e de conhecer, verdadeiramente deslumbrados pelas paisagens, bebedouros e atalhos que encontrarão no caminho pelo deslumbrar. Daremos as pistas, forneceremos o guião, traçaremos o mapa que conduzirá alunos e professores a um mundo mágico de leituras prazerosas, facilitadoras de aprendizagem, promotoras de partilha, criadoras de cidadãos capazes, conscientes, responsáveis e interventivos, numa sociedade cada vez mais individual e intolerante. Consideramos que tal programa para o deslumbramento possa ser desenvolvido em projetos de biblioteca, projetos de escola, no âmbito da formação de professores e contextos diversos onde se valorize a arte, a cultura, a pessoa e a educação. Outorgamos à leitura e a esta Pedagogia do Deslumbramento que almejamos instruir, entre outras, a capacidade de construir outros mundos, outras pontes para uma sociedade mais justa, mais equitativa, mais consciente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegadas que estamos a este último porto da viagem por nós traçada percebemos que tudo está ainda por conhecer. Inúmeros mapas, infinitas viagens e hastear de velas continuam à nossa espera. Não podemos, no entanto partir, sem antes tecer algumas considerações acerca desta primeira epopeia pelo deslumbramento.

Relembremos aqui a nossa pergunta inicial e os objetivos que nos propúnhamos cumprir para que estas considerações se façam sentir.

Como é que, através da Pedagogia do Deslumbramento, os professores podem promover o texto literário?

É já do conhecimento do nosso leitor que o texto literário se impôs como ferramenta indispensável a este ofício – o de deslumbrar. Contudo, enquanto percorríamos a viagem, percebemos que o texto literário é muito mais do que uma ferramenta. Ele é o espaço onde tudo se inicia, gérmen de toda a criação, de todo o devaneio. Espaço da criação literária, da paixão pelas aventuras que encerra, da audácia da imaginação, e igualmente, o espaço onde a pessoa do deslumbramento se faz, se constrói e se dá a conhecer. Tendo experimentado nós este nobre ofício de deslumbrar percebemos que a condição primeira a qualquer pessoa que se queira fazer deslumbrador é acreditar. Acreditar no poder do texto literário. E amar. Amar incondicionalmente a palavra, amar a pessoa, amar o ofício de deslumbrar. Estabelecidos estes dois pilares – o do amor e o da crença na palavra do texto literário, o deslumbrador está apto a olhar através de um olhar mágico que todo o ser humano possui, mas que só quem é verdadeiramente arrebatado pelo livro consegue enxergar.

Luísa Dacosta falava-nos desse olhar. Aqui nós apelidamo-lo de “olhar deslumbrado”, Dacosta falava nos “olhos interiores” que, esperemos nós, nos façam sentir e viver a mesma experiência literária que o nosso olhar deslumbrado. Atentemos nas suas palavras:

“[...] continuei a minha pedagogia de deslumbramento pela palavra literária, acompanhada da necessidade de criação de olhos interiores, já que essa palavra exige que não percamos o nosso olhar lúdico da infância, um olhar humanizado que nos irmane a todos, um imaginativo que nos dê asas, um olhar sensível, atento às pequenas coisas que passam despercebidas, e o olhar transformacional dos

poetas, que não veem as borboletas a voar duas a duas mas um voo “dobrado pelo espelho do ar”, nem gotas de água a cair de uns dedos magros a aspergir um jardim seco, mas “sementes de vidro ao sol”. (2002, p. 206)

Pelo caminho, fomos percebendo que não poderia ser de outra forma. A própria estrutura do texto literário, as possibilidades que nos oferece, fizeram-nos entender que este era de facto, o espaço propício ao laboratório literário. Porquê? Porque descobrimos na literatura qualidades únicas, impossíveis em qualquer outro instrumento de educação do olhar. Entre muitas outras possibilidades, bastava-nos enunciar a intersubjetividade que a literatura nos permite ensaiar, nunca nos cansaremos de o enunciar. Resguardada na sua esfera placentária, escudada pela sua realidade, a criança leitora vive um tempo que é só seu, experimenta a dor e o prazer, o amor e a perda e todos os sentimentos presentes no ser humano, compreendendo-os, equilibrando-os, preparando-se e permitindo-se crescer experiencialmente. Vivendo aventuras mil, experimenta o faz-de-conta do Ser, cultivando a sua maturidade emocional. Por isso defendemos tratamento especial à literatura, ingrediente principal da nossa pedagogia.

Percorrida que está esta primeira viagem, sentimo-nos já capazes de enunciar que os objetivos que nos propúnhamos alcançar foram cumpridos e que a Pedagogia do Deslumbramento é órgão vivo, órgão de fazer artístico, instrumentalizado através da literatura e todas as formas de arte ao nosso dispor. Contudo, alertamos para um facto importante, mais do que explica-la é preciso vivê-la, senti-la. Esta foi a nossa viagem, este é o nosso testemunho. E sendo esta a pedagogia do espírito inquieto, que não se cansa nunca de olhar o outro, a multiplicidade do outro, que não se cansa nunca de olhar o mundo e que renova o seu olhar a cada nova leitura, a cada nova imagem, a cada “Era uma vez...” transforma-se na pedagogia que nunca se esgota, que nunca se acaba. É a pedagogia que vive da busca incessante de material do imaginário, de matéria do sonho, como tal, e estando dependente do imaginário, coletivo ou individual, nunca cessa. Cremos poder concluir que esta é a Pedagogia do sonho, da descoberta e da admiração. E como tal, nunca se apaga, porque o homem, os seus desejos, os seus sonhos, as suas contemplações não deverão nunca

esgotar-se. Enquanto existirem histórias, enquanto houverem contadores de histórias e professores que não se cansam de olhar e educar esse olhar renovado, a pedagogia do deslumbramento terá material para subsistir até ao fim dos tempos.

Igualmente importante, devemos acrescentar, tornou-se o emprego das expressões dramática, plástica e musical como complemento das sessões de animação do texto literário. No contexto sobre o qual desenvolvemos estas sessões, as crianças não tinham o hábito de trabalhar estas áreas, pelo que investimos bastante do tempo das sessões no desenvolvimento deste tipo de estratégia de animação da leitura. Foram assim desenvolvidos ateliês de pintura, de desenho, de tecelagem, de teatro, de escrita e em todas estas atividades os alunos se dedicaram imenso, pois que eram crianças sedentas de espaços onde pudessem ser livres e criar. As atividades em que as crianças puderam ser o sujeito ativo do conhecimento foram as que se revelaram mais proveitosas e belas e para nós, aquelas que se ornaram com as linhas de verdadeiros momentos de fruição. Despimo-las de todo o carácter pedagógico e deixamos as crianças livres para poderem beber em cada atividade o ingrediente de que mais necessitavam (confiança, autoestima, entajuda, dádiva,...). Apercebemo-nos de que, como eram meninos pouco habituados a lidar com diferentes materiais (tintas, colas, pinceis, tecidos, linhas, ...) sentiram necessidade de utilizar e experimentar todos os materiais e todos os dispositivos que foram sendo postos ao dispor de cada oficina. Em alguns casos, havia uma miscelânea tão grande de cores, texturas, padrões e objetos que os próprios autores daquela peça sentiram necessidade de a refazer num momento posterior ao da criação. Em todas essas situações, esforçamo-nos por respeitar quer a criança-criadora quer a sua obra, procurando não interferir e deixando-as usufruir do momento, fazendo questão de os deixar naquele espaço de devaneio que haviam criado. Sabíamos ser momento de vida, de descoberta, de encantamento, de encontro consigo mesmo e todas as suas possibilidades de ser, pelo que, de modo algum iríamos interferir. Sabíamos ser aquele um momento de encontro e de conquista da possibilidade de fruir de uma educação estética, experimentando-se seres de maior plasticidade. Uma plasticidade instrumentalizada quer a partir do texto e

da polissemia das palavras quer através das diferentes expressões que se foram ensaiando. Podemos inclusive afirmar que através destas atividades expressivas, as crianças sujeito deste deslumbramento, se tornaram igualmente mais recetivas, mais abertas a diferentes possibilidades, mais plásticas, mais sensíveis. Esta educação pela arte, pela fruição estética, quer do texto, quer das imagens, quer dos pensamentos, quer do próprio corpo, foi opção nossa, já que mantivemos sempre presente uma afirmação de Fayga Ostrower (1995), citada por Cavalcanti (2002, p. 40) “O sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo.”

Sabendo que qualquer forma de expressão artística é sempre uma visão de mundo, a do próprio autor, quisemos fazer desta Pedagogia do Deslumbramento uma educação pela arte, a partir da qual as crianças começaram efetivamente, a formar um novo olhar sobre si e as suas capacidades, sobre os seus colegas, sobre o mundo que os rodeia. Começaram a crescer para o estético, o simbólico e a linguagem plástica, educando o seu olhar e a sua sensibilidade estética e principalmente, educando-se como seres de abertura, de mentalidade em abertura para o Ser. Torna-se agora oportuno referir que os livros que escolhemos empregar a esta epopeia pelo deslumbramento nos permitiram a construção das atividades que empregámos considerando serem indutoras de deslumbramento. Por isso, cumpre-nos reforçar que estas atividades poderão claramente ser aplicadas a outras obras de literatura para a infância, desde que criteriosamente escolhidas em função do público a quem se destinam, do contexto em que as crianças estão inseridas, das necessidades que estas sentem, do grau de interesse e motivação que apresentam, para além das questões estéticas, artísticas, e literárias que toda a obra comporta. Aqui, a única ordem é saber escolher a obra e para esta, aplicar a estratégia ou estratégias que se insurjam mais motivadoras, desafiantes e construtivas, ou seja, que todo o professor-deslumbrador adquira e empregue à viagem uma “consciência do saber”.

E agora retomamos a ideia de Duborgel (1992) já antes descrita da implementação de um Novo Espírito Pedagógico. Este é urgente, necessário, impõe-se como condição essencial aos poetas do devaneio que estamos a

educar. Ao percorrermos esta viagem pelo deslumbramento e pela descoberta de uma pedagogia do deslumbramento encontramos inúmeros obstáculos na escola. Se durante as primeiras sessões as crianças revelavam comportamentos mais agressivos uns para com os outros, atitudes menos positivas face à leitura e ao livro, falta de regras e desconhecimento de como saber estar no espaço das sessões, todos esses obstáculos se foram dissipando à medida que velejávamos pelos mares do deslumbramento. A cada página virada, a cada entoar de “Era uma vez”, a cada fio que se tecia, novas portas se iam abrindo para nós e infinitas possibilidades se iam criando. Laços fortes se foram desenvolvendo entre nós, sempre tecidos pelos fios do deslumbramento e fiados nas páginas de um livro. Percebemos que o deslumbramento de facto se estava a operar quando, ao fim de alguns dias após mais uma sessão, uma aluna, de mão fechada nos aborda no recreio e nos arrebatava dizendo: “- Professora, ainda tenho o meu pedacinho da história comigo. Não larguei ainda o meu fiozinho da história.” Ali percebemos que a magia estava a acontecer. Que o deslumbramento pela palavra se estava a dar e um novo ânimo se fundou em nós. Contudo, e se com as crianças o amor foi acontecendo ao ritmo das semanas que se somavam, com os adultos, os professores, o deslumbramento não se deu da mesma forma. Nunca se mostraram recetivos a participar das atividades nem a dar continuidade às mesmas em sala de aula. Os alunos eram-nos entregues, as atividades eram realizadas, os objetivos iam sendo cumpridos entre nós e as perguntas “adultas” começaram a surgir na sala de professores. A par das questões começaram a surgir igualmente os obstáculos. A proibição de utilização de alguns materiais em espaço escolar, a falta de tempo para colaborar nas entrevistas, o envio dos dados dos alunos que nunca chegou a acontecer, e que culminaram na negação de passagem de inquéritos aos alunos e na proibição de contacto com os mesmos após o término do nosso contrato laboral. Neste momento, percebemos que mais do que os alunos, são os professores quem primeiro precisa de se deslumbrar. São os professores quem primeiro necessita de voltar a Ser, a conhecer, a identificar-se, a brincar, a ser criança para depois regressar ao adulto justo, equilibrado e consciente, um adulto mais humanizado.

Esta realidade e as relações que se estabeleceram com as crianças fizeram-nos igualmente perceber que não existem alunos desmotivados, existem alunos que por viverem esferas tão específicas do seu ser não encontraram ainda identificação com os temas escolares nem se reviram nas palavras do professor. Não existem alunos desinteressados, existem alunos que vivem realidades familiares e sociais tão duras, cuja maturidade não lhes permite ainda compreender certos fenómenos e que por isso, não estão mental nem emocionalmente capazes de aprender. Não excluimos deste rol os alunos indisciplinados, que sabemos existirem, no entanto, questionamo-nos se as instâncias que regulam e legislam a vivência escolar já se debruçaram sobre os motivos de tal comportamento. Reconhecemos que as especificidades próprias de cada aluno e de cada realidade escolar não estão neste momento a ser acauteladas por tais entidades como deveriam. Não pode caber exclusivamente ao professor a tarefa de acautelar, prevenir e solucionar tais situações em contexto de sala de aula ou mesmo no espaço escolar. Entre as tarefas de planificar, preparar, lecionar conteúdos programáticos previamente estabelecidos, rígidos e que não respeitam a especificidade de cada indivíduo *de per si*, avaliar essas mesmas atividades procurando reformular ou reestruturar a sua prática em função dos alunos com os quais trabalha, sem sequer cogitar os estados de ansiedade, dúvida, nervosismo, incerteza e *stress* com que tem de lidar diariamente, acabam por fazer com que não lhe sobre grande tempo para o deslumbramento.

No entanto, e apesar de todas estas vicissitudes, a chave de todo este processo de deslumbrar continua a estar no professor. Ele é o guia, o encaminhador de toda a viagem pelo deslumbramento. Para que a possa orientar, terá ele mesmo que a ter já percorrido. Mas, logo aqui se coloca uma outra questão fundamental: - Como pode o professor deslumbrar, se não estiver deslumbrado? Como pode ele fazer acreditar e sonhar palavras, se estiver já à partida, desacreditado, incapaz de sonhar e devanear?

Como poderá um professor ser agente de mudança se o próprio sistema educativo não o permite?

Como poderá um professor ser impulsionador de mudança de paradigma se não consegue a estabilidade necessária para a poder concretizar? Como pode pôr em prática essa mudança de paradigma se o próprio sistema de colocação de professores assenta na instabilidade? Na “aparente” estabilidade do corpo docente? Estabilidade essa que tem um prazo de validade demasiado curto. Trinta dias, por vezes. Que mudança poderemos nós operar em trinta dias? Que relação se estabelece em trinta dias? Que laços se criam em trinta dias? Sendo que destes, na melhor das hipóteses, vinte são letivos. E desses vinte, metade se perde em apresentações, tomadas de conhecimento e tomadas de consciência do grupo que se nos apresenta.

Perante esta instabilidade, que estabilidade (emocional, sobretudo) terá o professor para apresentar aos alunos todo o manancial de experiências e conhecimentos de que dispõe, toda a Pedagogia que faz de si aquilo que é? No máximo, esforçar-se-á por manter a turma tranquila a ponto de se manterem os níveis mínimos de concentração que a aprendizagem exige. Sim, nesses trinta dias que se diluem em vinte, o professor terá de se esforçar para mostrar que professor é, expor conteúdos a uma turma controlada e receptiva à aprendizagem, cumprindo, no mínimo, a planificação semanal/ mensal que lhe é imposta. E se sobrar um tempinho, um precioso e luxuoso momento, o professor terá liberdade para abrir uma das múltiplas janelas que compõem o seu edifício humano, revelando um pouquinho da sua luz interior, deslumbrando ou não, naquele instantâneo momento. Como pode um professor deslumbrar se não possui um ninho próprio e caracterizado à sua medida, onde consiga ensinar a “técnica do voo” (Morais, 1997) aos seus alunos? Como ser Professor se se é Professor de lado nenhum? Se a fugacidade de uma magra colocação o faz pertença de lado nenhum?

Por outro lado, de entre o leque de professores que se encontram a lecionar há alguns anos e encontraram já a tão almejada estabilidade profissional, sabemos e percebemos pelos testemunhos recolhidos durante as entrevistas que a rotina se instala, que o cansaço se acumula, que a magia e o encantamento de outrora se perdem. Perante esta realidade de aparente monotonia e segurança que faz o ser-professor cair numa espécie de

adormecimento interior, como poderá ele deslumbrar se a certa altura, se (des)deslumbrou também?

Surge-nos aqui gritante a ideia de que o professor necessita de uma reeducação profissional e pessoal do seu Ser, para que consiga vir a ser o professor-deslumbrador que as crianças e a sociedade em geral necessitam que seja. Um professor motivado, seguro de si e das suas capacidades, sem medo de enfrentar desafios. Um professor que não se canse de contemplar, pesquisar, aprender, alguém que se torne num verdadeiro colecionador e recoletor do e para o museu-imaginário de cada criança, instruindo-a a fazendo-a ser artístico, literário, cultural e culto. Contudo, para o conseguir, o professor deverá ser ele mesmo tudo isso, numa busca incessante de si. Alguém capaz de devanear os maiores devaneios poéticos que levam a uma maior consciência de si e do outro e à posterior criação. Torna-se por isso imprescindível que ele seja um orientador, um guia para o devaneio poético. Terá, acima de tudo, que ser um promotor do Novo Espírito Pedagógico defendido quer por Bachelard (2006) quer por Duborgel (1992) no qual seja capaz de pensar os pensamentos e devanear os devaneios, um ser científico e racional que seja, ao mesmo tempo, composto das imagens do sonho e do devaneio poético.

Necessitamos que o professor-deslumbrador seja assim, um metaprofessor. Um professor que se inscreva no literário e nele se institua, se ressignifique e dele saia um ser mais consciente de si, um ser transcendente, que se dê aos alunos numa esfera de metaaprendizagem, de metacognição e metaentendimento das palavras e das imagens que o literário, o plástico e o artístico oferecem.

Esta viagem com todos os seus altos e baixos, dias de sol radiante e momentos de pesadas gotas de chuva, revelou-se para nós sinónimo de busca pelo saber, de busca pelo fazer literário que leva ao deslumbramento. Uma busca que se transformou numa viagem de autoconhecimento, autodescoberta e autorressignificação, ofertados pelo deslumbramento e pelo texto literário. De mãos dadas com os grandes poetas fizemo-nos capazes de devanear os mais puros devaneios, ver-nos sonhadores de palavras, encontrar entendimento e consolo nos olhos brilhantes de cada criança. Foram os sonhos e as expectativas

que eles nos pousaram no regaço que se tornaram o combustível de toda a jornada. Foi o seu crescimento pelo fazer literário, a autoestima que iam granjeando a cada oficina e a motivação crescente que se transformaram no arrebatamento de que fomos vítimas.

Sentimo-nos afortunadas, pois que não poderíamos ter encontrado realidade escolar mais carenciada de deslumbramento. Por eles e com eles vivemos esta viagem. Crescemos e vimo-los crescer conquistando a certeza de que o deslumbramento é possível e o professor-deslumbrador é necessário. As palavras dos nossos entrevistados transformaram-se nas pistas que nos ajudaram a encontrar o norte e nos trouxeram até aqui.

Todos nós certamente conhecemos um professor que por um ou outro motivo nos deslumbrou ficando para sempre na nossa memória. Fosse pela sua postura em sala de aula, pelos métodos que adotava, pelo tom de voz com que encetava o seu discurso pedagógico, fosse pelo carisma ou motivação extra que votava às suas aulas. Todos nós já nos deixámos arrebatados por discursos mais inflamados ou, discursos mais melodiosos, mas seguros e assertivos. Qualquer que fosse a sua característica, o professor deslumbrava-nos e incutia em nós o fascínio pela disciplina e pela profissão. Motivava-nos a estudar mais, a pesquisar, a querer saber mais do assunto para o impressionarmos. Fazia-nos querer ser como ele quando crescêssemos. Hoje em dia, esse fascínio de que falava um dos entrevistados, exercido pelo professor-deslumbrador, continua a acontecer, pode é estar mais disperso ou podemos nós andar mais distraídos com os afazeres do dia-a-dia. Continuamos a encontrar professores-deslumbradores como Maria João, que ama a sua profissão e que para com ela fez um voto de sacerdócio, não se importando de se dar por inteiro ao ofício, vendo-se feliz na opção que tomou. Maria João, a professora que ama o livro e sonha as palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen e devaneia a Fada Oriana, passando aos seus alunos ano após ano, o mesmo amor pela palavra, a mesma crença no poder do texto literário, a mesma paixão pela música. Ou em Bruno, o professor-deslumbrador que deseja acima de tudo, ser o professor em quem os seus alunos confiam. O professor-deslumbrador que confessa que para se ser professor em toda a sua plenitude é necessária a realização de um

percurso de preparação. Percurso esse encarado como uma viagem, viagem essa que começa a partir do momento em que se termina a formação inicial e se inicia a aventura pelo fazer-se professor. Uma viagem continuamente formativa, de reconhecimento de incompletude, na qual se aprende que o professor se faz na convivência com os seus alunos. Aprende-se, ensinando.

Ou na mãe-professora-deslumbradora que é Laura, que mesmo se sentindo insegura da sua prática, procura ultrapassar as dúvidas que a assolam e fazer-se professora. Laura representa um número extenso de mães-professoras-deslumbradoras a quem, apesar de jovem, a profissão começa a exigir demasiado. Laura faz parte do rol de professores jovens que não encontram já motivação na docência, mas que devem ser amplamente respeitados pois que lutam todos os dias por serem ou voltarem a ser os professores que desejam e sabem ser. Estes, que continuam em viagem, necessitam de se deslumbrar ou voltar a deslumbrar, para que consigam finalmente cumprir o seu destino – a docência plena, satisfeita, completa.

Tal como Laura, Constança e Catarina, que conquistaram já o seu lugar na escola, que granjeiam já o respeito e a admiração de colegas e alunos, necessitam igualmente recuperar a vivacidade e a alegria de outrora. Necessitam de se fazer ou aprender a ser sonhadoras de palavras. A sua alma necessita palpitar com a palavra “coração”, voar com a palavra “asa”, tomar banho com a palavra “mar” e dançar com a palavra “nós”. Necessitam, tal como dizem, de regressar ao meio, de providenciar a aprendizagem em contexto, talvez para se reencontrarem com elas mesmas. Para Constança e Catarina, o deslumbramento pelo fazer artístico que se institui no e com o literário seria o caminho. Possivelmente, voltariam a sentir-se mais completas e motivadas para continuar a viagem, uma viagem para conseguirem tirar os meninos da rua e fazer com que gostem de vir à escola. Tarefa árdua esta, mas possível.

Honremos agora aqui todos aqueles que, não sendo professores promovem diariamente o deslumbramento a partir do texto literário. Falamos de Francisco, o mágico, o escritor, o contador de histórias, que outrora já foi químico e que tivemos o privilégio de conhecer numa das nossas paragens pelo deslumbramento. Percorrendo diariamente as escolas deste país, Francisco

espalha magia contando as suas histórias – um verdadeiro deslumbramento. Pela postura humilde mas experiente e conhecedora dos grandes cânones literários, pela voz doce que embala, pelos dispositivos e truques de magia que utiliza, Francisco torna-se um verdadeiro alquimista do deslumbramento. É de pessoas como ele que as nossas escolas necessitam. Cada sala de aula deste país deveria dispor de um mágico ao serviço da educação, encarregue de saciar a fome de histórias e de entendimento a professores e alunos. Decerto teríamos sorrisos mais rasgados e olhares mais irisados. Cada ministério, cada gabinete que coordena e legisla as diferentes políticas educativas deveria contar igualmente com um grupo de mágicos contadores de histórias, que, pela palavra, abrissem os olhos interiores de cada um para as questões verdadeiramente importantes a ter em conta na arte de educar – a motivação, a identificação, a justificação, a alegria, a felicidade de todo o pessoal docente e discente. Certamente teríamos uma sociedade mais justa, mais equilibrada, mais feliz.

Sabemos que a realidade escolar é bem mais difícil e deficitária quer em recursos humanos quer em recursos materiais do que aqui a descrevemos e que as batalhas que se travam diariamente são por vezes bem mais injustas e desequilibradas. E que aqui se encontra uma insignificativa amostra da multiplicidade de docentes em exercício de funções, do que é o trabalho de um professor e do que significa ser professor. Terminamos com duas certezas: a primeira é que a capacidade do ser humano é do tamanho da sua vontade e a outra é que a Pedagogia do Deslumbramento não é uma ideia utópica. É efetivamente possível de ser posta em prática. Aliás, é urgente que seja posta em prática. Seja apenas num Agrupamento de escolas, esteja ela circunscrita a um estabelecimento de ensino ou simplesmente a uma sala de aula. Sabemos que a mudança tem de começar por algum lado e que onde ela for posta em prática, se formarão alunos, futuros cidadãos mais capazes, mais seguros, mais empenhados, mais conscientes e mais preparados. Sonhadores de palavras e de devaneios capazes de criar, com uma consciência artística e uma sensibilidade estética apuradas. Quem sabe que nova descoberta iremos alcançar?

Para já uma certeza, a cada “Era uma vez...” podemos ver, ser, fazer o deslumbramento.

Galeano (2012)⁴ afirmava que somos feitos não só de átomos, mas também de histórias. Nós acrescentamos que somos e nos fazemos diariamente de pequenas partículas de deslumbramento!

⁴ A célebre frase de Eduardo Galeano que aqui adotámos foi proferida pelo autor em 2012 aquando da apresentação do seu livro “Os filhos dos dias”, na Casa de América, Madrid, contudo, numa entrevista publicada *online* a 29 de março de 2011 pelo periódico “Mais que usual”, Galeano refere uma poetisa norte-americana, Muriel Rukeyser que dizia “O mundo não está feito de átomos, o mundo está feito de histórias”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Passiva

- AAVV (s/d). *A Antologia Diferente: De que são feitos os sonhos*. Luísa Ducla Soares (coord.). Lisboa: Areal Editores.
- Alarcão, Maria de Lourdes (1995). *Motivar para a leitura - Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Porto: Texto Editora.
- Bachelard, G. (2006). *A poética do devaneio*. Martins Fontes: São Paulo.
- Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço*. Martins Fontes: São Paulo.
- Bastos, Glória. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benjamin, Walter. (1994). *O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, (obras escolhidas, v.1), pp. 197-221.
- Bettelheim, B. (1984). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação*. Porto: Porto Editora.
- Bresler, L. (2000) *Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical*, In Revista Música, Psicologia e Educação (2). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calçada, T. (n.d.). *Plano Nacional de Leitura – Teresa Calçada*. www.youtube.com Consultado em 12/07/2014, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jLCn-rWfri4&feature=related>
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus Editora.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Prazer de Ler.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias. Propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cavalcanti, J., Blanchard, M. (2014). *Histórias no Feminino. A influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras*. Belo Horizonte: Editora Miguilim.
- Casamerica. (2012). *Los hijos de los días: Eduardo Galeano*. Consultado em 27/27/2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Rii47IPskZY>

- Cerrillo, P. et al. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Cerrillo, P., Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Coelho, N. N. (1987). *O conto de fadas*. São Paulo: Ática.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Dacosta, L. (1981). *Nos jardins do mar*. Porto: Figueirinhas.
- Dacosta, L. (2002). *Leitura e pedagogia do deslumbramento* In *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 199-210). Porto: Edições ASA
- Dacosta, L. (2005). *Na água do tempo – Diário*. Porto: Edições ASA.
- Da Weasel. (1999). No princípio era O Verbo. Em *Iniciação a uma vida banal – o manual* [CD]. Lisboa: EMI.)
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação
- DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação e Ciência.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Edições Piaget.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan.
- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Galeano, E. (2003). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM Editores.
- Galeano, E. (2012). *Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM Editores.
- Gaarder, J. (1997). *O mundo de Sofia. Uma aventura na Filosofia* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editora.

- Lusa. (2015). *Um em cada três professores está à beira do esgotamento*. Consultado em 13/05/2015, disponível em http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4565428&page=-1)
- Merriam, S. (1988). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kelchtermans, G. (1993c). *Teachers and their career story: a biographical perspective*. In: DAY, C., CALDERHEAD, J., DENICOLO, P. (ed.). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. Londres: The Falmer Press.
- Mesquita, A. (2001). *O Maravilhoso no imaginário da criança*, In III Encontro de Literatura Infantil. Vila Real: UTAD.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Oliveira, Francine. (s.d.). *A narrativa e a experiência em Walter Benjamin*. In 8º Congresso LUSOCOM (pp.108-115). Braga: Universidade do Minho.
- Origem da Palavra – Site de Etimologia. Consultado em 19/12/2013, disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/leitura/>
- Origem da Palavra – Site de Etimologia. Consultado em 19/12/2013, disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/animar/>
- Pennac, D. (1999). *Como um romance* (11ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Pereira, A. (2011). *Entrevista – Eduardo Galeano*. Consultado em 27/07/2015. Disponível em <https://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/>
- Pimenta, R. (2015). *Luísa Dacosta (1927-2015): “Nunca fiz uma coisa que eu não quisesse”*. Consultado em 17/02/2015, disponível em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/luisa-dacosta-19272015nunca-fiz-uma-coisa-que-eu-nao-quisesse-1686359?page=1#/follow>
- Poslaniec, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler - Atividades de leitura para jovens. Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Prole, A. (2008). *Como fazer um projeto de promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Reis, P. R. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, S. P., ano XIV, 15, (16), (pp.17-34).
- Sartre, J. P. (1936). *A imaginação*. Lisboa: Difel.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tassin, E. (1986). La valeur formatrice de la philosophie (trad. de Renata M. P. Cordeiro). In: Derrida, J.. *La grève des philosophes*. Paris: Osiris.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para Crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Vilhena, Alexandra, Martins, Inês. (2008). *Perfil do Profissional de Animação de Leitura no contexto escolar: 1º ciclo do ensino básico*. Projeto de Investigação publicado no âmbito da Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ativa

- Almeida, C. M. (2008). *Não quero usar óculos*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Almeida, C. M. (2007). *O Gato e a Rainha Só*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Lionni, Leo (2013). *Frederico* (5ª ed.). Matosinhos, Editora Kalandraka.
- Silva, M. (2012). *Uma história cheia de cor*. Maia: Edições Livro Directo.
- Silva, M. (2014). *Malvina, a bruxa malvada*. Maia: Edições Livro Directo.