



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Instituto de Investigação e Formação Avançada

Doutoramento em Ciências da Educação

O JOGO SIMBÓLICO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Orientadores:

Professor Doutor Alberto B. Sousa

Professor Doutor Luís Miguel Sebastião

Discente:

Maria Helena Martins Rodrigues da Silva Costa

Évora, 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Instituto de Investigação e Formação Avançada

Doutoramento em Ciências da Educação

O JOGO SIMBÓLICO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Orientadores:

Professor Doutor Alberto B. Sousa

Professor Doutor Luís Miguel Sebastião

Discente:

Maria Helena Martins Rodrigues da Silva Costa

Évora, 2010

Agradecimentos

Um sincero agradecimento ao Professor Doutor Alberto Barros de Sousa que, com competência e rigor científico, orientou o presente trabalho. Agradeço-lhe ainda a disponibilidade e entusiasmo que sempre manifestou, desde o início até à sua conclusão.

Agradeço, com apreço, ao Professor Doutor Luís Miguel Sebastião que teve a amabilidade de, com sabedoria e compreensão, acompanhar a realização deste trabalho.

Resumo

O jogo simbólico no jardim de infância

A preocupação em educar em valores está hoje bem presente na nossa sociedade e a sua pertinência justifica-se, na medida em que cada vez mais nos preocupamos com determinados princípios éticos que servem como modelo, para pautar as nossas próprias acções e as que estabelecemos com os outros.

Perante os constantes desafios com que nos defrontamos, a educação apresenta-se como, por um lado, uma necessidade e por outro, um elemento essencial na construção de um mundo global onde existam valores.

O estudo que se pretende realizar terá como objectivo principal verificar em que medida as crianças entre os três/seis anos do ensino infantil interiorizam valores, convertendo-os em guias de conduta, construindo, a sua organização de valores.

Os contos infantis contados pelos educadores, imaginados e vivenciados pelas crianças brincando de *“jogo de faz-de-conta”*, fazem com que a criança experiencie os valores focados na história, desenvolvendo um processo de interiorização-identificação em valores que lhes permitirá um desenvolvimento do Sistema Pessoal de Valores.

Summary

Symbolic play in kindergarden

The concern on educating in values is now well in our society and its relevance is justified, in that increasingly we are concerned with certain ethical principles that serve as a model to govern our own actions and those we have established with others.

In the presence of the continuing challenges facing us, education is presented as, first, a need and second, an essential element in building a global world where there are values.

The study that is planned to make will have as main objective to verify the extent to which children between three/six years of teaching internalize values, converting them to conduct guidelines, building, thus the values of their values organization.

The children's tales told by educators, imagined and experienced by children playing "*game of make-believe*", make the child experience in values focused on the tale, developing a process of internalising-identifying values.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	11
1. Objecto do estudo	11
2. Organização do estudo	13
3. A metodologia	14
 I – A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA	
1. A educação de infância	17
2. As orientações curriculares	31
3. Modelos de educação de infância	34
 II – PENSAMENTO E CONCEITOS ÉTICO-MORAIS	
1. Ética e moral	51
2. O nascimento da ética	52
3. Ética e sociedade	54
4. O dever moral	60
5. A morte das ideologias	63
6. Os princípios éticos e o panorama contemporâneo	66
7. Psicologia da moral	71
8. Modelos de Educação Moral	76
 III – A EDUCAÇÃO EM VALORES	
1. Valores	81
2. Valores e socialização	84
3. Educação, valores e cultura	94
4. A ausência de valores	96
5. Religião e moral	104
6. Desenvolvimento pessoal e social	105
7. Educação cívica	106
8. Os valores nas orientações curriculares	106

9. Educação em valores	111
10. Modelos de Educação em Valores	111
 IV – OS CONTOS NA EDUCAÇÃO	
1. A gênese dos contos infantis	129
2. O conto tradicional	143
3. O conto maravilhoso	149
4. As fadas	152
5. As fábulas	154
6. O maravilhoso na formação da personalidade da criança	161
7. O simbolismo dos contos	167
8. A comunicação: importância e contribuição da língua materna	175
9. O valor e a dimensão pedagógica do livro	186
 V – OS CONTOS E O JOGO	
1. O jogo: sua evolução - da imitação ao jogo simbólico	203
2. Jogar e brincar	222
3. Jogo e educação	228
4. O papel do educador no jogo (simbólico/dramático) da criança	233
5. Os jogos simbólicos expressivo-criativos (imitação, mímica, dramatização)	236
6. O imaginário da criança	240
 VI – EDUCAÇÃO EM VALORES ATRAVÉS DOS CONTOS	
Contar um conto; Ouvir e Imaginar e Vivenciar um conto	246
A – A fada Oriana	257
B - O cavaleiro da Dinamarca	260
C – A menina do mar	265
D – O rapaz de bronze	271
E – Noite de Natal	275
F – A floresta	279
G – A árvore	285
H – O espelho ou o retrato vivo	286

VII - A INVESTIGAÇÃO

1. A pertinência do estudo	293
2. O problema	298
3. A amostra	300
4. As hipóteses	304
5. A metodologia da investigação	307
6. Os instrumentos de avaliação	312
7. Os procedimentos	315
8. Os resultados obtidos	318

CONCLUSÕES

1. A necessidade de uma educação em valores	330
2. Respostas aos problemas colocados	332
3. Dificuldades encontradas e limitações do estudo	342
4. Implicações imediatas e direcção de estudos posteriores	343
5. Reflexão final	344

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Amostra	301
Quadro II – Amostra por Sexo	301
Quadro III – Amostra por Nível Social	302
Quadro IV – Estatística comparativa do nível social	302
Quadro V – Descrição Estatística da Amostra	303
Quadro VI – Questionário de Graffard por turmas	322
Quadro VII – TAVEM: Estatísticas dos grupos: experimental e de controlo	323
Quadro VIII – Estatística das relações entre os grupos	324
Quadro IX – TAVEM: Comparação de idades	324
Quadro X – TAVEM: Comparação entre sexos	325
Quadro XI – TAVEM: Comparação entre níveis sociais	326

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Contar, Ouvir e Fazer	298
----------------------------------	-----

Figura 2 – Perguntas	300
Figura 3 – Metodologia cruzada	307
Figura 4 – Design da investigação	311
Figura 5 – Desenvolvimento proporcionado pelo método	312
Figura 6 – Resultados do TAVEM	323
Figura 7 – TAVEM: Comparação entre idades	325
Figura 8 – TAVEM: Comparação entre sexos	325
Figura 9 – TAVEM: Comparação entre níveis sociais	326
 BIBLIOGRAFIA	 346
 ANEXOS	
Anexo A: - Questionário Social Internacional, de Graffard	412
Anexo B: - TAVEM: Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais	419
Anexo C: - Ficha de Observação	437

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“O equilíbrio humano está comprometido, é preciso uma transformação das mentalidades e dos comportamentos... onde a corrida ao lucro e ao ódio dêem lugar à entreajuda, ao amor, à solidariedade.

Como fazer? O que fazer?

Ressuscitando os valores, a intuição, a inspiração criadora, a sensibilidade...” (Mário Soares, mensagem enviada pelo então, Presidente da República ao Congresso “A Escola Cultural e os Valores”, Évora, 1992).

“- Neste meio século não parece que os governos tenham feito pelos direitos humanos e valores tudo aquilo a que moralmente estavam obrigados... mas também não estão a cumprir o seu dever os cidadãos que somos.” (Discurso de José Saramago, Nobel da Literatura, 1998, proferido no Salão Azul da Câmara Municipal de Estocolmo, a 10 de Dezembro de 1998).

1. Objecto do estudo

O presente estudo tem por seu objecto a validação de:

Uma estratégia de Educação Em Valores, utilizando como metodologia os Contos para a Infância.

Este estudo direcciona-se por um lado, para a produção de uma pesquisa que contribua para o enriquecimento do campo teórico referente à educação em valores e, por outro lado, na criação e validação de uma metodologia de intervenção pedagógica que permita a verificação da sua eficácia pedagógica.

Estes dois propósitos principais, o enriquecimento do campo teórico e a criação de uma metodologia de Educação Em Valores utilizando os contos tradicionais e de fadas, obrigou-nos a ser criteriosos na selecção dos temas/asuntos a analisar.

Assim sendo, tentámos seleccionar e reunir as temáticas/autores que nos pareceram indispensáveis a este estudo, tendo percebido contudo, que as mesmas não esgotam todas as possibilidades de análise. No entanto, para que os objectivos propostos fossem alcançados tivemos que delimitar o nosso campo de acção, sem querer de modo algum, desprestigiar os temas ou autores que ficaram por abordar; apenas tivemos, e voltamos a referir, a consciência da extensão do objecto em estudo.

Nesta medida, dividimos este estudo em dois momentos. Num primeiro momento, iremos apresentar os temas inerentes a uma reflexão teórica acerca do objecto de trabalho Educação-Valores-Contos, tentando, sempre, contribuir para um crescimento reflexivo relativamente às matérias explanadas.

Num segundo momento, iremos analisar empiricamente a pertinência e eficácia desta nova metodologia de Educação Em Valores, através de uma investigação em campo, com uma amostra de vários educadores e suas respectivas crianças.

(*“Educação Em Valores”* e não *“Educação dos Valores”* pois que, segundo Patrício (1990) os valores não se educam; quem é educável é a pessoa, que vive numa sociedade de valores... *“Em”*: dentro de valores).

Convém referir, que o tempo dispensado à reflexão teórica prende-se, sem dúvida, com um dos grandes objectivos deste estudo, ou seja, a identificação, a conceptualização e a percepção da importância que os valores devem ocupar como axiologia básica e indispensável na Educação. Falar somente em valores seria uma investigação isolada e descontextualizada, pois que, um outro objectivo proposto é evidenciar a importância das Expressões: Literária,

Movimento e Drama, como instrumentos de trabalho e recurso pedagógico na vivência de valores, na educação.

Os temas abordados determinam e justificam o título escolhido: - O Jogo Simbólico no Jardim de Infância.

2. Organização do estudo

O presente estudo irá ser dividido em sete capítulos.

O primeiro capítulo - A educação no Jardim de Infância - incidirá sobre a importância e a evolução da Educação, nomeadamente da educação de infância – Orientações e Modelos Curriculares. Referencia-se o aparecimento da pedagogia e a sua estreita relação com a escola e o desenvolvimento psicológico da criança.

O segundo capítulo - Pensamento e Conceitos Ético-Morais - será ocupado com o tema central dos conceitos. A importância dos valores, a sua ausência e presença na cultura, será abordada sobre o ponto de vista educacional.

O terceiro capítulo - A Educação Em Valores - analisará os valores no contexto educacional, mais concretamente na religião, na moral, no dever e na responsabilidade. Através do nascimento da ética, procurar-se-á analisar o pensamento contemporâneo – ética e mudança, bem como a renovação contemporânea dos princípios clássicos.

O quarto capítulo - Os Contos na Educação – evidenciará a importância dos contos na Educação, a sua génese, passando do conto tradicional ao conto maravilhoso, sem esquecer as fadas e as fábulas. Abordar-se-ão ainda os símbolos e simbologia dos contos e o papel do educador na brincadeira e no jogo. Estuda-se também a importância da língua materna e do livro, com relevância para a educação em valores, estimulando o imaginário da criança.

O quinto capítulo - Os Contos e o Jogo – abordará a ligação contos-jogo, em que a criança, para além de ouvir o conto, imagina o contexto e a acção, para a seguir identificar-se com uma das personagens e vivenciar o conto.

O sexto capítulo - A Educação em Valores Através dos Contos – descreve-se a metodologia que se está a estudar: Forma adequada para contar um conto a crianças do escalão etário dos 3 aos 6 anos; estimulação das capacidades de “ouvir-e-imaginar” que são inerentes à infância; modos de “vivenciar” (experimentar, envolvendo-se emocional e sentimentalmente) toda a acção de um conto, através da Expressão Dramática (mímica-improvisação) nestas idades.

O sétimo capítulo - A Investigação - será dedicado à construção e apresentação do Instrumento de Intervenção Pedagógica, com os argumentos a favor dessa escolha, bem como a análise de conteúdo dos contos, objecto do estudo e as respectivas conclusões. Por último, finalizar-se-á com a apresentação de uma sugestão/proposta de trabalho prático, em contexto educacional.

Para além dos sete capítulos acima enunciados, e da introdução já apresentada, este trabalho terá ainda, uma conclusão e uma bibliografia. Na conclusão iremos apresentar as ideias principais que consideramos serem os resultados mais preponderantes a que chegámos.

3. A metodologia

O presente estudo irá ser dividido em dois momentos:

No primeiro momento, iremos apresentar o resultado de toda a recolha literária e documental que explique com clareza e precisão a importância dos valores na educação. Mas como referimos, quando falámos no objecto do presente estudo, apresentaremos igualmente, o resultado da recolha literária e documental que explica a importância das expressões: literária, movimento e drama na formação dos valores e no processo educativo.

Recorremos para a fase exploratória, à revisão de diversas obras de pensadores e investigadores, bem como, à revisão de vários documentos inseridos em publicações diversas, que tratam efectivamente das questões inerentes às temáticas em assunto. Concluímos, no entanto, que com o nosso estudo não esgotamos as publicações sobre estes temas. Também apresentamos alguns resultados, recolhidos em legislação, directamente ligada ao tema da educação.

No segundo momento, iremos apresentar os resultados qualitativos e quantitativos, obtidos a partir de uma investigação efectuada com várias crianças e educadores, em Jardins de Infância, de Lisboa.

Estes resultados consubstanciam os principais valores extraídos da leitura/análise e da interpretação aberta do trabalho efectuado em campo.

Com esta metodologia de intervenção pedagógica pretende-se que, por um lado, o educador perceba a importância da leitura dos contos infantis e a importância dos valores no processo educativo da criança; e por outro lado, permitir à criança, não só a identificação de valores, mas também o sentir/vivenciar, por meio de actividades lúdico-criativas-expressivas, a importância dos mesmos, no seu crescimento individual e social. Esta metodologia tem como destinatários finais as crianças que frequentam o Jardim de Infância, entre os três e os seis anos.

Convém ainda clarificar que esta metodologia de intervenção pedagógica não é estática, construindo-se quotidianamente em conformidade com as idades, os interesses e as capacidades das crianças, mantendo a possibilidade de poder ser aplicada em diversos contextos educacionais que se pautem, por modelos de educação diferenciados.

I
A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

I – A EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

1. A educação de infância

O termo Educação parece ter sido pela primeira vez empregue na Europa, por volta de 1300, altura em que o latim dava lugar às línguas europeias. “*Educo*”, terá sido a raiz latina que eventualmente esteve na origem do termo, seguindo-se a palavra “*Educere*”, ligada à ideia de cuidar, tratar, seguindo-se a palavra “*Educacio*”, com o significado de ensino e instrução.

A Constituição da República Portuguesa define que é o Estado que serve o indivíduo e não o contrário. De acordo com o disposto no art. 43º, n.º 2, “*O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes, filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas*”, sendo necessário que as bases educativas assentem nas Ciências da Educação.

Numa educação natural, liberta da autoridade e de modelos sociais, segundo Giroux (1997) são marcantes as teorias e práticas da “Escola de Hamburgo” da “*Escola de Summerhill*” e da “*Escola Nova*”. Recentemente surgiram as “pedagogias institucionais” e as “pedagogias por descoberta”.

Na origem dos percursos educativos na linha da não-directividade estão as pedagogias na primeira pessoa que defendem atitudes de não direcçãoismo do educador e valorizam as manifestações do educando, enquanto sujeito psicológico naturalmente estruturado. São pedagogias pedocêntricas (educação centrada na criança) de natureza construtivista, ao entenderem a educação como um processo interno de desenvolvimento (auto-educação), pretendendo recuperar, como valor em si, a dimensão natural do educando, a sua espontaneidade e a sua actividade.

Ao valorizar a actividade da criança e o clima social e psicológico da escola e da sala de aula que tendem a subordinar os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos notabilizaram-se estas pedagogias nas figuras de Pestalozzi (1826), Herbart (1894), Montessori (1909), Ferrière (1924), Decroly (1925), Freinet (1930), – movimento dos “*grandes pedagogos*”; Mestre-camaradas de Hamburgo – pedagogias libertárias (1933); Neill (1960, 1967) – pedagogias negativas numa escola auto-gerida; Rogers (1961) – pedagogia centrada no auto-desenvolvimento (auto-educação) e Bruner (1966) – pedagogias por descoberta.

Os percursos educativos nesta linha da não-directividade da primeira metade do século XX são marcados por pedagogos representativos da “ala romântica” sendo só na segunda metade do século XX que se impõe o movimento reformador da auto-educação/auto-desenvolvimento de Carl Rogers (1961) e seus seguidores. As doutrinas psicológicas deste autor fomentaram uma pedagogia que defende que o que é significativo em educação, não é o conteúdo mas sim, o processo, não é a direcção, mas sim, a sua ausência, não havendo padrões com origem no exterior, mas sim padrões definidos a partir das necessidades e interesses espontâneos e imediatos da criança.

Na linha do construtivismo surgem práticas inseridas no quadro da racionalidade contemporânea que veiculam possibilidades de uma dialéctica entre quem aprende e quem ensina e de uma dialéctica entre pares. Estas práticas, de um modo geral valorizam no processo de aprendizagem, o papel da actividade do sujeito na construção das ideias – fazer e pensar ou pensar antes de fazer (consoante a criança está no estágio operatório ou no das operações formais, segundo o cognitivismo piagetiano); valorizando as ideias dos alunos e o seu papel na sua auto-construção e o papel do professor, como organizador, facilitador e estimulador deste auto-desenvolvimento.

Os portugueses Adolfo Coelho (1871) e Maria Ulrich (que não escreveu nenhuma obra que expusesse as suas ideias pedagógicas) com concepções libertárias e de valores cristãos, também fazem parte deste grupo de grandes

pedagogos, existindo ainda hoje em funcionamento a escola Superior de Educação Maria Ulrich.

É interessante verificar-se que na Constituição da República Portuguesa há duas posições de extrema importância educativa que são praticamente ignoradas por muitos:

Primeiro: Embora não defina o que entende por "*Educação*", a Constituição mostra claramente, porém, que não a confunde com "*Ensino*", ao atribuir para cada uma um artigo diferente: o Artº. 73º refere-se a "*Educação, Cultura e Ciência*" e o Artº. 74º aborda o "*Ensino*". Distingue-se claramente que "*Educação*" e "*Ensino*" não são sinónimos.

Segundo: O Artº 73º, no seu n.º 2, define claramente, que compete ao Estado promover as condições necessárias para que a educação contribua para o "*desenvolvimento da personalidade*". Não se trata, pois, de um objectivo voltado para o desenvolvimento da sociedade, da colectividade, mas muito concretamente para o desenvolvimento da Personalidade. A sua formulação no singular e não no plural indica uma educação do indivíduo e não do colectivo dos indivíduos. Uma educação individualizada, personalizada e não colectivizada.

Educação e Moral

Os percursos educativos inspirados no paradigma construtivista são orientados por "pedagogias na segunda pessoa" assentando em propostas pedagógicas de tipo dialógico suportadas pela relação eu-tu e que, segundo Not (1991) esta relação de teor educativo educador/educando obedece a uma operacionalização dinâmica, recíproca, mas não paritária. Piaget (1932) e Vigotsky (1986) precursores da pedagogia construtivista deram o seu apoio, com as suas teorias psicológicas. Piaget deu particular significado à actividade interna do aluno, na construção do conhecimento e valorizou a construção do

pensamento e do conhecimento pelo aluno, em detrimento da influência social. Vigotsky atribuiu um peso significativo à mediação da cultura, das relações sociais, do professor, dos pares, na construção do conhecimento relativamente à actividade interna do aluno, valorizando o papel da educação, da escola e dos educadores como mediadores do processo educativo, fazendo depender deles o desenvolvimento educacional.

Piaget (1932) e Kohlberg (1958) contribuíram com os seus estudos de psicologia para que a moral fosse considerada numa dimensão de desenvolvimento psicológico e investigada nesse campo.

Deve-se sobretudo a Piaget (1932) ter-se deixado de considerar a moral como algo ligado à religião, para a considerar como um dos factores mais importantes na organização da personalidade. Mostrou que o “*Sistema Pessoal de Valores*” é um mecanismo psicológico que rege de modo inconsciente toda a actividade psíquica da pessoa, tendo a “*consciência moral*” um papel decisivo na tomada de atitudes e decisões e constituindo o “*remorso*” um poderoso mecanismo de censura que pode levar a grande sofrimento psíquico, depressão e suicídio (Judas é o exemplo clássico).

Estes autores apesar de só se terem preocupado com a dimensão cognitiva, não deixaram de notar o facto do desenvolvimento moral estar ligado à vida emocional e sentimental, dependendo do desenvolvimento da personalidade e do sistema pessoal de valores.

Vandenberg (1991), num estudo sobre as relações sociais e a moral verificou que é através dos “*outros*” que se valorizam os nossos actos, assim como se organizam outros valores do mundo social (Sistema Social de Valores). Hermans, Kemper e Loom (1992:32) consideram que no self de cada pessoa “*As decisões morais não constituem um processo de síntese racional entre vários elementos ou ingredientes históricos ou dos dilemas morais mas, antes, são conhecimentos e decisões relativas a um eu que se situa num certo tempo, num certo espaço e que se pode opor ao mesmo eu situado noutra*

tempo e noutro espaço (e até por vezes, num mesmo tempo e num mesmo espaço)”.

Em Kohlberg (1958) podemos encontrar o desenvolvimento do raciocínio moral muito ligado ao que “*deve ser*” a evolução moral dos indivíduos, derivando daqui a sua posição sobre o que “*deverá ser*” uma Educação Moral.

Na perspectiva existencialista há já um “*desenvolvimento individual*” de cada pessoa, um desenvolvimento holístico, em que se integra o seu desenvolvimento moral, biológico, afectivo, cognitivo, social, motor, assim como o desenvolvimento da sociedade, em que o sujeito se situa. Apresenta-se um “*desenvolvimento do ser*” completo de cada indivíduo no seu todo, em que “*Estar vinculado a um certo contexto social ou cultural não significa considerar o sujeito a viver num meio que lhe é portador das diferentes vozes que observa nos outros sujeitos que com ele trocam palavras e significados*” (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1997:164), podendo o indivíduo apresentar as suas decisões, mesmo contraditórias, no contexto onde está inserido.

Segundo Gonçalves, no seu artigo *A educação intelectual no horizonte da cultura* (1997:51), “*É sobretudo ao nível da comunidade que as características de universalização, unificação e diferenciação assumem significado emblemático.*”

Nesta posição educacional, encontra-se a Escola Cultural, em que Valente (1989); Patrício (1997); Marques (1991) e Almeida (1997), situam a educação para os valores que pressupõe “*(...) não só o respeito pela heterogeneidade, a pluralidade e a diferença como o seu real aproveitamento, estimulação e sentido da mútua complementaridade(...)*” (Almeida, 1997:481) continuando este autor a fazer a diferenciação da escola tradicional, “*toda ela organizada em torno da uniformização, a bem ou a mal*”concluindo, ainda que “*Sem pluralidade de vias, hipóteses de escolha, ocasiões de planeamento e de tomada de decisão não poderemos ter educação, muito menos podemos falar em pluralismo, tolerância e corresponsabilização.*”

A Escola Axiológica ou Cultural (Patrício, 1989; 1990; 1997) recomenda o puerocentrismo e o progressivismo em vez das tradicionais posições perenistas e magistercentristas.

É na Escola Cultural que se atende a todos os momentos de formação, que se situa a instrução e a formação, em que não existe distinção entre o ser e o ter, entre o saber e o conhecer. Toda esta integração faz-se num todo holístico, que é a pessoa, na sua comunidade.

Como sua antecedente temos outra via pedagógica tendo como referência, a filosofia personalista de Mounier (1950), que concebe a cultura como a vida da pessoa.

A Educação Personalista (Hoz, 1988; Garcia, 1976), que é essencialmente uma educação holística, tem como objectivo o indivíduo, a sua personalidade, a formação do seu ser, conforme nos diz Hoz (1988:32): *“a governar, em última instância o seu ser”*.

Fala-se de uma escola com actividades diversas, lectivas e não lectivas, em que o clima da escola, é um ecossistema educativo holístico, onde a criança *“digere e sintetiza todas as experiências de aprendizagem que lhe é dado vivenciar”* (Patrício, 1997:23).

Segundo Fontana (1987:4), Sócrates teria sido o primeiro filósofo a chamar a atenção para a formação qualitativa da pessoa como ser, *“Os indivíduos podem, somente, experienciar as suas próprias vidas e é o actual experienciar da própria vida, a partir de dentro, que é a essência da psicologia humana.”*

Era também postulado de Garrett que *“o objecto da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando”* (1983:9-10), privilegiando uma educação para o ser, em vez de uma educação para o saber.

Será pertinente referir, que segundo Fontana (1984, 1987), a Educação pela Arte se coloca numa perspectiva de formação do ser, desenvolvendo uma educação progressista e individualizada ao aceitar e considerar as diferenças de cada indivíduo e ao propor ajudá-lo, no desenvolvimento da sua personalidade (Santos, 1966, 1977; Read, 1982).

Segundo Piaget (1973) o desenvolvimento moral é um factor do desenvolvimento da personalidade e Kohlberg (1973; Newman, Thomas e Landsneiss, 1977; Hersh; Miller e Fielding, 1980), teóricos da educação moral, referem que só será possível através da experiência do ser, do seu desenvolvimento e não através do ensino (transmissão ou doutrinação) de saberes morais.

Na lei de Bases, art. 3º, alínea b) surgem as palavras “*valores espirituais, estéticos, morais e cívicos(...)*” sendo objectivos principais da Educação pela Arte, aqueles valores mencionados, adoptando a concepção de Platão, de que os valores éticos, estéticos e educativos, se situam no nível espiritual. Valores como: Belo, Harmonia; Equilíbrio; Perfeição; Beleza; Bem; Bom entre outros, são para Platão, valores espirituais transcendentais, sendo o Belo estético, um Belo espiritual. Situa-se assim, tendo em consideração os valores estéticos, morais, éticos e espirituais como desenvolvimento da personalidade, as perspectivas da Educação pela Arte.

Segundo Santos (1977), os princípios pedagógicos desta educação estão também, em conformidade, com as necessidades das crianças, onde o ludismo, expressividade, liberdade e criatividade são métodos pedagógicos que vão possibilitar a criação: “a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade.” (1977:61), onde há uma estreita ligação entre educação, jogo, estética e ética “numa paidêutica de amor e alegria” (1977:62).

Schiller refere igualmente que, “*o ser humano no seu estado físico apenas sofre o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado estético e*

domina-o no estado moral(...) Só pela estética, e não pelo estado físico, se poderá desenvolver a moralidade" (1993:84).

Educação, palavra latina "*educacio*" é ainda hoje considerada um domínio difícil, onde se entrecruza um imenso conjunto de estratégias e acções, com vista à formação moral da pessoa. Mediadora entre a sociedade e o indivíduo, sujeito da sua singularidade, a educação move-se num espaço nuclear, onde a pessoa, através do seu agir bem, através do seu viver bem, faz a aquisição de bons hábitos, em estreita ligação com a comunidade, onde se entrelaça e onde se aprofunda – boa educação, bem educado, gentil, delicado. É, neste espaço, que a pessoa singular se moraliza e adquire experiência nas suas relações, privilegiando-se a relação pedagógica, que concretiza a sua formação moral.

A Teoria Académica divide-se em dois grupos de pensadores: os tradicionalistas e os generalistas. Em ambos os casos, o papel do professor será sempre, o da transmissão dos conteúdos e o papel do aluno o de os assimilar, dando o professor especial relevância ao trabalho, à disciplina, ao respeito pela tradição, pondo de lado a pessoa, as suas necessidades, interesses e sentimentos, especialmente no que respeita à dimensão moral. Interessa a transmissão do saber e não a Formação do Ser, contrariamente à acção ou pedagogia.

A influência da motivação e das disposições sentimentais no percurso escolar da criança é, na maior parte dos educadores, reconhecida como repercutindo-se nas outras componentes da personalidade do aluno: valores, atitudes, interesse, comportamentos e sentimentos.

A educação escolar não deverá, pois, limitar-se a focar a sua atenção exclusivamente na transmissão dos conhecimentos gerais, visto que os educadores vão cada vez mais dispondo de conhecimentos adequados para poderem criar actividades educativas, onde se entrecruzem conteúdos cognitivos com conteúdos emocionais-sentimentais-espirituais. Saberão apoiar-se na psicologia moderna, na procura de meios e de estratégias pedagógicas que encorajem os alunos a desenvolver-se e a expressar-se com alegria e felici-

dade, através do movimento lúdico-expressivo da música, da plástica, da palavra, da acção.

É explorando várias experiências proporcionadas pelo mundo que nos rodeia, é expressando o seu universo interior, os seus sentimentos, as suas aptidões e conhecimentos, que o aluno se define em relação ao meio onde se insere e a ele se vai adaptando.

Mediante este tipo de vivências, a criança crescerá em todas as dimensões da sua personalidade, o que leva Keathwold e outros (1964:20), a afirmar, “o estudo não está ao serviço da doutrinação mas, pelo contrário, deve abrir caminho à liberdade de opção e às decisões pessoais”.

A Educação de Infância

O significado deste conceito - educação de infância – tem variado ao longo dos tempos. No entanto, em Portugal, surgem duas expressões: “*pré-escolar*” e “*educação de infância*”, reforçando a primeira, o papel de um ensino-transmissão de saberes considerados essenciais para uma preparação para a escola, e a segunda, humanista, pretendendo dar resposta às capacidades e necessidades desenvolvimentais das crianças nesta faixa etária. Ao longo do tempo a multiplicidade de instituições, normas e concepções educativas foram surgindo, dizendo Cardona (1997:23) que “*toda a contribuição directa e indirecta para o bem-estar das crianças, estando incluídos os serviços de saúde, assistência social e educação são englobados na educação de infância.*”

Citado também por este autor (1997), Bronfenbrenner visa a importância de ter presente todas as influências que incidem no desenvolvimento infantil, situando-se o conceito de educação de infância na educação prestada pela família e a escola; entre uma concepção de prestar assistência e uma visão educativa; entre uma concepção centrada nas características específicas das crianças, valorizando o desenvolvimento emocional, sentimental e sócio-relacional e, por último, entre uma concepção com base nas características

psicológicas e uma concepção baseada nas características sociológicas (Cardona, 1997).

Deste modo, a educação de infância, sendo um período de formação integral, é sustentada por processos de desenvolvimento global. Zabalza (1992:84) cita Htyat e Delphine, que definem como sendo *“uma arquitectura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, de modos de comportamento e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive”*.

É uma integração activa, relacional e construtiva e o processo evolutivo da criança está vinculado ao contexto situacional, onde se desenvolvem experiências, numa relação recíproca, mediante processos de imitação, estimulação e participação.

Zabalza (1992:85) refere que *“é uma formação cognitivo-relacional, que transcende os conteúdos particulares de cada área”*. Ora, nesta conciliação, núcleo de preocupação de uma educação actual, coloca-se a criança e o desenvolvimento integral da sua personalidade como objectivo principal, em que *“um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das relações com os outros, que depois são assumidas na dinâmica pessoal do desenvolvimento convertendo-se em aquisições internas.”* (1992:86).

Neste desenvolvimento da criança consideram-se certas características que passam pela integração de vários factores familiares, escolares, comunitários e ambientais, que sendo determinantes na personalidade de cada criança, têm em conta, as suas características individuais e diferenciadas.

A criança ao ser estimulada a desenvolver comportamentos e atitudes é inserida num contexto de valores que lhe servem de referência criando as bases, um processo interactivo dela própria com o meio sócio-relacional em que vive. A educação, ao visar adequar uma cultura às necessidades da criança tem por objectivo o seu desenvolvimento global, pressupondo um

desenvolvimento individual, pessoal, de um ser único, na sua dimensão pulsional, emocional, sentimental, cognitiva, social e espiritual.

Importa referir que a educação de infância tem sofrido várias mudanças orientadas para a necessidade de uma sociedade em constante modificação. Segundo Cardona (1997), a educação assume uma função preventiva, ao se tomar consciência do poder de ajudar, no insucesso educativo da escolaridade obrigatória, surgindo paralelamente uma função preparatória. Estas orientações publicadas, em 1997, pelo Ministério da Educação *“As Orientações Curriculares”*, eram consideradas, segundo Silva (1997:90), *“aquisições indispensáveis, para a aprendizagem formal da leitura e da escrita e matemática”*. Segundo Gameiro, a educação de infância também tem uma função compensatória, ao elaborar-se propostas interventivas mas, a sua função principal é *“promover, um adequado progresso na construção da personalidade, o que significa um normal processo de maturidade, de desenvolvimento evolutivo e educativo”* (2000:26).

Zabalza, perspectiva a educação de infância, como uma etapa essencial do indivíduo, considerando a intervenção do jardim de infância como primordial, competindo a esta instituição, *“actuar sobre um sujeito possuidor de uma bagagem de experiências prévias que estão marcadas pelo meio familiar e sócio-cultural de origem, sobre um sujeito com ritmo particular de aprendizagem que é fruto do seu próprio desenvolvimento efectivo e, em terceiro lugar, sobre um sujeito dotado de um determinado potencial de desenvolvimento”*. (1992:69)

Este autor traça os objectivos de educação de infância, em três linhas mestras de orientação, *“A perspectiva de dotar o sujeito de uma personalidade sã(...)”* (1992:109-113); o enriquecimento do sujeito e a possibilidade que a escola deve ter, de desenvolver a socialização da criança numa dinâmica relacional, sendo o objectivo socializador assente na teoria de Piaget:

1. *“Estimular a criança para que seja cada vez mais autónoma relativamente aos adultos;*

2. *Estimular as crianças para que se relacionem e resolvam entre si os seus conflitos;*

3. *Estimular as crianças para que sejam independentes e curiosas, para que usem a iniciativa, para que satisfaçam os seus interesses, para que tenham confiança nas suas capacidades e para que sejam capazes de competir construtivamente.” (1992:109-113)*

Zabalza, em *Didáctica da Educação Infantil* (1992:114), identifica também quatro eixos, sobre os quais, deverá incidir a acção educativa infantil, de extrema importância, pois é nestas fases de desenvolvimento, que assentam as bases relacionais das componentes extra-escolares e a dinâmica inter-escolar:

1. Cultura de pertença veiculada através da língua materna.
2. Disciplinas escolares codificadas em formas linguísticas e diversificadas.
3. Matriz cognitiva das crianças e sua competência linguística.
4. Realidade física e social. (1992:114)

Citado por Zabalza (1992:71), Pellerey afirma que, “*cultura e sub-cultura, têm um papel fundamental na estruturação de base da personalidade, na interiorização de modelos de comportamento, no desenvolvimento de atitudes, na aquisição de modalidades de participação, na aceitação de regras de vida social e pessoal*”

Refere-se ainda o mesmo autor Pellerey, a uma cultura de pertença, estruturada sobre a língua materna oral, que acompanha a criança funcionando como pré-condicionamento da intervenção escolar, não podendo ser ignorada pelas instituições educativas. A este propósito, Silva (1997) diz nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, que a criança, ao ser considerada como sujeito a uma aprendizagem, tendo como ponto de partida, aquilo que sabe e da sua cultura, toma logo uma posição “*escolar*”, que corresponde a um sistema simbólico cultural, constituindo o início da aprendizagem ao longo

da vida, visando a sua inserção na sociedade, como indivíduo autónomo, livre e solidário.

Zabalza, afirma ainda que, “*os actos, os conceitos próprios de uma particular elaboração do saber e, na medida do possível, das teorias que as enquadram num corpo de conhecimento coerente a nível lógico e válido é aplicável a nível operativo*” (1992:71), visto a criança ter de adquirir uma capacidade próxima da realidade, ao recorrer a recursos operativos e de representação, de abertura intelectual, de expressão relacional, sensorial e lógica da realidade cultural.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1997), documento que sustem uma prática pedagógica, pressupõe-se a realização de actividades que visem a aquisição de conhecimentos vários, assim como, atitudes e comportamentos, partindo da experimentação e do que rodeia a criança.

Zabalza (1992), valoriza muito a comunicação verbal na educação de infância, ao possibilitar à criança que esta se refira a si própria, à sua realidade. Por meio desta competência, é possível codificar e decodificar os signos verbais dentro do contexto (emissor-receptor), na acção educativa da mensagem.

Em relação à dimensão da realidade física e social, a criança reconhece diversas modalidades que se centram na aplicação de rotinas, situações familiares, conhecimentos vários, exploração de fenómenos, adquirindo capacidades cognitivas que lhe permitirá enfrentar, de outro modo, essas realidades.

Em Portugal, a educação pré-escolar destina-se a crianças, dos três aos seis anos de idade, até à idade da escolaridade obrigatória, conforme o Decreto-Lei n.º 48/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo. Seguidamente, surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que considera esta educação como a primeira etapa da educação básica visando responder aos fins educativos. A partir da influência de Rousseau, com a sua obra *Emile* (1772), a

criança passou a ser o centro do acto educativo (puerocentrismo), deixando de se considerar a educação centrada no professor (magistercentrismo), no ensinar e no didactismo. Com o seu dinamismo psicológico e com o seu processo de desenvolvimento, toda a educação será para a criança e pela criança, sendo ela o centro de todo o esforço pedagógico: *“No sentido de abandonar princípios pedagógicos rígidos e de compreender as crianças nas suas emoções, ajudando-a a descobrir o mundo com os materiais que aprecia(...) promovendo a adaptação do ambiente escolar às necessidades da satisfação sensorial que o normal desenvolvimento da criança exige.”* (Santos, 1966).

Nesta perspectiva puerocentrista, não se pensa exclusivamente em termos didácticos, desconhecendo a criança mas, pelo contrário, há todo um vasto campo de conceitos de variadíssimas áreas: biologia, psicologia e sociologia da criança, que são determinantes para toda a organização educativa. O anterior conceito de educação, como processo de ensinar, de transmitir conhecimentos tidos como imutáveis (perenismo), que perpassam a criança para a vida futura (progressismo), é substituído pelo conceito de educação, em que as programações didácticas e metodológicas são submetidas às características, capacidades e necessidades da criança (pedagogia desenvolvimental).

Deste modo, ao falar-se de educação, concebe-se uma educação voltada para a criatividade, para uma educação global, de toda a personalidade e não tripartida, intelectual, física e moral.

Não uma Transmissão do Saber mas uma Formação do Ser.

Assim, há que salientar que a Educação pela Arte será um recurso necessário não só para a resolução dos conflitos das crianças, como também para o seu encontro com actividades lúdico-criativo-expressivas, que lhe proporcionem satisfação, equilíbrio e harmonia.

2. As Orientações curriculares

Actualmente existe, como já se fez referência, um documento datado de 1997, pelo Ministério da Educação - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* – que explicita as linhas de orientação do ensino pré-escolar, mas que no parecer de Cardona (1997:113), “o sistema compõe-se de camadas sobrepostas, com espírito e regras diferentes que tornam difícil a sua compreensão e morosa gestão.”

A Educação Pré-escolar, foi até há pouco tempo, um subsistema educativo, sem currículo, em que a prática educativa tinha por base, os conhecimentos e a criatividade do educador, sem grande importância, junto da sociedade, que a aceitava, como o tomar conta da criança, sem interesse educativo.

Ao longo dos anos oitenta e noventa, do século passado, foram realizados estudos acerca dos efeitos da educação pré-escolar, no desenvolvimento infantil (Lazar e Darlington, 1982; Schweinhart e col., 1993; McKey e col., Hebbeler, 1985; Schweinhart, Weikart e Larner, 1997), permitindo concluir o benefício do jardim-de-infância em vários domínios: escolar, social, profissional e ético.

Estes estudos pretenderam verificar os efeitos benéficos de qualquer dos programas curriculares adoptados (Meyer, Gersten e Gutkin, 1983; Meyer, 1984; Miller e Bizzel, 1983, 1984), cujos resultados indicaram a vantagem da existência de um modelo curricular, apesar de cada um deles desenvolverem aspectos diferenciados.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* seguem estas direcções, dividindo-se em: *Princípios Gerais* e *Intervenção Educativa*. Nos *Princípios Gerais* destacam-se os princípios gerais e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, os fundamentos e organização das orientações curriculares e as orientações globais para o

educador. Na *Intervenção Educativa* encontra-se a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo.

Os *Princípios Gerais*, decorrem da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), em que “a *Educação Pré-escolar é a primeira etapa na educação básica no processo de educação ao longo da vida, complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*”.

Os objectivos pedagógicos direccionam-se para a educação ao longo da vida, para o sucesso de aprendizagem, para o desenvolvimento global e harmonioso da criança através de experiências contextualizadas, diversificadas e promotoras de uma melhor integração social, sendo condição essencial “*aprender a aprender*” através de práticas pedagógicas diversificadas, com vista ao desenvolvimento das competências de cada criança, valorizando o trabalho cooperativo e com estratégias facilitadoras e promotoras de sucesso.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* é valorizado o papel educativo da família, da comunidade e das várias instituições educativas, estimulando-se trabalhos de parceria. As orientações globais para o educador, dirigem-se ao conhecimento aprofundado de cada criança, em que concretizar e avaliar, tornam-se elementos essenciais do processo educativo, em que as acções se adequam aos interesses, características e necessidades das crianças, abrangendo a comunidade educativa, sem esquecer a sua articulação com o 1º ciclo do ensino básico.

A *Intervenção Educativa* relaciona-se com a organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, em que se salientam a continuidade e a intencionalidade educativa, suporte do trabalho curricular.

Quanto à organização do ambiente educativo, o documento refere quatro aspectos: primeiro a abordagem sistémica e ecológica do ambiente

educativo, ou seja, um processo adoptado às diversas realidades sociais, à sua valorização; o segundo aspecto diz respeito à organização do grupo, do espaço e do tempo, o ser e o saber-fazer do educador explicitam-se na adopção das práticas educativas; no contexto educativo situa-se o terceiro aspecto, as opções pedagógicas centradas na aprendizagem da vida democrática, na resolução de conflitos e no envolvimento das crianças; por último e quarto aspecto tem a ver com a organização do meio, onde há igualmente o respeito por um espaço educativo alargado, com trabalho de equipa e apoio à família, em articulação com o 1º ciclo do ensino básico. Relativamente à relação com os pais e outros agentes educativos, pretende-se também, um trabalho de parceria, em que se destaca a importância da elaboração do Projecto Educativo.

As Orientações Curriculares abrangem três áreas de conteúdo, apesar de se especificar que, o processo educativo deve organizar-se numa perspectiva globalizante, interligando as áreas entre si e com os seguintes níveis de ensino:

1. Formação Pessoal e Social que Incide sobre o desenvolvimento formativo da criança em termos de valores e atitudes, apoiando-se no saber-ser, revelando-se integradora das outras áreas.
2. Expressão e Comunicação que engloba os seguintes domínios: expressão motora, dramática, plástica, musical, linguagem oral/escrita e matemática. É considerada “*área base*”, pois “(...) *engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida*”. (Silva, 1997:56)
3. Conhecimento do Mundo que interliga sumariamente conceitos ao nível da Biologia, Geografia, Física, Ciências, tendo em vista um alargamento científico da educação pré-escolar: início da educação pré-escolar e transição para a escolaridade obrigatória.

A Intervenção Educativa pressupõe “(...) *um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar*

do processo educativo". (Silva, 1997:93), mostrando o papel consciente do educador, enquanto construtor da sua prática profissional.

3. Modelos de educação de infância

O étimo latino "*currículo*" (lexema) que corresponde ao étimo "*currere*" significa percurso, caminho, jornada, adaptando-se às realidades sociais nos diferentes contextos históricos.

Para Ribeiro (1990:11) "existe uma diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo", não existindo um sentido unívoco para o termo currículo.

No entanto, ao reflectir-se sobre o currículo, este surge-nos como um conjunto de actividades que se efectuem na escola visando o diálogo efectivo entre os participantes – professores, alunos, sem deixar de reflectir na possibilidade de co-reformar o currículo, numa permanente procura de mudança e construção de consenso no meio da diversidade.

Zabalza (1998:26) define currículo como sendo: "*(...) um conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro ou fora da escola como consequência da intervenção, directa ou indirecta, da própria escola*", evidenciando, este autor, a importância do currículo ao alargar-se "*os espaços de acção educativa e profissional através do desenvolvimento curricular*", gerador de dinâmicas sociais e culturais, ao promover uma participação responsável e activa no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Marques (1997:6) há que acrescentar um ambiente que possibilite as aprendizagens "*em interacção significativa com um "locus", com um espaço, com um tempo, como uma ecologia concreta*". Este autor (1997:6) acrescenta que, "*O currículo não é assim uma emanção intelectualista descendente e linear, antes se vai reconstruindo numa dialogia intensa e permanente entre os*

vários sujeitos do acto educativo(...)”, onde a escola, o professor e os alunos se reorganizam e reaprendem numa sociedade em mudança.

Formosinho fala sobre as estruturas conceptuais dizendo que estas *“incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar(...)*” (1996:12). Estes modelos curriculares segundo o mesmo autor *“são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática”* (1996:12), que ao visar os objectivos educativos, os conteúdos e os processos se estruturam, conceptualmente, de uma componente pedagógica, assente em tomada de decisões teóricas.

Actualmente, os modelos curriculares para a educação de infância fundamentam-se em teorias específicas de aprendizagem e desenvolvimento, tendo alguns conseguido o mérito de serem considerados como modelo metodológico.

A definição de modelo em educação pré-escolar consiste no *“conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar”*. (Bairrão, 1995:15). Entendendo-se por currículo *“uma sequência organizada de tarefas ou pro-postas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo isto decorrendo num determinado cenário”*, (Bairrão, 1990:16) sendo sequências de aprendizagem, geralmente organizadas e fundamentadas em função da idade das crianças.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997:16) a maior parte dos educadores portugueses seguem modelos indiferenciados, tendo entendido anteriormente Evans (1982) que as práticas tradicionais do ensino pré-escolar seriam um *“conjunto de várias práticas, sem a existência de linhas orientadoras e de referenciais teóricos”*.

Vários Modelos de educação de infância foram surgindo desde o séc. XVIII: 1767 – A Escola de Tricot; 1816 – A Escola Infantil; 1837 - O Jardim

Escola de Froebel, sendo o seu fundador e pedagogo considerado o criador da educação de infância mais educacional do século XIX; 1878 - O Modelo Jardim-Escola João de Deus; 1907 - As Escolas Montessori; 1950 – O Modelo Humanista-Cristão Maria Ulrich; 1966 - O Modelo da Escola Moderna ; 1970 - O Modelo de Pedagogia de Projecto; 1970 - O Modelo Curricular High-Scope; 1970 - O Modelo Educação Axiológica ou Cultural de Manuel Patrício e 1977 - O Modelo de Educação pela Arte, passando em seguida à abordagem de alguns destes modelos:

O Modelo Jardim-Escola, de João de Deus

Inspirado nos ideais republicanos e com base no Modelo das Escolas Móveis, criado por Casimiro Freire (1882), João de Deus fundou as escolas infantis, designadas por “*Jardim-Escola*”.

O primeiro Jardim-Escola foi criado em Coimbra, em 1911, num terreno doado por Eugénio de Castro.

Bem ao jeito dos ideais da “*Escola Nova*”, João de Deus funda, em colaboração com João Soares, o Bairro Escolar do Estoril, que foi na altura uma inovação revolucionária para os internatos, então utilizados. Este seria destruído quando estava no auge do seu sucesso.

Em 1917 é inaugurado o Museu João de Deus, projecto de Escola-Monumento, marco da cultura portuguesa. Aí realizaram-se conferências e debates nas quais figuram os nomes de pedagogos de Portugal e do Brasil.

É na Sala do Museu que se realizaram cursos de alfabetização a portugueses e estrangeiros que vêm aprender o Método João de Deus, que é muito difundido no estrangeiro, principalmente em África.

Em 1943, esses pequenos cursos alargam-se no primeiro curso de preparação de pessoas destinadas a orientar crianças com menos de seis

anos. Inicialmente chamava-se Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus. Actualmente é a Escola Superior de Educação João de Deus.

O método João de Deus caracteriza-se pela aprendizagem da leitura, “*entendida como estimulação, iniciação e exercício das capacidades*”, que deverá iniciar-se no pré-escolar. João de Deus considerava que a aprendizagem da leitura não se devia fazer por fases, devia ser uma unidade, daí que a idade para frequentar o jardim-escola devia ser aos três anos. A *Cartilha Maternal* era a metodologia utilizada como iniciação à leitura e à escrita, por volta dos cinco anos.

Esta metodologia completamente inovadora para a época, mantém-se eficaz até aos nossos dias. Defende ainda uma aprendizagem tanto quanto possível personalizada. O método é introduzido gradualmente, fazendo apelo ao raciocínio lógico da criança e não à memorização. Para que as crianças aprendam de uma forma mais fácil, as palavras são apresentadas de uma forma simples.

O Método da Cartilha Maternal continua a ser utilizado no ensino português, em várias escolas.

O Modelo Humanista-Cristão, de Maria Ulrich

O modelo de Maria Ulrich nasceu, por um lado, da necessidade de criar um modelo de educação que englobasse o ver, o julgar e o agir, um modelo activo.

Refere assim, esta pedagoga, que para educar é preciso rever a nossa própria educação. Ao proporcionar às alunas da sua escola, o verdadeiro Humanismo, ela refere que “*nenhum Humanismo existe que não assente num Absoluto*”. A perspectiva de Maria Ulrich foi sempre, declaradamente e substancialmente, cristã (Alves, 2008; Bello e Pinheiro, 2009).

“Não pode existir educação que não esteja informada de uma filosofia. Ela é que dará significado à acção educativa. Educa-se “para”, porque toda a educação é dinâmica e não estática, o que pressupõe por parte do educador a definição pessoal e muito clara do sentido que tem para si a existência. Se educar é essencialmente transmitir valores, como poderá educar integralmente aquele que flutua indeciso entre várias opções?” (Maria Ulrich, Traço de União, 1975).

A disciplina de Cultura Cristã era a coluna vertebral do currículo de formação de educadoras, objectivada para uma Educação em Valores Cristãos.

Tentou também aplicar um método de educação de adultos, num curso de formação de educadoras assente numa pedagogia activa motivada pelos resultados alcançados através do mesmo, ou seja, o *Ver*, o *Julgar* e *Agir*. O *Ver* consistia na observação atenta da realidade; o *Julgar* consistia em saber fazer um juízo de valores e não um discurso muito longo, mas sem conteúdo, o qual, tem por finalidade, encontrar logo a solução adequada através do *Agir/acção*.

Modelo da Educação pela Arte

Read (1958) ressuscitador da *“Education through Art”* defende a importância de *“uma educação”* que proporcione um desenvolvimento harmonioso, *“individual”* de cada ser humano, incluído na sociedade onde está integrado. Se a *“educação é o apoio do desenvolvimento”* e nela estão envolvidas faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, então a educação deveria ser encarada como *“cultivo de modos de expressão”* (1958:24).

Uma vez que estas faculdades são necessárias à arte pode-se talvez inferir que educação e arte percorrem caminhos paralelos, dizendo Read (1958:13) *“a arte deve ser a base da educação”* tendo em conta que, *“a arte é o melhor guia para um sistema de educação que tem algo a ver com as variedades naturais de temperamento e personalidade.”*(1958:200).

Segundo este mesmo autor, a Educação pela Arte desenvolve a personalidade e o espírito, consistindo num processo de aprendizagem que se estabelece em quatro etapas:

1. “*Fenómenos puramente motores*”.
2. Revela-se de suma importância e situa-se no âmbito dos sentidos, pois é através desses, que a criança interioriza a multiplicidade de fenómenos que o mundo exterior lhe fornece, e que lhe permite adquirir “uma visão do mundo”.
3. Faz a junção das duas etapas anteriores, permitindo à criança movimentar-se à medida que vai interiorizando os estímulos recebidos e com os quais constrói os seus próprios modelos.
4. A criança adquire um “*comportamento educacional*”, diz Kaffka citado por Read (1958:75), sendo capaz de controlar as suas acções de acordo com os ideais por ela formulados.

Estas etapas alertam para a importância das vivências, dos sentimentos e dos elementos, com os quais a criança edifica novos comportamentos, novas atitudes, apreendendo uma nova concepção do mundo.

Torna-se fundamental que a educação (re)estruture os processos de aprendizagem para que a escola passe a ser um espaço de liberdade interior, onde a criança possa usufruir de actividades de carácter livre, cujo objectivo nunca será o de produzir obras de arte, mas sim, cidadãos melhores e sociedades mais construtivas.

Compete ao Sistema Educacional criar meios eficientes para que a criança faça da arte um meio de comunicação e integração, para o qual é necessário, segundo Montessori, citada por Read (1958:142), “*uma vista que vê, uma mão que obedeça e uma alma que sinta.*” É o despertar dos sentidos, pois a partir das próprias vivências a criança será capaz de criar.

A Educação pela Arte respeita as variações de temperamentos, de personalidade, ao permitir a expressão livre e natural. Quando esta exteriorização é limitada o homem torna-se “(...) *infeliz, de espíritos doentes e famílias infelizes, de sociedades divididas, armadas com armas de destruição em massa*” Read (1958:202).

Este autor defende ainda que, “*o objectivo da Educação, como o da Arte, deveria preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.*” (1958:202).

Se conseguirmos que a Arte seja o pilar da Educação estaremos, com certeza, a contribuir para o desenvolvimento de seres completos, equilibrados, sensíveis, harmoniosos, activos, sensatos, criadores(...) seres mais felizes no uso das suas capacidades.

Já Freud referia a importância da infância no desenvolvimento do ser humano e o modo como de uma forma muito lenta, o homem tem vindo a aceitar a criança como um ser complexo. Sendo um período fundamental no despertar da sensibilidade, sobre o qual a Arte e a Educação dedicam o seu interesse e reflexão, é na infância que os valores, normas e ideias morais são transmitidos às crianças tornando-as, mais ou menos desenvoltas, equilibradas, aspirando à perfeição moral, ética e estética.

É nesta fase que se deve atender à espontaneidade das expressões, as quais devem surgir livremente num contexto lúdico, ou se assim não for, corre-se o risco de assistir a uma diminuição da capacidade de fruir e compreender o mundo, de uma forma ética e estética, em prejuízo da sua pessoa e do meio social.

Na sequência destas ideias clássicas sobre educação, nos anos cinquenta, surgiu na Europa, um movimento que defendia uma pedagogia libertadora, criativa, que integrasse a Educação pela Arte, ou seja, que a arte fizesse parte do processo educativo, a partir da infância, com o objectivo de

levar o indivíduo a sentir que é necessário participar na transformação e criação das manifestações artísticas e culturais, ao valorizar a sensibilidade, a criatividade e a emoção.

O contacto com a Arte, domínio do subjectivo e do particular, leva a criança a conhecer e a entender a diferença, devendo assim a criança ser motivada a desenvolver uma expressão própria e a reflectir sobre o que faz, numa atitude responsável e respeitadora da opinião dos “outros”.

Em Portugal, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, Arquimedes Santos e a sua equipa, tentaram fundamentar a Psicopedagogia da Expressão Artística, *“polarizadas em redor da criança e suas relações com a Arte ou artes(...)”* Santos (1977:63), como um meio e como um fim, para uma maior abertura à compreensão de si próprio e dos outros, como forma de aceitação e de integração, mas também como caminho de reeducação e de terapêutica. Mas, estes pressupostos têm que estar intimamente ligados à vivência activa, observadora, libertadora... tão inerente à própria natureza da criança.

A criança expressa-se, exterioriza-se e integra-se através dos meios de que dispõe: o gesto, o movimento, o som, a palavra, ou seja, por uma pedagogia social, que pretende ser uma forma de expressão própria e de relação com os outros. A Expressão Artística é o meio propício a esta integração, numa escola que seja, como refere Santos (1977:69), *“pedagogicamente aberta e significativa”*.

A Educação pela Arte permite formar um adulto mais harmónico pretendendo-se que passe a entender o mundo que o rodeia de forma diferente, quer eticamente, quer esteticamente. A observação do mundo que o rodeia vai permitir-lhe saber como se há-de integrar, contribuindo igualmente para a sua formação pessoal e social.

O primeiro objectivo da Educação pela Arte é a plena existência do ser humano, uma vez que as actividades artísticas, lúdicas e culturais são reveladoras das capacidades de expressão criativa do ser humano, permitindo

atribuir às experiências e vivências pessoais um significado social e universal, capazes de retratar medos e desejos mais profundos. Para Valente (1999:32), a Arte é, “(...) o coração de todos nós, a alma que fazemos e refazemos em todos os instantes da vida. Com ela, não só captamos melhor o Mundo, a realidade nele contido, bem como o mistério das coisas. A arte inaugura o sabor sempre renovado das possibilidades humanas, na luta constante e, diria, eterna, entre aquilo que fomos e o que sonhamos ainda ser.”

Em 1977 foi designada uma Comissão de reestruturação do Conservatório Nacional que pretendia que a Escola de Educação pela Arte fosse um centro de estudo e pesquisa, em que “*um departamento de documentação com biblioteca, boletim, ficheiros, arquivos, sonoteca, filmoteca, etc, serviria de apoio a todos os estudos de pesquisa, informação e divulgação dos trabalhos da Escola.*” Santos (1989:125)

Esta escola piloto, cujos princípios e objectivos centravam-se na infância, como sendo uma fase decisiva, na formação da personalidade, devendo por isso, segundo Santos (1989:126), “*proporcionar à criança antes de mais, através da espontaneidade das expressões, uma livre actividade pelas artes.*”

O despacho n.º 379/80 e o decreto-lei n.º 310/83 extinguem o Curso de Educação pela Arte, desintegrando-o do Conservatório Nacional, por este curso se destinar a agentes educativos e não, a formar artistas, devendo por isso ser ministrado pelas Escolas Superiores de Educação.

A Educação pela Arte situa-se no ponto de convergência entre a pedagogia moderna e as novas experiências artísticas, promovendo uma formação humanística, “(...) *pela integração e harmonia de experiências e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.*” Santos (1989:127).

A 14 de Outubro de 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que nos artigos 7º e 8º da Lei n.º 46/86, enuncia como objectivos gerais do Ensino Básico, o seguinte:

a)“*Assegurar uma formação geral a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, (...) sentido moral e sensibilidade estética...*”

b)“*Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios*”. Programa do 1º ciclo (1990:9)

c)“*(...) o desenvolvimento, das expressões plásticas, dramáticas, musical e motora*”. Objectivo específico para o 1º ciclo; Programa do 1º ciclo (1990:10)

O Decreto - Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, de 1990 estabelece a Lei de Bases da Educação Artística que vem estabelecer o novo e importante papel das artes, na educação, ao encarar a Educação Artística como “*(...) parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa(...)*”. Lei de Bases da Educação Artística (1990:4523), referindo o seu carácter genérico, artigo 7º, já que se destina “*a todos os cidadãos e processado na Educação Pré-Escolar, nos Ensinos Básico, Secundário e Superior*”. (Lei de Bases da Educação Artística, 1990:4523), o que parece garantir a todos, sem excepção, o acesso a uma educação Artística, como componente da formação geral, o que leva a supor que se está perante avanços nesta área e que se poderá encarar a Educação Artística como um ponto de partida e como um meio de implementar a Educação pela Arte.

É unânime o consenso de atribuir um papel de equilíbrio entre a Educação e a Arte, através das várias actividades expressivas, criativas e sensibilizadoras, de que dispõe e onde se salienta o papel da expressão criadora da criança, como meio catártico, contribuindo para o seu desenvolvimento global, pois quando as expressões comunicam o que a criança sente, cumprem a função de desenvolver a harmonia, permitindo-lhe ter uma relação equilibrada, com tudo o que a rodeia.

Em Dezembro de 1991 realizou-se um colóquio organizado pela Fundação Gulbenkian sobre Educação pela Arte, Pensar o Futuro. Neste colóquio perspectivaram-se os problemas nacionais e deram-se a conhecer as experiências mais recentes, a nível internacional, realizadas neste âmbito e onde se debateu, uma vez mais, “*o desenvolvimento de métodos pedagógicos específicos, progressistas e controlados(...)*”, uma vez que a Educação deve ser “*prospectiva, orientada para um futuro que se pretende perscrutar e construir tanto ao nível dos conteúdos, como dos comportamentos.*” Morais (1991:25), o que leva as actividades pedagógicas pelas expressões artísticas a contribuir para o desenvolvimento bio-socio-psicológico das crianças.

O Modelo de Pedagogia de Projecto

A pedagogia de projecto orienta-se segundo as teorias humanistas e sócio-desenvolvimentais, surgindo um plano de acção criado pelas crianças e educadores, em que se evidenciam objectivos de autonomia, criatividade e socialização, compreendendo actividades de pintura, modelagem, histórias e jogos de “*faz-de-conta*”.

Segundo Katz e Chard (1997) o informar e coordenar todas as acções desenvolvidas pelas crianças são atribuídas ao educador. Este método de trabalho baseia-se na resolução de problemas, que nascem da necessidade de solucionar uma necessidade ou de enfrentar um desafio.

Como abordagem à educação da primeira infância, Katz e Chard (1997) defendem que o trabalho de projecto refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é aprendido e ensinado.

Esta abordagem realça o papel do professor como incentivador das crianças, para interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, como garante de uma aprendizagem. Assim, para as mesmas autoras (1997), o termo “*mente*”, num sentido mais lato, tem a ver com o cultivar a mente da

criança pequena, em que engloba não só os conhecimentos e capacidades, como também a sensibilidade emocional, moral e estética.

Segundo Katz e Chard (1997) uma educação adequada às crianças mais novas, deve ter em conta o pleno desenvolvimento das suas mentes, enquanto se esforça por compreender melhor as suas experiências. A abordagem de projecto é, pois, um meio promissor de estimular predisposições que vão permanecer durante toda a vida do ser humano.

Katz e Chard (1997) recomendam ainda, a inclusão desta abordagem de projecto nos currículos para a primeira infância, mas tendo em conta cinco objectivos principais: *“As actividades e o conteúdo têm uma relevância vertical. A relevância vertical que se refere à instrução que prepara o aluno para um nível de instrução seguinte – uma espécie de educação para o futuro.*

O trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes(...)para as crianças da educação pré-escolar, o trabalho de projecto confere coerência e continuidade ao seu trabalho de conjunto;

Que os adultos e crianças compreendam que a escola é vida;

Que as crianças sintam a classe como sendo uma comunidade,

Que os professores considerem o seu trabalho como um desafio”.

(1997:6-13).

Esta abordagem contribui para tornar a aprendizagem mais relevante e útil, estabelecendo relações com a vida real e desenvolvendo competências que são fundamentais, para a formação dos alunos, enquanto indivíduos responsáveis e intervenientes na sociedade em que vivemos.

O Modelo da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, parte de uma concepção empirista da aprendizagem, através de interacções obtidas em contextos sociais e culturais, em que o educador ou elementos participativos, tais como, alunos/colegas fazem a mediação, numa perspectiva de desenvol-

vimento e aprendizagem. Este modelo baseia-se na tentativa e erro de Freinet e sua evolução reflexiva dos professores, com a finalidade de promoção de desenvolvimento e aprendizagem, sem esquecer as interações sócio-culturais, baseadas na linha interaccionista de Vygostky e Bruner.

Desenvolvido e aplicado em Portugal desde os anos 60, o mesmo tem três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a restituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperativa da cultura.

Destas finalidades decorrem sete princípios da acção educativa que são: os meios pedagógicos veiculam em si, os fins democráticos da educação; a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em consequência da cooperação; os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano; a afirmação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes das produções culturais dos alunos; as práticas sociais irão dar sentido imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários, como fonte de conhecimento, nos seus projectos.

Os pressupostos que fundamentam a dinâmica deste modelo são: a constituição dos grupos de crianças dever ser vertical, integrando todas as idades, de forma a garantir a heterogeneidade etária e cultural/experiencial, fomentando a inter-ajuda e estimulando, desse modo, um processo de enriquecimento cognitivo e sociocultural; baseado no trabalho de Freinet é condição deste modelo que a criança esteja num clima de livre expressão, onde se valorizam as suas experiências de vida, as suas ideias e opiniões; torna-se também indispensável que seja dado às crianças um tempo lúdico para explorarem as suas ideias, os materiais, os documentos, de forma a suscitar questões, projectos de pesquisa, o que implica o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados.

O Modelo Curricular High/Scope

Este método teve o seu início na década de 60 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação educacional High-Scope, em Michigan. Weikart trabalhou como psicólogo, com crianças com necessidades educativas especiais.

Essa experiência profissional motivou-o para a preparação de um programa pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola. Nasceu então, em 1962, o Ypsilanti Perry Pré-School Project, que foi o nascimento do que hoje é conhecido pelo currículo High-Scope.

Este modelo caracteriza-se por uma estrutura inovadora e aberta para promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Baseado em Piaget e outros seguidores pressupõe que as capacidades da criança desenvolvem-se ao longo da vida, numa sequência previsível e que em cada fase surgem novas capacidades.

O potencial de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações, através da disponibilização de materiais adequados a cada uma das fases e da estimulação de interações constantes das crianças entre si e com os educadores.

O programa High Scope está pensado para que a criança faça variadas operações de transformação dos objectos de conhecimento, no ambiente educacional que se criou. Aqui o papel do educador é fundamental, devendo criar situações que permitam desafiar o pensamento actual da criança e que provoquem o conflito cognitivo.

Nabuco (1997) realizou um estudo comparativo dos resultados de três modelos curriculares: High Scope, João de Deus e Movimento da Escola Moderna, permitindo a análise dos resultados, concluir, que cada um dos modelos curriculares desenvolve diferentes dimensões formativas: *“O Movimento da Escola Moderna encoraja mais as actividades de expressão plástica, de manipulação e dá mais tempo à actividade “recordar”; o “High Scope” encoraja*

mais as actividades do tipo científico, tais como, resolução de problemas e ainda actividades de jogo simbólico, actividades relacionadas com histórias, rimas e interacções entre pares; o programa João de Deus, destaca-se por dedicar mais tempo à leitura, escrita e matemática e por permitir menos livre escolha de actividades, por parte da criança” (Nabuco, 1997:82).

O Modelo Educação Axiológica ou Cultural, de Manuel Patrício

A Escola Axiológica ou Cultural (Patrício, 1989, 1990, 1997) toma como referência a filosofia personalista de Mounier, ao conceber a cultura como a vida da pessoa, acrescentando para além da perspectiva da Educação Personalista (Hóz, 1972; Garcia, 1976) a educação holística, em que defende-se a escola como tempo e espaço para viver, para aprender e criar novos saberes, numa convergência de formação do ser, tendo sempre no centro de todo este modelo, o próprio indivíduo, como objectivo, o qual pode *“governar, em última instância o seu ser”* (Patrício, 1997:25).

Patrício, (1997:23) refere que a escola é como um ecossistema educativo holístico onde a criança *“digere e sintetiza todas as experiências de aprendizagem que lhe é dado vivenciar”*. Sendo igualmente a escola, para o mesmo autor (1997:24):

“1º) um momento de recepção ou percepção pura;

2º) um momento de apropriação;

3º) um momento de assimilação;

4º) um momento de fruição;

5º) um momento de criação;

6º) e por último, um momento de difusão e promoção. Formar o ser humano implica atender devidamente a todos estes momentos. Para ser digna do qualificativo de cultural, a escola não pode fixar-se em um ou alguns deles, mas tem de os considerar a todos”.

Segundo Patrício, (1997:723), é evidente e como tal, dada a conhecer no II Congresso de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, realizado em 1992, na cidade de Évora, a preocupação de professores e investigadores sobre a necessidade de promoção de valores na Educação, resultando a seguinte enumeração:

1. *“É finalidade essencial da Escola promover os valores.*
2. *A promoção dos valores implica o conhecimento dos problemas axiológicos fundamentais, tanto em geral como na sua aplicação à educação. Entre esses problemas podemos referir: a ontologia dos valores; a agnoseologia dos valores; a classificação e hierarquia dos valores; a antropologia dos valores; a praxiologia dos valores. É da maior importância identificar e caracterizar os valores a promover no processo educativo escolar.*
3. *É igualmente da maior importância identificar e caracterizar as metodologias de promoção dos valores.*
4. *Promover os valores é algo de distinto de inculcar valores. Os valores não devem ser inculcados, mas induzidos a partir da experiência axiológica, aberta à liberdade, à autonomia dos educandos.*
5. *Deste modo, a Escola não deve ser um espaço institucional de inculcação mas de indução da vida axiológica. Se assim acontecer, a Escola permitirá e promoverá realmente o sentido dos valores.*
6. *Do mesmo modo, o professor não deve ser um inculcador mas um indutor axiológico. A formação dos professores, indispensável para reformar a Escola que se pretende, terá de ser organizada nesta base.*
7. *Entre os valores e a cultura existe a mais íntima das relações, de tal modo que os valores são, na integridade do seu universo, sistema de cultura e a cultura é, na integridade da sua essência vivida, sistema de valores. A Escola Cultural implica essa redução.*
8. *O homem não pode ser sem os valores, mas o modo como realiza esta condição é o da procura. Assim, o homem é aquele que procura os valores. Tem, todavia, de os procurar dentro de um sistema axiológico concreto, ou seja, dentro de uma cultura“.*

II
PENSAMENTO E CONCEITOS ÉTICO-MORAIS

II – PENSAMENTO E CONCEITOS ÉTICO-MORAIS

1. Ética e Moral

A etimologia das palavras ética e moral possuem, com efeito, acepções muito próximas uma da outra. Se o termo “*ética*” é de origem grega – “*tá êthé*” – os costumes, e a moral de origem latina – “*mores*” – hábitos, remetem ambos para conteúdos vizinhos: de costumes, de hábitos, de modos determinados de agir.

Mas, apesar deste paradoxo assinalado pela análise etimológica, há uma distinção entre a ética e a moral. A ética esforça-se em desconstruir as regras de conduta que formam a moral, os juízos de bem e de mal que se reúnem neste último, sendo, neste sentido, a ética mais voltada a uma reflexão sobre os fundamentos, do que a moral. Deste modo, a ética não designa uma moral, mas sim, segundo Russ (2006:8) “*um conjunto de regras próprias de uma cultura, uma meta-moral, uma doutrina que se situa além da moral, uma teoria raciocinada sobre o bem e o mal, os valores e os juízos morais*”. A ética ao procurar essa desconstrução das regras de conduta e das suas estruturas, vai ao mesmo tempo esforçando-se na procura dos fundamentos ocultos da obrigação.

A ética confunde-se com as novas noções semânticas, falando-se, hoje em dia, de uma ética dos negócios, de uma ética dos meios de comunicação, éticas práticas por vezes próximas da deontologia. No entanto, não se pode esquecer o primeiro sentido e fundamental da ética, o de meta-moral e doutrina fundadora que enuncia “*os princípios*”, palavra latina principium que significa começo, o que o espírito denomina como primeiro, ou como ponto de partida de um processo. E mesmo que o uso contemporâneo do termo ética, tenha por vezes, um carácter de ambiguidade, ele não abandona o seu significado original.

Assim, Russ (2006) diz que os efeitos da moda não poderiam nunca justificar o abandono de toda uma tradição filosófica, logo não há que repelir o significado original da ética, mas sim, focar o seu duplo significado: como teoria racional do bem e do mal, mas também como imperativo hipotético, como ética aplicada, cuja coerência conceptual deverá ser examinada. Considera ainda o mesmo autor (2006), que são estas metamorfoses do termo ética que nos conduzem às do campo da modernidade, sendo essas transformações da teoria raciocinada do bem e do mal, da doutrina normativa, sob o efeito das várias modificações que então se manifestam no campo contemporâneo.

A Moral liga-se essencialmente à pessoa (*“consciência moral”, “remorsos”, “sistema pessoal de valores”*), enquanto a Ética se insere no contexto social (*“princípios éticos”, “ética política”, “ética das empresas”*).

2. O nascimento da ética

O saber ético nasce com a reflexão filosófica grega, ao consistir numa filosofia moral. Hoje em dia podemos dizer que a ética é uma dimensão da filosofia que sai da existência da moral, do mesmo modo que a filosofia da ciência ou da religião reflectem sobre a filosofia da ciência ou da religião. A ética, como reflexão filosófica, tem por objecto de estudo o fenómeno da moralidade que faz parte da vida humana, desde a Antiguidade.

Para Catão (1995) é a partir das suas origens que a ética está vinculada à cidadania regulando as relações entre os membros de uma mesma cidade, grupo ou comunidade, sendo indispensável ao bom funcionamento da sociedade. Quando o filósofo Sócrates procura fazer com que os ouvintes sintam a necessidade de esclarecer os porquês do seu agir, ele está a fundar a ética, como reflexão que procura o esclarecimento da razão do viver. Segundo Catão, (1995:46) *“a ética para o nosso tempo é a expressão do que sonhamos nos tornar como comunidade humana e como pessoas, a partir do que somos, o que comporta a humilde descoberta dos caminhos que nos possam conduzir a esse objectivo.”*

Embora os termos moral e ética não signifiquem etimologicamente coisas diferentes têm vindo a configurar-se como duas formas de reflexão: a moral (que é pessoal e pertence ao mundo da vida da pessoa) e a ética (que se identifica com um saber de peritos, como o é a filosofia). Cortina (2007:12) cita Luís Aranguren (1979) que denomina a moral como moral pensada, a qual surge do mundo pensado, recebendo da ética um tratamento filosófico e moral vivida, a qual surge do mundo moral da vida (Ética).

No conjunto do saber filosófico, a ética situa-se na esfera do saber ou filosofia prática, visto ter por tarefa específica orientar, enquanto que a filosofia teórica não se prende necessariamente à acção.

Esta distinção entre saber teórico e saber prático provém da filosofia grega, mas não se trata de alguém dominar uma teoria e a aplicar depois à acção, mas sim, da distinção entre teoria e práxis que se refere a duas formas de saber, isto é, a um modo de saber teórico e a um modo de saber prático.

É pois, segundo Cortina (2007:13) uma distinção praticada no conjunto do saber segundo o modelo aristotélico em *Ética a Nicómaco*, em que o autor nos convida a distinguir entre as duas partes da alma racional, tomando, por referência, os seus respectivos “objectos, que tanto podem ser entes cujos princípios não podem ser de outra maneira, como se entes, cujos princípios o podem ser”.

Acrescenta ainda Cortina (2007:13) que “*Relativamente ao primeiro tipo de seres, a razão não pode fazer mais que contemplá-los(...) Theorien(...) e conhecê-los enquanto, que sobre a acção, a razão pode realizar cálculos para discernir o que convém escolher*”.

Segundo Aristóteles, convém distinguir entre a racionalidade que se considerou como prático-moral e a racionalidade que foi considerada como prático-técnica. A primeira tem fundamentalmente como objecto a acção a que chamamos produção. Moral e Técnica diferenciam-se quanto aos fins, já que

no caso da produção o fim é diferente da acção pela qual se consegue algo, enquanto que, o fim da acção é ela própria.

No entanto, para definir a ética continua a ser útil o quadro aristotélico do saber, segundo o qual o saber prático é antes de mais o que reflecte sobre a acção e, de algum modo, a orienta e o saber ético que se refere aos fins e valores últimos das acções e não só às suas virtualidades técnicas. Por isso, a ética ocupa-se da felicidade (como fim da conduta humana); do bem como meta; das virtudes que predispoem a alcançá-lo, muito especialmente da justiça (eixo do mundo ético e político); da espécie de razão que se exerce na ética, já que é um saber racional, embora não científico; do lugar dos sentimentos morais e dos valores no conjunto de um tal saber e da forma peculiar que tem este género de consciência moral. E, conforme a modernidade se foi tornando presente, a ética passou a ocupar-se também da ideia de liberdade, sem a qual não há ética possível e a ocupar-se ainda da noção de dever.

Proveniente das disputas medievais surge a ideia de pessoa, de natureza filosófica que vai abrindo caminho, como núcleo e sentido do conjunto dos restantes termos. Assim, a ética ocupa-se, antes de mais, dos valores, normas e princípios que afectam o ser humano, seja qual for a comunidade política a que pertence, o credo religioso a que está vinculado e o sistema económico em que se enquadra a sua vida.

3. Ética e Sociedade

A Ética é um nome, um ideal que congregou os espíritos, animando os corações das democracias ocidentais no fim do milénio. A ética tem vindo a ganhar um poder maior, invadindo os meios de comunicação, alimentando reflexões no âmbito filosófico, jurídico e deontológico, originando aspirações e práticas inéditas. Assim, surgem acções humanitárias, de salvaguarda ambiental, moralização dos interesses políticos e dos meios de comunicação, debates sobre o aborto, o assédio sexual, a droga, o anti-tabagismo.

Lipovetsky (1992), sociólogo contemporâneo, recoloca a ética no quadro do neo-individualismo actual. É a revitalização dos valores onde se reflecte o novo espírito do tempo. Oscilando entre dois extremos, as sociedades contemporâneas cultivam dois discursos: o da revivescência da moral e do precipício decadentista.

Apesar de não faltar elos de ligação entre estes dois pólos e a efervescência ética ser interpretada como reacção à ausência dos comportamentos e à recuperação das consciências, em confronto com a irresponsabilidade do indivíduo, não há de modo nenhum, resposta que elucide sobre o fundo da questão – Se neste momento é predominante a cultura do individualismo, como se explica a aspiração colectiva à moral? A nossa época não restabelece a antiga moral, mas sim, contrariamente, abandona-a. A ética encontra-se abalada no ponto de partida do seu exercício, falta-nos hoje, o essencial, as bases “*o crepúsculo do sentido põe em questão o dever ser, o imperativo e a própria obrigação*” (Russ, 2006:11).

No entanto, não se deve pensar numa ruptura com as tábuas da lei, nem com a invenção de novos valores morais, visto estes serem os mesmos, desde há milénios. Há sim, uma nova maneira de encarar os valores, uma nova disposição social da moral, pois que ela institui uma nova fase na história da ética moderna. Temos uma ética que não encontra o seu modelo, nem nas morais religiosas tradicionais, nem nas modernas, do dever laico, rigorista e categórico.

Será então possível uma ética que comandada pela longevidade poderá dar todo o sentido, toda a relevância, ao novo curso histórico da vida moral? Assim, levando ao máximo de clarificação, o ideal ético, professando o culto das virtudes laicas, enaltecendo a obrigação da pessoa na família, da pátria ou da história, os modernos pouco romperam com a tradição moral da renúncia a si próprio, ditada pelo esquema religioso da imperatividade ilimitada dos deveres, verificando-se, no entanto, a transferência das obrigações superiores em relação a Deus para a esfera humana, transformada em deveres incondicionais para com os outros, para com a colectividade. Neste período de mudança de

valores surgiu uma nova lógica do processo de secularização da moral, a qual já não consiste apenas em afirmar a ética como esfera independente das religiões reveladas, mas em dissolver socialmente a sua forma religiosa: o próprio dever. Já no fim do século XIX Nietzsche pronunciava-se quanto à dissolução das ideologias e ao aparecimento de novas regras de conduta, reportando-se às primeiras formas de poder ou participação social dizendo: “*o individualismo é uma variedade modesta e ainda inconsciente da vontade de poder; aqui o individualismo contenta-se em libertar-se da dominação da sociedade (quer seja do Estado ou da Igreja)*” (Nietzsche, 1920:131).

A excepcional novidade da nossa cultura ética é que, pela primeira vez, uma sociedade longe de exaltar os mandamentos superiores os minimiza e os desacredita, desvalorizando o ideal de abnegação estimulando sistematicamente os desejos imediatos, a paixão do ego, a felicidade intimista e materialista. Ao liquidarem todos os valores sacrificiais, quer sejam determinados pela outra vida ou por finalidades profanas, a cultura quotidiana deixou de ser irrigada pelos imperativos hiperbólicos do dever e passou a sê-lo pelo bem-estar e pela dinâmica dos direitos subjectivos. Organizando-se para lá da forma dever, a ética chega à radicalidade plena na época do abandono da religião. Assim, a reformulação da ética é um imperativo, em que a existência de uma sociedade sem referências, inscreve-se na desordem contemporânea. Trata-se segundo Lipovetsky (1989), da chegada do indivíduo narcísico que configura a nossa modernidade. Será então possível, na era dos homens vazios redescobrir, constituir e organizar conceitos ou princípios axiológicos novos? Será possível criar uma nova ética?

A marcha da história moderna deu azo à formação de um tipo inédito: as sociedades pós-moralistas. Este novo tipo de sociedade, que não encontra fundamento numa estrutura objectiva, procura encontrar no próprio sujeito a raiz do seu ser social e do seu convívio na comunidade.

As democracias vacilaram na sua implantação além-dever, organizando-se sem fé nem lei, mas segundo uma ética fraca e minimal. A sociedade pós-moralista é uma sociedade que repudia a retórica do dever austero, integral,

maniqueísta e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo, à felicidade. Pode-se dizer que na pós-modernidade, a ética, longe de versar no subjectivismo e na individualidade tem por objecto, o fenómeno da moralidade que desde a antiguidade faz parte da vida humana.

Deste modo, não há nenhuma contradição, visto que entre o renascer da temática ética e a lógica pós-moralista, a ética eleita não ordena nenhum sacrifício, nenhuma violência sobre o indivíduo. Longe de se opôr à cultura individualista pós-moralista, a ética é uma das manifestações exemplares dessa cultura. Assim, sendo dominante, a lógica pós-moralista não faz, de modo nenhum, desaparecer as correntes que lhe são contrárias, as reivindicações abertamente moralistas. O pós-dever não é, de maneira nenhuma, sinónimo de sociedades em comunhão, numa tolerância permissiva que aspiram somente ao alargamento dos direitos individuais.

A sociedade ao anular a liturgia do dever torna minoritário o espírito absolutista não acabando nem com os movimentos fundamentalistas, nem com a legitimidade das legislações hiper-repressivas ou virtuosas. Como toda a variedade de obrigação, o dever moral restringe o campo da possibilidade de escolha e de actuação que para Marzá (s/d:69) citando Hoffe considera que a sociedade encontra-se *“perante uma obrigação livre, isto é, voluntária e ponderadamente aceite.”*

Quando se julgava ver recuar o fanatismo moral, ele prossegue animado por movimentos periféricos; longe de pacificar o debate ético, a cultura à margem do dever agudiza-o, transportando-o ao nível das massas.

Assim, não é o laxismo e a espiral diabólica dos direitos subjectivos que avançam, é o desenvolvimento paralelo de duas maneiras antitéticas de considerar os valores, dois modos contraditórios de organizar o estado social individualista. De um lado, uma lógica flexível e dialogada, liberal e pragmática, apostada na construção gradual de limites, definindo princípios, integrando critérios múltiplos, instituindo abolições e excepções; do outro lado, dispositivos maniqueístas, lógicas estritamente binárias, argumentação mais doutrinária do

que realistas, mais preocupadas com o rigorismo ostensivo do que com progressos humanistas, mais interessadas com a repressão, do que com a prevenção.

Deste modo, o futuro será, em parte, feito à imagem desta luta a que se entregam estas duas lógicas antagónicas: uma, afastando-se da obsessão da finalidade, tendo em conta a complexidade tanto do social, como das situações individuais, inventando dispositivos plurais, experimentais, personalizados; a outra, desviando-se das realidades sociais e individuais, em nome de um novo dogmatismo ético e jurídico. O pós-dever contribui, ao seu nível, para fragmentar, para dualizar as democracias, produzindo simultaneamente normalização e ilegalidade, mais integração e mais exclusão, uma maior preocupação higienista e mais auto-destruição, maior horror pela violência e uma maior banalização da delinquência. Por toda a parte o individualismo ganha, tomando dois rostos tradicionalmente antagónicos: integrado e autónomo, passível de ser gerido e flexível para a grande maioria; perdido, sem futuro para as novas minorias deserdadas.

Vários fenómenos ilustram a dissociação da cultura à margem do dever. Quando se extingue a religião do dever, não assistimos ao declínio generalizado de todas as virtudes, mas sim, à justaposição de um processo desorganizador e de um processo de reorganização ética que se estabelece a partir das próprias normas individualistas: é necessário pensar a era pós-moralista como um caos que se organiza.

A dualização das democracias não designa apenas o regresso da grande pobreza, os mecanismos precários, de marginalização e de nacionalização: ela significa a acentuação de duas lógicas antinómicas do individualismo. De um lado, o individualismo responsável contra o individualismo irresponsável. É em torno deste conflito do individualismo que se processa o futuro das democracias: fazer recuar o individualismo irresponsável, redefinir as condições políticas, sociais, empresariais, escolares, capazes de fazer progredir o individualismo responsável. A novidade da época reside no facto de, para se avançar nesta via, já não dispormos de nenhum modelo de

conjunto credível e dissipada a crença nas leis escatológicas da história, resta a saída da salvação pelo Estado. Será então legítimo falar-se de uma ética da política? Será que o domínio dos problemas da cidade serão independentes da análise ética ou moral? (Russ, 2006).

A reflexão de Ricoeur (1986) e Rawls (1987) ao retorno, ao exame axiológico e ético dos princípios da vida política, faz ressurgir Aristóteles, que considerava a política, ciência da cidade e da sociedade inseparável da moral. Rawls (Idem) sublinha que a justiça é a primeira virtude das instituições sociais dizendo Paul Ricoeur que, citado em Russ (2006:166) *“a política atinge o indivíduo ao nível dos poderes de que é capaz e de seu desejo da vida boa, que define a dimensão ética da acção”*.

É no dever sublime que reside uma das razões do sucesso da ética: ela entra em estado de graça no momento em que os grandes breviários ideológicos deixam de responder às urgências desse momento. Em muitos aspectos, este desvio em direcção à ética constitui uma oportunidade para as democracias, testemunhando uma tomada de consciência acrescida da nossa responsabilidade em relação ao futuro, um reforço dos valores humanistas. No entanto, hoje em dia, a ética tanto serve de remédio milagroso para todos os males, como se parece com uma figura retórica: a ilusão ideológica não foi enterrada nas ruínas das antigas religiões, mas regressa no etnicismo, nova figura desencantada da falsa consciência. Mas relativizar as esperanças alimentadas pela corrente ética não equivale, de nenhum modo, a desacreditá-la.

Ética e Mudança

Como esclarecer as mudanças intervenientes no curso dos últimos anos, no campo da ética e da moral? Ser-nos-á preciso ter em conta muitos factores, mas entre essa variedade é necessário partir da ausência do sentido e do vazio ético, visto que este é o prelúdio de uma formação axiológica inédita. Assim, constata-se que as referências tradicionais desaparecem, não sabendo de todo

quais podem ser os fundamentos possíveis de uma teoria ética. É num vazio absoluto que a ética contemporânea se cria, nesse lugar onde se apagaram as bases habituais, ontológicas, metafísicas, religiosas da ética pura ou aplicada. Todas as referências ou normas da obrigação se dissipam, todos os valores superiores se depreciam.

O fenómeno espiritual ligado à morte de Deus e dos ideais supra sensíveis – o niilismo – origina a crise actual da ética. Hans Jonas (1992:45) em *Le principe responsabilité*, sublinha esse vazio ético que é a ausência de todo o fundamento: *“Agora estremecemos no desnudamento de um niilismo, no qual o maior dos poderes se acopla com maior vazio”*. É neste vazio, neste enfraquecimento do sentido que se põe o problema dos princípios e dos fundamentos do novo agir. A ética acha-se hoje abalada no seu próprio ponto de partida. Falta-nos hoje o essencial, o crepúsculo do sentido põe em questão o dever ser, o imperativo e a própria obrigação.

4. O dever moral

Segundo Marzá em 10 Palavras Chave em Ética: *“O conceito de dever ocupa um dos lugares mais importantes da nossa linguagem moral”* (1990:54) iniciando a este respeito, a necessidade de reflexão ética entre ser e dever ser.

A moralidade segundo Cortina (2007:9) é *“o desafio de viver como ser humano”* e *“levar a sério o mundo moral é “conditio sine qua non” para a sobrevivência da nossa civilização porque sem profundidade, nem altura moral(...) sem reflexão(...) nem vida(...) dificilmente poderemos continuar a ser humanos(...) homens e mulheres(...) perante os desafios e as interrogações que já nos ultrapassam.”*

Para Cortina (1990:839) em *Ética sin Moral* existem duas respostas: as que têm a ver com as finalidades da acção - as éticas teleológicas e as que estabelecem o quadro normativo do justo, definindo o que é correcto e devido para todos - as éticas deontológicas.

Marques (2003:19) divide igualmente a moral dizendo “*Há duas grandes espécies de moral: morais teleológicas (as que se orientam para o bem e a felicidade) e morais deontológicas (as que se orientam para o dever)*”, dando exemplos de morais teleológicas: epicurismo, utilitarismo, moral de simpatia e moral de benevolência assim como exemplos de morais deontológicas: estoicismo; moral Kantiana e ética discursiva, especificando que, “*Nas morais teleológicas, o dever é apreciado como um meio para atingir um fim. Nas morais deontológicas, o dever é considerado como um fim em si mesmo.*” (2003:20).

Segundo Marques e Santos (s/d), o que distingue o homem da animalidade é a lei moral, o que o homem descobre em si como ser livre e racional. Se todas as acções do homem são motivadas, há que as distinguir, as que são determinadas pelas inclinações sensíveis e as que o são pelos motivos racionais, provenientes de uma lei moral.

A liberdade consiste no triunfo de uma lei moral, do motivo racional sobre a disposição natural do homem para a animalidade. Contudo, a lei moral não poderá ignorar a disposição natural do homem, podendo mesmo entrar em contradição com as inclinações, os sentimentos e as paixões que constantemente o motivam.

Kant (1975:24) define acções morais como as que respeitam a lei moral, as acções praticadas por dever, só sendo morais as acções que respeitam a lei moral. A “*razão prática é independente de todo o saber quer seja religioso ou especulativo*”.

O dever é a necessidade de realizar uma acção por respeito à lei. É o agir só por dever, sem se preocupar com a dignidade humana. A acção é moral quando se apresenta adequada aos princípios éticos, citado por Abbagnano, (1998:266): “*uma acção realizada por dever tem seu valor moral não no fim que deve ser alcançado por ela, mas na máxima que a determina; ela não depende portanto, da realidade do objecto de acção, mas somente do princípio da vontade segundo o qual essa acção foi determinada, sem relação com nenhum*

objecto da faculdade de desejar. O dever é a necessidade de realizar uma acção unicamente por respeito à lei".

Mas uma acção poderá ser legal e não moral. Se a acção se apresentar conforme a lei, sendo realizada por respeito à lei é a acção legal; a realizada quando se conforma com a lei é a acção moral. Kant acrescenta que "*Nisso consiste a diferença entre a consciência de ter agido em conformidade com o dever e a de ter agido por dever, ou seja, por respeito à lei*". (Citado por Abbagnano, 1998:266).

Segundo Vancourt (1987) o dever é acção na qual coincide a vontade que é determinada e a lei moral. A acção moral nunca contém o valor no fim que pretende atingir, mas na máxima que o determina, isto é na vontade livre. Só as acções por dever são morais.

É através de um processo de desenvolvimento que se prolonga por toda a vida, que o indivíduo vai construindo um sistema de regras orientadoras das suas acções, baseadas em escolhas morais. Importa distinguir, "os valores nesse seu processo de desenvolvimento, o "processo de valoração", em que o sujeito pesa os "prós e os contra", fazendo comparações." (Marques, 2003:73)

O que se pretende ao longo do processo de socialização da criança, é uma aceitação gradual das regras que lhe são impostas, bem como outras normas sociais e comportamentos socialmente aceites.

Lourenço (1992) recorda que estes modelos de comportamento reportam-se a dois domínios distintos: ao domínio da moral, quando se pretende ser justo e respeitar o outro, ou ao domínio das convenções sociais, quando se relaciona com os comportamentos ou sinais convencionais, derivados das normas de determinada sociedade, tais como, um aperto de mão ou um cumprimento com dois beijos na face.

O respeito das pessoas entre si – relações interpessoais - tem a ver com a ordem moral e com os momentos em que a criança manifesta o sentimento

de culpa, demonstrando dessa forma que aprendeu a fazer juízos de uma determinada situação (Azevedo, 1994).

Os Valores, como refere Marques (2003:76) *“fazem parte da herança cultural e o educador não pode desconhecer que uma das suas missões é precisamente preservar o que de melhor foi criado pelas gerações anteriores”*.

À semelhança do que se passa a nível cognitivo, social ou emocional, a criança está sujeita a um processo de desenvolvimento moral, dizendo Marques (2003:76) *“A educação não dispensa alguma forma de transmissão, em que a conservação do legado cultural faz parte do sistema de valores”*.

5. A morte das ideologias

A ética do futuro enraíza-se neste início de século na morte das ideologias e das grandes narrações. Assim, com a descrença quanto aos grandes sistemas, nasce a dúvida axiológica, referindo-se aos valores entendidos no sentido moral, prelúdio de toda a nova formação.

Segundo Russ (1999:12), Lyotard enumerou algumas das grandes sínteses cujo desfavorecimento actual condiciona as noções axiológicas vindouras, “fazendo ver esse “pós-modernismo” que hoje se tornou um lugar-comum, enquanto que, na origem, significava simplesmente a extinção das grandes narrações: as doutrinas do século XVIII relativas à emancipação do cidadão; o pensamento das luzes, que via na história uma teologia racional; a teoria hegeliana respeitante à formação do Espírito no mundo; o marxismo encarado como sociedade sem classes”.

Citando Russ (1999:11) “O essencial (as bases) falta-nos hoje. O crepúsculo do sentido põe o “dever-ser”, o imperativo e a própria obrigação”. Uma nova busca axiológica será necessária ao desaparecer “o essencial”, no projecto global da humanidade, deixando-nos privados das teologias apaziguadoras que, durante muito tempo, serviram de fundamento à ética. Estamos

obrigados a inventar, para sobreviver, porque o sucesso puro e simples nunca fornece critérios em si mesmo. Indeterminado, amorfo, exige-se uma reavaliação teórica: é nesse topo do vazio que nasce a ética contemporânea, a ética do nosso tempo.

Segundo Lipovetsky (1989) quando se dissolvem as ideologias, quando se desbaratam os discursos globalizantes numa modernidade que repele o transcendente e as teologias, nascem então, as formas contemporâneas do individualismo, propícias ao aparecimento de novas regras de conduta, sendo o indivíduo o valor supremo. Logo, o individualismo é uma atitude que privilegia o indivíduo em relação à colectividade, descrito, em particular por Lipovetsky em *A Era do Vazio* (1989) ao encontrarmos no individualismo contemporâneo, não um triunfo da individualidade, em face das regras constrangedoras, mas sim, a realização de indivíduos estranhos às disciplinas, às regras, aos constrangimentos diversos, às uniformizações.

Encontramos pois, neste individualismo contemporâneo, o narcisismo, em vez do acesso a uma autonomia, o hedonismo em vez da conquista da liberdade. Assim, com estas novas condutas existenciais levantam-se uma enorme quantidade de questões de ordem ética, em que o individualismo moderno, longe de ser virtude e autonomia, significa passividade, surgindo a questão ética: O que é que se pode tornar factor de universalização nas nossas sociedades democráticas?

Como será possível redescobrir uma macroética, válida para a humanidade, como requerer um princípio que possua uma validade universal? Segundo Apel (1987) e Habermas (1993), é preciso criar uma macroética e, segundo Jonas (1990) é igualmente necessário criar uma ética da responsabilidade, fundada na razão, em que a exigência de fundamentação ética é predominante e que constitue uma resposta aos impulsos individualistas do nosso tempo. Do particular, do subjectivo a um imperativo universalista, é um dos sentidos do movimento ético contemporâneo.

As ciências e técnicas modernas ocupam igualmente um papel preponderante na necessidade de se repensar uma nova ética, é o nosso “ser herdado” segundo Paul Ricoeur (1990) que se encontra em questão.

Segundo Jonas e Ricoeur (1990), as ciências e técnicas modernas podem produzir o medo através de um ambiente técnico cheio de ameaças e diversos perigos. As novas tecnologias engendram um enorme crescimento dos poderes do homem, tornando-o sujeito e objecto das técnicas. É na zona antigamente inacessível às potências humanas que hoje intervém a técnica humana.

Segundo Ricoeur (1990) todas essas intervenções apelam a uma redefinição ética, impondo uma nova reflexão axiológica ao ser atingido o soco vital da identidade pessoal pelas novas técnicas. As acções do homem, diz-nos Jonas (1990) parecem irreversíveis impondo-se-nos o vazio ético que faz surgir na exigência ética, uma nova perspectiva que ponha fim à desmoralização do homem, pois segundo Heidegger citado em (Russ, 1991:18) “*a produção técnica representa uma organização geral do mundo – um “abandono longe do ser”*. Expressando o vazio ontológico, a técnica do nosso tempo, questiona-nos fazendo apelo a uma reformulação da ética, em torno de novos princípios e a uma nova teoria da responsabilidade, sendo necessário criar com urgência, novas fundamen-tações éticas.

Referindo uma vez mais, Lipovetsky (1989) quando se abre a era do vazio, quando faltam as transcendências, a ética contemporânea surge, através da sua dupla face: como meta-moral e conjunto de regras deontológicas; e como teoria fundadora além dos enunciados morais particulares como ética aplicada e igualmente como reflexão teórica. Segundo Monod (1970:146) “*nenhuma sociedade (...) pode sobreviver sem um código moral fundado em valores compreendidos, aceites e respeitados pela maioria de seus membros*”.

Estas palavras, pronunciadas pelo autor acima referido (1970) na Fundação Nobel, sugerem-nos importantes direcções em torno da ética salientando-se a reformulação da ética como imperativo, e a sua reflexão, numa

sociedade sem referências. Recordam-se as grandes questões de Kant (1975) na Crítica da Razão Pura: “*Que posso conhecer? Que devo fazer? Que tenho a esperar?*” Hoje em dia, como é possível reformular o dever, em termos adequados e adaptados ao nosso tempo, de modo a haver resoluções face às tensões actuais?

Segundo Lipovetsky (1989) e longe de Jonas, Habermas e Rawls, a ética verdadeira desaparecerá, na nossa sociedade democrática. A ética indolor dos novos tempos democráticos arrasta-nos para um difícil dever. Para Lipovetsky (1989:215) a responsabilidade surgirá como “*a própria alma da cultura pós-moralista*”.

6. Os princípios éticos e o panorama contemporâneo

Nenhuma acção ética é possível sem proposições de base, sem hipóteses governando o campo reflexivo. A ética contemporânea, tomada em sua dupla acepção de meta moral fundadora e de ética aplicada é governada por vários princípios.

Um dos primeiros princípios que organizam a tradição filosófica e moral procura determinar os verdadeiros fins da vida humana, a doutrina respeitante aos valores é o modelo do sujeito autónomo, responsável por si mesmo e pelos seus actos, sem referência a uma autoridade exterior.

O pensamento ético contemporâneo tem como base os princípios clássicos, renovando-se e adaptando-se ao contexto do nosso tempo, transformando esses princípios e apropriando-os aos nossos problemas actuais. A ética não poderia esquecer a sua origem recorrendo a vários princípios tais como: princípio religioso; força afirmativa; princípio de realidade; princípio de responsabilidade; de cultura estética de si. Assim, as antigas bases são incorporadas assegurando a continuidade temporal, a memória e a tradição que funda o presente e o futuro.

O Princípio da Responsabilidade

Evoca um princípio muito antigo que governa a ética e a moral, enunciado por Platão num texto célebre da República: cada um é responsável pelo seu destino; cada um é responsável pela sua escolha. Neste princípio a divindade está fora de questão, sendo Deus inocente e o nosso destino, por nós organizado, através das nossas escolhas. Responsabilidade é um princípio que governa a ética “clássica”, da Antiguidade do pensamento existencial e que se reencontra profundamente transformado nas perspectivas éticas contemporâneas. A responsabilidade é o facto de responder totalmente, pelos seus actos e assumi-los. No entanto, a responsabilidade deixa de referir-se ao presente ou ao futuro imediato, estendendo-se até um futuro distante, no qual se enraíza.

Jonas (1990) dirige-se, primeiro, aos nossos antepassados a partir dos quais deveremos assumir a perspectiva tradicional, seguidamente, ao nosso mundo próximo e depois, progressivamente, à humanidade futura, colocada à nossa guarda. A sobrevivência da humanidade constitui o fruto do nosso olhar longínquo, de maneira a manter a existência da humanidade futura, o seu objectivo.

Segundo este autor (1990) há uma renovação, uma transformação radical da teoria da responsabilidade apontada por Platão, a escolha dos géneros de vida parece tornar-nos agentes típicos, no entanto, a responsabilidade orienta-se em profundidade, em direcção à temporalidade criadora e dinâmica.

O verdadeiro princípio da responsabilidade, o da nossa época, rejeita o ser transcendente. Segundo Jonas “*O eros platónico, orientado para a eternidade e não para a temporalidade, não é responsável pelos seus objectos. Esse em direcção a que ele tende é uma equidade superior, que não “vem a ser”, mas que “é”*.” (1990:174).

Jonas (1990) ignora o verdadeiro querer responsável e o tempo, a orientação vertical, mas redescobre um princípio, muito antigo, o da responsabilidade, modificando-o profundamente: a responsabilidade da ética contemporânea refere-se ao tempo e não à eternidade, diferenciando-se assim, da filosofia helénica.

A ideia de uma humanidade que se deve realizar, Jonas substitui-a por uma humanidade frágil e perecível, perpetuamente ameaçada pelos poderes do homem. Logo, a responsabilidade da idade contemporânea não tem nenhum equivalente na história das ideias. A responsabilidade esvazia-se de toda a ideia de finalidade racional, de toda a noção de auto-movimento histórico, tem em conta o facto do homem se ter tornado perigoso para si mesmo e, de algum modo, ter algo de perecibilidade. Segundo Ricoeur *“A responsabilidade, na idade tecnológica, estende-se tão longe quanto o fazem nossos poderes no espaço e no tempo, e nas profundezas da vida (...). (A) humanidade futura, posta sob a nossa guarda, é essencialmente frágil; é perecível por excelência (...) A ideia de responsabilidade põe-se ante as mutações sem precedentes que afectam o agir humano na idade das técnicas”* (1990:283).

É uma ideia nova de responsabilidade que vem à luz na nossa época, como preservação longínqua da vida, num futuro distante. Esse princípio corresponderia à ideia do pós-dever, à sociedade pós-moralista, ao minimalismo ético, ao crepúsculo do dever.

Contrariando a opinião de Jonas, Lipovetsky refere que *“O princípio da responsabilidade aparece como a própria alma da cultura pós-moralista (...) a nossa ética da responsabilidade é uma ética “razoável”, animada não pelo imperativo da separação brutal de seus fins próprios, mas por um esforço de conciliação entre os valores e os interesses”* (Lipovetsky, 1992:215). Assim, o recurso ao princípio responsabilidade, remeteria para as noções do dever e para uma forma de pragmatismo.

Este princípio tem origem na antiguidade helénica. O tema da cultura estética de si governa a moral da antiguidade grega, onde se juntam a ética e a estética, pois que o belo e o bom, estão intimamente unidos, como nos indica a palavra grega “*Kalonkagathon*”. Deste modo, estas palavras (belo e o bom) experimentam esta fusão dos valores estéticos e do Bem: a forma bela é a promessa de moralidade e o Belo anuncia o que é considerado bom. Sem se dissociar, e em concordância organiza-se a ética e a estética – Belo e Bom – produzem-se reciprocamente na unidade da cultura e do saber. A antiguidade greco-romana vincula a ética ao pensamento do Belo, vendo na vida uma obra de arte, fundando toda a existência no princípio da cultura estética de si, que conduz à verdadeira felicidade (ética) que não está ausente da filosofia de Platão.

O homem progredindo até à ideia do Belo e elevando-se acima da sua condição terrestre descobre o mundo das Essências, achando-se em condições de chegar a uma sabedoria. A ideia de aplicar os valores estéticos à sua própria vida não está presente na Idade Média, no entanto, reencontra-se no Renascimento, no Dadismo do século XIX, em Oscar Wilde e, na ética contemporânea, em Michel Foucault (323-325), que recorre, como ele diz, a uma corrente muito antiga: *“Não creio que se possa encontrar nenhum traço do que se poderia chamar normalização (...) na moral filosófica dos antigos. A razão é que é o objectivo principal e o alvo essencial procurado por esta moral era só um problema de escolha pessoal. Em seguida era reservada a um pequeno número de pessoas: (...) A razão que se tinha de fazer essa escolha era a vontade de ter uma vida bela e deixar aos outros a lembrança de uma bela existência (...). O que (...) preocupava mais (os antigos) era constituir uma espécie de moral que fosse uma estética da existência.”* Logo, o princípio helénico da cultura estética de si retoma vida na ética contemporânea por um conjunto complexo de razões: por um lado, a ideia de uma relação entre religião e ética tender a regredir e, por outro lado, não se pretender um sistema de legalidade, que intervenha na nossa vida moral, pessoal e íntima. O princípio ético oferece então, não uma solução, mas sim, uma problematização, na sociedade onde, em geral, a lei não modela mais o indivíduo.

Hoje em dia, tudo parece anunciar um retorno à filosofia ética: o desenvolvimento de novas correntes de pensamento, o renascimento do debate ético e multiplicação de discussões. Deste modo, a reflexão axiológica e moral é beneficiada, ao sugerir os valores axiológicos como a última referência da nossa sociedade democrática: Bioética, ética dos negócios, vontade de moralização de assuntos públicos e políticos, ética e dinheiro.

A ética está na moda, tudo se passa como se os anos actuais fossem os da renovação ética, os dos anos da moral e a sua procura parece crescer indefinidamente, e em cada dia, um novo sector da vida abre-se à questão do dever. Quando a procura da ética cresce, quando proliferam as novas morais e os imperativos inéditos, só se pode sublinhar “*o paradoxo inerente às nossas sociedades pós-modernas*” (Russ, 1995:6).

O nosso tempo, com o desejo de teorização ética, vive, no entanto, sob o signo de uma ética frequentemente problemática. É uma ética reivindicada em toda a parte, que dificilmente fixa as suas normas e valores num lugar que os justifique, parecendo, por vezes, incontrolável, sendo este o paradoxo de pensadores, desde Karl-Otto Apel a Paul Ricoeur. Como observa o primeiro (1987), a ciência e a técnica conduzem à unificação da sociedade mundializada, assim como, a uma acentuada necessidade de responsabilidade. As consequências tecnológicas da ciência, têm, doravante, um alcance universal, exigindo um renascimento ético, e hoje, a totalidade do planeta deve achar-se posto em causa, quanto aos processos técnicos.

Por um lado, não há nenhuma moral particular proveniente de um grupo social restrito que esteja em condições de impor regras sobre questões tão amplas, de responder ao problema da mundialização da economia e da técnica. Por outro lado, a tarefa fundadora da ética pós-moderna surge em desespero, pois que as normas autênticas dificilmente surgem, sendo a tarefa de fundamentação na sua essência, o propósito mais difícil do nosso tempo. Segundo Russ (1997:7) “*fundar é trazer às coisas, hic et nunc, um princípio de inteligibilidade e uma razão de ser*”. Como é então, possível, a sua elevação, até ao pensamento da fundamentação ética? É este o paradoxo que existente

entre a exigência ética e o verdadeiro trabalho original que se iniciou mas que ainda continua a dar que pensar, hoje em dia.

7. Psicologia Moral

Investigadores, educadores e psicólogos preocuparam-se em estudar e caracterizar o processo evolutivo ao longo do qual se faz o desenvolvimento moral da criança.

Piaget (1932) define três grandes etapas: a que se passa antes dos sete/oito anos, a da moral heterónima, a dita moral da obediência, de constrangimento e de respeito unilateral. A segunda etapa, a que passa-se depois dos 8 anos e vai-se transformando, gradualmente, numa moral autónoma, característica das crianças mais velhas. Dos onze/doze anos é orientada para a cooperação, igualdade e respeito mútuo.

Na primeira fase, a criança é eminentemente egocentrista, mas na segunda fase, já é capaz de se colocar no lugar do outro, de forma a encontrar soluções mais justas. As normas passam a ser aceites como resultado de um processo de interiorização das mesmas, pois a criança já compreende as suas funções, as quais podem ser aplicadas de formas diferentes, consoante a situação que se apresente.

A moral autónoma deve ser entendida como uma moral da reciprocidade, de cooperação, de respeito mútuo. Numa primeira etapa a criança isola-se *“ora joga sózinha sem se preocupar com os parceiros ou joga com outros sem codificação de regras”*. (Azevedo, 1994:3), agindo por imitação ou porque lhe dizem para fazer daquela maneira. Numa segunda etapa, já há a procura do outro para brincar, encontrando-se a criança na fase da cooperação, em que a assimilação de regras do jogo e do sentido de justiça está mais desenvolvido.

Dewey (1964), pedagogo americano, citado por Valente, (2002:202) defendia que o indivíduo passa por um processo de desenvolvimento moral dividido em três níveis: o nível pré-moral ou convencional, “do comportamento, motivado por impulsos biológicos e sociais, com implicações morais”; o nível convencional de comportamento, “*no qual o indivíduo aceita com uma pequena reflexão crítica as normas do seu grupo*”; e, do nível autónomo do comportamento, no qual a “*conduta é guiada pelo pensamento feito pelo indivíduo, em que por si próprio estabelece se o propósito é bom, e não aceita as normas do seu grupo de reflexão*”.

Segundo Freud (1920) a maior parte dos actos humanos não obedecem a padrões racionais de conduta, mas sim, a processos inconscientes originários e explicáveis pela psicologia do indivíduo, nomeadamente pela autoridade parental. Para o citado autor (1920) o carácter repressor da moral, não só se verifica ao nível individual, como também, ao nível social, enquanto se identifica com o superego. De grande importância é a descrição feita por Freud sobre a génese dos sentimentos ou juízos morais, da consciência moral e do sentimento de culpabilidade: os juízos morais não obedecem a critérios ou princípios fixos e universais que determinam o que é bom e o que é mau, sendo as noções de bem e mal ambíguas, visto a sua adaptação ser feita em função das necessidades instintivas do indivíduo e do contexto social.

Defende também Freud (1920) que a consciência moral é inata, desenvolvendo-se no indivíduo através de um longo processo psicossocial de interiorização das interdições, inicialmente vivido na família e, mais tarde, em sociedade, passando a censura moral a fazer parte integrante da sua personalidade. Esta interiorização do superego ao ter continuado com as funções de censura e punição desempenhadas pela autoridade parental ou social, intensificam-se, originando um novo nível de consciência moral caracterizado por uma maior vigilância do superego, sobre os seus actos e desejos, por uma mais rígida censura e por uma exaltação do sentimento de culpabilidade.

Um dos grandes investigadores da psicologia e da educação moral, é Kohlberg. Marques (2003:62) evidencia “*o lugar de Kohlberg no campo do desenvolvimento moral (...) o carácter inovador do seu trabalho o consagrou como um clássico de referência obrigatória em todos os momentos de psicologia do desenvolvimento*”.

É de salientar que Kohlberg se afastou das influências psicanalíticas de Freud e do comportamento de Skinner, “... *procurando as suas raízes na psicologia cognitiva de inspiração piagetiana*” (Marques, 2003:46) assim como a recusa da filosofia analítica e o regresso à influência da filosofia de Sócrates, Platão e Kant.

Quanto à fundamentação psicológica associou os fundamentos de Piaget rejeitando duas teorias educacionais: o individualismo romântico (Rousseau; Freud; Mill) e o colectivismo da transmissão cultural (Durkein), “*propondo uma teoria que estabeleça uma síntese criativa entre o individual e a interdependência, entre o organismo e o ambiente, entre a pessoa e o meio, entre o sujeito e o objecto, à boa maneira de Piaget*” (Marques, 2003:482), aceitando, no entanto, a teoria progressista de Dewey, como fundamentação social, política e educacional.

Kohlberg (1973) defende que o desenvolvimento moral é uma construção do sujeito em interacção com o meio, e não apenas o produto da doutrinação ou da sua influência directa. A construção de princípios morais e de justiça estão muito além das normas vigentes, e ao considerar que o raciocínio moral se desenvolve através da interacção do sujeito com o meio propõe uma sequência invariante de estádios, os quais são preciosos representantes.

Segundo Kohlberg, o desenvolvimento moral passa por três níveis dividindo-se estes, em dois estádios, para cada um desses níveis, totalizando seis estádios: estágio I e II: pré-convencional; estágio III e IV: convencional; estágio V e VI: pós-convencional.

O *estádio I*: nível pré-convencional, envolve crianças até aos dez anos, agindo moralmente, não por convicções sociais, mas para alcançar um prémio ou evitar castigo, pelo que dá ou não dá prazer. Neste estágio o critério moral é ela própria.

No *estádio II*, situam-se as acções que dão satisfação às necessidades pessoais do próprio, é caracterizado pela orientação moral calculista e instrumental, onde as acções são consideradas justas, quando satisfazem os seus desejos ou os seus interesses, sendo a justiça e a moralidade questões de troca. Do ponto de vista sócio-moral já consegue distinguir perspectivas, coordenando-as sob o ponto de vista concreto e individualista: “A ideia é tentar perceber de que forma se pode fazer negócio ou trocar favores” (Sprinthal e Sprinthal, 1993:171).

No *estádio III*: nível convencional, a pessoa aceita as convicções sociais, aquilo que o grupo define como bem ou mal, em que faz juízos morais de valor de forma mais apropriada e quer agradar aos outros. O egocentrismo de estágio II é substituído pela preocupação da forma, como os outros encaram as situações dilemáticas. O problema deste estágio é que as pessoas podem ter dificuldades em lidar com os seus sentimentos, quando enfrentam esse tipo de situações. O comportamento do *Estádio III* tem, porém, a ver com convenções criadas pela sociedade.

O *estádio IV* salienta regras e códigos de conduta para orientar o indivíduo em situações dilemáticas: conjunto de regras de leis que permitem aos cidadãos resolver de uma forma estável e compreensiva os seus dilemas morais não procurando simplesmente satisfazer as suas necessidades (*estádio II*), nem seguir a massa dominante (*estádio III*), tomando uma atitude concorde com os códigos de conduta existentes, na sociedade em que vive.

O nível pós-convencional, *estádio V*, é o mais alto nível de desenvolvimento moral em que o indivíduo age de acordo com um contrato social ou, com um princípio universal como a justiça, dizendo Sprinthal e Sprinthal (1993:175), que “o pensamento e os julgamentos morais são comple-

xos e abrangentes. Consideram-se diversos pontos de vista. Cada situação é cuidadosamente examinada a fim de deduzir princípios gerais que possam determinar um comportamento adequado para todos. Nunca existem situações fáceis para os complexos problemas humanos e dilemas morais”, acrescentando, “a este nível, temos de ter em consideração, simultaneamente, todos os aspectos situacionais, motivações e princípios gerais envolvidos”.

Marques refere que, no *estádio V*, a escolha moral se baseia “*nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais, mesmo quando há conflito com as leis ou com as regras do grupo*” (2003:51).

Kolberg, referido por (Sprinthal e Sprinthal, 1993:175), diz que “*no fundo são princípios universais da justiça, da reciprocidade e igualdade de direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos.*”

Para o *estádio VI*, o que estará certo é aquilo que obedece aos princípios éticos universais, citando Marques, (2003:51) “*Quando a lei viola os princípios éticos ainda que tenha que violar a lei*” que, apesar da interacção do indivíduo com o meio poder ser necessário, na evidência do princípio da justiça, não é essa interacção que cria o princípio, “*o princípio ético é prévio à sociedade. É uma categoria “a priori” no sentido kantiano*” (Marques, 2003:51).

Bandura cita Azevedo (1997:8-9) propondo para a compreensão do desenvolvimento moral da criança o conceito de modelagem. As crianças aprendem o que é bom ou mau, observando a conduta dos que a rodeiam, sendo fundamental o cumprimento das regras: “*A recompensa e a punição podem ser obtidas de forma vivificante, como acontece quando alguém se vê a si próprio no lugar de outrem que é recompensado ou punido: A punição e a recompensa não afectam mais a aprendizagem do que o desempenho*”.

Lourenço (1992:21) citando Kolberg (1984), refere que “a essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que propriamente no respeito pelas normas sociais, ou mesmo morais. Portanto, a moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, de contratos sociais e de reciprocidade nas

relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação de normas sociais, ou até morais.”

8. Modelos de Educação Moral

Um modelo é uma metodologia que foi sujeita a investigação científica, tendo-se provado a sua eficácia pedagógica.

No âmbito da Educação Moral, existem quatro modelos: Desenvolvimento Cognitivo da Moral, “*Just Community*”, Projecto High/Scope e Através da Expressão Dramática.

Modelo de Desenvolvimento Cognitivo

Criado por Kohlberg, apresenta histórias-dilema e sequências de perguntas tão bem organizadas que é difícil para os jovens, não se deixarem envolver na sua discussão.

Refere-se predominantemente a questões de julgamento moral, tendo como objectivo principal ajudar os alunos a pensar em soluções para controvérsias e dilemas morais, incrementando, deste modo, o desenvolvimento das suas capacidades de clarificação e de compreensão, tendo como meta final a promoção do movimento evolutivo, através dos estádios de desenvolvimento (Sousa, 2001).

As investigações desenvolvidas no âmbito deste modelo de educação moral (Kohlberg, 1973; Mattox, 1975; Pagluiso, 1976; Scharf, 1978) mostraram que a evolução através destes estádios pode, na realidade, ser estimulada e, de certa forma, acelerada através da execução deste modelo.

Modelo Just-Community

Também criado por Kohlberg, centra-se no contexto em que o aluno vive: a comunidade escolar.

Mais do que saber moral, raciocinar sobre dilemas ou discutir assuntos de ordem social, será importante, na opinião de alguns autores (Hersh, Miller e Fielding, 1980), viver em contextos que sejam exemplos de actuação moral, proporcionando aos alunos experiências práticas de valores no seu quotidiano.

Em vez de se ensinar o valor da amizade e da cooperação, é preferível proporcionar um contexto e actividades onde isso suceda e os acontecimentos se desenvolvam.

Este modelo propõe que se crie na escola uma “*atmosfera moral*” como o “*meio cultural axiológico*” mais adequado para o desenvolvimento de uma educação dos valores morais.

As questões sobre os valores morais não acabam à entrada da sala de aula, pois envolvem largas unidades dentro da escola ou mesmo, abrangendo-a na totalidade. Tensões raciais, problemas de classe social, incidentes de roubo, vandalismo, violência e outras questões do mesmo tipo, alargam-se rapidamente a toda a comunidade escolar e são, por isso, objecto de discussão e de actuação sócio-moral (Hersh, Paolito e Reimer, 1980).

Projecto High/Scope

É essencialmente um projecto que incide sobre a organização curricular de uma metodologia de educação sócio-moral para a pré-escolaridade (crianças com 3 a 5 anos de idade), procurando uma auto-construção cognitiva progressiva da criança, através da acção e da reflexão sobre a acção, inspirado nas perspectivas desenvolvimentais de Piaget, Kohlberg e Selman.

Os educadores esquecem-se, porém, que Piaget chamou a atenção para a idade do egocentrismo e para os perigos de se tentar um processo de

socialização e cooperação antes da criança ter passado a fase egocêntrica da sua vida, surgindo, por isso, na prática pedagógica, deste projecto, várias situações de desentendimentos e até de agressões entre as crianças.

Este projecto foi iniciado nos anos sessenta, por David Weikert, criando a fundação de Investigação Educacional High/Scope, em Ypsilant, no Michigan.

Sob o nome de “*Projecto de Infância*”, a Universidade do Minho tem vindo a estudar a adaptação do currículo High/Scope à realidade portuguesa, tendo desenvolvido no distrito de Braga, desde 1992, a sua implementação, a mais de um milhar de crianças (Formosinho, 1994, 1996).

A Educação Moral Através da Expressão Dramática

Criado por Sousa (1989), trata-se mais de uma técnica educativa do que propriamente uma metodologia e dirige-se sobretudo às crianças de 3 a 10 anos, no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico.

“A expressão dramática parece oferecer todas as características para se poder atingir os objectivos desejados de desenvolvimento moral da criança. O brincar de faz-de-conta é uma actividade própria e fundamental na infância. Através deste tipo de jogo a criança experimenta ficticiamente situações que não pode viver na vida real e ensaia os papéis sociais que poderá vir a desempenhar quando for mais velha. Quando, por exemplo, uma criança embala a sua boneca, está a vivenciar imaginariamente o seu futuro papel de mãe e a desenvolver aquele sentimento que posteriormente será o amor maternal” (Sousa, 2002:190).

Modelos	Desenvolvimento Cognitivo da Moral	Just Community	High/Scope	Através da Expressão Dramática
Autores	Kohlberg	Kohlberg	David Weikert	Alberto Barros Sousa
Idades	Adolescentes	Mais de 9 anos	3 a 5 anos	3 a 10 anos
Princípios	Desenvolvimento Moral	Comunidade	Pedagogia Activa	Moral Psicológica
Objectivos	Desenvolvimento do Raciocínio Moral	Juízos Morais	Desenvolvimento Social e Moral	Valores Morais
Conteúdos	Moral	Intervenção Escolar	Intervenção Escolar	Valores Morais
Métodos	Dilemas	Participação	Participação	Expressão Dramática
Técnicas	Questionação	Discussão e Votação	Rotinas	Jogo de Papéis e Brainstorming

Ao fazer-se referência às definições de ética e moral, tendo em conta os desafios do nosso tempo, sem esquecer algumas influências de filósofos: Kant; Nietzsche; Apel; Habermas; evidencia-se igualmente, o antigo modelo do sujeito autónomo e hegemónico.

III
A EDUCAÇÃO EM VALORES

III – A EDUCAÇÃO EM VALORES

1. Valores

Segundo Hessen “*o conceito de valor não pode rigorosamente definir-se. Pertence àquele número de conceitos supremos, como os de ser, de existência, etc, que admitem definição*” (...) “*quando pronunciamos a palavra valor, podemos com ela querer significar três coisas distintas: a vivência de um valor, a qualidade de valor de uma coisa; ou a própria ideia de valor em si mesma*” (1980:37).

Para Sousa “*Os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam incongruências, entre atitudes e acções que possam pôr em risco a saúde mental.*” (2001:8).

Reconhece-se os valores como padrões ideais de conduta, de acções, sendo entendido como modo de ser, ou de agir, em que um indivíduo ou um grupo, reconhecem como ideal, em que os seres ou as condutas sobre eles atribuídas, sejam desejáveis. (Rocher, 1971)

Citando Oliveira e colaboradores, os valores são: “*concepções gerais do bem, noções que definem os tipos de objectivos que, as pessoas devem procurar atingir, ao longo das suas vidas e através de múltiplas actividades que desenvolvem. São noções relativamente difusas, pois os objectivos gerais podem ser procurados em contextos e situações muito diversas e realizados através da mediação de outros objectivos parcelares específicos*” (1985:112), o que demonstra que as normas, com que a sociedade se rege, partiram de valores múltiplos, aceites pela sociedade.

Ao longo do seu processo de evolução, o indivíduo define e estrutura, um conjunto de valores que lhe dão significado a toda a vida. Como considera Sousa os valores *“formam um conjunto interiorizado, funcionando a nível inconsciente, de princípios que ajudam o ser humano a actuar de uma forma previsível e mais ou menos duradoira, ajudando, de certa forma, na antecipação e previsão de condutas, bem como na sequência das mesmas”* (2002:18).

Escaméz (1994, citado por Sousa, 2001) refere que os valores são convicções pessoais apreendidas em contexto, de que certos modos de viver ou de comportar-se são preferíveis a outros, opostos ou contraditórios, sendo o sistema de valores de cada pessoa uma estrutura geral, que serve para avaliar-se a si próprio e aos outros, bem como a situações que se lhe apresentem, para resolver os conflitos que lhe surjam, e para tomar as suas próprias decisões.

Parafraseando Branco (1997) os valores não valem aqui nem ali, nem agora nem antes, nem depois, simplesmente valem, admitindo graus, uma ordem hierárquica. Nem todos os valores valem igualmente, valendo mais a virtude do que a ciência, e esta, mais que a riqueza.

É o homem que cria os valores, pois é esse o seu desejo, sendo os valores considerados criações humanas, que só existem e se realizam no homem e para o homem, só adquirindo um valor, quando com ele entram em relação.

Abbagnano (1998) refere no Dicionário de Filosofia, em primeiro que: *“o valor não é somente a preferência ou o objecto da preferência, mas é o preferível, o desejável, o objecto de uma antecipação ou de uma expectativa normativa”(…); em seguida, que “o valor não é um mero ideal que possa ser total ou parcialmente posto de lado pelas preferências ou escolhas efectivas, mas é guia ou norma (nem sempre seguida) das escolhas e, em todo o caso, seu critério de juízo” (...); e, por fim, “consequentemente, a melhor definição de valor é a que o considera como possibilidade de escolha, isto é, como uma*

disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras (...)” (1998:993).

Patrício (1991) propõe uma hierarquia de valores tais como: valores práticos, hedónicos, lógicos, morais e religiosos. Desenvolvendo esta posição, Sousa (2001) estabelece uma organização hierarquizada dos valores:

Valores Práticos: - aqueles que são úteis, que nos dão algum proveito. Inclui-se aqui, tanto o conjunto de actividades que podem transformar o mundo (a “*praxis*” dos Gregos), como as concretizações práticas dessas acções (a “*poesis*”), fazer, brincar, construir, criar e produzir.

Valores Hedonísticos: - os que estão relacionados com o prazer /desprazer, agradável/ desagradável, prazer/dor, saúde/doença, satisfação/insatisfação, alívio/sofrimento, e os prazeres espirituais (fruição e belo). Segundo Patrício (1991) a atitude correcta relativamente aos prazeres do corpo não parece ser puritana e os prazeres do corpo, nem sempre se consideram eticamente maus, pois não existe vida humana sem corpo, sendo necessário saber viver eticamente o corpo.

Valores Estéticos: - os que têm a ver com o Belo (belo/feio, estético/inestético) a beleza devia ser fruída, criada e reflectida “*parece ter sido Baumgarten, filósofo alemão, quem, pela primeira vez, em 1759, sob a designação de “Estética”, separou a reflexão sobre o belo das outras partes da filosofia, concedendo-lhe um âmbito próprio dos estudos*”. (Sousa, 2001:36).

Valores lógicos: - “*São os valores da verdade, sendo o raciocínio lógico o mecanismo pelo qual se procura a verdade. A verdade será a qualidade daquilo que é verdadeiro, verídico, autêntico, real, exacto (verdade/mentira, autêntico/falso, real/ilusório, leal/desleal, exacto/inexacto, boa-fé/má-fé, etc). A lógica é um procedimento mental que*

procura a verdade através da reflexão sobre o que é exacto e inexacto, certo ou errado". (Sousa, 2001:44).

Valores Ético-Morais: - são convenções que variam de sociedade para sociedade "referem-se, pois, a um contexto social imediato, a normas e valores socialmente considerados, a redes de interacção social, a papéis sociais e a um sistema social de valores. Os valores morais referem-se a factores de personalidade, a dimensões sociais humanísticas, a raciocínios sobre a justiça, a situações de auto-domínio e ao sistema pessoal de valores". (Sousa, 2001:48).

Valores Religiosos/espirituais: - são os valores organizados segundo a crença numa entidade superior; ideia do respeito por essa divindade, em que há a necessidade de acreditar num ser divino, de modo a que o homem adopte valores, de forma a viver feliz "Os valores religiosos, revelados pela pessoa transcendente (Deus) deverão ser considerados e transmitidos pelas pessoas ou comunidades possuidoras de autoridade (santos, sacerdotes, igrejas)" (Sousa, 2001:52).

2. Valores e socialização

Considera-se o ser humano um dever, em virtude dos seres vivos nascerem já sendo o que definitivamente são, o que irremediavelmente serão, aconteça o que acontecer, parecendo mais prudente dizer-se que o ser humano nasce para a humanidade. A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo assim como que, um segundo nascimento, onde por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros seres humanos, se confirme definitivamente o primeiro. Há que nascer para o humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente, quando os demais nos contagiam com a sua humanidade... e a nossa cumplicidade. A condição humana é em parte natural mas também, de deliberação artificial: chegar a ser humano completamente – ser humano bom ou humano mau – é sempre uma arte. A este processo peculiar os antropólogos chamam neotonia, que significa,

plasticidade ou disponibilidade juvenil e, os pedagogos falam de educabilidade, o que implica uma trama de relações necessárias, com outros seres humanos, dizendo Mead (1934) que somos aquilo que somos graças à nossa relação com os outros, explicitando a dependência da consciência relativamente aos conteúdos que modelam os nosso contextos sociais

A possibilidade de ser humano só se realiza efectivamente através dos outros, dos semelhantes, isto é, daqueles que a criança fará, seguidamente, todo o possível por parecer-se. É esta disposição mimética, esta vontade de imitar os congêneres através da imitação que a criança conseguirá adquirir.

Platão refere que é por meio de processos educativos que o grupo social tenta remediar a ignorância amnésica, com que normalmente todos vimos ao mundo. Ser-se humano consiste na vocação de partilhar entre todos, o que sabemos, ensinando aos recém-chegados, ao grupo, o quanto devem conhecer, para se tornarem socialmente válidos.

Se a cultura pode definir-se, tal como Rostand (1981) considerou, como sendo aquilo que o homem acrescenta ao outro homem, a educação, será a cunhagem sentimental do humano. Claro que se trata de uma forma de condicionamento, mas que põe fim a qualquer primitiva liberdade originária, e que possibilita precisamente o desenvolvimento/o desabrochar eficaz, do que humanamente, chamamos liberdade.

Tal como o psicanalista e antropólogo Rohein refere, tentar conhecer a natureza humana não condicionada é um paradoxo, pois a sua essência humana é estar condicionada. Logo, é extremamente importante reflectir sobre o melhor modo de tal conhecimento.

O Homem, como se sabe, chega a esse condicionamento, através da experiência, no entanto, esta experiência humanizante tem um traço distintivo, e o mais importante é o que o processo educativo tem de especificamente humanizante: a vinculação intersubjectiva com outras consciências. O nosso mestre não é só o mundo, as coisas, nem o conjunto de técnicas e rituais a que

se chama cultura, porque o que é próprio do homem, não é tanto o mero acto de apreender, mas sim, o apreender de outros, por eles e com eles.

Em suma, o facto de convivermos com os nossos semelhantes é mais importante, para o estabelecimento da nossa humanidade, que qualquer dos conhecimentos concretos, que assim se pretendam transmitir e perpetuar. Referindo Carrithers (1995) a inter-relação dos indivíduos e o carácter interactivo da vida social são um pouco mais importantes e mais verdadeiros, que esses objectos a que se chama cultura. De acordo com a teoria cultura, as pessoas fazem coisas por causa da sua cultura, de acordo com a teoria da sociabilidade, as pessoas fazem coisas, como, para, e em relação com outras, utilizando meios que podemos considerar como sendo culturais.

O destino de cada ser humano não é a cultura, nem sequer a sociedade em sentido restrito enquanto instituição, mas sim, os seus semelhantes. Bruner (1982) revela que o profundo erro actual de identificar a dialéctica educativa com o sistema com que se programa a informação dos computadores é completamente errado. Processar informação não é o mesmo que compreender significados, e não é, de modo algum, igual a participar na transformação dos significados, ou na criação de outros novos.

A verdadeira educação não consiste em ensinar a pensar, mas em exercitar o pensar, sobre o que pensa, e com que nitidez. É o marco evolutivo da nossa espécie. Tudo pode ser privado – sensações, desejos – menos o que nos torna participantes, de um universo simbólico, a que chamamos humanidade.

Kant (1993) em *Reflexões sobre a Educação* constata o facto de a educação surgir sempre de outros seres humanos ao evidenciar que o Homem só pode ser educado por homens, e por homens que também já foram educados por outrém.

É interessante também referir uma novela ficcional de Arthur C. Clarke – *El flor da Infância* - onde um ser superior, sempre oculto e pacificador, instrui os

nossos congêneres das mais variadas maneiras, mostrando-se como extra-terrestre, só no seu final. O interesse deste relato é que qualquer pedagogia originária de uma fonte, que não fosse humana, privar-nos-ia da lição essencial, a de ver a vida e as coisas com olhos humanos, destacando-se o primeiro objectivo da educação, que é tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes, o que implica considerá-los sujeitos e não meros objectos, protagonistas da nossa vida.

O processo necessário para se conseguir adquirir o humano, em toda a sua plenitude, é através da comunicação com os semelhantes, através da transmissão de normas, técnicas, valores e memórias. A educação transmite-nos que não somos únicos, que a nossa condição implica intercâmbios significativos com outros parentes simbólicos, mas igualmente, que não somos os iniciadores da nossa linhagem.

Como entende o filósofo Deval (2001) se se reflectir sobre os fins da educação está-se a reflectir sobre os destinos do Homem, sobre o lugar que ocupa na Natureza, assim como, sobre as relações entre os seres humanos.

Como já foi referido, ao longo da história há modos distintos de concepção da educação. Assim, com o ideal educativo grego da paideia, em concordância com as cidades-estado ou polis, separa-se a educação, propriamente dita, da instrução. A educação orientada para a formação da alma e o cultivo respeitoso dos valores morais e patrióticos surgiam superiores à instrução, que visava dar a conhecer destrezas técnicas e científicas. Diderot (s.d.) em *Enciclopédia* começa a considerar que os conhecimentos que a instrução oferece são imprescindíveis, na progressão de uma educação igualitária.

Outras dicotomias surgem como as que Passmore (1983) estabelece: capacidades abertas e fechadas. Nas capacidades abertas o seu domínio é gradual e, de certo modo infinito, andar, lavar-se, vestir-se... mas, a mais distinta e humana capacidade fechada é, sem dúvida, a própria habilidade de aprender – é o produto de perguntas, respostas, buscas pessoais, de crítica e

de contestação, em resumo: a actividade que é assimilar, acomodar e compreender.

Sem dúvida que é fácil entender que ao conjunto das actividades abertas se distinguem: a ética e o sentido crítico de cooperação social. Deval (1990) refere que uma pessoa que tenha a capacidade de pensar, de tomar decisões, de procurar as informações importantes à sua vida, de relacionar-se e cooperar de uma forma positiva com os outros, é mais polivalente e tem mais possibilidade de adaptação do que aquela pessoa que tem unicamente uma formação específica.

A Sociologia reforça igualmente este ponto de vista, considerando Tedesco (1995) que a mudança mais importante das novas solicitações da educação reside no facto de esta dever introduzir, de forma sistémica, a actividade de formação da personalidade. A escola deve formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo mas também, o núcleo básico da personalidade.

Alguns sociólogos, com destaque para Bordieu, estudaram a complexa busca da distinção que preside ao intercâmbio social e que também orienta significativamente as formas educativas.

A criança necessita de ser reconhecida na sua qualidade irrepetível pelos outros, para poder aspirar a confirmar-se, a si mesma, sem angústia nem desequilíbrio, no exercício intersubjectivo da humanidade.

Mas, o reconhecimento do ser humano pelo ser humano é um imperativo na vida da maturação pessoal de cada um dos indivíduos, sendo uma das principais tarefas do ensino, o de promover modelos de excelência e normas de reconhecimento, que sirvam de apoio à auto-estima dos indivíduos.

Como refere Dewey (1929) não se devem misturar as aprendizagens, directa e indirecta, de noções morais com matérias que se ensinam àcerca da moral, e dos fundamentos que a fundamentam. Piaget (1932) sustenta que a

ética não pode ser ensinada de modo temático, como mais uma disciplina, devendo impregnar a acção docente, em cada uma das matérias. A reflexão sobre os valores juntamente com o debate crítico àcerca da sua modelação social constituem, por si só, normas imprescindíveis, tanto para a formação, como para a informação moral.

Ao longo da história, os moralistas concentraram unanimemente a sua mensagem em três virtudes essenciais, a partir das quais deduzem, com maior ou menor facilidade, todas as outras: a coragem para viver frente à morte; a generosidade para conviver com os semelhantes e a prudência para sobreviver às necessidades que não se podem abolir. Estas virtudes derivam do anseio básico de viver mais e melhor, cujo impulso serve o projecto ético, a partir da consciência individual e das instituições sociopolíticas no plano comunitário. Então, é necessário transmitir, não nos primeiros anos de escolaridade, mas sim, mais tarde, tematicamente, o sentido das preferências éticas, que são ideais racionais e não simples rotinas sociais, para alcançar vantagens a curto prazo. Ou seja, desenvolver o que cada um tem, e que é a sua consciência moral, que é pessoal e intransferível.

A ética distingue-se da religião no seu objecto, pois que a primeira, quer uma vida melhor, baseando na razão e na experiência, enquanto que, a segunda quer algo melhor que a vida, baseando-se na revelação. Além disso, a ética diz respeito a todos nós, enquanto que a religião é apenas questão que alguns iluminados pela fé podem desejar. Longe de serem opostas e alternativas, a ética e a religião juntam-se, para explicar e exemplificar, a diferença entre os princípios racionais e as doutrinas.

Reboul (1992) sustenta que educar não é corresponder à produção de adultos, de acordo com um modelo, mas sim, libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo, promovendo a sua realização, conforme o “génio singular”.

Lévi-Strauss (1949) escreveu sobre a mitologia da criança criativa, considerando, este antropólogo, que todas as crianças são criativas, mas nem

todas tem iguais capacidades, para a sua realização efectiva. Segundo este autor, a criatividade infantil revela-se antes de tudo, na sua capacidade para assimilar a educação, e essa sim, é que é inata. Não podemos esquecer que por melhor que seja o professor, ele só consegue ter a pretensão de ensinar, sendo a criança quem possui as capacidades para aprender e quem, de facto, realiza o acto de aprender.

Ginsburg (1957) sustenta que cada vocação é uma forma de amar a vida, e uma arma de luta, contra o medo de viver. É então, na escola que se aprende aquilo que não se ensina, noutros lugares. Assim, é propósito da escola preparar as crianças para a vida adulta e não confirmá-las nos prazeres infantis. A escola é o lugar para se aprender que o amor à vida não se demonstra só através do jogo, mas igualmente cumprindo actividades socialmente necessárias e, principalmente, procurando desenvolver a sua vocação. Deve reafirmar-se que é requisito indispensável um empenho disciplinado, em que a tarefa cultural nos humaniza. A este respeito e na mesma linha de pensamento Lévi-Strauss (1949) transmite-nos a mensagem, que a cultura não é algo para consumir, mas sim, para assumir.

A palavra autoridade provém etimologicamente do verbo latino *augeo*, que significa fazer crescer, sendo paradoxal que toda a formação, do eu seja forjado a partir dos mais velhos, que a propõem aos mais novos.

Contudo, Arendt (1987) num sugestivo ensaio, sobre a crise contemporânea da educação evidencia que são os mais velhos que induzem as crianças a revelar-se, tendo, deste modo, os adultos abolido da sua autoridade.

Mas será importante recordar, que não será possível nenhum processo educativo sem alguma disciplina. Neste ponto coincidem a experiência de primitivos, antigos, modernos e contemporâneos. A própria etimologia da palavra na língua latina, que provém de disciplina, composta por sua vez de *discis*, docência e da palavra que nomeia as palavras, *pueripuell*a, vincula directamente a disciplina na escola.

Ao professor compete não se demitir do seu dever de educador, procurando impedir nos seus alunos a má-educação, a arrogância, a agressividade e a brutalidade, devendo, porém, saber ver as virtudes de uma pronta resposta das crianças.

Meyer (1996:62) dedica especial atenção ao papel social dos intelectuais na História da humanidade: *“a insolência não é mais que a capacidade de interrogação do Homem no exercício da sua liberdade, uma capacidade focada nos outros, no social, no preexistente, com o que deve saber viver e a que não é forçoso aderir.”*

Closets (1988:73) caracterizou o segredo humanista e formador das disciplinas, dizendo que a questão essencial é como, e não o quê, das disciplinas, *“Pouco importa afinal o que se ensine, desde que se despertem a curiosidade e o gosto de aprender.”*

A educação humanista consiste em fomentar e ilustrar o uso da razão, capacidade de observar, abstrair, deduzir, argumentar e logicamente concluir. Passmore (1983:54) apoiando-se em Bruner refere, *“Fazer que acabem por respeitar os poderes da sua própria mente e confiar neles, que se amplie esse respeito e essa confiança na sua capacidade de pensar sobre a condição humana (...)”*. Saber discutir, refutar, justificar o que se pensa é o que constitui a parte irrenunciável de qualquer educação, que aspire a ser humanista.

Há todavia, outro aspecto da educação humanista que convém assinalar, a dimensão narrativa que engloba e totaliza os conhecimentos por ela transmitidos. A sensibilidade narrativa é, antes de mais, sensibilidade literária. Depois da palavra falada, a palavra escrita é importantíssima para o crescimento intelectual do indivíduo. Fomentar a leitura e a escrita é pois tarefa da educação humanista. Rodari (1996) propõe diversas fórmulas imaginativas para que o prazer da leitura e a prática da narração oral ou escrita, se tornem cúmplices do mesmo empenhamento. Igualmente Penac (1993) oferece variadíssimas hipóteses contra a leitura por decreto, recompensando a sua única beleza formativa – o prazer de ler – sem ser por obrigação.

Vivemos numa sociedade em constante mudança, onde os valores se alteram de acordo com o ritmo de vida, sendo frequentemente esquecidos.

As crianças desde a infância vão assimilando valores e padrões de comportamento, dando resposta às suas necessidades e tornando-se um elemento activo nesse meio.

É óbvio que as crianças antes de iniciarem a escolaridade estão em contacto com os seus familiares, que as configuram na socialização primária, na qual elas se convertem em membros mais ou menos padronizados da sociedade. Seguidamente, chega-se já, na escola, à socialização secundária que será mais ou menos frutuosa, se assentar numa base mais ou menos sólida das vivências, adquiridas no seio familiar.

Nos casos favoráveis, a família serve para a aquisição de princípios moralmente estimáveis, nos casos desfavoráveis faz surgir preconceitos que dificilmente poderão ser combatidos. Tedesco (1995) refere-se ao mal da socialização primária das crianças e ao sério problema que constitui para os professores, para os quais, alguns deles, não estão preparados.

A família é vista como uma componente essencial do ambiente em que a criança se insere, como refere Seabra (1999:84) *“A família é um dos quadros sociais, onde, de forma mais intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida”*, sendo muito importante a educação familiar e a natureza das relações pais-filhos, que influenciam a maneira como a criança se adapta, nos diferentes meios, ao longo da vida.

Lorenz considera que *“(...) a família seria a forma mais primitiva de coesão social (...) teria dado origem a todas as formas de vida em sociedade que encontramos nos seres superiores.”* (1979:155).

A família deve ser entendida como o mais importante elemento activo na vida de uma criança, e esta, por sua vez, tenta corresponder às expectativas que o meio nela projectou, desenvolvendo comportamentos pró-sociais, onde

se incluem regras sociais e valores morais, tais como a cooperação, solidariedade e partilha.

O sucesso escolar é de igual modo influenciado pelo ambiente familiar e pelo meio, pois, em alguns casos, as dificuldades escolares estão associadas aos problemas afectivos da família.

Para uma maior estabilidade emocional e social, e uma promoção cognitiva, reconhece-se a urgência em descobrir estratégias rumo ao bem-estar, e a desenvolver competências de forma a encaminhar a criança/jovem, a aprender a lidar consigo próprio e com o mundo exterior, em que se envolve, desenvolvendo competências pessoais no domínio da cognição e dos valores, variáveis que se cruzam com a própria existência humana.

Cada vez mais, porém, se assiste a um distanciamento das famílias em relação ao meio social em que se inserem, resultado de viver-se em grandes aglomerados populacionais, mais descaracterizados e menos propensos a comportamentos de vizinhança. Como afirmam Russel e Morris, citados por Eibl-Eibesfeldt (1987:260), *“vivemos numa situação de jardim zoológico, presos nas jaulas das nossas cidades.”*

A escola é o espaço de contacto entre crianças, a partir do qual se formam e criam os grupos sociais. Os colegas servem como modelos de comportamento, podendo reforçar os comportamentos pró-sociais e os comportamentos agressivos, principalmente em idade pré-escolar, pois as crianças nesta idade tendem a imitar os comportamentos das outras crianças, em vez dos comportamentos dos adultos, como entendem Mussen, Konger e Kagan (1988).

Sampaio acerca desta temática considera ser urgente compreender a ligação entre o pensar e o sentir, aquilo que as crianças exteriorizam simbolicamente, e avança dizendo *“(...) o desfasamento entre o que a escola pode ou quer oferecer e o que estas crianças ali procuram é enorme. Ninguém procura em alguém o mínimo denominador comum.”* (1997:58).

A incoerência entre o pensamento e a acção, que desorganiza a vida social reflecte-se na escola, uma vez que os programas fazem apelo a uma escola para todos, mas a prática é bem diferente, uma vez que *“(...) é um contexto de desenvolvimento social, pessoal e académico para a maioria das crianças, mas não o é para todas”* (Almeida,1995:2). A escola continua a ignorar a diversidade social dos alunos.

Como refere Soares (1997:3) *“A sociedade de seres humanos e de valores é aquela em que queremos viver e não uma sociedade de seres petrificados ou de coisas. Uma sociedade de paz e tolerância e não uma sociedade de violência.”*

Segundo Kendler (1974:932) Freud atribuiu um papel de grande importância à infância pois *“(...) a personalidade adulta emergiu das primeiras experiências.”*. É nesta fase de desenvolvimento que se podem encontrar as origens das perturbações de comportamento que interferem no desenvolvimento da personalidade.

Freud (1933) defende ainda que a criança herda um sentido de moralidade que com a experiência vai desenvolvendo, aceitando princípios e valores morais e culturais como forma de se adaptar à sociedade.

3. Educação, valores e cultura

Não se pode ignorar que, sob o mesmo rótulo de educação, se acolhem fórmulas muito distintas no tempo e no espaço. Tal como os gregos da época clássica, os Aztecas, as sociedades medievais, o século das luzes ou as nações desenvolvidas tecnologicamente e contemporâneas. Esse processo nunca é uma pura transferência de conhecimentos objectivos ou de destrezas práticas, pois é sempre acompanhado de um ideal de vida e de um projecto de sociedade.

Sendo a educação tarefa de sujeitos, a sua meta é formar igualmente sujeitos, não objectos, e por isso mesmo, está envolta por uma forte componente histórica-subjectiva, tanto para os que a distribuem como para os que a recebem. A educação, ao contemplar um factor de subjectividade, diz respeito, não ao mestre ou ao discípulo, apesar de serem características relevantes, mas surge já determinada, essa subjectividade, pela tradição da sociedade em que ambos estabelecem o seu contacto. Deste modo, a educação tem como objectivo complementar a humanidade do ser, que nunca pode ser feita em abstracto, mas sim, consiste na função de orientação social que se imprime no sujeito em concordância com o que essas comunidades consideram preferível. Durkheim (1984) insistiu de maneira nítida nesse ponto, ao considerar que o homem que a educação deve construir dentro de nós, não é o homem tal como a Natureza o criou, mas sim, o homem tal como a sociedade o quer, em resultado das exigências da sua economia interna.

Como se infere, a escala de valores muda com as diversas sociedades e, como se sabe, não permanece nunca igual nos momentos históricos. Durkheim (1984) escreve que o pensamento e a reflexão foram ideais, no século passado, porventura o refinamento do gosto e a sensibilidade serão os futuros ideais, o que mostra bem que até nos mais pequenos detalhes, o nosso ideal pedagógico é obra da sociedade.

Dewey reflecte que *“os que receberam educação são os que a dão, os hábitos já produzidos têm uma profunda influência no seu procedimento. É como se ninguém pudesse ser educado, no verdadeiro sentido, até que todos se tivessem desenvolvido, fora do alcance do preconceito, da estupidez e da apatia.”* (1930:22).

A instrução, longe deste ideal por definição inalcançável, será obrigatoriamente conservador, predominantemente conservadorista, de tal modo que o julgar dos educandos, não poderá ser estimulado como uma das formas possíveis de adequadamente o compreender. Como nos diz Arendt (1968:47) *“Parece-me que o conservadorismo, tomado no sentido de conservação, é a própria essência da educação, que tem sempre como tarefa*

envolver e proteger alguma coisa, seja a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho ou o velho contra o novo.”

De acordo com o agrupamento de expectativa social de formar indivíduos autônomos, capazes de participar em comunidade, que acreditem que o principal bem é a humanidade compartilhada, é necessário conservar e promover a universalidade democrática. Universalidade na educação significa pôr a acção humana-linguística; racional, artística(...) acima dos modismos, valorizando-a no seu conjunto.

Utilizando as palavras de Feyerabend (1996:22) *“não negamos as diferenças existentes entre linguagens, formas artísticas ou costumes. Mas eu atribui-las-ia antes aos acidentes da situação e/ou à história, não a essências culturais claras, explícitas e invariáveis: potencialmente, cada cultura é todas as culturas.”*

Clarificando a noção já mencionada, convém então referir que a noção universalidade é a potencialidade que cada cultura possui, de transmutar-se nas outras, e de não ser uma verdadeira cultura sem transfusões culturais das outras todas, não se tratando de homogeneizar universalmente, mas sim, de promover e rentabilizar o outro potenciado, a tendência comum para a variada tarefa educativa apropriada, para o mundo comunicacional, em que vivemos.

4. A Ausência de Valores

Sabe-se que há ausência de valores na nossa sociedade, pois somos confrontados diariamente com situações que nos surpreendem, quer pelo grau de agressividade física e psicológica que revestem, quer pela sua frequência, e ainda, pela idade, cada vez mais jovem, dos próprios agressores.

Estes actos indiciam uma sociedade que se esqueceu dos grandes valores do Homem. Como educadores, deve assumir-se uma tripla preocupação: - Que valores estaremos a passar às crianças? - Como é que a

agressividade está a invadi-las? - Como será possível sensibilizá-las para a construção de um mundo melhor?

Pretendendo demonstrar a pertinência de se viver em valores, é igualmente importante falar dos comportamentos e atitudes que nos afectam e condicionam, enquanto pessoas, os quais podem ir desde as agressões verbais ao ataque físico, e cujo objectivo destes comportamentos têm a intenção de magoar ou intimidar.

A *Moderna Enciclopédia Universal* define a agressividade no campo da pedagogia como “a *tendência para manifestar comportamentos de hostilidade ou actos de agressão. Pode dirigir-se contra o professor (oposição sistemática, transgressão de regras de comportamento, hostilidade verbal), os colegas (agressões, troças) e os equipamentos (degradação e destruição de edifícios e objectos aos quais se associa a ideia de escola). Pode ter várias causas, tanto de ordem psicológica, como social e familiar, mas frequentemente liga-se a sentimentos de frustração decorrentes de dificuldades de inserção na vida escolar.*” (1984:119).

Num outro sentido, para Rideau (1977:23) a agressividade é “*um elemento essencial da personalidade, presente desde a mais tenra idade, englobando nas suas fronteiras os instintos de descoberta, actividade e posse(...)*” pelo que se pode depreender, que se deverá incluir os valores, na educação das crianças, desde muito pequenas.

Para Lorenz (1979:7) a agressividade é o “*instinto de combate do animal e do homem, dirigido contra o seu congénere (...) como qualquer outro e, em condições naturais, contribui, como todos os outros, para a conservação da vida e da espécie.*” Trata-se de um instinto inato que tem por função preservar a espécie. As lutas fazem progredir e evoluir, uma vez que permitem a concorrência entre os indivíduos da mesma espécie, na tentativa de a melhorar, sendo deste ponto de vista a agressividade essencial à sua conservação, mas para Lorenz (1979:6) “*é a espontaneidade desse instinto que o torna tão temível(...)a pulsão agressiva, como muitos outros instintos,*

surge “espontaneamente” do coração do homem”, sem que se possa prevê-los e eliminá-los.

Deste mesmo modo, para Eibl-Eibesfeldt (1987:26) a agressividade é inata sendo *“o comportamento agressivo pré-programado através de adaptações genéticas que se processam ao longo da história das espécies (...) os impulsos agressivos do homem são equilibrados pelas tendências de sociabilidade e de cooperação (...) Não é exclusivamente a educação que nos programa para a bondade, nós somos bons por natureza.”* Este autor questiona-se porque é que estas tendências não conseguiram ainda ajudar a ultrapassar a agressividade *“(...) porque somos por natureza seres saudáveis(...)”* (1987:26).

A história da humanidade, com todas as guerras de que se tem conhecimento, patenteia o instinto agressivo do Homem e hoje em dia, o crescente de notícias difundidas pelos meios de comunicação, que nos confrontam com actos de violência entre crianças, jovens e adultos, origina alguma preocupação. Logo, é necessário reflectir sobre este tipo de comportamento, pois uma pessoa fazendo uso da sua razão, procurará minimizar e solucionar esse instinto, através de movimentos de transferência, como diz Lorenz *“aquilo a que se chama, na linguagem da fisiologia do comportamento um movimento desviado ou reorientado.”* (1979:99).

Freud (1933) estudou o comportamento agressivo, através da perspectiva psicanalítica, abordando as motivações profundas e inconscientes, a partir da técnica terapêutica da psicanálise. O cérebro humano é constituído pelo Id, Ego e Superego. O Id (origem dos instintos), tem um papel determinante no comportamento humano, superior ao dos fenómenos da zona do Ego (pensamento consciente), mantendo estas duas instâncias psíquicas da personalidade, uma interacção particularmente conflituosa. Os instintos impelem para comportamentos socialmente inaceitáveis e o Ego tem necessidade de ser apoiado pelo Superego (a voz da consciência moral). É no Id que se encontram as pulsões agressivas, pois segundo Freud, a agressividade é uma tendência fundamental e inata que se encontra em todas as espécies humanas, todos

nascemos com uma quantidade pré-estabelecida de energia psíquica, a libido. Estes fundamentos não se enquadravam na teoria do princípio do prazer, levando-o a formular uma teoria dualista: do instinto da vida – eros – e do instinto da morte – tanatos.

A partir das suas observações, o citado autor, constatou que as crianças revelam certa tendência para repetir actos, jogos, histórias e fantasias, fazendo uso da obsessão de repetição, independentemente, destas actividades resultarem situações agradáveis ou não.

Freud (1933), apercebeu-se que a tendência para a repetição era típica da vida instintiva, mas que este instinto se manifestava numa repetição sem finalidade, a qual classificou como essencialmente conservadora e cuja tendência para a repetição era semelhante à tendência para o restabelecimento de uma situação anterior, o voltar ao estado primitivo, ou seja, tudo o que tem vida, morre, regressando às origens, ao estado anterior, ao inorgânico, uma vez que a finalidade de toda a vida é a morte e inversamente, o que não tem vida é anterior ao ser vivo. É esta ideia que sustenta o instinto de morte, que começa por ser dirigido ao próprio e que só pela influência da libido se volta para o exterior.

Os impulsos agressivos inatos representam assim, a parte do instinto de morte voltado para o exterior e servindo, por conseguinte, à libido, com a qual estão normalmente em equilíbrio. O comportamento humano desenrola-se numa dualidade onde actuam processos antagónicos, entre o instinto de vida e de morte. Os comportamentos agressivos de destruição dirigidos pelo instinto da morte são socialmente inaceitáveis, pelo que se vêem confrontados com o instinto da vida. Estas pulsões, ao não se manifestarem livremente, tornam-se recalcadas. O recalçamento é um processo de defesa normal e indispensável ao homem, no entanto, uma sobrecarga pode obrigar um indivíduo a tomar atitudes e comportamentos que saem do seu controlo.

Para Freud, segundo Lacan (1966:107) o ser humano em toda a sua evolução arrasta consigo, *“uma grande luta entre as forças do amor e da morte,*

entre o instinto da vida e o instinto da destruição que todos os seres humanos albergam dentro de si”.

Hacker (1973:13) afirma que “(...) *sempre haverá guerras e conflitos sangrentos*”, uma vez que a agressão e a brutalidade, sendo tendências inatas fazem parte da natureza humana, sendo impossível eliminar estes comportamentos da sociedade.

Podemos considerar Lorenz (1979) como pai da moderna ciência comparativa do comportamento, a Etologia, na qual as suas descobertas exerceram uma influência decisiva. A Etologia põe em relevo a utilidade do conhecimento do homem. A originalidade das suas experiências reside no facto de observar os animais selvagens em liberdade.

Segundo alguns psicólogos da Universidade de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, Ford, Hovland e Sollenberger; 1939), o comportamento humano agressivo pode ser consequência de uma frustração, uma vez que a frustração priva o sujeito, levando-o a tomar novas formas de conduta, como resposta à privação. No entanto, a agressão pode ser dirigida contra a fonte de frustração ou deslocada para outra, não responsável, havendo assim, duas perspectivas bastante divergentes:

- 1 - A agressão humana é instintiva, pré-organizada, independente dos factores ambientais, resultando de uma necessidade interna do ser agressivo;
- 2 - A agressão depende da aprendizagem social, é uma resposta instrumental em função de vivências.

Scott (1976) diz-nos que os instintos agressivos não consubstanciam um instinto especificamente agressivo, mas sim, um aspecto colectivo de fuga, ameaça e agressão.

Hacker (1973) considera que são vários factores que influenciam o comportamento inato: ecológicos, sociais, orgânicos, fisiológicos e moleculares, tornando-se a sua fundamentação complexa, pois envolve múltiplos factores.

As teorias fundamentadas na aprendizagem social apresentam algumas limitações, uma vez que o indivíduo não pode ser visto somente como um ser biológico, reduzido a uma “... *marioneta social, um ser moldável até ao infinito...*”, nas palavras de Hacker (1973:116). A agressão deve ser entendida como um todo complexo, condicionado por uma grande variedade de factores que se interligam e interagem.

A teoria dos estímulos exteroceptivos, para Eibel-Eibesfeldt (1987), tem por base a história do homem, caracterizada pela violência, em que o comportamento é pré-programado por adaptações genéticas que foram evoluindo. Mas os impulsos agressivos tendem a equilibrar-se através da socialização e cooperação, contudo, como refere Eibel-Eibesfeldt (1987:27) “*não é exclusivamente a educação que nos programa para a bondade; nós somos bons por natureza.*”

Sobre a violência, questão que perturba as possibilidades da escola ajudar a sociedade na sua prevenção e na sua orientação, Bruno Bettelheim (1991) expõe de modo convincente o rumo que os professores devem seguir, o aceitarmos que as crianças falem abertamente das suas tendências agressivas, elas conseguirão reconhecer, que as mesmas, não devem ser seguidas. Assim, ao possibilitarmos às crianças a tomada de consciência, que passa por vários sentimentos, como o da negação, o da reprovação, até ao entendimento de que, nós humanos, temos por natureza tendências agressivas, só não as devemos converter em actos, estamos, sem dúvida, a orientá-las valorativamente.

O Padre Feytor Pinto, numa conferência sobre a tolerância acrescenta que “*É tempo de terminar a violência e adoptar meios pacíficos para resolver os conflitos e desacordos; é tempo de educar toda a gente para um espírito de compreensão e de abertura aos outros, à sua cultura e à sua história como*

disse Frederico Mayor na sua carta, desafio a todos os chefes de Estado e do Governo.” (1996:14).

A Educação em Valores e a Cultura desempenham um importante papel na exclusão de atitudes violentas, como forma de as resolver. A paz, a tolerância, a responsabilidade, a liberdade, o amor, o respeito, a alegria, a felicidade, entre outros, terão de fazer parte da formação integral da criança, no jardim de infância.

Ao valorizar-se a individualidade e a diversidade de cada pessoa superam-se as dificuldades e fomenta-se a harmonia das relações, minimizando o medo, a agressividade, a incompreensão e a ignorância. Há que estabelecer o espírito de tolerância, através do diálogo.

O entendimento mútuo é desenvolvido em ambientes construtivos e harmoniosos, criando espaços de comunicação, abertos ao diálogo e estabelecendo um equilíbrio entre os seres humanos, não permitindo que a liberdade individual interfira na liberdade dos outros. A educação deve responsabilizar, todos e cada um, na tentativa de se tentar um equilíbrio entre os direitos e as obrigações de cada pessoa, no seu desempenho social. Esta educação deve fazer-se na família e na escola, reflectindo, esclarecendo, dando a conhecer direitos e deveres, passando a mensagem e a tomada de consciência das responsabilidades que cabem a cada um, tanto as responsabilidades individuais como as colectivas.

Hacker (1973) aborda dois tipos de agressão: a agressividade livre e a agressão contida. A agressão livre expressa-se pela força descontrolada – violência – mas controlada por instituições interiores (consciência e carácter) e instituições exteriores (regras, normas, grupos e organizações), passando de certa forma a estar dissimulada em nome da necessidade, do dever e da auto-defesa. A agressão contida é controlada pelas instituições exteriores, as quais impõem regras e normas de exteriorização das mesmas, entendendo Hacker, como sendo uma repressão da agressividade individual.

Rideau (1977) considera existirem dois tipos de agressividade: a dos impulsos agressivos agudos, em que a criança não se controla e só se sente bem, após a prática de um acto agressivo; e a agressividade que consubstancia comportamentos crónicos, os quais resultam de sentimentos de frustração, de carência afectiva ou ainda de dificuldades no aproveitamento escolar.

Para Mussen (1988) existem também dois tipos de agressividade, mas que assumem outros objectivos, uma - a denominada agressividade instrumental tem como finalidade alcançar uma recompensa, não querendo magoar ninguém, outra - a agressividade hostil tem o propósito de magoar ou ferir alguém. Estes dois tipos de agressividade podem assumir a forma verbal, com o recurso à palavra e à agressão física, mas com o crescimento, a agressividade instrumental dá lugar à agressividade hostil.

Os comportamentos agressivos crónicos, que são normalmente resultado de um sentimento de frustração, de carência afectiva ou dificuldade no meio escolar podem manifestar-se de duas formas: verbalmente, por meio da palavra ou fisicamente, pela força.

Os comportamentos agressivos, tais como bater em alguém, atirar objectos, bater o pé, vão aumentando em função da idade, coincidindo o seu início com a fase, em que as crianças começam a andar e acentuando-se, por volta dos quatro anos.

Mais tarde, a tendência é para o controlo de comportamentos agressivos dissimulando o subconsciente ou canalizando a agressividade, para actividades permitidas e aceites em sociedade.

Este crescimento e abandono de comportamentos agressivos à medida que se cresce, está associado às capacidades inerentes ao ser humano, ou seja, de aprender interiorizando regras e condutas, quer por si só, quer por via do exemplo daqueles que lhe estão mais próximos, como referem Abrunhosa e Leitão (1980:222) *“dada a propensão que as crianças têm para imitar, ao serem punidas aprendem a punir.”*

No entanto, Eibl-Eibesfeldt (1987:268) diz que “(...) o *instinto agressivo* (...) *tem opositores naturais. Com a sua ajuda estamos em condições de estabelecer e manter vínculos com os nossos semelhantes. Na verdade há um forte impulso para a sociabilidade, que nos é inato.*”

5. Religião e moral

Analisando o programa da disciplina de Educação Moral e religiosa Católica do 1º Ciclo do ensino básico (Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto) pode-se constatar o seu conteúdo religioso direccionado para o despertar para a fé cristã, para a passagem da mensagem de Deus que se encontra expressa na Bíblia, sendo que, a metodologia adoptada reflecte um processo ensino/aprendizagem.

D. José Policardo (1992) citado em Sousa (2001:225) conclui que: *“Evidentemente que era um anacronismo pedagógico ela (a disciplina de Educação Moral e Religiosa) aparecer como única disciplina alternativa entre “ou vais à aula ou vais para o recreio”, ou “ou vais para a aula ou vais para casa”, com as dificuldades que todos vós tínheis nas vossas escolas de meter no horário uma disciplina dessas, uma disciplina desacasalada, só para um grupo de alunos que não tinha sequência no conjunto do sistema. Daí as tendências inevitáveis de os arrumarem em horas impossíveis...”* (1992:12).

Para Sousa (2001:226) esta disciplina consubstancia *“um modo de encarar a moral, numa dimensão espiritual, de apelo ao amor, à alegria e à fraternidade para com o próximo, a família e os amigos.”* Referindo ainda que “os modelos de educação moral mais voltados para a dimensão afectivo-emocional, como por exemplo o modelo de Consideração (McPhail, Ungood-Thomas e Chapman, 1975) referem-se mais ao “*caring*”, ao altruísmo e à empatia do que propriamente a este amor filial, parental e universalmente fraternal, por todos os seres vivos.”

6. Desenvolvimento pessoal e social

Nos países do norte da Europa, percursores em estudos sobre assertividade, começou a desenhar-se um movimento denominado de Desenvolvimento Pessoal e Social iniciado por psicólogos, que foi apresentado como uma alternativa escolar, a considerar, relativamente à disciplina de Religião e Moral.

Veio então a ser adoptado e integrado nos currículos escolares pelo Decreto-Lei n.º 286/89, dando lugar à criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social no 2º ciclo do ensino básico.

A sua aplicabilidade não foi unanimemente aceite, tendo despoletado movimentos de contestação entre os professores. Considerando Sousa (2001:100) que:

“- Dirigia-se aos escalões etários do Jardim de Infantil e 1º Ciclo, mas a metodologia desenvolvida centrava-se no ensino, na transmissão verbal, na discussão, reflexão e análise de valores, em grupo, que já se tinha verificado não ser a mais eficaz nestas idades;

- Nunca conseguiu possuir como base uma série de investigações experimentais que provassem a sua validade e garantia como estratégia educacional que promovesse a modificação das atitudes e dos comportamentos.”

Patrício, (1997) citado por Sousa (2001:101) conclui que *“tal disciplina é inteiramente desnecessária. Os programas em que se desdobra são constituídos por rubricas de outras disciplinas. Além disso, a sua própria designação é filosoficamente inaceitável, pois o desenvolvimento pessoal já inclui o desenvolvimento social”*.

Como reduzir a uma disciplina o que é o sentido e a finalidade da acção educativa propriamente dita, ou seja, o desenvolvimento da pessoa do educando? Sem esquecer, segundo o mesmo autor (2001:101) que *“(...) os próprios professores são formados noutras áreas disciplinares.”*

7. Educação Cívica

A Educação Cívica parece ter aparecido entre nós, e fazendo parte de um conjunto de normas de uma reestruturação curricular, apresentada pelo Governo Português, à Assembleia da República, onde apenas se pode entender, segundo Sousa (2001:228) *“que seria o seu propósito na substituição da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social”*. Mas, como ainda refere Sousa (2001:229) *“no caso português não existem elementos para analisar este modelo de educação, pois nunca veio a figurar como disciplina, nem como tal, a fazer parte dos programas curriculares.”*

8. Os valores nas orientações curriculares

As Orientações Curriculares referem a educação em valores, na sua área de conteúdos designada por Formação Pessoal e Social.

Segundo Silva *“corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”* (1997:51), constituindo o desejado, para este nível educativo, pois *“todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas de vida”* (1997:51).

É igualmente uma área estruturante ao consolidar a afectividade da criança desenvolvendo-lhe o sentido moral e de cidadania, inculcando-lhe hábitos de higiene, defesa e saúde, *“perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras”* (Silva, 1997:51).

Para Silva (1997:52) as orientações curriculares que sublinham a importância de educar para os valores, em que a família, o meio sócio cultural onde a criança se insere e a escola *“vai permitir à criança interagir com outros*

adultos e crianças, que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto alargado para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma, a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores”.

O desenvolvimento pessoal e social assenta, para Silva, “*na construção de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima*”, em que o educador ao “*favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição de saber fazer o indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilidade*” (Silva, 1997:53).

É o assumir da sua responsabilidade e autonomia com a partilha de todos os intervenientes, pois “*a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social*” (Silva, 1997:53).

Assim, possibilitam-se vivências de valores tais como: o respeito pelo outro, a justiça, a responsabilidade, a cooperação, a tolerância, a compreensão.

Ao se reflectir acerca do desenvolvimento formativo da criança, em termos de valores, comportamentos e atitudes, apoiando-se no “*saber – fazer*” - área da formação pessoal e social - é, como refere Silva (1997:53) “*área de conteúdo integradora pois, corresponde a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras*”, o que possibilita a integração numa outra área de conteúdo: Expressão e Comunicação, ao se englobar, neste trabalho: o movimento; o drama; os contos infantis considerados “*instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida*” (Silva, 1997:56).

Baseando-se nos estudos de Piaget (1932) numa perspectiva do desenvolvimento, ao nível da pré-escolaridade, os valores serão considerados em termos das suas dimensões de comportamento social.

Em conformidade com esta perspectiva, Piaget (1975) ao definir os estádios de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mencionou que a criança, no estágio das operações concretas, já compreende a diferença entre as regras e as ordens, confundindo, no entanto, os princípios com as regras.

Esta visão prescritiva das obrigações em conflito, onde se distinguem: ordens, regras e princípios, definem bem, a complexidade estrutural dos problemas morais, sendo da opinião de Chandler e Boyers (1982), que a criança no estágio das pré-operações, ao confundir as regras e os princípios, com as ordens, deve-se ao seu nível limitado de desenvolvimento, reduzindo todos os seus problemas morais à contestação.

Segundo Lyons-Ruth (1978) as crianças vão evoluindo de um julgamento idiossincrático, por volta dos três anos de idade, para conceitos consistentes de actos parentais, pelos quatro anos, até atingirem, aos cinco anos, uma diferenciação entre intenções e actos em si, sendo pela aprendizagem cognitiva que aprendem as normas e valores sociais, assim como os processos intelectuais.

Vare (1986) ao demonstrar que não há aprendizagem intelectual sem a envolvimento dos sentimentos, e com a colaboração de estudos desenvolvidos por Rogers (1961) dão-nos a conhecer os três objectivos de uma educação em valores: avaliação lógica e racional; síntese criativa e pensamento crítico - analítico.

Citando Piaget (1975) ao mostrar ser no estágio pré-operatório que a criança não pensa na acção que desenvolve, retirando da situação somente o rendimento da sua experiência, é deveras importante proporcionar-lhe, no ensino pré-escolar, metodologias diversas, em que os valores lhe sejam evidentes, não carecendo de nenhuma espécie de reflexão.

Segundo Walker (1986) citado por Sousa (2001:18) *“os valores sociais são adquiridos através de comportamentos inter-relacionais de imitação, de exemplo e de ensino directo”*.

Tomkin (1966) citado por Sousa (2001:19) “*a dialéctica dos sentimentos são ajuda fundamental para o desenvolvimento do sistema de valores humanísticos*”, referindo ainda, este autor, que os valores têm uma base humanística.

Neste âmbito, outros estudos referidos por (Armsby, 1971; Ruke, Nesdale e McAra, 1975; Bernt e Bernt, 1975) demonstraram que a apresentação de valências: positiva e negativa, contidas em “*histórias – dilema*” aumenta a apreensão de valores.

Lyons-Ruth (1978) refere em *Moral and Personal Value of Preschool Children*, que ao estudar, em crianças pequenas, as implicações das “*histórias – dilema*” faz com que elas percebam melhor os valores na sua acção, bem como, com familiares próximos, do que com situações sociais mais alargadas.

Hersh (1979) citado por Sousa (2001:23) diz que “*as crianças começam a aprender os valores básicos muito antes de participarem nas instituições em que estes valores estão envolvidos... Os valores surgem das suas experiências de interacção com os adultos e colegas, operando como modos conceptuais de regulação das interacções sociais*”.

Tendo presente que o raciocínio da criança é comandado por emoções em que as aprendizagens valorativas passam por etapas de imitação e identificação de comportamentos, com quem ela estabeleceu relações afectivas (tendo estas relações uma enorme influência interna, de grande força nos seus pensamentos, atitudes e comportamentos), é sem dúvida, necessário, um grande empenhamento na sua socialização, em prol dos valores, que são reconhecidos pela sociedade, em que nos inserimos.

Kohlberg (1971) levanta algumas questões sobre os diversos valores que têm surgido ao longo dos tempos, de sociedade para sociedade, encontrando por vezes diferenças, mas que, no entanto, algo se tem mantido como reconhecimento comum: o valor da vida e o respeito pela sua preservação.

Colher (1971) reconhece uma lista de dez valores básicos, comuns a todas as sociedades humanas e, posteriormente, Hall (1979) apresenta cinco estratégias para favorecer a aprendizagem valorativa, sendo cada uma dessas estratégias aplicadas a cinco tópicos/condensados dos valores de Kohlberg.

Hogan (1973) baseando-se na cultura do grupo, sistema social de valores; na socialização, interiorização e empatia, conclui que os valores se baseiam na organização dos Sistemas Pessoais de Valores.

Assim, nos dias de hoje, torna-se imprescindível reflectir sobre a grande transformação educativa que se operou ao considerar-se a infância uma etapa essencial na formação humana e social. Como dizem Pinto e Sarmiento (1997:45) em *As crianças - contextos e identidades*, “a socialização das crianças, sendo embora um conceito relativamente recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Não obstante as diferentes teorias que a ela se referem, a socialização consiste, em meu entender, no processo através do qual os indivíduos aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família, e se tornam, desse modo, membro da referida sociedade”.

É, num contexto de dinâmica reflexiva, que o mundo contemporâneo evidencia sinais da urgência em agir e saber agir, pensar e saber pensar, interrogar e renovar. Como afirma Patrício (1993:84) em *A Escola Cultural e os Valores* “conhecer é experienciar e experimentar” bem como “o aprender fazendo”, uma das ideias pedagógicas e fundamentais do movimento da Escola Nova designadamente com Dewey (1997) ao introduzir na Educação Nova, a atitude de “aprender fazendo”, sendo pela via do “fazer” que se chega à essência da “aprendizagem” e do “saber”.

9. Educação em Valores

No fim do século passado a educação em valores começou a tornar-se uma das grandes preocupações educacionais em diferentes países, aperfeiçoando-se metodologias e surgindo vários estudos. Como é dito por Sousa (2001:107) “A *Brahma Kumaris University* (Índia), o *Center for the Advancement of Values Education* (New York) e o *Internacional Values Education* (UNESCO PROAP) têm apoiado e incentivado largas dezenas de investigações sobre educação dos valores efectuados por educadores e professores”, editando várias obras.

Refere ainda, o mesmo autor, que em 26 de Setembro de 2000 realizou-se em Bangalor, na Índia, a *Global Conference on Values Education*, na qual se manifestou a “*urgente necessidade de colocar os valores como prioridade educacional, de se incidir especialmente nos níveis escolares mais baixos e de se considerar a “vivência de valores” como uma das melhores abordagens metodológicas para se atingir os objectivos de viver uma vida “vivida em valores”* (2001:107).

10. Modelos de Educação em Valores

Com a Revolução Francesa os valores sociais passaram a ser incluídos no campo dos valores morais, começando a tomar forma, perspectivas de educação moral e social, distintos da religião, enfatizando-se, sobretudo, os valores voltados para a liberdade e a democracia.

No final do século XIX encontramos uma Europa ainda ligada à religião e moral tradicional, mas nos Estados Unidos, mesmo as formas religiosas mais puritanas, incluem já, uma dimensão voltada para a democracia, incluindo valores de natureza eminentemente social, como a solidariedade e a igualdade.

Começam também a aparecer nessa altura as primeiras tentativas de educação moral nas instituições escolares, afastadas do contexto religioso, mas ainda valorizando muito os valores, como a piedade e a benevolência, que entravam em conflito com o regime espartano e a dura competição, implemen-

tadas pela pedagogia utilizada nessas instituições. Procurava-se que a educação moral fosse eminentemente afectiva e caritativa, mas os métodos usados eram exactamente o oposto: frios, rígidos, directivos e implacáveis, valorizando a obediência e a aceitação passiva.

Dewey (1929) defensor e promotor da pedagogia progressista, rebate as ainda vigentes preocupações de educação moral sobre o sentimentalismo romântico da criança e da insistência à obediência, criando uma nova visão democrática da escola e da educação dos valores, argumentando que a democracia é um processo fluído, em que as pessoas constroem e reconstroem os seus valores, em face das modificações situacionais. A sua concepção da moralidade era mais, a de um processo de resolução de problemas sociais, do que propriamente, um conjunto de ideias ou atitudes. A educação dos valores, deveria, por isso, servir a democracia, mas uma democracia sustentada pelas capacidades de crítica construtiva do indivíduo, e não meramente pela sua boa natureza, ou pelo seu trabalho produtivo.

Dewey (1929) foi ainda um dos primeiros teóricos que se opôs à pedagogia herbertiana da educação pela instrução, propondo a aprendizagem pela acção, alteração que, infelizmente, ainda não se vê em alguns procedimentos de educação dos valores da actualidade.

Durkheim (1973,1984) baseando-se num extenso estudo sobre a sociologia e a moral, é porventura o primeiro a propor uma estratégia pedagógica concreta de educação dos valores morais-pessoais e ético-sociais, visando três elementos da moralidade:

- 1 – O espírito de disciplina;
- 2 – A adesão a grupos sociais;
- 3 – A autonomia da vontade.

A vivência em grupo social, seja no trabalho escolar quotidiano, quer na participação da vida social da escola, é considerada por Durkheim, como o principal modo de educação moral. É dentro do grupo, nas suas interacções, que se desenvolve a auto-disciplina e se domina a vontade.

A obra de Piaget *Le Judgement Moral Chez l'Enfant* (1932) e as investigações efectuadas por Kohlberg (1976) sobre os estádios do desenvolvimento moral abrem novos caminhos à educação dos valores morais, dando origem a aproximações de natureza eminentemente cognitiva.

Durante os anos sessenta viram-se surgir várias propostas de educação dos valores, de inspiração psicanalítica, social ou cognitiva, com diferentes objectivos e diversas metodologias, apresentando diferentes pontos de vista, consoante eram apresentadas, por filósofos, por psicólogos, por sociólogos ou por professores especialistas em organização curricular, não resistindo, porém, quando submetidas à investigação científica, sobre a sua eficácia real.

Somente seis modelos de educação dos valores se mantiveram em efectividade, resistindo não só, à natural acção de desgaste temporal (alguns estão a ser usados há mais de uma década), como às sucessivas avaliações experimentais, a que têm sido submetidos.

Estes modelos de educação dos valores apresentaram princípios metodológicos diferentes, conforme a formação dos seus autores, que em seguida, se apresenta.

Modelo de Clarificação de Valores (Um modelo baseado na cognição)

Hersh, Miller e Fielding (1980) referem que o envolvimento afectivo inclui sempre algo de raciocínio, sem o qual não seria possível efectuar qualquer inferência sobre as necessidades dos outros e estabelecer uma motivação para os ajudar.

O raciocínio, porém, num sentido global, deve-se distanciar das componentes afectivas para que os seus juízos possam ser justos, imparciais e neutros. Os médicos e os psicólogos não devem fazer diagnósticos, nem os juízes julgamentos a pessoas da sua família, porque os laços afectivos os

podem levar a distorções que impedem de ver, com clareza e objectividade, todas as circunstâncias casuísticas.

O modelo de Clarificação de Valores é possivelmente o modelo mais largamente disseminado nos Estados Unidos, existindo quatro manuais sobre Clarificação de Valores (Simon, 1972; Harmin, 1973; Rath, 1978; Kirschenbaum, 1977), sendo o mais conhecido o *Clarifying Values Through Subject Matter: Applications for the Classroom* (Harmin, 1973), em que é explicado o modo como se poderá relacionar a clarificação de valores, com assuntos de outras áreas académicas, tais como: Estudos Sociais, Biologia, Ciências, Matemáticas, Saúde, Arte, Música, etc.

Este modelo vê a educação dos valores mais como uma formação da auto-avaliação e da criatividade, do que como forma de solucionar problemas de valores. Através da descoberta e da análise dos seus próprios valores, do que gosta e não gosta, do que julga certo ou errado, o aluno desenvolve um mais apurado senso de si e uma maior auto-segurança. O modelo rejeita, de certo modo, um leque ou hierarquia social de valores, considerando que todos os valores estão dentro da pessoa e não fora dela, sendo por isso, pessoais e relativos (Simon, 1972).

Para este autor, os valores não são sociais, mas sim, pessoais ao emanarem da experiência social. As pessoas estão constantemente à procura e a aprender padrões-guia para o seu comportamento, que funcionam depois como que luzes que iluminam os caminhos da sua vida e que serão os "*valores*".

O principal objectivo do Modelo de Clarificação de Valores é o de ajudar os alunos a obter valores que os tornem capazes de se relacionarem, de modo satisfatório e inteligente, com um mundo em constante mudança. Os valores não são, por isso, posições fixas, perenes ou verdadeiras, mas guias dinâmicos, adaptáveis, baseados nas experiências pessoais, individuais e sociais.

Não interessa tanto no que a pessoa acredita, mas o modo como ela acredita, tal como pensa Rath (1978) ao considerar que não podemos ter certeza quanto aos valores e estilos de vida mais indicados para cada uma das pessoas, mas podemos ter uma noção sobre qual o processo ou processos mais eficazes, para que essa pessoa possa encontrar os valores e o estilo de vida mais adequados.

O Modelo de Clarificação de Valores tem a sua base numa análise das relações entre valores e comportamento, em que o mesmo autor entende que muitos dos problemas dos jovens, tanto em família, como na escola, podem ter origem na falta de valores.

Kirschenbaum (1977) refere que o modo como uma pessoa se vê a si própria, em relação à sociedade, determina o comportamento que exhibe, mas que não é estático mas um processo dinâmico que leva ao desenvolvimento dos valores pessoais, em que os actos estão intimamente associados a estes valores pessoais.

Modelo de Consideração (Um modelo baseado nas emoções e sentimentos)

O termo empregue na literatura inglesa é “*caring*”, implicando um desejo de ajudar, afastado de quaisquer considerações racionais, como que um “acting out” inconsciente para proteger os outros, que se situa a nível elementarmente afectivo-emocional, isento de quaisquer interesses pessoais.

Embora façamos apenas a descrição de um deles – o Modelo de Consideração, por ser o que nos pareceu mais bem elaborado, as metodologias que se baseiam no “caring”, que também incluem certos aspectos da compreensão psicológica e da socialização, utilizam sobretudo a empatia como modo de promover o envolvimento emocional, com os dilemas e situações que se analisam educacionalmente. O pôr-se na posição do outro, o desempenhar

mentalmente o seu papel, pensar o que ele pensa e o que sente são os procedimentos mais usados.

O Modelo de Consideração foi criado por McPhail (1975) e seus colaboradores (1975) e colocado em prática, inicialmente, em Inglaterra, através do Schools Council Moral Education Curriculum Project of Great Britain.

Parte do currículo do Modelo de Consideração aborda os dilemas de valores, mas o seu âmago reside na compreensão e consideração das necessidades dos outros, numa perspectiva de desenvolvimento das capacidades de empatia e relação fraterna.

Segundo McPhail (1975) o objectivo de uma educação em valores reside no desenvolvimento dos sentimentos que todas as pessoas naturalmente possuem de "se darem", de sentirem simpatia pelos outros e de estabelecerem relações de fraternidade, de caridade, de apoio e de inter-ajuda. Este mesmo autor vê: a estima, a simpatia e outras considerações mútuas, como elementos enriquecedores para a pessoa que os experiencia, sentindo-se esta recompensada e mais motivada, bem como, trazendo um sentido real da própria vida. Enquanto outros modelos de educação dos valores argumentam que é através do conflito entre valores que se desenvolve o sistema pessoal de valores, McPhail (1975) refere que são as oportunidades para exprimir aquelas sensibilidades latentes, a via mais eficaz, para o desenvolvimento dos valores.

Para McPhail, a educação dos valores não pode ser reduzida a uma mera análise cognitiva de regras e proibições, conflitos e julgamentos. Antes de qualquer análise ou julgamento, deve atender-se primeiramente à personalidade geral da pessoa que os faz, e à forma como se relaciona com os outros.

Desta forma, McPhail, Ungood-Thomas e Chapman, (1975) consideram que a educação em valores tem, como objectivo principal, o de minimizar os impulsos destrutivos e auto-destrutivos, específicos ao carácter individualista e egocentrista de cada um de nós, os quais bloqueiam o desenvolvimento da verdadeira personalidade, na qual pode transparecer sentimentos originados

na infelicidade do outro, expressando assim, a necessidade de se ser caridoso e fraterno.

O Modelo de Consideração é sistematizado num programa denominado "*Lifeline*" (McPhail, Ungood-Thomas e Chapman, 1975) constituído por quatro volumes: *Na Posição do Outro*; *Providenciando a Regra*; *O que Terias Feito?*, bem como um guia para o professor, intitulado: *Aprendendo Fraternidade*.

Os objectivos da educação dos valores, no Modelo de Consideração, podem-se resumir em mostrar aos alunos, que a consideração fraternal pelos outros é um caminho gratificante.

Modelo de Análise de Valores (Um modelo sociológico)

Os estádios de desenvolvimento moral descritos por Kohlberg (1976) mostram que a criança evolui de um estágio em que encara a moral de um ponto de vista egocêntrico, para estádios de perspectiva social, cada vez mais alargada. Considera, o mesmo autor, que primeiro alcança-se o estágio das operações formais, em que se identifica um conjunto de variáveis relacionadas num sistema; depois a pessoa passa a compreender as outras pessoas que se inserem num mesmo sistema, resultado alcançado a partir de uma maior tomada de perspectiva social; por fim, a pessoa passa ao estágio do juízo moral, em que os valores adquiridos se tornam as referências para entender os comportamentos, distinguindo-os e agrupando-os, como por exemplo, entre o que é certo e o que é errado.

Os modelos que se destinam a uma educação dos valores para jovens que atingem o estágio piagetiano das operações formais, estabelecem, geralmente, objectivos de natureza social e abordando, nos seus conteúdos temas essencialmente sociais. As estratégias metodológicas mais usadas referem-se ao: colocarmo-nos no ponto de vista do outro (Mead, 1934); à des-
centração em relação a um dado ponto de vista (Piaget, 1965); de auto-

controlo (Higgins, 1981): e de assumir uma determinada perspectiva social (Selman, 1980).

“Perceber que as pessoas têm diferentes pontos de vista, não só em relação a situações diferentes, mas mesmo em relação à mesma situação, é uma das condições prévias para o desenvolvimento moral” (Lourenço, 1992).

Este modelo de análise de valores foi criado e desenvolvido por um grupo de educadores, psicólogos e filósofos, liderados por J. Coombs e as suas principais bases psicopedagógicas foram expressas na obra *Values Education: Rationale, Strategies and Procedures* (Metcalf, 1971). Deste modo e segundo Fraenkel (1977) há seis procedimentos para a análise de valores e para a resolução de conflitos, que são os seguintes:

A - Para Analisar Valores:

1. - Identificar e clarificar os valores envolvidos;
2. - Identificar os factos intencionais;
3. - Avaliar a veracidade dos factos intencionais;
4. - Clarificar a relevância de todos os factos;
5. - Tentativas de decisão de valores;
6. - Testar o princípio de valor implicado na decisão.

B - Para Resolução de Conflitos:

1. - Reduzir diferenças na interpretação da questão de valores;
2. - Reduzir diferenças no juntar dos factos intencionais;
3. - Reduzir diferenças na avaliação da verdade dos factos intencionais;
4. - Reduzir diferenças na relevância dos factos;
5. - Reduzir diferenças nas tentativas de decisão de valores;
6. - Reduzir diferenças nos testes da aceitabilidade dos princípios de valores.

O professor que pretende aplicar este modelo, apresenta uma questão envolvendo conflito de valores, e os alunos procurarão fazer a sua análise sistemática, por esta ordem metodológica, escrevendo-a numa ficha (que inclui

parâmetros de conceitos básicos, valores positivos, valores negativos, julgamentos de valores, etc.), procedendo-se depois, a uma discussão geral, sobre as diferentes soluções propostas e os valores em que se basearam (Meux, 1974; Evans, Applegate, Casper e Tucker, 1975; Fraenkel, 1977).

Modelo de Construção Racional

O Modelo de Construção Racional, de Shaver e Strong (1976) dirige-se mais ao professor do que ao aluno. O seu propósito fundamental é ajudar a compreensão do professor sobre as bases axiológicas do ensino. Só secundariamente se abordam as questões do desenvolvimento do ensino, do currículo e das técnicas educativas (Shaver, 1973).

O esquema da Construção Racional assenta sobre algumas questões básicas como:

"O que é um valor?", "Como fazer com que os valores de uma sociedade democrática se relacionem com a tomada de decisões do professor na classe?", "Como, num sentido geral, podem os professores ajudar os alunos a desenvolver as mais eficazes vias para lidar com assuntos de valores?" (Shaver e Strong, 1976).

O Modelo de Construção Racional sugere caminhos de pensamento voltados para aspectos de valores, não dando prescrições metodológicas, deixando-as para os professores, recomendando-lhes apenas, que actuem mais como filósofos, do que como estrategas.

Shaver e Strong (1976) vêem a educação dos valores sobretudo na perspectiva de uma sociedade democrática e pluralista. Como nos modelos de Desenvolvimento Cognitivo da Moral e de Análise de Valores, o Modelo de Construção Racional enfatiza o papel da reflexão crítica, tanto dos professores como dos alunos, na educação moral. Mas enquanto Kohlberg está sobretudo preocupado com o desenvolvimento da estrutura geral do raciocínio moral,

Shaver centra-se mais nas necessidades de ensinar aspectos de análise, que acha essenciais, para o cidadão democrático (Shaver e Larkins, 1973).

A obra *Facing Value Decisions: Rational Building for Teachers* (Shaver e Strong, 1976) descreve o Modelo de Construção Racional, destinando-se a facilitar aos professores, uma reflexão do seu papel e dos seus valores. Inclui também técnicas específicas, para assistir o professor, neste processo. Esta obra refere os três pontos fundamentais das bases teóricas do Modelo de Construção Racional: A Definição de Valores; a Natureza da Democracia e a Análise da Educação Moral na Sociedade Democrática.

Modelo de Acção Social

Neste Modelo, os actos em si não são considerados valorativamente positivos ou negativos. Sem os motivos e os julgamentos da pessoa, os actos não possuem qualquer estatuto de valores. Assim, é exemplificativo que a descoberta da energia atómica não possui por si, qualquer valor moral. O seu emprego em tratamentos médicos ou na produção de bombas, é que é susceptível de reflexão sobre o seu valor moral.

Deste modo, o que qualifica o acto como possuindo valor moral, positivo ou negativo, é a carga de intenção, com que é cometido, tendo-se sempre, porém, em consideração as circunstâncias em que é cometido. O mesmo acto poderá ser moral ou imoral, dependendo das circunstâncias. Um homicídio, por exemplo, pode ser accidental, involuntário, voluntário ou premeditado, dependendo das circunstâncias e das intenções.

Algumas acções, como a honestidade, a pontualidade e a delicadeza, por outro lado, podem parecer valores, mas na realidade não passam de simples hábitos, efectuados por rotina.

Para que uma acção possua carácter valorativo terá de possuir uma intenção específica e deliberadamente dirigida nesse sentido, sucedendo geralmente, no campo de ajuda ao próximo.

“- Suponha-se que alguém se atira ao rio para salvar uma pessoa que se está a afogar: pode fazê-lo porque pensa que a vida humana tem valor ou porque espera vir a receber uma recompensa. Os actos são idênticos e produzem os mesmos efeitos, porém o primeiro é moral, o outro não (ou pelo menos o primeiro tem maior valor moral que o outro). E o que faz a diferença são as razões invocadas ou, mais exactamente, o pensamento que motiva o acto” (Andrade, 1992).

Aproveitando a grande disponibilidade e o desejo do jovem em ajudar e tornar melhor a vida social, as metodologias aqui mencionadas procuram desenvolver a moral do indivíduo, através da concretização de acções de ajuda e intervenção sócio-cultural, utilizando, pois, os sentimentos de solidariedade, embora se recusem a considerar-se como metodologias de base afectivo-emocional.

O Modelo de Acção Social (Newmann, 1975) reflecte a teoria e a prática das várias experiências desenvolvidas, nos Estados Unidos, de implementação de programas educativos, para a formação do cidadão eficaz.

O objectivo deste modelo é o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em descobrir, analisar e resolver problemas sociais. Tal como Kohlberg, Newmann (1975) baseia-se no desenvolvimento do raciocínio moral, mas dando mais atenção às competências do meio, que sustentam a acção moral.

Newmann (1975) refere que se não se instigar os estudantes a pensar, em pôr em prática as suas ideias morais, estas nunca sairão da discussão teórica. Para que haja mudanças na sociedade há que passar à actuação em campo, pelo que o modelo de Newmann se reveste de um currículo complexo e interdisciplinar, destinado sobretudo, a que os estudantes aprendam a exercer influência nos assuntos públicos, e a que se sintam, de facto, capazes para fazer com que essa influência gere mudanças na sociedade.

Newmann (1975), porém, não enfatiza a actividade pela actividade em si, apontando como objectivo a "*competência contextual*", que envolve uma acção muito mais precisa, para um efeito específico, num dado contexto.

A competência contextual requer três grandes capacidades:

1. - *Física*: - Habilidade para ter um impacto nos objectos:
 - a) Estética (pintando um quadro),
 - b) Funcional (construindo uma casa);
2. - *Interpessoal*: - Habilidade para ter impacto nas pessoas:
 - a) Nutrindo relações (amizades),
 - b) Estabelecendo relações económicas (comprando algo);
3. - *Cívica*: - Habilidade para ter um impacto na vida pública:
 - a) Processo eleitoral público (ajudando um candidato nas eleições),
 - b) Dentro de grupos de interesses (mudando prioridades políticas de um grupo de protecção ao consumidor);

No âmbito do Modelo de Acção Social situa-se nesta última categoria: a Acção Cívica. Newmann refere a existência de uma relação directa entre a moralidade e a acção cívica, entre o considerar-se a si próprio como agente moral e como capaz de exercer influência no meio. Este autor entende um agente moral como "*(...) alguém que delibera sobre o que deve fazer em situações que envolvem possíveis conflitos entre interesses pessoais e interesses dos outros, ou entre os direitos das partes em conflito*" (Newmann, 1975).

Muitos jovens não estão interessados em questões de valores mas, olhando o meio, apercebem-se de injustiças, de exploração económica, do não cumprimento dos direitos humanos e civis. Sentem-se indignados mas também impotentes para intervir, pelo que uma educação em valores deverá estar sobretudo objectivada, para que os jovens ultrapassem este sentimento de impotência, levando-os a adquirir técnicas de intervenção e auto-confiança, dentro das suas possibilidades de exercer influência modificadora, no meio em que vivem.

Este senso de competência contextual derivará do desenvolvimento de uma sensibilidade moral, passando pelo estudo do meio e pelas técnicas de intervenção social.

A "*Acção Social*" não implica formas militantes de protesto mas uma acção geral dirigida para a ética da vida pública, para uma maior participação de todos numa via moralizante da política. Esta acção social pode incluir acções específicas como: conversas telefónicas; cartas; participação em reuniões; pesquisa e estudo; testar corpos públicos; conversação porta-a-porta; produção de informação nos meios de comunicação social; negociações; actividade publicitária...

"- A acção social pode tomar lugar dentro ou fora da escola, não necessariamente nas ruas, mas nas casas, escritórios e empregos. Pode envolver movimento em várias localidades ou concentradamente numa" (Newmann, 1975:98).

Modelo de Educação do Carácter

Em 1928, Hartshore e May publicaram um modelo designado por "Educação do Carácter" que, embora tendo o mérito de ser praticamente o primeiro na concepção de uma estratégia organizada, com objectivos directamente voltados para uma educação dos valores morais, continuava a apresentar uma metodologia de "ensino-endoutrinação" que foi, cerca de duas décadas depois, de tal modo criticada, que o modelo deixou de ser utilizado.

Kohlberg (1981:1987) considerou-o como educação para o "*poço de virtudes*" e refere que esta metodologia "*- Parece estar mais interessada em crianças "santinhas", do que, propriamente, em crianças justas*". Ou seja, mais interessada em que a criança se porte bem e seja um modelo de virtudes (obediente, estudiosa, bondosa e que não faça isto ou aquilo) do que interessada em estimular o desenvolvimento do seu raciocínio moral em ordem a sensibilizá-la para o sentido da diferença, do outro e dos princípios.

Tal como o nome sugere, a educação do carácter procura inculcar na criança e no jovem um conjunto de valores e de regras concretas, recorrendo, para isso, ao ensino directo da moral e ao exemplo das pessoas tidas como moralmente muito educadas. Procura pois, ensinar bons comportamentos e aperfeiçoar o carácter dos alunos (Lourenço, 1992).

Lickona (1991) retoma recentemente não só o nome daquela metodologia pioneira, como alguns dos seus princípios básicos, para a reconstruir à luz das actuais concepções de educação dos valores e conferindo-lhe procedimentos metodológicos, entretanto aperfeiçoados, noutros modelos educacionais.

O moderno modelo de Educação do Carácter tem-se apresentado, actualmente, nas escolas com o objectivo de ajudar na auto-construção do carácter de cada aluno, através da compreensão e análise dos valores educacionais que se desenrolam na vida escolar. Trata-se essencialmente de uma metodologia a usar por todos os professores, adaptada à disciplina que ministram e que usa as interacções e trabalhos, na sala de aula e na escola em geral, como contextos de educação moral – em vez de pregar moral, cada professor pode actuar moralmente e promover actuações de carácter moral:

Na sala de aula, o professor pode:

- actuar como modelo e mentor, tratando os alunos com respeito e delicadeza, oferecendo bons exemplos e tomando atitudes justas e correctas;
- criar uma comunidade moral aberta dentro da sala de aula, estimulando que os alunos se ajudem uns aos outros, que colaborem e cooperem, que se respeitem, que desenvolvam trabalhos em grupo e se sintam valorizados como membros do grupo;
- praticar uma disciplina de valores, usando a criação de regras como oportunidades para raciocinar sobre justiça, para desenvolver o auto-controlo e o respeito generalizado pelos outros;

- criando um contexto democrático na sala de aula, levando os alunos a envolverem-se na tomada de decisões e a adquirir o senso da responsabilidade, em tornar a sala de aula, um local aprazível de aprendizagem;
- promovendo a educação dos valores através do próprio programa da disciplina que ministra, usando os conteúdos programáticos como um veículo para a reflexão ética;
- estimulando a aprendizagem cooperativa, levando os alunos a desenvolver capacidades de trabalho e estudo em comum;
- desenvolvendo uma “consciência profissional” de estudante, um sentimento de responsabilidade académica que leve cada aluno a considerar o valor da aprendizagem e do trabalho;
- encorajar a reflexão axiológica, através da leitura, da escrita, de exercícios de tomada de decisão, da discussão e do debate;
- promover a “resolução de conflitos”, de tal modo que os alunos desenvolvam a capacidade de resolver conflitos, através do diálogo e não por modos violentos.

Num contexto alargado à escola e ao meio próximo, o professor e a instituição escolar podem ainda:

- criar papéis e oportunidades para os alunos participarem no serviço comum da escola (delegados de turma, delegados de ano, representantes no conselho directivo, no conselho escolar, etc.), ajudando-os a desenvolver activamente o seu espírito democrático;
- criar na escola uma cultura moral positiva, desenvolvendo um contexto escolar (directão, disciplina, senso de comunidade, gestão democrática efectuada pelos alunos ou com a sua participação, comunidade moral

entre os adultos, etc.) que sustente e amplifique a educação de valores processada na sala de aula;

- fazer intervir os pais e os parceiros sociais da comunidade no processo educacional, reforçando o papel dos pais como os principais educadores dos valores (sendo por isso a sua opinião e intervenção sempre solicitada para as várias circunstâncias escolares decisivas) e estabelecendo protocolos de colaboração com instituições como a igreja, a autarquia, associações culturais, empresas e meios de comunicação.

Esta metodologia começou em 1992 a ser implementada na Wilson Junior High School em Hamilton, Ohio, tendo sido bem aceite, por parte dos alunos, pais e professores, estando, actualmente, a ser submetida a processo de avaliação.

Não se prescrevem práticas de valores, mas sim, desenvolvendo-se a sensibilidade e o raciocínio valorativo que permitirá ao indivíduo escolher em liberdade, de consciência, aquelas acções que entende como as mais correctas, para cada circunstância.

Comparação entre os diferentes Modelo de Educação em Valores

Modelos	Clarificação de Valores	Consideração de Valores	Análise de Valores	Construção Racional	Acção Social	Educação do Carácter
Autores	Raths	MacPhail	Coombs	Shaver	Newman	Lickona
Idades	Adolescentes	12-18 anos	Mais de 12 anos	Adolescentes	Mais de 16 anos	Mais de 9 anos
Princípios	Valores Intrínsecos	Sentimentos	Filosofia de Valores	Contexto Social	Actuação Cívica	Contexto Escolar
Objectivos	Conhecer os valores pessoais	Empatia	Critérios de valor	Reflexão sobre valores	Formação Cívica	Carácter
Conteúdos	Disciplinas escolares	Lifeline	Política pública	Moral social	Intervenção cívica	Prática de valores
Métodos	Clarificação de valores	Tomar a posição do outro	Valores positivos e negativos	Incongruências	Actividades de intervenção directa	Participação
Técnicas	textos	Jogo de Papéis	Análises	Discussão	Projectos de intervenção	Reflexão

IV
OS CONTOS NA EDUCAÇÃO

IV – OS CONTOS NA EDUCAÇÃO

1. A génese dos contos infantis

O conto popular é um género literário muito valorizado, é “*Um caminho de extraordinárias possibilidades que ficou cortado com a indústria*”. (Almodóvar 2004:29). É um saber ancestral preservado até aos nossos dias pela oralidade, representado a alma de um povo.

Almodóvar (2004), refere que os contos populares têm um modelo narrativo polivalente e ilimitado, sendo condição de texto infinito, contendo em si, as preocupações do homem e da sociedade.

Ao recuarmos às origens, à época primitiva, mais uma vez Almodóvar tem uma palavra a dizer, entendendo que o homem primitivo compreendia a natureza, o universo e desenvolvia a capacidade de imaginar, por meio de narrações fantásticas. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais misturavam-se com o mundo real, para responderem a interrogações e orientarem o desconhecido. Segundo Eliade (1989:24), “*Nas civilizações primitivas, o mito exerce uma função indispensável: ele exprime, realça e codifica as crenças; salvaguarda os princípios morais e impõe-nos: garante a eficácia das cerimónias rituais e fornece regras práticas para uso do homem*”.

Os mitos, ao possuírem uma linguagem simbólica, serviam para alertar os inúmeros defeitos e qualidades do ser humano, alimentar a imaginação e provocar reflexos. Para Eliade (1986:10), “*os mitos revelam visões filosóficas sobre a natureza profunda das coisas ou contém lições de moral*”.

No entanto, apesar do pensamento já não ser primitivo, em virtude da mente humana ser prodigiosa e evolutiva, revela na sua essência as mesmas preocupações ancestrais, como diz Propp (2003:21), “*A função cosmogónica*”.

da narrativa está ligada à maneira como uma civilização concebe a origem do universo e a sua própria localização no espaço e no tempo”.

Jung analisou o inconsciente individual e colectivo e encontrou traços comuns, que designou de arquétipos. Estes representam imagens do inconsciente colectivo, compartilhado por toda a humanidade e cujas representações são evidentes, nos mitos e lendas de um povo ou até no imaginário individual. Como diz Parafita (2006:63), *“se as lendas abordam temáticas reais e localizadas no espaço e/ou no tempo, podendo embora incorporar elementos inventados e fantasiados, os mitos tratam de histórias consideradas cosmologicamente verdadeiras pelas comunidades a que respeitam, as histórias por vezes sagradas que provêm de crenças profundas do povo”.*

Em tempos passados, era em redor das fogueiras e lareiras que se contavam histórias maravilhosas com o objectivo de educar e entreter. O fogo aparece assim, umas vezes como nosso melhor amigo e por outro, pode tornar-se o pior inimigo, como refere Sophia de Mello Breyner Andresen, na sua obra *A Menina do Mar*. Para Bachelard (1989), o fogo é o único dos fenómenos que possui dualidades opostas, ao brilhar no paraíso, ao arder no inferno, podendo ser doçura ou tortura, assim como, um deus tutelar e terrível, bom e mau.

Nas tribos africanas, as histórias eram transmitidas de geração em geração e de um local para o outro, pela figura do velho, o fabulista da tribo, que lembrava as histórias vividas pelos antepassados.

Numa época mais próxima, surge a figura da lareira, como elemento caracterizador do espaço em que se desenrola o contar histórias. Como refere Bachelard (1989:20), *“junto do lume temos de estar sentados, temos de descansar sem dormir; temos de aceitar o devaneio objectivamente característico”.*

Para Coutinho em *Contos Infantis* (2007), as avós conheciam não só o poder do lume, da magia das achas a crepitar, mas também da importância

que o cenário revelava, na hora dos contos. Gonçalo (2002:185), acrescenta, “*As histórias à volta da lareira durante os serões de Inverno, enquanto a mãe lavava a louça e a avó fazia “horas” para rezar o terço, fizeram as delícias de muitos de nós*”.

A escrita vem posteriormente ser um dos canais de transmissão dos contos, quando estes deixam de ser apenas contados oralmente e são passados para o papel, perdendo algum do seu carácter original, e o vigor, ao passo que a oralidade mantém o movimento, o ritmo e o gesto. Cerrillo (1990), entende que o texto escrito caracteriza-se pela racionalidade, enquanto o texto transmitido pela via da oralidade é enriquecido pela entoação e pela circunstância social.

Alguns investigadores consideram a obra, *O Livro Mágico* escrito no Egipto, cerca de 4000 a.c., como a primeira fase escrita do conto. Também dela fazendo parte a *Bíblia Sagrada*. Mas, por muitos, Luciano de Samósata, é considerado o primeiro na escrita do conto, sabendo-se apenas, a seu respeito que a sua actividade literária decorreu no reinado de Marco Aurélio, Imperador de Roma (160-180). Tornou-se conhecido pelos diálogos satíricos, criticando a sociedade da sua época. *Uma História Verdadeira*, foi uma das suas obras, com temas que, mais tarde, seriam utilizados pelo seu género ficcional, pois relatava uma fantástica viagem à lua e abordava a vida extraterrestre.

Uma outra obra que fascinou e ainda continua a fascinar o leitor é *As Mil e Uma Noites*, que apareceu na Pérsia, no séc. X da era cristã, pois reúne um conjunto de histórias magníficas com poemas e fábulas., como por exemplo a aventura de Ali Báábá ou o segredo de Aladino e a sua Lâmpada Mágica.

Por volta do séc. XIV pode situar-se a segunda fase escrita do conto, período em que se verificam as primeiras preocupações estéticas relacionadas com este género literário, em que, Giovanni Boccacio, autor e poeta italiano, lançou as bases do conto que permaneceram até aos nossos dias. A obra *Decameron*, uma colecção de cem novelas, escritas entre 1348 e 1353, marca o primeiro livro realista da literatura, alcançando grande notabilidade pelo relato

acerca da Peste Negra, constituindo um documento importantíssimo e verdadeiro, sobre a praga que dizimou o continente Europeu no séc. XIV. Mas, para além do relato realista, também a simbólica da narrativa maravilhou o meio literário, tendo este escritor influenciado Perrault e La Fontaine.

No início do séc. XX, na Rússia, vários historiadores procederam à recolha de contos tradicionais e realizaram análises profundas, sobre a sua estrutura, destacando-se Propp, um académico da escola formalista russa que após terminar os estudos superiores na Universidade de S. Petersburg e influenciado por alguns desses estudos, recolheu contos tradicionais russos e elaborou um trabalho de investigação, a partir dessa recolha. Calvino, (1999:142) explica, *“Proop toma como referência colectâneas de antigos contos populares russos, mas também dos Grimm e de outros compiladores, bem como do material etnográfico mais variado: da Sibéria à Austrália e à América. Ao comparar esse material surgem a cada momento analogias surpreendentes, abrindo caminho a fascinantes interpretações: mas o nosso autor não se deixa arrastar pela fantasia, procede com calma impassível com minúcia de matemático, a passos de chumbo; não dá por adquirido nenhum facto se não tiver documentado de todos os modos e se não tiver demonstrado que é impossível o contrário”*.

O estudo realizado consagrou-o no mundo literário com a publicação do livro *Morfologia do Conto* (1928), em que Propp (2003:56) analisou os componentes básicos do enredo dos contos populares russos com o objectivo de identificar os elementos narrativos nele presentes, dizendo “e, finalmente do mesmo modo que todos os rios correm para o mar, todos os problemas do estudo dos contos devem ter como finalidade chegar à solução deste problema essencial que continua no ar, o das semelhanças dos contos do mundo inteiro”.

Propp, (2003:234) com o seu trabalho de investigação procurou: *“descobrir a especificidade do conto maravilhoso como género, para consequentemente encontrar uma explicação histórica para a sua uniformidade”*. Aplicou o conceito de função à análise da narrativa, que numa perspectiva textual consiste no modo como agem as personagens nos espaços, como

crecem os acontecimentos, como se integra o tempo na narrativa e acrescenta o mesmo autor (2003:60), *“Por função, entendemos a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga”*.

Este autor fala em trinta e uma funções nos contos maravilhosos, que embora diferentes na sua especificidade, vão-se igualar no desenrolar dos acontecimentos e na maneira de agir das personagens. Como diz Proop (2003:237), *“afastamento, interdição e transgressão, interrogação e informação, engano e cumplicidade, malfeitoria (ou falta), mediação, início da acção contrária, partida, primeira função do doador e reacção do herói, recepção do objecto mágico, deslocação no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação da falta, regresso do herói, perseguição e socorro, chegada incógnito, falsas pretensões, tarefa difícil e tarefa cumprida, reconhecimento e descoberta do engano, transfiguração, punição, casamento”*.

Proop (2003:203) diz ainda que nem *“todos os contos apresentam todas as funções, mas a falta de algumas delas não influencia a ordem de sucessão das outras”* e que os papéis atribuídos às personagens são sempre os mesmos, cabendo a cada personagem a sua esfera de acção, tendo uma ou mais acções a cumprir.

Proop entendeu que os factores externos influenciavam a criação dos textos narrativos, pois os textos narrativos ao terem origem na vida, reflectem a cultura, a religião, o meio e a época a que estão circunscritos e acrescenta ainda Proop (2003:213) que é *“necessário proceder ao estudo dos contos de um povo, precisar todas as formas fundamentais e derivadas, fazer o mesmo trabalho com os de outro povo e, em seguida, passar às comparações”*.

O conto serve-se da realidade quotidiana para construir o enredo e embelezá-lo com fantasia e poesia para que se possa reflectir, sobre a profundidade da vida. Para se compreender os porquês da natureza, dos sentimentos, das funções do conto, não se pode esquecer a cultura e a época em que o conto teve origem. Os contos populares, apesar de serem textos

aparentemente simples obedecem a uma estrutura narrativa e estão carregados de simbolismo capaz de suscitar, por um lado, lucidez, por outro, responder a questões de índole prática sobre a conduta humana.

No seu livro *Morfologia do Conto* (2003:205) Proop esclarece a necessidade de “*considerar o conto em relação com o seu meio, com a situação em que é criado e em que vive. Neste caso, a vida prática e a religião, no amplo sentido da palavra, terão a maior importância. As razões das transformações são frequentemente exteriores ao conto (...)*”

É com uma citação de Meletinski (2003:234) que se destaca o trabalho de investigação de Vladimir Proop sobre o conto popular, “*Actualmente a Morfologia do Conto é um dos livros mais conhecidos e apreciados no mundo, no campo dos estudos folclóricos (...) Proop foi o único a aprofundar o estudo da forma do conto e a evidenciar-lhe a estrutura (...) ele queria descobrir a especificidade do conto maravilhoso como género, para consequentemente encontrar uma explicação histórica para a sua uniformidade*”.

Jauss (1978), fundador da estética da recepção, valoriza a ligação dinâmica existente, entre autor, obra e leitor, ao propor analisar a literatura sob o ponto de vista comunicativo. Para ele e seus defensores, o leitor assume um papel preponderante na valorização da obra literária.

Qualquer ser humano possui uma história de vida onde se reflectem os seus valores, as suas crenças, a sua cultura. Este conjunto de vários saberes, forma, segundo Umberto Eco, a enciclopédia pessoal que influencia a recepção de uma obra. Neste contexto, devemos ter em conta a época histórica e o meio sociocultural em que se movem leitor, obra e autor. Para assim, em cada fase de recepção o leitor interpretar a obra de acordo com as suas vivências o que não altera a autonomia da obra, que permanece sempre igual a si própria mas que, no entanto, tem de permitir ao leitor a possibilidade de actualização permanente.

Mencionando Iser (1989:134) *“Interpretamos o texto através da leitura. Claro que evidentemente o texto tem de garantir um espaço de jogo de possibilidades de interpretação, pois em diferentes épocas é entendido de maneiras distintas pelos leitores, a quando da interpretação dos textos predomina a impressão comum, segundo a qual, o mundo para eles está sempre presente, por histórico que pareça ser”*.

Surgindo a questão da interpretação, ou da hermenêutica, a arte de interpretar que pressupõe compreender, julgar, significando também expressar um pensamento, decifrar uma mensagem, assim, a obra literária só tem sentido, se houver um potencial leitor que a interprete (Silva, 2001).

Ao se utilizar a terminologia difundida pela crítica hermenêutica e pela estética da recepção de Jauss, pode-se expressar a mesma ideia dizendo que a leitura do texto literário se realiza quando ocorre a junção de dois horizontes: o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor no seu acto de leitura.

A *“teoria da interpretação, a partir do momento em que respeita a autonomia da obra, não pode deixar de ligar ao contexto histórico próprio – e exige ao mesmo tempo que a obra continue a produzir história, a história das suas leituras”* (Eco, 2006:31).

A capacidade para dar vida ao texto é ilimitada, o que induz a uma infinidade de interpretações. Um autor ao produzir um texto, sendo este potencialmente infinito, pode direccioná-lo a várias interpretações. O autor deve prever um leitor capaz de cooperar com o texto, capaz de interpretá-lo, tal como ele o fez, quando o criou.

Na perspectiva de Umberto Eco (1990:21) o funcionamento de um texto *“explica-se tomando em consideração (...) o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, actualização e interpretação, bem como o modo em que o próprio texto prevê esta participação”*.

Ler, no sentido de decodificar um código escrito, é uma aprendizagem que se realiza e consolida no período escolar em idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Mas ler não é só decodificar códigos escritos. Ler consiste em interpretar e compreender. *“ler é isso, ler é compreender um texto”* (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002:71).

Segundo Umberto Eco (1997:122) *“o sinal mais óbvio do carácter ficcional de uma obra é a fórmula introdutória Era uma vez”*. É um duplo sinal de ficção e cultura infantil que se encontra, inúmeras vezes, na escrita de Sophia de Mello Breyner. Andresen, respeitante aos oito contos infantis que se pretende analisar.

Assim, as fórmulas mágicas iniciais dos contos Era uma vez ..., Num certo país ..., Há muito, muito tempo ..., entre outras, suscitaram curiosidade e sugerem *“que o que se vai seguir não pertence ao “agora e aqui” que conhecemos (...), simboliza que se está a deixar o mundo concreto da realidade quotidiana”* (Bettelheim, 1991:82) e entra num mundo imaginário que Umberto Eco (1997) menciona de bosque de ficção.

Entrar no bosque significa surpreender-se, maravilhar-se, imaginar. O que implica igualmente conhecer o eu interior e ampliar o conhecimento que se tem do mundo, de si e dos outros (Silva, 1981), pois o leitor modelo sabe *“que o que é narrado é uma história imaginária”* (Eco, 1997:81) e, simplesmente, finge que acredita no texto.

Ao viajar pelos bosques da ficção e na tentativa de motivar a criança para a leitura, há a necessidade de facultar-lhe textos literários, ricos em linguagem, cheios de fantasia, com jogos de faz de conta, pois segundo Moreira (1998), é através deste mundo semelhante à sua estrutura mental que a criança compreende o mundo, se informa sobre a realidade, reflecte e se vai preparando para a vida.

“Deste modo, à medida que a criança inicia a sua viagem a competência linguística começa a desenvolver-se, abrindo novos horizontes sobre o mundo.”

“É preciso ler, é preciso ler para viver; aliás, a absoluta necessidade de ler é o que nos distingue do animal, do bárbaro, do ignorante, do sectário histérico, do ditador triunfante, do materialista bulímico. É preciso ler! É preciso ler!” (Pennac, 2001:68).

Neste sentido devemos proporcionar-lhe uma grande variedade de textos literários para que à medida que se vai desenvolvendo a competência da leitura, a criança possa emitir os seus gostos e preferências e “à posteriori”, formar-se como leitor competente e seleccionar os seus próprios livros e autores.

“É necessário conquistar e possuir o livro, lutando com ele, lendo-o. E a criança pode ser iniciada nesta batalha se formos capazes de estimular nela o desejo e o gosto pelos livros, pela literatura escrita para ela, pela imagem que expressa o primeiro elo nesta apaixonante aventura de ler a fundo, de ler e entender, de reflectir e gozar e viver as mil situações e peripécias em que os livros nos iniciam, em que a literatura nos faz penetrar.” (Manzano, 1988:15).

Nas sociedades em que a criança era confiada ao conjunto de uma comunidade familiar que contribuía com os seus ensinamentos, o seu exemplo e o seu amor, para o seu desenvolvimento, ela imitava os gestos, as atitudes, aprendia as danças, cantigas, escutava provérbios, contos, tomando conhecimento das normas e proibições, compreendendo, neste ambiente, progressivamente, o sentido da vida.

De acordo com Sarmiento (2004:16), *“o mundo do “faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”*.

Mas a linguagem, como se verificou, não se manifesta somente nas brincadeiras. Sabemos que os desenhos, a pintura, os gestos, a dança, a música, são formas expressivas de se comunicar, em que a criança exterioriza as suas emoções. O corpo dialoga com a música, ao expressar-se em gestos. A expressividade corporal, sem esquecer a facial, numa dramatização é fundamental adquirir toda essa expressão como complemento do actor/personagem.

As aquisições são então transferidas para as escolas onde os grupos são cada vez mais heterogêneos, para que as crianças possam conviver com outras idades diferenciadas, permitindo-lhes uma troca de experiências enriquecedoras. É no ensino pré-escolar que a aprendizagem no domínio da linguagem, da criatividade, da actividade motora, da descoberta social, da inteligência, se efectua rapidamente.

Também, a música, as rimas, lengalengas, os contos, tão presentes nos primeiros anos de vida da criança são uma forma de desenvolver a linguagem oral. A criança não só aprende a combinação dos sons, das palavras, como lhes atribui significados.

Assim, jogos, brincadeiras, contos, mímicas, canto, movimento, etc., são formas de linguagem que fazem parte do dia-a-dia da criança, sendo na escola, lugar onde a criança passa a maior parte do tempo, que se enfatiza as actividades de expressão. É através do complemento destas actividades e em grupo que a criança, no início da vida escolar, apreende valores e começa a construir-se como indivíduo, como ser social.

Referindo Sarmiento (2004:14) *“A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”,* sendo a percepção do mundo exteriorizada pelas múltiplas linguagens que a criança realiza.

Mais há sobre a literatura infantil, e é em Veneza, em 1550, que Giovanni Francesco Straparola escreve as *Piaceroli Notti* (1572-1632); Giambattista Basile, *Lo cunto de gli Cunti*, publicado postumamente (1633) em dialecto napolitano e Charles Perrault e as *Histoires ou Contes du temps Passé avec des Moraliés* (1697), em que este último autor estabeleceu a ponte entre

a literatura de tradição popular, transmitida por via oral e a literatura infantil escrita.

No entanto, o conto, segundo Jolles (1976:181) só adoptará “*verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma colectânea de narrativas o título de Kinder – und Hausmarchen*” e para os “*Grimm os verdadeiros contos começaram no final do século XVII com Charles Perrault*” (Jolles, 1976:190)

Na Europa, concretamente em Itália nasceu uma nova corrente estética e cultural o Renascimento – séc. XV e XVI. Até então, a igreja detinha toda a cultura literária, os monges estudavam, redigiam, elaboravam textos e falavam em latim. Detinham, por assim dizer, o monopólio da literatura e da cultura em geral, surgindo uma nova classe social, a burguesia, que começou a enriquecer devido aos contactos e trocas comerciais que alguns membros do povo foram estabelecendo com o Oriente, na sequência dos descobrimentos marítimos. A nobreza andava demasiado ocupada com as suas guerras e o povo mantinha-se escravo dos senhores e da terra e sem tempo para se dedicar à cultura. São os filhos dos comerciantes motivados pela ânsia de se valorizarem, enquanto pessoas, que vão entrar nas universidades e originar mudanças sociais. Esta sede de conhecimento desencadeia outros fenómenos, como a busca por diversos manuscritos, a sua tradução, a sua divulgação e a crença, em como seria nessas obras da antiguidade clássica que se encontraria o verdadeiro Homem, tanto do ponto de vista espiritual, como social e afectivo. Passa-se a promover o culto das artes e das ciências, e a dar menos importância, à nobreza do sangue e a atribuir mais importância, ao talento, ao estudo e à cultura greco-romana. (Barreiros, 1985)

Na verdade, é nos séculos XVII-XVIII que aumenta o interesse pela literatura infantil, dando esse exemplo autores como Giambattista Basile que recolheu e reelaborou contos tradicionais, a que deu o nome de *Pantameron ou A Fábula das Fábulas*, mas sempre tendo em mente o público adulto. Outro autor, C. Perrault inspirou-se nos contos de Basile para escrever os *Contos de*

ma Mère L' Oye, moralizando histórias como *O gato das Botas* e *a Gata Borralheira*.

Os contos, pelo facto de prevalecer o fantástico, o maravilhoso, e onde as regras e leis nada se assemelham às reais, estiveram num lugar secundário. Apenas no período romântico, considerado o período de ouro da literatura infantil é que se lhe dá verdadeiramente valor.

É no período pré-romântico e romântico (séc. XVII, XVIII-XIX) que se reacende a vontade de elaborar textos, a partir dos contos, encontrando-se obras de, William Shakespeare (1564 – 1616), *O Sonho de Uma Noite de Verão* ou, de Johan Wolfgang Von Goethe (1749 – 1832) com o episódio da Grande Noite de Walpurgis no *Fausto* ou ainda os fragmentos da poesia antiga, recolhidos nas montanhas escocesas, de James Mcpherson, mais conhecidos por *Contos de Ossian* (lendário guerreiro séc. 11 d.C.) (Coelho, 1992)

Na Alemanha, em pleno romantismo surgiu uma das primeiras antologias de contos tradicionais escritos por Johann Ludwig Tieck, a que deu o nome de *Phantasius*. Incluía contos reescritos a partir de *Pantameron* e contos tradicionais germânicos.

Mas, são de facto os irmãos Grimm (1785-1863) que recolheram à exaustão contos tradicionais, tais como: *Contos da tradição Franco-Germânica*, histórias das velhas mitologias dos celtas, dos francos, dos gauleses, dos germânicos. Desse espólio, os mais conhecidos são: *A Branca de Neve e os sete anões*; *Hansel e Gretel*; *O Príncipe Rã*; *Rapunzel*; *Os Músicos de Bremen*; *O Barba Azul*; *A Lenda dos Duendes*. São eles que impulsionaram e revolucionaram toda a Europa que tentou seguir os seus passos (Diogo, 1994).

São realmente obras como as dos irmãos Grimm, as de Heinrich Hoffman; de Ernest T. A Hoffmann e Hans Christian Andersen, entre outros que reconhecem os contos de fadas. Esta mudança literária deveu-se em grande parte às mudanças ocorridas ao nível sócio-cultural, ideológico, político e económico, fundamentalmente sentidas na Europa e mais nos países indus-

trializados. Todos os movimentos culturais permitiram o ressuscitar das fantasias.

Nessas investigações, encontraram a fantasia em temas do cotidiano comum, resolvendo registá-las, transformando-as em histórias mágicas e maravilhosas. No entanto, os contos que os irmãos Grimm escreviam, eram baseados em histórias contadas por mães e avós às crianças e, por sua vez, estas últimas aprendiam-nas e reproduziam-nas. Segundo Calvino, (1799:75), *“Os autores dos contos, portanto, não são os irmãos Grimm, mas são-no também as narradoras e narradores de cuja boca os Grimm as ouviram, e também aqueles de quem estes as ouviram, e assim por diante todos os homens e mulheres que transmitiram esses contos de boca em boca sabe-se lá através de quantos séculos”*.

Os primeiros contos recolhidos foram publicados em 1812, com o título *Histórias das crianças e do lar*, alcançando um grande sucesso, não só pela beleza linguística dos textos, mas também pelo valor que a preservação das histórias populares obteve, o que na época influenciou investigadores de diversos países a fazerem o mesmo, sendo ainda hoje uma referência no mundo, declarados Património Mundial, em 2005.

Os contos de fadas dos irmãos Grimm destacaram-se pelo sentido maravilhoso da vida em que a magia das histórias envolve os receptores num manto de luz.

Para Calvino, (1799:76), o universo maravilhoso dos irmãos Grimm deve-se aos românticos que possuíam um visão mais humanista da vida, *“eram as ideias do Romantismo, o movimento intelectual a que pertenciam os Grimm”*.

Esse ressuscitar do mundo maravilhoso esteve a cargo de várias personalidades, entre as quais pode-se identificar o filósofo e professor de matemática, Reverendo Charles Lutwidge Dogson, de origem alemã que, sob o pseudónimo Lewis Carrol (1832-1898) escreveu *Alice no País das Maravilhas e do Outro Lado do Espelho*. Este escritor e filósofo interessa-se pelo Ser, o

enigma do *Ser*, o mistério do conhecimento, a cisão entre o aparente e o oculto. *O Outro Lado do Espelho* vê para lá da aparência, vê outra realidade que possivelmente só alguns, e talvez as crianças consigam alcançar.

Considera António Quadros (1972), que a alegoria do espelho de Lewis Carrol relaciona-se com a alegoria da caverna de Platão, com a escola de Pitágoras, e ainda, com o conceito indiano de Maya, a ilusão de um real evanescente e apenas aparente. Este autor não segue a tradição, céltico-druídica, pois não insere as fadas na sua obra, mas vai buscar a magia e o encanto dos longínquos mitos orientais e helénicos, sendo entendido helénico, como aquilo que é relativo à Heláde ou Antiga Grécia. (Costa, Almeida, Melo e Sampaio, 1994)

Em Portugal, Gonçalo Fernandes Trancoso é referenciado como o germinador da literatura infantil no nosso país, com os *Contos ou Histórias de Proveito e Exemplo*, considerando Guimarães de Sá que a obra de Gil Vicente lançou as primeiras sementes, para uma literatura de natureza exclusivamente infantil.

Por sua vez, António Quadros (1972) conclui que, em Portugal é Almeida Garrett (1799-1854) quem segue os passos dos irmãos Grimm, iniciando esse movimento de recolha de contos tradicionais para crianças em Portugal, tendo sido as suas amas Brízida e Rosa de Lima que lhe contavam histórias das suas terras. Nestas e noutras histórias e lendas, recolhidas um pouco por todo o continente e ilhas, surgem as obras *o Romanceiro*, *D. Branca*, e *Adozinda*. Só muito mais tarde essa procura veio a manifestar-se com a escritora Ana de Castro Osório (1872-1935), também ficcionista, autora de literatura infantil e pedagoga, sendo da sua autoria os livros *Histórias Maravilhosas da Tradição Popular Portuguesa*. (Muller, 1985).

Em toda a Europa, durante o séc. XIX e XX, cresceu a preocupação pela criança, pelo ensino e pedagogias a aplicar.

2. O conto tradicional

O conto tradicional por designação é aquele que passou oralmente de geração em geração. Podem considerar-se quatro tipos de contos tradicionais: os mitos, as lendas, as fábulas e os contos de fadas ou maravilhosos, tendo esta literatura, um fundo comum e uma origem semelhante, baseando-se na presença do maravilhoso, sob formas diversas. No entanto, os mitos e os contos de fadas só atingem a forma definida quando são passados a escrito e deixam de estar sujeitos a uma mudança contínua. Antes de passarem a escrito, estas histórias estavam condensadas ou eram largamente elaboradas, à força de serem contadas através dos séculos; algumas misturavam-se com outras (Bettelheim, 1998).

A própria presença de heróis, o tipo de aventuras extraordinárias que lhe marcam a existência e condicionam o final da história, a possibilidade de ele poder influenciar o desenlace das suas aventuras, são comuns a estes dois géneros. Diz ainda Bettelheim (1998:37), *“Ambos encarnavam a experiência acumulada de sociedade, de acordo com a maneira como os homens gostavam de recordar a sabedoria passada ou transmiti-la às futuras gerações”*.

Maria Augusta Seabra Diniz (1993) diz ainda sobre este tipo de literatura, de expressão oral que os conteúdos pertencem à história da espécie, pois que, segundo Jung, o espírito e igualmente o corpo, não são produtos sem história (1993). Estas histórias têm pois, em comum, o essencial do próprio pensamento e comportamento humano, independentemente do meio em que está inserido, embora se consiga referências significativas referentes ao meio, ligadas a cada uma destas histórias.

Maria Louise Von Franz (1985) refere a existência, nestes tipos de literatura de grandes arquétipos humanos que pertencem ao inconsciente colectivo, e que explicaria a existência de contos tão semelhantes entre si em pontos tão diferentes do globo, independentemente das óbvias diferenças sociais e culturais.

Embora todos estes contos tenham muito em comum, podem, no entanto, permitir que se estabeleça fronteiras que facilitem o seu estudo.

Várias referências serão aqui mencionadas que possibilitam o entendimento dos diferentes tipos de literatura. Assim, considerava-se o mito, uma forma simplista encontrada pelos primeiros homens (a partir do período neolítico) para explicar fenómenos naturais que aconteciam à sua volta, visto estes não terem ainda desenvolvido o conhecimento científico, atribuindo a responsabilidade dos fenómenos e factos a seres sobrenaturais e deuses, que em muito se assemelhavam ao homem.

Sendo o mito, um conceito bastante lato, há uma certa dificuldade em apresentar uma única definição, visto existir, para cada sociedade e época, um mito diferente. Segundo Eliade, *“o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos”*. (1986:78)

Para Bettelheim: *“O mito apresenta o seu tema de uma maneira majestosa; sem força espiritual, o divino está presente e é apresentado sob a forma de heróis sobre-humanos que fazem constantes exigências aos mortais”*. (Bettelheim, 1998:137).

Estes heróis sobre-humanos, estes deuses, têm comportamentos e sentimentos que se assemelham aos dos homens comuns, mortais, o que não é de estranhar, pois esses sentimentos não são mais do que projecções feitas pelo homem, ao longo dos tempos. *“(...) estas personagens não só têm nomes como sabemos também os dos seus pais”* (Bettelheim, 1998:50-54), sendo características do mito *“(...) é o final que nos mitos é quase sempre trágico” e também “(...) o mito é pessimista”*.

Marques Gentil (1982:7) faz referência às lendas que se apresentavam na Idade Média, como narrativas da vida dos santos. Actualmente, *“são narrações tradicionalmente fantásticas, essencialmente alegóricas e geralmente localizadas em pessoas, épocas e locais determinados”*.

A lenda geralmente sobrepõe-se a um facto histórico e fica ligado ao mesmo, podendo ser identificado o lugar e a época do acontecimento. Assim, as lendas são idealizações de realidades históricas pouco conhecidas, já que acrescentam um elemento fantástico ou maravilhoso à própria história. (Gentil, 1982:8).

Na lenda, não há um grande rigor histórico, sendo mais importante o elemento fantástico ou maravilhoso que está subjacente às ideias do grupo onde a lenda teve a sua origem. Desta forma, a lenda proporciona, a quem a escuta, fazer projecções das suas vidas em personagens da história, pois este tipo de narração leva à mistura de realidade com fantasia, em que a segunda, sobrepõe-se à primeira. Marques Gentil (1982) apresenta uma explicação para este facto, dizendo que o homem vai encontrar no amigo destas histórias, o eco dos seus problemas, das suas interrogações e inquietudes.

O facto de a lenda conter factos históricos poderia ser confundida com o mito, mas a lenda apenas teve origem com os povos cristãos, e o mito é bastante anterior.

A fábula sendo uma narração fictícia que se destina a dar uma representação concreta a uma ideia abstracta, encerra em si uma verdade moral, geralmente em verso, ocorre um relato que oculta um ensinamento moral sob a ficção.

Com o passar dos séculos, este tipo de conto tradicional ganha uma nova abordagem, com autores que seguiram a inspiração dada por Esopo (em que a recolha é apenas de origem oriental).

Como nos refere Oliveira (1965) este género de narrativas contém sempre uma mensagem moral, muitas vezes associada à situação histórico-social em que o país ou a região estava mergulhada, no momento da criação do conto. Em algumas culturas, nomeadamente a africana, as fábulas não são contadas por qualquer pessoa, mas sim, pelo chamado ancião, a pessoa mais

velha e com mais sabedoria do grupo, podendo passar conhecimento aos demais, e não apenas contar uma história.

Apesar do conto maravilhoso não ser representante de nenhum género específico infantil, este tipo de literatura tem sido, de algum modo, relacionado com a educação.

Para Nobel (1990), os contos maravilhosos são, tal como o nome indica, contos de encantar, repletos de aventuras, medos, perigos, privações, lutas, varinhas de condão, fadas, bruxas, dragões, reis, rainhas, príncipes e princesas, ogres, anões e por aí fora, que se movem com as outras personagens da história, numa esfera atemporal, num mundo abstracto, de sonho e de fantasia e que tem como dotes fundamentais, a graça, a primitividade e a ingenuidade. Em Platão encontra-se referência aos “*mythoi*” que anciões habitualmente contavam às crianças.

Afinal, o que é um conto?

Um conto é uma “*Narrativa breve com forte concentração de intriga e de elementos narrativos e a participação de reduzido número de personagens. Por ter carácter didáctico, filosófico ou moral. Foi uma das formas mais comuns da literatura popular, de gestão colectiva e transmissão oral. Quase todas as literaturas da Antologia contam uma tradição de histórias breves e em quase todos os países existem contos de carácter folclórico. O romantismo resgatou o fundamento folclórico e o sentido do maravilhoso próprios deste género literário e desde então têm cultivado o conto quase todos os grandes escritores*”. (Oliveira, 1993: 206)

Aguiar e Silva (1990) diz que Northorp Frye considera a literatura uma rede devidamente organizada, onde vamos encontrar modos, categorias e géneros. Os modos são considerados cada uma das formas verbais que se empregam, não para exprimir os tempos, mas diferentes pontos de vista ou as diferentes maneiras, sob que se considera a acção. Por sua vez as categorias,

são conjuntos de ideias. Por fim, o género é o carácter de evolução de um autor, ou estilo usado numa época.

Figueiredo (1991) cria a teoria dos modos friccionais, baseada nas potencialidades de intervenção do protagonista e nas suas relações com os outros e com o meio. Assim sendo, o fantástico é considerado um modo, o modo fantástico ou lendário e encontra-se nas lendas e nos contos populares. Por outro lado, o herói é de certa forma um ser humano, mas as leis da natureza, onde age, são sobrenaturais.

Na abordagem de Henry Wallon (citado por Botelho, 1968) o maravilhoso deverá ser um galopar por aventuras exóticas, aos países de ninguém, com os heróis extraordinários que suscitam a curiosidade, a imaginação e o prazer de cada menino consoante o seu nível etário.

Existe consenso entre os estudiosos relativamente à origem do conto, cujo maravilhoso remonta à Antiguidade, tendo como fonte de inspiração as religiões, os cultos e os mitos. Há mesmo quem considere que os primeiros registos estão gravados em pedaços de argila, cozidos há cerca de quatro mil anos atrás. (Paz, 1995).

Em contrapartida, Éliade (1986) defende que os contos maravilhosos são camuflagens de antigas iniciações religiosas, muito importantes para a transposição da infância para a adolescência. “(...) *reencontramos sempre provas iniciáticas – lutas contra o monstro, obstáculos aparentemente insolúveis, enigmas a resolver, etc.*” (1986:250) Essas camuflagens foram acontecendo lentamente; daí as suas sucessivas transformações, em consequência do aparecimento de novas religiões, sobretudo o cristianismo que se orgulhava do seu catecismo e da sua ortodoxia. Os contos acabam por beneficiar destas transformações, pois a partir daí surgem novos temas como, por exemplo, o espírito cavalheiresco e cristão, transmitindo conhecimentos de alguma forma histórica. Para esse autor, o mito narra o princípio das coisas, ou seja, descreve a “*criação*” de determinado facto ou realidade.

Para os povos autóctones dos territórios africanos e norte-americanos, em que a mitologia ainda está viva, os mitos são “*histórias verdadeiras*”, ao passo que as fábulas ou os contos são “*histórias falsas*”. Tanto os cheroquis, norte-americanos, como certos povos africanos consideram a cosmografia, a criação dos astros, ou a origem da morte, como mitos sagrados e os outros temas, tais como curiosidades anatómicas ou fisiológicas dos animais que actuam directamente nos contos de fadas, mas simplesmente estão presentes, através das suas funções. (Éliade, 1986)

A análise feita pelos seguidores de Jung, estabelece três planos passíveis de interpretar os contos maravilhosos: são eles, o profano, o sagrado e o iniciático. Esses psicanalistas consideram ainda que existe uma relação entre a Psicologia Analítica e a meditação. Para os mesmos, o conto maravilhoso pretende harmonizar os três estados psicológicos fundamentais do homem. “*O inconsciente colectivo ou arcaico, individual, racional e activo. Sob o ponto de vista das diversas personagens e situações que vão surgindo, são consideradas como impulsionadoras da imaginação e dos mistérios da vida e das relações imanentes–transcendentes*”. (Quadros, 1972:6-7).

Por sua vez, alguns investigadores preocuparam-se em desvendar até que ponto os contos maravilhosos têm origem nos mitos e religiões (dos Vedas indianos, da bíblia, das tradições árabes, da mitologia céltica, germânica, grega ou romana).

Segundo Mantovani, Leía e Eliade (1989), entre outros, o tema das fadas nasceu na religião Druídica das Celtas (citado por António Quadros, 1977:11). Leía (1986), no seu livro sobre O simbolismo dos Contos de Fadas, refere que a religião druídica tinha seis graus ou níveis iniciáticos. “*O dos Samothéi (os que viam de alto); o dos saronidas (os que viam o que é preciso destruir); o dos semnothéi (os que realizavam os sacrifícios); o dos bardos (os narradores das histórias sagradas) e, enfim, o das fadas ou vates (os que adivinham, os magos)*” (cit. por António Quadros, 1977:11).

Apesar de o cristianismo ter, de certa maneira, destronado e até superado os estranhos rituais célticos e as mitologias gregas, estes permaneceram nas tradições ou no inconsciente colectivo dos povos. Na visão da psicologia analítica de Jung, este permanecer no inconsciente dos povos, deve-se ao facto de os contos maravilhosos tradicionais serem histórias maravilhosas, tal como os evangelhos de Cristo, mas com características diferentes, ou seja, os contos tradicionais têm uma equivalência com a realidade e exprimem as angústias e, de certa forma, a vivência dos diferentes povos, com as suas civilizações, línguas, tradições e culturas.

Se se considerar o Velho e o Novo Testamento como “*histórias*”, intuímos que são histórias de sentido espiritual profundo e de valor superior, que fazem luz sobre as questões humanas fundamentais, como a de saber viver em harmonia com os outros.

A constante investigação dos diversos especialistas, tanto dos teorizadores da literatura, como de psicólogos e de filósofos, leva-os a considerar que os contos têm uma importância muito relevante, não só sob o ponto de vista literário, mas também nos aspectos: educativo, psicológico; sociológico; antropológico; estético e ético: Segundo Franz (1980), “*Os contos parecem ser uma linguagem internacional qualquer que seja a raça ou cultura.*” e Guerreiro (1995) evidencia igualmente este estilo de composição, que não magoa, que se situa no palco que é a vida de cada um de nós, sem haver exposição a críticas e que atinge os três principais objectivos, que alcançam toda a verdadeira arte: a de instruir, educar e advertir.

3. O conto maravilhoso

O conto maravilhoso é a narrativa que decorre num espaço irreal e onde os fenómenos não obedecem às leis naturais que regem o homem e a natureza. Os contos maravilhosos, ou contos de fadas, têm vindo a ser transmitidos de geração em geração, sem se saber a sua origem, e que tanto agradaram às crianças de outrora, como às crianças de hoje em dia, tendo

constituído, no início dos tempo, a fonte misteriosa e privilegiada da literatura. Daí nasceram personagens possuidoras de poderes mágicos e sobrenaturais, que se deslocavam por todos os lados, desafiando as leis da gravidade, adquirindo todas as formas possíveis e imaginárias, defrontando-se com as forças do Bem e do Mal personificadas (Bastos, 1999).

Os contos maravilhosos decorrem num mundo de fantasia, de sonho e de magia, onde tudo se resolve por meios sobrenaturais, onde existem elementos vários, tais como castelos, palácios, florestas, jardins, bosques encantados, príncipes e por aí fora, que sendo uma constante têm preenchido de beleza, poesia e sonho o espírito dos homens e das crianças desde os primórdios (Coelho, 1984).

Estes contos nascidos tendo como alvo os adultos, com o passar dos anos e com a intelectualização da cultura, foram-se transformando em literatura infantil. Apesar de nos situarmos na Era da técnica, que vence a limitação do espaço terrestre na conquista de espaços interplanetários, o homem não consegue viver sem o “maravilhoso” e inventa outro “maravilhoso” constituído por uma nova família de heróis, super homens, seres biônicos que os canais televisivos transmitem como sendo o máximo ideal de realização de vida e que representa a posse do poder absoluto que o homem tanto deseja (Coelho, 1984).

Muitos são os elementos presentes na maior parte dos contos maravilhosos. Acontece que os príncipes e as princesas, pobres ou plebeus, são encantados por algum ser maléfico, um animal como o leão, o corvo, o cisne ou o pombo. Esta transformação dos seres, das coisas, certamente que está ligada à evolução da humanidade e do Universo, representando talvez uma das preocupações do homem desde os primórdios, pois aparece nas mais antigas formas de narrativa que se conhecem. Talvez esteja ligado a antigas crenças segundo as quais seres fabulosos, formas humanas misturadas com formas animais, detinham altos poderes sobre a vida humana e que só as mulheres possuíam poder para desencantar os encantados (Coelho, 1984).

São ainda exemplo os talismãs ou objectos mágicos, como a luz azul que fazia aparecer um anão, as três gotas de sangue no lenço que davam protecção à filha, as três nozes que, abertas, faziam aparecer vestidos maravilhosos, o espelho mágico e tantos outros elementos que aparecem em quase todos os contos mágicos.

O destino, o determinismo e o fado, são uma presença constante nas histórias maravilhosas, onde tudo está determinado para que aconteça, como uma fatalidade que pode assumir o papel de bruxa, de estrelas, de uma voz não identificada, de anjos no céu, de feiticeiras, e a tudo isto ninguém pode escapar. Há sempre um mistério, um enigma para ser superado, decifrado ou vencido pelo herói ou heroína: é o caso dos reis que oferecem a mão de sua filha pondo à prova o valor do pretendente, mostrando-se insaciáveis na sua exigência e, nesse sentido, exigindo cada vez mais tarefas que o pretendente deverá cumprir, se quiser obter a mão da princesa (Costa, 1997).

Também a repetição dos números três a sete aparecem com frequência nas histórias maravilhosas e que parecem estar ligados à simbologia esotérica e que tanta influência tem nas religiões e filosofias antigas. A intervenção mágica confunde-se com a providência divina, com o milagre, o que leva a crer que são contos representativos da passagem da antiguidade pagã para a modernidade cristã (Terraça, 1992).

Nos contos maravilhosos, há uma predominância de valores, tais como o estímulo à caridade, solidariedade, tolerância, a valorização da palavra dada, que em circunstância alguma deve ser quebrada, e de necessidades básicas do indivíduo, como a fome, a sede, o agasalho e o descanso (Terraça, 1992).

Há uma nítida separação entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, bem como uma ética relativista em que o que parecia mau, acaba por se revelar bom e o que parecia errado, é o prémio para o bem e o castigo para o mal. A esperteza e astúcia inteligentes vencem a prepotência, mesmo através de actos desonestos como, por exemplo, no *Gato das Botas*, em que este se serve de várias artimanhas para tornar o seu pobre amo num nobre senhor. A

ambição desmedida ou a insaciabilidade causam desequilíbrios enormes. São sempre os mais velhos que detêm o poder e a autoridade porque representam o futuro, são sempre os predestinados. Aquele que consegue ultrapassar “as provas” e chegar ao nível mais alto da sociedade é sempre alguém que detém dons excepcionais (Bastos, 1999).

4. As fadas

Com origem no latim “*fatium*” que significa destino, a fada continua, ao longo dos séculos e apesar das mudanças de costumes, a manter o seu poder de atracção sobre adultos e crianças. As fadas pertencem à área dos mitos, ocupando um lugar privilegiado na estrutura vital que eles representam e encarnando a possibilidade de realizar os sonhos que fazem parte dos seres humanos. Seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, as fadas interferem na vida do homem para o ajudar em situações que, sózinho, não consegue resolver, sobretudo quando nenhuma solução “*natural*” lhe poderia valer (Costa, 1997).

Quando as fadas passam a ter um comportamento negativo, transformam-se em bruxas. Psicologicamente apontadas como símbolos das nossas faculdades, possibilidades latentes, de súbito “*iluminadas*” e postas em acção, em que a “*fada esquecida*” revolta-se contra esse esquecimento transformando-se em bruxa e é identificada como “*acto falhado*” da psicologia freudiana. Sob o ponto de vista religioso, pode ser entendida como a personificação dos estágios da vida espiritual. Numa visão esotérica, a fada representa os poderes sobrenaturais da alma ou da mente humana, que actualmente ainda são desconhecidos pelo comum dos homens (Costa, 1997).

Costa (1997:27) diz ainda que, “*a fada apresenta características de um mundo “não natural” mas, por vezes, a sua identificação não é imediata porque alguns traços da sua caracterização se perderam na voz do texto*”.

Quando aparece apenas referida como “a mulher”, não deixa de ter a varinha de condão, visto este acessório ser importante para os seus actos, servindo ao mesmo tempo, de oferenda a quem ela protege. As fadas possuem objectos mágicos que têm o poder de aparecer/desaparecer; alterar a forma das coisas, e da sua utilização, resultam outros feitos.

As fadas possuem o privilégio da metamorfose, que pode assumir as formas que desejarem: transformar-se num animal, noutra pessoa e mesmo ficar invisível, sendo a bondade um dos seus traços caracterizadores “*É a sua actuação que permite reconhecer o seu “reino feérico” e a sua bondade ou maldade, porque há fadas maléficas, embora, também neste caso, possa estar omissa qualquer caracterização*” (Costa, 1997:28).

As fadas têm permanecido até aos nossos dias fazendo parte do imaginário infantil. É nos contos de Sophia de Mello Breyner Andreson e na sua literatura para a infância que surgem personagens maravilhosas, as ditas fadas, que se modificam, tanto física como psicologicamente, actuando por vezes para fazer o Bem e outras para fazer o Mal. É esta dicotomia Bem/Mal que nos irá remeter para o conceito verdadeiro/falso, em que “falso” veicula valores considerados negativos e “verdadeiro” veicula valores positivos.

Nos oito contos infantis escritos por Sophia de M. Breyner Andreson: *A Fada Oriana, O Cavaleiro da Dinamarca; A Menina do Mar; O Rapaz de Bronze; A Noite de Natal; A Floresta, A Árvore; o Espelho ou Retrato Vivo* encontram-se várias personagens que também incutem outros valores e comportamentos considerados desejáveis.

Citando Coimbra (1990:32), “*As considerações sobre a justiça ou injustiça de um acto não dependem das suas consequências materiais mas das intenções do agente (...) a justiça atinge um estatuto de autonomia baseada na reciprocidade e na equidade (...) O indivíduo compreende que a natureza de um acto moralmente reprovável pode provocar ruptura de laços sociais de confiança, de solidariedade e de cooperação.*” Deste modo, há personagens que desenvolvem, nas crianças o sentido de responsabilidade, da preocupação pelos outros, da responsabilidade social, dizendo M. Eliade (1989:15) “... nas

histórias “verdadeiras” trata-se do sagrado e do sobrenatural; nas “falsas”, pelo contrário, de um conteúdo profano”.

Considera-se que, como disse o anterior autor, que o livro “educa”, afina a sensibilidade, esclarece a inteligência, apura o pensamento, alimenta a imaginação, acorda a consciência, pois desenvolve o sentido de responsabilidade, de liberdade e de escolha.

5. As fábulas

“As narrativas sempre constituíram relato essencial da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou” (Cavalcanti, 2004:19).

As histórias magníficas sobre o mundo, apareceram com um propósito muito digno, o de transmitir e explicar acontecimentos, que a razão só por si, não explicava. A grande capacidade do homem em fantasiar, está bem patente, em todo o tipo de fábulas, lendas e contos. As fábulas, histórias, normalmente simples e curtas, procuram por meio das personagens revelar os vícios e virtudes do homem, terminando sempre com uma lição de moral.

A sua origem carece de rigor científico, na medida em que, este género literário está associado à tradição oral, o que se depreende da sua própria origem etimológica. Ora a palavra fábula, deriva do latim, do verbo Fabulare, o que significa contar algo. É de Fabulare, que derivam o verbo falar e o uso individual da língua, a capacidade da fala. Logo, os textos eram orais mas com uma dimensão estética, pois as palavras ultrapassavam o seu significado e tocavam o ouvinte. Parafita (1990:23) diz mesmo, *“Há momentos que se elevam, qual fulgor luminoso, traduzindo-se numa atmosfera específica, arrebatadora, que envolve não só aquele que fala, como também aquele, ou aqueles, que ouvem”.*

Ainda sobre a fábula, Mesquita esclarece: *“A fábula é um género comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore*

primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob acção alegórica, uma ideia abstracta, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, muitas vezes mesmo agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido ou difícil” (2002:68).

A fábula é um auxiliar importante, na preservação das histórias, lendas, usos e costumes, mantendo viva a identidade de um povo, passando de gerações em gerações mensagens de moralidade, de amor, de paz, de sedução. A título de exemplo, pode-se falar no conto *As Mil e uma Noites*, com a bela princesa Xerazade, que através da sua beleza, inteligência e dom da palavra, conseguiu adiar, noite após noite, a sua morte, contando ao sultão Xariar, as histórias que conhecia. Pode-se dizer que Xerazade sabia fabular. E foi o dom da palavra que transformou o ódio do sultão, em amor pela princesa, que conseguiu cativar e seduzir.

As tradições assumem vida, quando passadas de geração em geração, por meio das histórias que se vão contando. Como por exemplo, a de Anubis, Deus Egípcio que guiava os mortos, pesava o coração dos que morriam e se este pesasse mais que uma pluma, o que significava as más acções pesarem mais que a verdade, a alma seria castigada e não alcançaria o paraíso desejado. Com esta história, está inerente uma crença egípcia, ou seja, a vida para além da morte e mais ainda, uma mensagem moral, a de em vida se praticar o bem e ser-se bom para na morte poder-se alcançar, como resultado das boas acções, um lugar especial.

Platão também no seu livro *A República* abordou a questão da transmigração das almas para com, a mesma, explicar a responsabilidade moral do homem.

Jaeger acrescenta, “*A única coisa que parece possível é projectar no mundo superior do além uma solução interior como a que paira no seu espírito, do mesmo modo que a poesia antiga coroava o seu modo de conceber o*

destino humano, com um superior cenário divino, onde os problemas humanos encontravam solução final” (1979:930-931).

Voltando à questão da origem da literatura, é muito difícil precisar, com exactidão, o seu local do seu nascimento. Algumas fontes defendem que foi no Oriente, na Suméria (considerada a civilização mais antiga da humanidade). *“A Grécia representa, em face dos grandes povos do oriente, um “progresso” fundamental, um novo “estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por muito elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só com os Gregos começa” (Jaeger, 1979:4).*

A Grécia antiga, também nos deixou como legado, uma imensidão de textos filosóficos que, ainda hoje, são motivo para reflexão sobre questões como, virtudes e vícios. Platão, Sócrates, Aristóteles, são alguns dos filósofos, que com a sua capacidade oratória e de questionadores inegáveis, levavam os seus discípulos a reflectir e conseqüentemente a agir perante os problemas do dia a dia. Eram fabulistas, também os sofistas, mestres da sabedoria levaram o conhecimento a todos os cantos do mundo, fazendo discursos e formando discípulos. Dessa forma, usavam o poder da linguagem para convencer a formar cidadãos, permitindo que estes desempenhassem funções dentro do Estado. Para os sofistas, o objectivo principal da educação era a formação do espírito. Prótagoras, um sofista, realça esta ideia espiritual e *“põe a educação em sólida conexão com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da arte humana” (Jaeger, 1979:318).* Não se deve esquecer que, *“os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito assentaram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos” (Jaeger, 1979:323).*

A educação, teve o seu início na Grécia Antiga, também chamada de Paidéia, num sentido mais lato. Os gregos, entendiam a educação, como a formação geral do indivíduo, “um espírito plenamente desenvolvido” revelando todas as virtudes do homem. É neste sentido, que Platão concebe a ideia de

educação. A *“essência de toda a verdadeira educação ou paideia, a qual é educação na arte que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e a obedecer, sobre o fundamento da justiça”* (Jaeger, 1979:136).

Platão, no seu livro onde refere o *Mito da Caverna*, também conhecido por *Alegoria da Caverna*, explica como sair da escuridão através da luz da verdade. Esta explicação, sobre o agir através da verdade, não está de todo distante da intencionalidade das fábulas que procuravam moralizar através dos vícios e das virtudes das personagens. Assim, de uma forma lúdica e aprazível, crianças e adultos aprendiam valores, visto nesta altura, haver muita iliteracia, tentando então encontrar estratégias pedagógicas que educassem as crianças em contexto familiar.

Jaeger, (1979:4) diz *“A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade”*.

Os valores que regem a vida humana são transmitidos à sociedade pela educação. Jaeger a este respeito, também tem uma palavra a dizer, *“ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”*. (1979:3) e significa a *“educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é genuína paideia grega (...)”* (1979:13).

Tem-se, no entanto, que ter presente, a evolução histórica do conceito, educação. Ora, veja-se: Em Esparta, por exemplo, o objectivo principal da educação, era a preparação física do indivíduo, tornando-o num soldado de excelente bravura e coragem, para assim defender a pátria. A educação espartana, também valorizava as artes, a dança, música e literatura, com as quais o corpo e o espírito se ligavam.

Em Atenas, o modelo de educação era ligeiramente diferente. O objectivo essencial era tornar o homem “belo e bom”. Os atenienses aprendiam aritmética, a ler e a escrever. Para estes, a bondade era condição de um estado equilibrado de si mesmo, e a beleza, a forma exterior de representar essa condição interior. Contudo, o desenvolvimento da sociedade e as suas modificações levaram, conseqüentemente, a uma alteração desta visão de educação. A partir do século V, não chegava apenas a condição de o homem ser belo, bom e guerreiro, na construção do homem. Ambicionava-se a construção de um homem, que para além, de ser homem, fosse um cidadão.

É importante referir, que os escravos não tinham direito a frequentar a escola, no entanto, muitos dos ditos pedagogos eram escravos domésticos que, para além de levarem as crianças nobres à escola tinham que zelar pela sua educação. Mais tarde, assumiram, também, uma outra nova função, a responsabilidade moral do seu pupilo, pois, a criança passava muito do seu tempo com este servidor. Logo, esta árdua tarefa de transmitir as boas maneiras e o carácter do seu pupilo, foi-lhe sendo, aos poucos, imputada.

Relativamente aos escravos pedagogos, pode falar-se de Esopo, considerado o primeiro fabulista. Viveu entre 620 a.C. e 560 a.C., na Grécia Antiga. Alguns historiadores dizem mesmo, que ganhou honrarias por tão bem, contar as suas histórias. Cavalcanti refere que o *“bom contador de histórias é aquele que nasceu guiado por uma infinita capacidade de doação e, por isso, esteja onde estiver, em qualquer espaço e tempo, ele estará envolto pela magia de contar histórias”* (2004:64).

Almeida e Cascudo (1972:11) dizem mesmo, que *“Esopo é o criador de fábulas, seis séculos antes de Cristo. Duzentos anos antes de Esopo, Sócrates fabulava com intenção educadora ou satírica. E Hesíodo (séc. VIII) e Stesicoro (séc. VII). Na alucinante cronologia hindu aparecem os fictícios pilpai ou Bidpai e Locmam, índices de actividade fabulista anterior.*

Como os líquidos, o espírito da fábula toma a forma de conivente. Assim a substância, actual e milenar, a todos, pertence, como o direito da respiração

e o dever do alimento. Fábula é o rio em que se desconhece a localização da fonte originária”.

Falando ainda de Esopo e das suas narrativas simples, estas persuadiam os ouvintes a agir com inteligência. As suas histórias para além de entretenimento, também moralizavam. Por meio da reflexão, sobre problemas do dia a dia, Esopo ajudava o homem a lidar com o seu semelhante. Pode dizer-se que a sua intenção era ajudar, através dos conselhos dos animais, o homem, a agir.

Como já se referiu, as fábulas começaram por ser transmitidas oralmente, de geração em geração, o mesmo se tendo passado com as histórias de Esopo, que não ficaram escritas em lado algum, apenas lhe valeu as palavras dos seus seguidores e outros mais, que foram sendo o veículo das suas histórias. Só mais tarde, depois de morto é que Fedro passou as suas histórias, a texto escrito.

Fedro, foi um escritor latino, nascido na Trácia, Macedónia, entre 29 a.C. a 14 d.C. viveu em Itália, na época do Imperador Augusto. Crê-se ter nascido no seio de uma família escrava e ter estado muito tempo ao serviço do Imperador Augusto que o terá alforriado.

Era muito culto, e estudou e analisou autores gregos e latinos. A sua actividade literária está ligada a Esopo, e a partir de recolhas populares, reescreveu e adaptou para uma versão latina, as histórias fabulistas de Esopo.

Criador das suas próprias histórias, tendo num total cinco livros com cento e três composições em versos jâmbicos, versos compostos por uma unidade de tempo breve, seguida de outra longa. No início do livro III, Fedro expõe a Eurico os motivos por que foram inventadas as fábulas: *“Agora ensinarei abreviadamente por que foi inventado o género das fábulas. A escravidão exposta, porque não ousava dizer o que queria, levou os seus sentimentos próprios para as fábulas e iludiu a denúncia com gracejos fingidos. Ora pelo caminho daquele Esopo eu fiz o caminho e pensei mais coisas do que ele deixara, escolhendo algumas para as aplicar à minha desgraça”.* (Fedro, 1990:58)

Fedro morreu em Itália e alguns dos seus manuscritos encontram-se neste país, marcando a segunda fase das fábulas. Mas só passados muitos séculos é que as fábulas de Esopo, reescritas por Fedro, ganharam um verdadeiro estatuto na sociedade, através de Jean de la Fontaine. Este autor melhorou estilisticamente em verso as narrativas de Esopo e a sua obra foi considerada como a melhor produção capaz de divertir e moralizar.

A respeito da educação e do aparecimento de literatura para crianças Shavit refere: *“Considero as Fábulas de Esopo a melhor obra, a qual sendo constituída por histórias capazes de agradar e de entreter uma criança, pode contudo sugerir reflexões úteis a um homem adulto. E se a sua memória conseguir retê-las a todas durante toda a sua vida posterior, ele não se arrependerá de as encontrar ali, entre os seus pensamentos de homem e os seus negócios sérios”* (Shavit cita Darton, 2003:189).

O prestígio alcançado, permitiu a La Fontaine, ingressar na Academia Francesa de Letras e a obra *As Fábulas*, reunidas num total de doze livros, foi publicada entre 1668 e 1694, onde La Fontaine com sensibilidade poética e humorística retratou habilmente a sociedade da sua época, apontando os seus vícios, diferenças sociais e diversos problemas dedicando-a ao filho do rei Luís XIV, ao referi-la como uma obra para a sua idade.

De facto, a partir do séc. XVII, as mudanças sociais relacionadas com a revolução industrial, com o aparecimento da classe burguesa, fez com que este tipo de narrativa adquirisse uma nova importância, à luz dos novos conceitos defendidos pelos românticos assim como, com as investigações ao nível da psicologia e da pedagogia nas figuras de Freud, Rosseau, Montessori, Piaget... começando-se a dar atenção às características das crianças como refere Ariès, (1988:71), *“uma sensibilidade nova confere a esses seres frágeis e ameaçados uma individualidade que antes ninguém se lembraria de lhes reconhecer: como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. Sem dúvida, esta importância atribuída à personalidade da criança liga-se a uma mais profunda cristianização dos costumes”*.

A criança devia ser educada e disciplinada, e os adultos responsabilizados pelo seu bem-estar espiritual, surgindo, pela primeira vez, um interesse psicológico pela criança e a necessidade de criar um sistema educativo organizado. Desta forma, começou-se a procurar livros direccionados para a criança, entendendo-se que um leitor-criança não era o mesmo que um leitor-adulto. O livro assume um novo papel no crescimento da criança assumindo para além de um carácter lúdico, um carácter educativo, tornando-se primordial a sua modelagem às necessidades da criança. Segundo Pressard, (1992:163), a fábula *“não constitui apenas um prazer delicado do espírito, ela é um ensinamento útil, devendo, por conseguinte, conter uma moral”*.

6. O maravilhoso na formação da personalidade da criança

Um dos elementos mais importantes na literatura para crianças continua a ser o *“maravilhoso”*, o que segundo os psicanalistas, os seus significados simbólicos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional, o que se processa desde a fase narcisista ou egocêntrica, em que domina o seu inconsciente, primitivo e instintivo (Id) até à fase final de transcendência da própria humanidade, por um eu ideal (superego). É entre estas duas fases que se dá a evolução mais significativa do ser humano, a passagem do egocentrismo para o sociocentrismo: a fase do eu, para a dos nós, para a fase do eu consciente (ego), real, afectivo, inteligente, que reconhece e valoriza o outro, como elemento chave para a sua própria auto-realização. É nesta fase que se dá início à luta pela defesa da sua vontade (criança) e o desejo de ser independente, em relação ao poder paternal ou à rivalidade com os irmãos e amigos (Coelho, 1984).

É neste período de amadurecimento interior que os contos de fadas podem contribuir para a formação da criança, em relação a si e aos outros. A justaposição de personalidades opostas (o bem e o mal, o feio e o bonito, o poderoso e o fraco) possibilita à criança a compreensão de certos valores básicos. Esta dicotomia de uma linguagem simbólica, será benéfica, na medida em que incorporam valores que sempre regeram a vida humana.

Na perspectiva psicanalista, a criança identifica-se com o herói bom e belo, não por ser bom e belo, mas porque vê nele a própria personificação dos seus dilemas infantis, o seu inconsciente desejo de bondade e beleza, principalmente o seu desejo de protecção e segurança. Quando identificada com os seus heróis do mundo da fantasia, a criança é inconscientemente levada a resolver a sua situação, superando o medo e ajudando-a a enfrentar os perigos que a assaltam, até poder alcançar o seu equilíbrio, no estágio adulto.

Nos contos de fadas, o bem e o mal, estão presentes na forma de algumas figuras e acções, já que fazem parte da vida e são inerentes ao homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e conduz à luta para resolvê-lo. Simbolizado pelo gigante, o dragão, a bruxa, a astuta rainha na Branca de Neve, o mal não deixa de ter um poder atractivo e, por breves momentos, é vitorioso (Bettelheim, 1985).

As figuras dos contos de fadas não são boas e más ao mesmo tempo, como nós, humanos, o podemos ser. No entanto, como na mente da criança existe o bem e o mal, também nos contos de fadas isso acontece, em que uma pessoa ou é boa ou é má. Esta polarização permite que a criança compreenda com facilidade a diferença entre ambas, o que não seria possível fazê-lo se fosse num contexto/cenário real, com semelhanças à vida real. Assim, a criança terá uma base para compreender que há diferenças e que terá que fazer opções sobre quem quer seja. É esta polarização dos contos de fadas que vai permitir que a criança tome uma decisão básica, sobre a qual todo o seu desenvolvimento posterior da personalidade se irá construir.

Para Bastos (1999:80) *“as preferências da criança baseiam-se não tanto na oposição entre o bem e o mal como em quem desperta a sua simpatia ou a sua angústia. Quanto mais simples e boa for uma personagem, mais fácil será a criança identificar-se como herói bom não por causa da sua bondade, mas só porque a situação do herói encontra nela um eco profundo e positivo. Para a criança a questão é: “quero ser bom?”, mas sim, “quem me quero parecer? A criança decide isso com base na sua completa projecção numa personagem.*

Se esta é uma boa pessoa, então a criança decide que ela também quer ser boa”.

A presença do bem e do mal nos contos de fadas ensina à criança que deverá estar preparada para as dificuldades que irá enfrentar na vida, sendo-lhe dadas sugestões de coragem e optimismo, que a vai incentivar a atravessar e a vencer as inevitáveis crises de crescimento. Por intuição, a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais, não são falsas, pois ocorrem da mesma maneira no plano das suas próprias experiências pessoais, pois a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de correr riscos e sofrer para alcançar a sua própria identidade (Bastos, 1999).

O contar histórias/contos infantis, é uma estratégia expressiva da linguagem, de aquisição de vocabulário, de transmissão de valores, que permite a criação de um espaço relacional entre a criança e o adulto. É no suporte afectivo e através das personagens da história que o adulto e a criança transpõem a fronteira da fantasia e da realidade, viajam por espaços maravilhosos, vivendo outras vidas, sentindo outras emoções, transportando a barreira da fantasia/imaginação.

O conto, além de ajudar as crianças a resolver alguns dos seus problemas, é um veículo transmissor de valores ao incluir *“personagens e situações bem reais com que se defrontam no dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar que aparece em cena, com os seus conflitos lactentes ou não, e os fantasmas que os engendram”* (Traça, 1992:28).

Para além de emoções, o conto também estimula comportamentos, *“(...)nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas, uma vez que podemos aprender mais coisas com estes contos”* (Bettelheim, 1984:11).

Segundo Traça (1992:36) no conto, *“ as normas sociais em vigor afloram também nos contos populares, o que permite apreender a dimensão moral deste tipo de narrativas”*, organizando-se o mundo em dois pólos antagónicos:

o bem e o mal; deus e diabo. O conto pode constituir uma estratégia para educar em valores no ensino pré-escolar, cabendo ao educador saber explorá-lo de forma a educar em valores.

Em que, Bettelheim, (1985:11) *“Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança é preciso que ela se distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. Neste e noutros aspectos, em toda a “literatura infantil” – com raras excepções – nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas”*.

É sabido que a sociedade actual tem características muito diferentes das do tempo, em que esses contos foram criados. Mas também é verdade que os problemas interiores dos seres humanos existiram e existirão sempre, em que o mais importante é contribuir para a construção do equilíbrio interior da criança, tornando-a capaz de enfrentar o complexo mundo em que vive, resolvendo por si os seus conflitos e, sobretudo, conseguir dar sentido à sua vida, valorizando-a.

Citando novamente Bettelheim (1985) *“Para sermos capazes de entender a nossa verdadeira personalidade, teremos de perceber como funciona o nosso interior. Para vivermos em harmonia, basta-nos conjugar as discordâncias implícitas ao nosso ser”*.

De facto, os contos maravilhosos iniciam a criança no complexo e contraditório mundo, preparam o seu espírito para a criatividade, para a imaginação, para viver plenamente o seu futuro.

Para Quadros (1972), os contos maravilhosos estão muito longe da rotina, seguem um caminho no sentido da criação artística, ou até da teorização filosófica mas, acima de tudo, têm uma função educativa clara e evidente.

É importante considerar a necessidade de uma educação, em que os valores sócio-afectivos de amizade, de inter-ajuda, de compreensão, de responsabilidade, de justiça, de amor, de solidariedade, de paz, sejam valorizados e absorvidos pela criança.

Já no séc. XVIII, o poeta alemão Schiller escreveu: *“existe um sentido mais profundo nos contos de fadas contados em criança do que na verdade que a vida ensina.”* (citado por Bettelheim, 1985:12)

No seu livro, *A Razão Animada*, Álvaro Ribeiro descreveu o modo como a criança desenvolve a capacidade de imaginar através de narrativas e imagens que transformará no jogo. Para Quadros (1972) não há melhor remédio contra o medo, e a agressividade, do que o exercitar a imaginação, sendo até considerado, por este autor, um factor psicológico.

Por sua vez, Fontes (1968) observou que as crianças vivem no seu mundo fantástico e que se deve dar oportunidade a que elas se expandam, que as suas leituras tenham um lado informativo e formativo. Segundo Mourey, citado por Traça (1992:86) *“Porque se os contos têm um sucesso ainda muito resistente nos nossos dias, não é graças ao estilo de escritores famosos, mas porque representam as “reações” das crianças enquanto “jovem humanidade”.*

Na perspectiva psicanalítica de Bettelheim, os contos de fadas mantiveram sempre a capacidade de atingir a personalidade humana, tanto da criança como do adulto considerado adulto. Os contos de fadas têm e

transmitem mensagens importantes, a um nível consciente, pré-inconsciente ou inconsciente. Como diz o próprio (1985:13) *“À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo conscientes às tensões do id e mostram o caminho para satisfazer as que estão alinhadas com as exigências do ego e do superego”*.

Quadros (1972) também salientou que numa perspectiva psicológica, os contos maravilhosos se exprimam através de uma linguagem que se analisa segundo três níveis de comunicação. Assim sendo, encontra-se no primeiro nível o literal, em que a criança se diverte com todo o tipo de peripécias, de eventos insólitos e inesperados, com as personagens heróicas ou fantásticas que originam o arrepio, o espanto, a interrogação, a incerteza, enfim, toda a atracção que o inesperado provoca, em que estes estímulos vão despertando a imaginação. A um segundo nível, encontra-se os eventos narrativos e as personagens míticas, com significações que a criança não entende à partida, mas que a cativam, precisamente pelo inesperado e que acabam por impressioná-la e influenciá-la. A um nível mais profundo do seu ser, essas significações passam pelas imagens, pelas ideias, personagens e situações, podendo ser alegóricas ou simbólicas. Quando são alegóricas, normalmente são elaborações eruditas e literárias do autor e mostram as suas intenções, que tanto podem ser filosóficas, como éticas ou até políticas. A linguagem alegórica atinge quase directamente a razão e o consciente e pode ser enriquecida também de simbolismos.

Considera aquele autor (1972), que a linguagem simbólica é muito mais rica que a alegórica e contém uma interioridade cheia de muitos e versáteis significados. É dirigida ao inconsciente profundo, tendo a capacidade de vencer as inúmeras barreiras e inibições. Para Jung, citado por Quadros (1972:24) *“(...) o inconsciente, tem possibilidades que são absolutamente inacessíveis ao consciente; o inconsciente dispõe de todos os contextos psíquicos profundos, de tudo quanto foi esquecido ou desprezado, de toda a sabedoria conferida pela experiência inumerável de milhares de anos... Se considerado, o inconsciente pode ser para o homem um guia sem par, sublinha o psicólogo de Zurique. Contudo se ao contrário, esquecido, abandonado, deixado às suas*

inibições e aos seus traumatismos, será (como o é) factor de estados psicológicos, de angústias, de processos de dissociação, esquizofrenia e violência”.

É de considerar o conto maravilhoso como uma via para educar e tranquilizar o inconsciente, sendo este o terceiro nível da sua linguagem: o nível anagógico. Com este termo pretende-se conotar o conto maravilhoso com a possibilidade de, ao ser lido ou ouvido, desencadear um processo de apaziguamento, bem-estar, transformação e “*educação*” do inconsciente, sem que a criança tenha consciência disso. Anagógicos “(...) *tem como étimos os gregos agôgé (acção de conduzir) e ana (para o alto). A linguagem simbólica-anagógica é a linguagem que visa conduzir, não para qualquer lugar, mas para o alto*” (Quadros, 1972:24).

7. O simbolismo dos contos

Entrando no campo do simbolismo, tão presente nos contos, entendemos ser interessante partilhar o estudo de uma discípula de Jung, sob o pseudónimo de Leía, a qual analisou os contos maravilhosos, no seu livro “O Simbolismo dos Contos de Fadas” e partiu do princípio de que existe alguma semelhança entre a Psicologia e a meditação transcendental que foi, durante séculos, praticada nas mais variadas épocas e civilizações.

Leía (1985) entende que o conto pode, através do simbólico e do anagógico, contribuir para o bem-estar do ser.

Para esta autora, as quatro figuras presentes em todos os contos maravilhosos são: o príncipe, a princesa, o Velho Rei e as Fadas. Assim sendo, o príncipe simboliza o desejo consciente; é responsável pela mudança de pensamentos e atitudes; as suas almas são entendidas como sendo símbolos fálicos; a princesa veste a pele do inconsciente individual e tem como objectivo informar o príncipe das regras universais.

Segundo Freud, as jóias que as rainhas e princesas usam são símbolos sexuais; o velho rei, é o senhor do conhecimento e da sabedoria, daí aparecer

como sinónimo do inconsciente colectivo, filtra algumas das mensagens de inovação a que, ou o príncipe ou a princesa vão aludindo e por último, as fadas com toda a sua magia, normalmente com o fim de remediar o mal, são a soma de um infinito de tradições iniciáticas, são seres sobrenaturais e poderosas nas suas magias. A psicologia vê o casamento entre os príncipes como um final feliz, que significa o equilíbrio entre o inconsciente e o consciente (Quadros, 1972).

Segundo Quadros, Leía demonstra, nessa análise do simbolismo dos contos de fadas, que o ser humano, através dos séculos, procurou sempre expressar as relações entre o consciente e o inconsciente, fazendo-o em todos os contos através do príncipe e do seu movimento épico, em direcção à princesa adormecida, encantada ou prisioneira. Estas expressões podem ser referentes a um grau iniciático, mas também, a um grau sagrado, ou ainda, a um grau profano. Estes diferentes graus podem ser encontrados nos contos maravilhosos, escondidos pela simbologia, nas relações entre o consciente e o inconsciente.

Assim sendo, observemos algumas simbologias e a sua representação à luz do que Costa, Almeida e Sampaio (1994) referem.

A um nível psicanalítico (profano), o simbolismo da personagem Bela Adormecida simboliza as figuras ancestrais adormecidas, conservadas em inactividade no inconsciente; o príncipe (desejo consciente) irá recordá-las e actualizá-las, trazendo-as para uma vida nova e diferente.

O simbolismo da memória em que os contos maravilhosos despertaram e facilitaram o entendimento do problema da memória inconsciente.

A lembrança do inconsciente individual, que ascende até à luz da consciência pelo caminho da intuição, do sonho ou da arte, é representada por todos os objectos que vão surgindo por artes mágicas, sejam eles espelhos ou palácios de cristal.

No que se refere ao inconsciente colectivo, a sua representação faz-se através do palácio do velho rei, com os seus aposentos secretos e todos os

tesouros neles escondidos e expressa-se por via dos mitos, novelas, poemas ancestrais e contos maravilhosos.

O simbolismo dos pássaros (os pássaros são uma constante nos contos), assumindo as mais variadas cores, funções ou tarefas, como cantar, puxar carros de fadas, significam beijos, desejos e sonhos e ainda desejos amorosos por concretizar, como por exemplo, o conto tradicional russo “O pássaro de fogo” que acabou por dar origem a um bailado, com o mesmo nome. Então, torna-se importante explicar o significado de alguns deles:

- A pomba Afrodite, branca, representa para a psicologia as funções sexuais, ao mesmo tempo que é um símbolo do amor profano, do aparecimento do desejo e das aspirações da libido;

- O falcão egípcio, negro, significa dedicação, protecção, simbolizando as forças que aparecem em momentos de aflição;

- O corvo, também negro, significa a orientação benevolente dos povos, bem como simbolizam a razão, a inteligência e o bom conselho;

- O pássaro cor de fogo, a lendária Fénix, significa a imortalidade, a ressurreição, a divindade. Ave mitológica, que segundo a lenda, vivia muitos anos e depois de queimada renascia das cinzas.

Proop (1992 :6) considera que *“os contos começaram habitualmente pela exposição de uma situação inicial. Enumeram-se os membros da família, ou o futuro herói e apresentado simplesmente pela menção do seu nome ou pela descrição do seu estado”*

Este autor (1992:21) entende ainda poder-se confirmar que *“todo o discurso está constantemente prestes a converter-se em narração, pela transformação dos verbos (ser e estar) em verbos dinâmicos (fazer e seus equivalentes) e pela antropomorfização dos valores enunciados”*.

No universo dos contos, muitas das palavras, acções, comportamentos, personagens, imagens, animais, espaços e outros mais, estão imbuídas de um simbolismo próprio deste género literário, é por conseguinte fundamental clarificar algum deste simbolismo.

Como alega Eliade (1986:156) *“os mitos e os ritos da terra mãe exprimem sobretudo as ideias de fecundidade e de riqueza. Trata-se de ideias religiosas, porque os múltiplos aspectos da fertilidade universal revelam, em suma, o mistério do engendramento, da criação da vida”*.

Sabe-se que todas as tarefas ligadas à terra são árduas, pois como diz Eliade (1997:414) *“porque é uma actividade acompanhada de perigos (...) porque pressupõe uma série de cerimónias, de estruturas e de origem diversas, destinada a promover o crescimento dos cereais e justificar o gesto do cultivador”*.

O número três é um destes casos de simbolismo. Diz Bettelheim (1991:132) que este número refere-se *“frequentemente àquilo que em psicanálise é considerado os três aspectos do espírito: o id, o ego e o superego”*.

Nesta perspectiva, conhecer a força do nosso ser interior leva-nos a descobrir e a compreender a nossa personalidade. É através da palavra que nos socializamos e conseguimos traçar caminhos de integração, entre o psiquismo e a literatura, entre o ser humano e a sociedade, em que se está inserido. No outro e com o outro constrói-se os conhecimentos e dá-se forma humana ao mundo. Parafraseando Protágoras, o homem é a medida de todas as coisas e só ele é que poderá encontrar o seu Graal.

Em muitas religiões, o número três simboliza a totalidade, a perfeição, Chevalier e Gheerbrant (1997:654), dizem que *“exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, nos cosmos ou no homem”* Encontra-se o número três ligado à bíblia sagrada pois indica a tríade: pai, filho e espírito santo, Deus é um, em três pessoas.

Ainda relacionado com a importância deste número, Meireles e Freitas (2005:56) referem “As personagens dos contos tradicionais organizam-se em tríades que se desfazem, para se reagruparem mais além”.

No continente asiático, a galinha significava o caos, dentro do ovo estavam as duas forças opostas que constituíam o universo, Ying e Yang. Philip (1996:22-23) diz *“Ying e Yang são trevas e luz, fêmea e macho, frio e quente, molhado e seco”*, simbolizando desta forma a dualidade que existe no ser humano: bonito e feio, bom e mau, alegre e triste....

Como se referiu, as acções podem estar carregadas de simbolismo, ora veja-se um caso frequente, o de o herói sair em viagem à procura de algo, mas realmente a viagem pode ser ao interior da alma, como diz Cervera (1997:205), *“os heróis dos contos fazem sempre uma viagem”*. Chevalier e Gheerbrant (1997:691) acrescentam *“a viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais ainda do que de deslocação local. Segundo Jung, indica uma insatisfação, que leva à procura e à descoberta de novos horizontes”*.

Meireles e Freitas (2005:20) refere que *“o herói deve sair de casa, percorrer um caminho que o conduz à iniciação e a uma passagem de um nível “infantil” a um “outro”* Neste caso, a viagem assume uma simbologia diferente da explanada pelos anteriores autores, levando a perceber, que em cada conto, o símbolo pode assumir interpretações diversas, o mesmo se passando de leitor, para leitor.

Este fenómeno das diferentes interpretações dos símbolos, é referido por Chevalier e Gheerbrant (1997:331) ao dizerem *“para o psicanalista moderno, pela sua obscuridade e pelas suas raízes profundas, a floresta simboliza o inconsciente. Os terrores da floresta, como, os terrores, que provocam pânico, inspirar-se-iam, segundo Jung, no medo das revelações do inconsciente”*.

Mas ainda voltando à personagem herói e à sua viagem, como diz Bettelheim (1991:20), *“o herói dos contos de fadas tem um percurso solitário*

durante uns tempos, tal como a criança moderna frequentemente se sente isolada (...) O destino destes heróis convence a criança de que, como eles, se pode sentir abandonada no mundo, tacteando no escuro; mas, como eles, no decorrer da sua vida será guiado passo a passo, e receberá ajuda quando necessário. Hoje, mais do que noutros tempos, a criança precisa da confiança oferecida pela imagem do homem isolado, que todavia é capaz de estabelecer relações significativas e compensadoras com o mundo que a rodeia”.

A morte, nos contos pode significar uma saída, a passagem de um lado para outro, uma mudança, de vida.

Os próprios contos carregados de mensagens simbólicas dirigidos, muitas das vezes, ao universo infantil, têm a tarefa de conseguir passar o seu conteúdo simbólico à criança, ajudando-a, desta forma, a ultrapassar as suas angústias, o seu desespero e os seus conflitos internos. Portanto, o seu simbolismo comporta um objectivo muito importante que não deve ser descurado por quem escreve estas histórias.

O moinho, que faz parte de contos infantis, para Chevalier e Gheerbrant (1997:455) *“o moinho é o receptáculo ou o veículo de uma força sagrada, encerrada no som da palavra, que se pode mover em benefício próprio”.*

Duborgel (1992:88) entende que a existência de comportamentos antagónicos, o Bem e o mal, representam imagens do mundo e da sociedade. Os valores e ideias colocados nessas representações, suscitam *“reacções de fazer pensar, de convidar o leitor a confrontar-se consigo mesmo e a construir-se”.*

Bettelheim (1991:20) acrescenta que *“as crianças de hoje já não crescem na segurança de uma grande família ou de uma comunidade integrada. Assim, mais ainda do que no tempo em que foram inventados os contos de fadas, é importante fornecer à criança moderna imagens de heróis que tem de se lançar no mundo sózinhos e que, apesar de não saberem à partida como é*

que as coisas se vão resolver, acham lugares seguros no mundo, seguindo para a frente com profunda confiança interior”.

A criança, ao longo do seu desenvolvimento, tem muitas vezes que lidar com as suas escolhas, vivendo situações interiores dramáticas ao não compreender a sua esfera de acção. Referindo Dohme (2000:24) *“as histórias são úteis na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam questões abstractas, difíceis de serem compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto”.*

Pode observar-se que a acção da narrativa de muitos dos contos infantis é passada no campo, na quinta, com animais, com o sol a brilhar e muito verde e flores. Este contexto, e este tipo de paisagem transmitem às crianças, uma mensagem e a sensação de paz, tranquilidade e harmonia, o que vai reflectir-se no seu comportamento real.

Passando agora a um objecto carregado de carga simbólica, as máscaras que tantas vezes são utilizadas nos contos infantis. Aliás, são utilizadas desde a antiguidade e com fins diversos, religiosos, pagãos, práticos ou lúdicos. A máscara oculta sempre um rosto. Podem ser uma forma de ocultar o verdadeiro eu, pode simbolizar o bem e o mal, sempre tão patente em contos infantis esta dualidade. Chevalier e Gheerbrant (1997:442) explicam que *“as máscaras revestem-se, por vezes, de um poder mágico: protegem aqueles que as usam contra os malfetores e os feiticeiros; inversamente, servem também aos membros das sociedades secretas para impor a sua vontade assustando”.*

O jogo, também tem uma simbologia e mais uma vez, Chevalier e Gheerbrant (1997:386) tem algo a dizer *“o jogo é fundamentalmente um símbolo de luta, luta contra a morte (jogos funerários) contra os elementos (jogos agrários), contra as forças hostis (jogos guerreiros), contra si mesmo (contra o medo, a fraqueza, as dúvidas, etc.) (...) Como a vida real, mas num quadro previamente determinado, o jogo associa as noções de totalidade, de regras e de liberdade”.*

A casa que aparece nos contos infantis, pode significar não só, o espaço onde habitamos, o lugar de privacidade, onde se vivem os momentos mais íntimos/particulares de uma pessoa, mas também simbolizar o espaço em que nos sentimos protegidos, contra os fenómenos naturais exteriores e contra ataques de terceiros. Este aspecto da casa, enquanto protecção, foi bem retratado na história dos *Três Porquinhos*. Como diz Bachelard (2005:26) “*na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica os seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano (...) A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa*”.

A água é igualmente um elemento simbólico. A este respeito dizem Chevalier e Gheerbrant (1997:43) “*a imersão é regeneradora, provoca um renascimento, no sentido em que ela é ao mesmo tempo morte e vida*”.

A água faz parte de muitos rituais de purificação. Os mesmos autores (1997:42-43) acrescentam “*nas tradições judaicas e cristã, a água simboliza em primeiro lugar a origem da criação*” e “*a água do baptismo, sózinha, lava os pecados, e só é conferida uma vez porque faz aceder a um outro estado: o homem novo*”.

Bachelard (2005:86) refere que “*a água lava-nos. A água embala-nos. A água adormece-nos. A água devolve-nos à nossa mãe*”.

Para Éliade (1997:251) “*na água tudo se dissolve, toda a “forma” se desintegra, toda a “história” é abolida; nada do que anteriormente existiu subsiste após uma imersão na água, nenhum perfil, nenhum “sinal” nenhum “acontecimento”. A água equivale, no plano humano à morte, e no plano cósmico, à catástrofe*”.

As dualidades, muito presentes em contos infantis, como por exemplo, agressor/doador, na mesma personagem, remetem-nos para a existência de

pólos antitéticos, não só na natureza como, no ser humano. Por vezes representam os conflitos próprios da estruturação da personalidade.

Bettelheim (1991:110) avança com *“uma outra maneira de interpretar isto é olhar para estas duas existências antagónicas como a visão do dia e da noite da nossa vida - como o acordar e o sonhar, como a realidade e a fantasia, como as regiões consciente e inconsciente do nosso ser”*.

Em suma, como diz Cavalcanti (2004:2) *“Dotado de capacidade de fabular, o homem teve a possibilidade de sair da condição de ser primitivo para se tornar narrador, agente da sua própria história, sonhada, fabulada e narrada. Assim, imerso no mundo simbólico preenchido pelas imagens universais foi traçando o seu caminho e se fortalecendo como sujeito da linguagem e de si, portanto um criador da cultura”*.

8. A comunicação: importância e contribuição da língua materna

A primeira relação de comunicação é uma relação de homem para homem, de ser vivo para ser vivo. Nela há, pois, a marca de um programa genético que suscita e supõe a manifestação de necessidades e desejos. Daí que a rede relacional tenha forçosamente de inscrever-se num programa, que é o campo operatório de todo o ser vivo. A materialização da relação faz-se através de estados de representação que envolvem uma estruturação de imagens, sinais e símbolos, sendo o símbolo a própria materialização do projecto.

Segundo Hartley (1970:18) *“a comunicação é o verdadeiro gerador do movimento social. Por seu intermédio os homens tornam-se seres solidários e assim se conservam. Sem ela não poderiam juntar-se, empreender tarefas comuns e progredir no domínio do mundo físico”*.

Imagens, sinais e símbolos correspondem a três níveis diversos ou três estádios da representação. O primeiro – patente na relação básica da

comunicação, a relação Homem/Mulher, que assegura a sobrevivência da espécie e se afirma culturalmente pelo modelo da união a que corresponde a imagem do Outro, a qual se constrói a partir de percepções sensoriais; o segundo diz respeito à representação do Outro; o terceiro funciona como projecto, nascendo do conjunto a possibilidade da comunicação.

Ora, entre os seres vivos, o homem surge com a possibilidade biológica de forjar o símbolo pelo recurso à memória da espécie, não só do presente e do passado mas também do futuro. O homem pode, assim, exprimir um desejo imaginário, do mesmo modo que exprimirá o desejo de um projecto, ainda que o projecto do homem se encontre circunscrito na fronteira vida/morte.

Se o homem pode formular um projecto é porque o homem tem esperança de realizar essa possibilidade. A esperança está, deste modo, intimamente ligada ao fio possível da memória do futuro. No ponto de vista da comunicação, trata-se de um elemento de especificidade e de qualidade da relação humana. A esperança situa-se ao nível da representação e actua no estágio da simbolização, faculdade típica do homem.

Entre o primeiro estágio, a imagem, e o terceiro estágio, o símbolo, surge o sinal, o segundo estágio sendo a imagem e o sinal os meios de comunicação ao nível da representação. Na relação de comunicação entre os sujeitos, a representação do Outro poderá fazer-se através de sinais, assim como a maneira de representar o desejo poderá também revestir a forma de sinais. Na rede relacional, a representação do desejo faz-se pelo sinal, o segundo estágio, que mais não é do que a representação do Outro como desejo do Outro. Mas há sinais que dizem muito para uma espécie e nada para outra; a relação vai estabelecer-se, por isso, dentro da espécie, por meio de sinais que representam respostas. O sinal é uma resposta quando é percebido como tal pela espécie, e a percepção varia com as possibilidades e faculdades biológicas ou com o grau de desenvolvimento do cérebro. O comportamento da espécie está programado para agir de determinada maneira e a responder a certos sinais dentro da cadeia operatória do programa que mantém a espécie.

A estrutura da representação é a estrutura dada à percepção dentro do programa social da espécie. No homem, este programa integra-se no cultural, pelo acesso ao simbólico. Pode-se dizer, que o símbolo é o estádio especificamente humano: o homem pode usar não apenas sinais mas também símbolos, porque tem as possibilidades cerebrais de uma memória do futuro. A relação de comunicação humana é o programa, mas também, principalmente, o projecto.

Assim, na relação de comunicação, o meio de comunicação depende do nível da representação, logo as possibilidades da bagagem filogenética do homem no nível da percepção, pelo desenvolvimento do cérebro, pelo vasto número de conexões entre as áreas cerebrais, ampliam de tal modo as suas faculdades de representação que o homem não tem acesso ao simbólico mas, pelo símbolo, consegue fabricar prolongamentos de novas representações, os quais, forçosamente, alteram a comunicação.

Pode-se dizer que o dinamismo do comportamento condiciona a comunicação, sendo a comunicação um processo constante de interacções, em que a linguagem é o seu instrumento principal. A comunicação está, portanto, ligada à história do próprio homem e do desenvolvimento da sociedade, sendo um dos principais factores exógenos intervenientes na formação e evolução da personalidade.

A língua é um sistema de sinais, ou de símbolos, que serve de meio de comunicação. Por símbolo entende-se aquilo que, por convenção, se substitui a qualquer coisa para funcionar em seu lugar. A esses sinais, ou símbolos, é corrente dar a designação de signos e diz-se, então, que a língua é um sistema de signos. Signo linguístico é, segundo Saussure (1971), o produto de uma associação psíquica entre um conceito e uma imagem acústica. Cada série de objectos está representada, na língua, por determinadas palavras; no entanto, entre o objecto e o conjunto de sons que constitui a palavra está o espírito de quem fala: é na mente do falante que se opera a associação do conceito com a imagem acústica. Logo, o signo linguístico é o elemento que existe no nosso espírito para designar qualquer coisa. O nome não está ligado directamente à

coisa, mas representa-a através do conceito que dessa coisa se forma no nosso espírito. Para Saussure, o significado é o conceito, a ideia, e o significante, é a imagem acústica.

Em Curso de Linguística geral (1971) a nota dominante do signo linguístico, na opinião de Saussure é a sua motivação ou arbitrariedade. O seu ponto de partida será, pois, a cultura e dentro desta, a própria rede relacional. A comunicação aparece, assim, como uma relação humana ou, como descoberta da alteridade. Sabe-se, porém, que nem toda a relação é comunicação: é preciso que a relação seja dotada de sentido e de qualidade, atributos específicos que estão envolvidos na possibilidade relativa de escolha que toda a relação humana subentende. Havendo escolha, há privilégios de um hábito, um costume, um modo de ser; havendo escolha, há estabelecimento de uma relação, há fixação, há durabilidade da relação, há moldura etológica. Assim se estabelece um modelo cultural, que não é outra coisa senão relação fixada, modo de ser ou de fazer, relação estabelecida ou consagrada. A institucionalização de relações privilegiadas e estabilizadas é característica do fenómeno cultural.

Deste modo e ainda para Saussure (1971), estabelecem-se relações, utilizando, para isso, um esquema metodológico que parta da percepção. Provindo ou emergindo do inconsciente, a percepção é seguida de uma representação, desta nasce uma relação que será adaptada, integrada, estabelecida, mais ou menos fixada no sistema cultural. A percepção é geralmente apresentada como um processo interpretativo que opera sobre dados sensoriais: neste sentido, perceber seria conhecer, através dos sentidos, objectos e situações. Na análise do fenómeno cultural, considera-se a percepção no sentido mais amplo de motor de toda a relação; ela aparece ligada, em parte, à cultura, mas situa-se ainda no domínio do inconsciente. O que verdadeiramente caracteriza o fenómeno cultural é a representação e esta somente se estabelece ao nível da relação, apenas a faculdade de representação é que permite a entrada na ordem da imagem pelo signo, proveniente da imaginação individual e da cultura do grupo, ordem simbólica onde se estabelece a relação com o modelo cultural. Esta adaptação é condição

indispensável à integração, à fixação no sistema; e, sendo toda a relação uma forma de escolha, os elementos simbólicos da representação desempenharão um papel primordial. O fenómeno cultural situa-se já no nível da representação, mas constitui-se pela ordenação da relação formada com a representação.

Assim, toda a relação fica, à partida, ordenada por meio da sua estabilização. No entanto, tem de haver previamente uma adaptação ao conjunto da cultura que é veiculada pelos usos, costumes, leis, estruturas e instituições, isto é, pelos fenómenos culturais. A comunicação vai assim inserir-se no cultural, exprimindo-se através de signos. *Lato sensu*, a comunicação abrange não só o pré-verbal mas também o verbal: para transmitir a outrem uma mensagem, o emissor tem necessidade de estabelecer uma relação, e esta tanto pode traduzir-se num simples gesto, um sinal, como num signo linguístico. A relação, em qualquer caso, é factor essencial da comunicação: só a relação permite transmitir mensagens e veicular o novo, a informação.

Para Saussure (1971) a influência do pensamento na organização e representação dos signos linguísticos é necessariamente limitada. A posição deste autor parte do princípio de que, sendo o funcionamento da língua comandado por dois elementos principais – ideias e sons - esta é um sistema de valores puros. Ao contrário, abstraindo do facto de o pensamento se exprimir por palavras, este não passaria de uma massa amorfa e indistinta. Entretanto, Saussure acrescenta que, sem o recurso aos signos, todos nós seríamos incapazes de distinguir duas ideias de uma forma clara e constante.

Sabe-se que a linguagem é o instrumento de transmissão de uma informação previamente estruturada com o fim de captar e representar o real. Ora, se a organização do real não é susceptível de representação linguística absoluta, então isso pode significar que o pensamento é incapaz de se exprimir correctamente através de signos linguísticos ou até que a estruturação dos signos é mesmo alheia ao pensamento. Se o pensamento fosse dominador e não dominado, então seria natural que rompesse a uniformidade linguística dos grupos sociais ou que à diversidade das línguas correspondesse uma efectiva diversidade de pensamento.

Apesar de tudo, há uma relação entre o facto de existir uma linguagem própria do homem e o facto de este ser dotado de pensamento, quanto mais não fosse, o pensamento serviria ao homem como meio de tornar presente o que escapa ao campo de percepção actual ou o que é irrepresentável em absoluto. Acrescente-se que em todas as línguas existem meios de exprimir as chamadas operações de pensamento (conjunção, disjunção, negação, expressão de hipótese, etc.). Por outro lado, os processos de que o falante se serve para caracterizar o real, pela sua própria natureza humana, parecem indicar que, para além dos signos linguísticos expressos, há um pensamento que escapa à manifestação da linguagem e que não é expresso em signos linguísticos. Tudo isto leva a admitir que não é possível ignorar o pensamento, mas também que os dados da língua e os dados do pensamento não são, em rigor, paralelos e muito menos convergentes. O pensamento considerado como abstracção, invenção ou relação, pode existir sem linguagem; e continua a existir sem linguagem se o restringirmos apenas ao seu campo conceptual. Em ambos os casos, a linguagem não é necessária nem suficiente. É claro que o pensamento, para se manifestar, precisa de signos; mas do signo em geral, e não da linguagem.

O facto de o falante ser capaz de manejar os signos linguísticos não significa que seja capaz também de se servir deles para exprimir um pensamento. Mas, paradoxalmente, é a própria neutralidade dos elementos da língua em relação ao pensamento que lhes permite virem a ser um meio de expressão do pensamento. Isto quer dizer que o pensamento não está localizado nas unidades linguísticas mas sim no uso que delas faz. Na análise de Chomsky (1957) é central a distinção que ele estabelece entre a competência (competence) linguística de uma pessoa (o conhecimento do sistema de regras que regulam uma língua) e o uso (performance) real da pessoa, enquanto utilizador da língua. O objectivo deste linguista é de integrar a linguagem numa perspectiva ampla da relação entre a linguagem e o pensamento, característica fundamental da sua hipótese de que os seres humanos nascem com um conhecimento inato dos princípios universais que estão subjacentes à estrutura da linguagem humana. Estas perspectivas de Chomsky recolocam a linguagem humana numa posição central na psicologia

cognitiva e na filosofia da mente, atribuindo-lhe um lugar permanente na história das ideias do século XX. Segundo Vanoye (1991:117) *“A linguagem é o modo privilegiado de comunicação da sociedade: é o próprio fundamento das relações sociais. Talvez esteja na própria origem das sociedades. Os indivíduos de um determinado grupo social comunicam-se pela parte comum dos respectivos códigos”*.

É inegável que a linguagem serve o pensamento e convém notar a importância que a língua se reveste ao ser entendida como elemento mediador de compreensão/expressão oral e escrita. Logo, a linguagem advém dos desenvolvimentos linguístico e cognitivo resultantes da interacção entre capacidades inatas e condicionantes ambientais, nomeadamente da Escola professores e currículos.

Sendo a sala de aula um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências comunicativa e expressiva, a realização de actividades que propiciem a manifestação de competências intelectuais onde se incluem as operações cognitivas de observar, questionar, deduzir, aplicar em situações novas, reforçam a formação humanista no desenvolvimento pessoal e social do aluno onde o texto literário se realiza, quer na qualidade do monumento, documento e agente de cultura. Assim, o texto literário e no caso presente a leitura e o “contar” das obras para a infância de Sophia de Mello Breyner Andresen são, deste modo, entendidos como actos comunicativos e enunciativos que vão propiciar à pessoa/criança a valoração da dimensão intra-subjectiva da leitura, desenvolvendo a actividade projectiva do leitor.

Segundo o artigo *Perspectiva teórica, linguística e cognitiva* de Martins (1991:5), a criança desde muito cedo utiliza a linguagem como um jogo interagindo com o meio linguístico onde se insere, exigindo no entanto “um percurso autónomo” através dos actos comunicativos que a criança estrutura, organiza e desenvolve a sua actividade linguística, de modo *“a atingir o modelo de fala que ouve à sua volta e que ela reconhece diferente do seu código”* (Martins, 1999:5). Deste modo, o gesto e os paraverbais, sinais não linguísticos, são elementos que coexistindo interligando-se permitirão comunicar e

interpretar o mundo em redor “*Todos estes paraverbais constituem de facto, uma base imprescindível para a optimização da aprendizagem da comunicação em geral e da linguagem em particular*” (Rigolet, 1997:14).

A linguagem desempenha então a ligação da criança com o meio permitindo que a relação com o “*outro*” se estabeleça e se intensifique. Para Santos (1982) “*É pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade*” (1982:59). Toda a comunicação que a criança estabelece desde a mais tenra idade, passando pela inserção no espaço familiar e, posteriormente pelo contacto com o “*outro*” no percurso de vida, proporcionar-lhe-á uma vivência de aquisições sucessivas que lhe permitirão comunicar de diversas formas, sendo a oralidade e a leitura as mais privilegiadas e que a aproximarão progressivamente do mundo dos falantes e do acesso ao conhecimento. Citando Piaget, Rebelo (1990:46) refere que “*a linguagem é uma das manifestações da função simbólica, elaborada pelo ser humano no âmbito da sua interacção com o meio físico e social. E esta função simbólica é a efectivação da sua capacidade cognitiva superior. Consequentemente, o comportamento verbal, tal como outros comportamentos (perceptivo, mnemónico etc.) deve ser considerado uma actividade cognitiva*”.

Assim, os educadores deverão estimular a criança a conversar, a fazer perguntas e enriquecer gradualmente o vocabulário para se exprimir com mais clareza e precisão de linguagem. Falar é uma forma privilegiada de comunicação que lhe permite manifestar e desenvolver a sua personalidade. É através da fala que se estabelece a relação criança/grupo; aluno/professor, que se incentiva a livre expressão, a imaginação, o poder criador, referenciada na seguinte expressão de Santos (1982:59) “*Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar! Elas aprenderão melhor e serão mais felizes*”. Assim, os interlocutores que participam na vida familiar e escolar da criança desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sua linguagem. Segundo Sim-Sim (1997:12) no artigo Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento das crianças portuguesas, a autora refere como é que a vivência de cada indivíduo tem influência na sua linguagem, daí que varie a

“*extensão*” e “*precisão*” do significado da palavra ou item lexical. Acrescenta que é possível pela definição verbal comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra e entender quais as características que a pessoa considera pertinentes “*Genericamente as definições dadas pelo adulto tendem a ser abstractas, descritivas, incluindo-se sinónimos, explicações da palavra definida*”, enquanto que, “*No que respeita à criança parece haver uma linha progressiva que partindo da experiência individual, se vai aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos*” (1997:12). Sim-Sim, no artigo acima mencionado, diz ainda que, quanto à forma “*a definição inicia-se com a expressão de uma só palavra, dando lugar, gradualmente, a estruturas gramaticais que expressam relações de complexidade crescente*” (1997:12).

É importante que o educador desenvolva estratégias de ensino/aprendizagem em que utilize uma linguagem clara, de estruturas frásicas bem organizadas com o objectivo de comunicar e estimular eficazmente a participação dos alunos “*A relação aprendizagem/aprendizado, para ser bem sucedida, exige o estabelecimento de uma profunda comunicação e de uma real compreensão entre o educador e o seu educando*” (Rigolet, Neves, 1997:19). Todo o comportamento sócio-linguístico tem aqui os seus alicerces, os quais se reflectem e projectam na forma como a criança convive, se relaciona e interage com os outros. Assim, com a criação da Área da Formação Pessoal e Social visa-se desenvolver nas crianças, a capacidade de actuação perante valores, atitudes e opiniões, de modo a se relacionarem autónoma e responsavelmente consigo próprios com os outros e com o meio de modo a terem capacidade de intervenção. No nº 1 do art. 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo inclui-se os elementos que contribuem para a formação pessoal e social dos alunos: “*A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos*”.

É de salientar a pergunta de Tyler (1976) “*Com que pode contribuir a sua disciplina para a educação de jovens que não se destinam a ser*

especialista no seu campo; qual pode ser a contribuição da sua disciplina para o leigo, o cidadão comum?". Perante esta questão reflecte-se sobre a pertinência da língua materna que evidencia a oportunidade de pluralizar os valores universais: tolerância, autonomia, solidariedade, liberdade, respeito pelos outros, espírito crítico, salientando-se o valor da responsabilidade. Quais serão então os contributos da língua materna na construção e formação pessoal e social das crianças? É através da nossa língua que percebemos o mundo que nos rodeia e os seres que nos cercam, deste modo, quanto mais rico for o domínio da língua materna mais completa será a apreensão e o reconhecimento da nossa identidade cultural, assim como maior será a valorização das nossas raízes e da nossa cultura. Depreende-se assim que a utilização da língua se reflecte na formação dos falantes como seres sociais em que o pensar, o reflectir, o organizar o pensamento, o argumentar, o expor, o exprimir sensações, emoções, sentimentos e opiniões tomando todas estas potencialidades através da acção educativa integral porque o ensino da língua atinge "*os níveis fundamentais da construção do eu e do comportamento do indivíduo*" (Fonseca, 1992:235).

Deste modo, segundo Rigolet (1997) a criança sentir-se-á com segurança compreendendo melhor o mundo à sua volta, ganhará confiança, sabendo que pode ter uma influência directa sobre os outros e obter deles respostas adequadas e autonomia, ao mesmo tempo que vai adquirindo um meio linguístico e cognitivo correcto. Em suma, a leitura e escrita são as actividades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, quer no momento da aprendizagem, quer futuramente, como ser social, entendendo-se a leitura como processo interactivo leitor/texto, pelo qual o leitor reconstrói o significado do texto e cujos objectivos fundamentais são a extracção do significado e a apropriação veiculada da escrita. No estudo *A língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Sim-Sim (1997:27), refere que a leitura exige um domínio "*que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito*", sendo no percurso da aprendizagem que "*a respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais*" (1997:27), referindo também

a autora que a leitura “*é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno*” (1997:27).

Segundo Jolibert (1998:27) “*ler é questionar a escrita como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer), numa autêntica situação de vida*”. Logo, a leitura deverá ser encarada como uma actividade vital e dinâmica na qual as crianças sintam o desejo de entrega ao responder às suas necessidades. Ler jamais poderá limitar-se a uma aquisição mecânica e automática, ler carrega em si o privilégio da descoberta do mundo que permite alcançar o poder do conhecimento, devido a uma crescente consciencialização de valores morais e sociais que lhe facultam a capacidade de selecção e crítica. Assim, a criança “*capta o livro como ligação entre literatura e vida; como ligação trabalho/recreio; como resposta aos muitos porquês que põe em relação a si próprio e em relação a tudo quanto o rodeia*” (Manzano, 1998:44). Poder-se-á então dizer, uma vez mais, que é de extrema importância o contacto com o livro e com a leitura “*devemos descobrir à criança e ajudá-la a descobrir a literatura como elemento construtivo do seu património cultural, como um horizonte de conquista pessoal e social, como um objecto impulsor de autonomia, de comunicação verdadeira, de observação audaz, de fonte de criatividade.*” (Manzano, 1998:44).

A criança a quem foi proporcionado um ambiente culturalmente estimulante onde se evidencia uma leitura do mundo em que se integra, possui um meio favorável de conhecimento e de formação que é partilhado por Neves (1997:28) quando diz “*saber olhar para poder aprender, aprender para saber comunicar*”. Conclui-se assim, que a prática da leitura é o factor determinante para o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, estando em consonância com Ferreira no *Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian*, (1984), quando afirma que não é suficiente saber ler e escrever, mas sim, é necessário ler sempre e regularmente, de modo a que se desenvolvam as aptidões de cada um, para se exercitar e desenvolver o intelecto, ler, e continuamente ler, para ver, para participar, para ser, a fim de se ter mais consciência e liberdade.

A leitura/”o contar” na língua materna-português, no jardim de infância, proporciona às crianças, numa fase crucial de construção da sua identidade, elementos significativos de formação, designadamente através do contacto com obras literárias. Por outro lado, a análise dessas obras implica necessariamente uma abordagem relativa aos valores éticos e estéticos que por elas perpassam no desenrolar da acção e nos comportamentos das suas personagens.

Justifica-se assim que estas obras literárias de Sophia de Mello Breyner Andresen sejam tomadas como veículos possíveis de uma Educação em Valores.

9. O valor e a dimensão pedagógica do livro

O livro é, através dos tempos, o reflexo da história sociocultural e evolutiva do próprio homem. Desde os tempos mais remotos que ele sentiu uma necessidade imperiosa de transmitir às gerações seguintes a sua cultura, os seus valores e as regras da sociedade e da época em que viveu e se movimentou. Para Traça (1992:75) “*o livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros.*”. Os livros conservam um lugar privilegiado no desenvolvimento da linguagem, na construção da personalidade, na formação intelectual e afectiva do ser humano, podem, de uma forma decisiva, ser um contributo valioso para que cada pessoa aprenda a olhar o mundo não apenas numa perspectiva cognitiva, mas, de uma forma mais abrangente, globalizante e onírica. Segundo Santos (1982:54) “*a personalidade estrutura-se durante a vida infantil, quando o indivíduo regista um certo número de impressões, recordações e vivenciais que determinam na idade adulta a forma particular e quase específica como cada um reage aos problemas das outras crianças.*”.

A estruturação da personalidade está intimamente ligada à adaptação ao meio e à realização pessoal que o ambiente familiar e escolar proporcionam. Na adaptação ao meio os educadores que lidam com as suas crianças devem, através de leituras de histórias, “o contar”, saciar curiosidades

de uma forma poética, dando respostas a um vasto leque de questões, ajudando-os a crescer de forma harmoniosa e equilibrada.

Na realização pessoal intervêm vários factores, uma boa relação familiar e elevada auto-estima, auto-confiança e uma motivação constante na capacidade de resposta a situações do seu quotidiano. Segundo Mussen (1988) a personalidade sendo um conceito amplo e abrangente que se refere à organização do indivíduo, o seu desenvolvimento é um processo complexo e influenciado por quatro factores, a saber: o factor biológico; a participação num grupo cultural; o historial das experiências do indivíduo com os outros e a situação.

Deste modo, os estímulos que intervêm no processo educativo e no presente caso, o interesse pela leitura e sua audição, “*o ouvir*”, permite à criança viver situações que vão da acção ao drama, à aventura, ao humor, sendo através destas situações, em que o real e o imaginário se fundem, que a criança se situa e projecta, compreendendo progressivamente o seu crescimento, as barreiras que precisa de vencer para que a sua transformação se processe. É neste conflito interior entre o sentimento e a emoção que se estrutura o ser é assim que se aprende a seleccionar e a gerir a vida. Deste modo, o conto “*seja satírico, moral, etiológico ou distractivo – pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação, da observação e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e da experiência*”. (Traça, 1992:87)

Para Pepin (1979) os factores essenciais da edificação da personalidade são o acesso à vida social e o desenvolvimento intelectual, logo, as emoções que a criança experimenta ao ler e as recordações que deles guarda irão reflectir-se na sua personalidade, estabelecendo-se entre o leitor e as personagens uma ligação, que será tanto ou mais forte, quanto maior for a identificação deste com os seus heróis. Uma vez criado o gosto pela leitura e sua audição deve-se então proporcionar ao leitor/ouvinte o encontro com uma maior variedade de livros e estilos, com o objectivo de o ajudar a descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura oferece. Nesta apropriação

dos livros, a escola em geral e a sala de aula em particular, na figura do educador desempenha um papel fundamental na construção da personalidade da criança e na indução ao gosto da leitura.

Segundo Calixto (1996:15) “*É no ensino básico e secundário que muito se decide do gosto ou desgosto pela leitura*”. Assim, qualquer tema pode ser abordado e explorado de diversas formas, tendo sempre como objectivo o livro, como elemento imprescindível no desenvolvimento sócio-cognitivo, psico-linguístico da criança e na sua formação pessoal e social “*É preciso que as crianças leiam para existirem, para se tornarem adultos conscientes de si mesmos e do seu poder.*” (Gloton e Jolibert, 1978:234)

No que concerne às actividades de exploração do livro e da leitura o professor/educador deve orientar a sua leitura, exploração e pesquisa, fazendo apelo à imaginação e à criatividade, sendo necessário, procurar na comunidade e nas bibliotecas, a fonte de investigação necessária para atingir os objectivos. Segundo a perspectiva de André (1996:18) “*captamos novas informações pelos sentidos – memória sensorial*”, em seguida “*essas novas informações são associadas a informações anteriores que se encontram armazenadas na memória de longo prazo*”, e por fim “*essa associação e análise permite dar um novo sentido às informações, complementar informações anteriores e guardá-las na memória de longo prazo*” (1996:18).

É neste quotidiano de ensino/aprendizagem que a relação de empatia entre o educador/criança é indispensável para que a comunicação e o diálogo se estabeleçam. Para Pinto (1992:7) “*A aprendizagem é uma capacidade que temos em acção quotidianamente para dar resposta adequadas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interações com o meio*”. Assim, devemos olhar a situação da aprendizagem de uma forma global, isto é, olhá-la pelo lado de quem ensina, mas também, pelo lado de quem aprende. É fundamental que o educador se empenhe em formar indivíduos socializados e livres na sua acção e pensamento, logo é necessário fazer pensar, promover o diálogo, estimular a criança para a identificação e resolução de problemas que

lhe permitam crescer com base no respeito, na responsabilidade, na cooperação e na criatividade.

Segundo Antão (1995:25) *“A qualidade de pensamento na aula está em grande parte dependente do tipo e qualidade de perguntas que se fazem”*. Assim, com o intuito de desenvolver o pensamento da criança é importante a exploração diversificada de leituras, perspectivando e relacionando entre si as temáticas com outras anteriormente abordadas, de modo a que compreenda que nada surge desligado e que todas as respostas que se conseguem satisfazer irão contribuir para o aumento da consciência crítica e capacidade de resolução dos problemas.

É através da leitura que a criança desperta para um saber em que o real e o imaginário são o reflexo da cultura de um povo e da sua identidade face ao *“outro”*. Ter consciência da sua identidade e da sua cultura, permite-lhe compreender e aceitar, com naturalidade a multiculturalidade, através do respeito, da solidariedade, da responsabilidade. Segundo Santos (1983:184) *“Saber ler é alguma coisa, serve para conhecer as notícias, ler os letrados, prestar ajuda à memória(...) Ter cultura é algo mais é ter consciência de si próprio é saber seleccionar as opiniões transmitidas por outros, é ser solidário, é ter um ideal, um objectivo a atingir.”*. Este objectivo deverá então atravessar todas as actividades que se processam na escola e neste caso, nas actividades lúdico-expressivas-criativas, em que o educador será um interveniente na formação das crianças.

Grácio, na obra *Da Educação* (1995:102) comenta o facto da criança satisfazer *“a sua curiosidade da vida e a sua imaginação”*, lendo todos os géneros de literatura. No entanto, aproveitando este facto, é ao educador que cabe o papel considerável de a orientar, de modo a valorar a qualidade humana e artística da matéria literária. Assim, o educador, ao pretender uma iniciação literária de implicações estéticas, éticas e morais, numa perspectiva harmónica, de modo a que o sujeito se possa integrar e se realizar na sociedade a que pertence, desenvolvendo as suas capacidades pessoais e sociais, onde se valorizam os valores. Apesar da diversidade de leituras ser importante

para o desenvolvimento cultural e cognitivo da criança, os contos são um dos géneros literários que exerce maior fascínio, quer na infância, quer na adolescência. A sua dimensão lúdica e pedagógica enriquece espiritual-mente, aguça a sensibilidade permitindo uma educação estética, ética e socializante, com base na identidade cultural do povo a que pertence.

Os contos, representam assim, um importante papel na literatura permitindo a aprendizagem de descobertas essenciais à condição humana: a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, a responsabilidade. Os contos, ao abordarem o irreal através de uma verdade fictícia, em que o imaginário e o simbólico se ajustam às diferentes etapas do crescimento, alicerçam ao mesmo tempo as estruturas que permitem uma vida independente e equilibrada. “*Os sonhos dos homens, consignados nos contos, nas lendas e nos mitos são coisas profundas, complicadas e frágeis. Não se trata de as domar, regular e recuperar mas de as conhecer e de as amar como parceiros permanentes do diálogo do homem consigo mesmo*” (Duborgel, 1992:67). Este autor (citando Bettelheim) afirma relativamente ao conto que este tipo de leitura, em que está presente a formação e o desenvolvimento pessoal da criança deve ser considerado “*a imagem ideal do que deveria ser uma boa educação: uma socialização do inconsciente*” (1992:65).

Grácio (1995:104-105) no artigo *A Literatura Portuguesa Contemporânea*, põe em evidência o poder da literatura no mundo em que vivemos, nomeadamente do ponto de vista educativo respeitante à educação das crianças e da literatura portuguesa, quando diz “*a nossa literatura de hoje pode ajudá-los a entendê-lo e a situarem-se nele*”. Deste modo, as crianças, ao analisarem as situações, as condutas das personagens das obras literárias em estudo dá-lhes a possibilidade de “*matéria de reflexão oral, de activação e esclarecimento do juízo ético. Numa palavra: constitui um acto de fé na capacidade de renovação dos homens e das coisas*” (1995:104-105).

Segundo Herdeiro, no artigo *Dimensão Pedagógica da Leitura* (1980) pressupõe-se uma dinâmica em que o acto pedagógico ao assumir, por um lado, uma dimensão individual e por outro, uma dimensão social, envolve o

sujeito no seu processo de transformação que enraíza, ao mesmo tempo o seu processo social. Assim, na educação do indivíduo surge a leitura, como acto individual mas também como prática social, ao dar a conhecer ao sujeito uma relação com o mundo e por conseguinte a sua valorização.

Uma pedagogia de leitura, coerente e criadora encarando o acto de ler como fruição/conhecimento, abre o sujeito para uma relação com o mundo, concretizando-se esta linha de força num projecto educativo cultural, como refere Herdeiro (1980:37) citando Decaunes “*é a leitura-prazer que funda a verdade do leitor*”, orientando esta linha de força num projecto educativo cultural. Ainda neste artigo, a autora ao citar Jean, defensor de um projecto pedagógico inovador através do acto pedagógico de ler, fundamenta a opinião na redescoberta da importância do imaginário, evidenciando as dimensões simbólicas, estéticas e éticas, ao perspectivar valores no ser humano.

Reflectindo nestas concepções relativamente à leitura e uma vez mais fazendo referência ao artigo de Herdeiro (1980:41) citando Escarpit “*o texto escrito é mais imperioso que o oral e está mais disponível porque ele fica*”, explica a importância do escrito que possibilitará uma ligação do sujeito com a cultura, sendo o texto escrito a memória cultural das sociedades e a leitura, enquanto prática de linguagem, o confronto do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia.

A leitura, pelo conhecimento que possibilita através do imaginário, de outros modos de ser e estar evidencia uma importante via de socialização em que, através da linguagem se constitui numa prática que envolve ao mesmo tempo a função simbólica e a imaginação; citando Jean, no artigo de Herdeiro *Dimensão Pedagógica da Leitura* (1980:42) “*(...) ler, é imaginar*”.

Quanto à importância do livro e da leitura no processo educativo, neste mesmo artigo e segundo Despinette surge a interrogação, sobre o papel do livro na educação ao formular o seguinte: “*A educação escolar faz-se em grande parte pelo livro, far-se-á ela para o livro?*”. Deste modo, o livro é utilizado como principal instrumento didáctico sem, no entanto, se ter desenvo-

lido como importante objectivo educacional, que se situa no hábito de ler, sendo a prática da leitura um dos suportes fundamentais de uma pedagogia centrada no direito à cultura. Para Jauss (1978) o texto passou a ser visto como algo incompleto pois que é o leitor que tem o papel fundamental; sem a sua intervenção faltaria ao texto o essencial, que é exactamente a razão principal da sua existência: ser lido.

A escola, enquanto espaço e tempo de formação, ao valorizar a leitura privilegiando o acto de ler, vai proporcionar aos alunos a criação de novas solicitações alargando a esfera pessoal dos seus interesses e gostos, desenvolvendo, deste modo, uma importante linha de força educativa e cultural. É ao educador, agente de comunicação/formação que cabe esta função orientadora de valorizar a leitura como prática no espaço pedagógico da sala de aula, criando novos hábitos, novas atitudes de saber, alargando a esfera do conhecimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes possibilita uma educação que visa uma educação em valores.

Para Pennac (1977:11) *“o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar”*. No seu livro *Como um Romance*, todo o pensamento do autor gira à volta da necessidade de despertar o interesse pelo livro, no sentido do diálogo afectivo. Tal como Pennac, Alarcão (1995:19) entende a leitura como um *“processo interactivo”* entre os textos e os leitores, entendendo a autora como leitores, o educador, com o papel de mediador e a criança; e como variáveis, os conhecimentos, as experiências, as motivações e as finalidades que procuram alcançar. Pigallet (1985) afirma que o leitor age e reage sobre o texto sendo estas reacções manifestadas nas relações inter-textuais, contextuais e trans-textuais, que o leitor estabelece durante o período de leitura.

A leitura, meio privilegiado de comunicação, de conhecimento e de formação valorativa possibilita a criação de imagens, de metáforas, ao permitir quer à criança, quer ao adolescente, quer ao adulto, apreender o mundo que o rodeia, ter poder sobre esse mundo e assegurar a sua comunicação. É através de leituras feitas por gosto que se consegue *“iluminar com uma luz original um*

momento ou um problema delicado em matéria da formação da personalidade ou do aperfeiçoamento das diversas faculdades” (Jean, 1999:123).

Applebee, no seu livro *Curriculum as conversation* (1996:38), reconhece que o discurso serve de mediador entre as largas tradições e os conhecimentos escolares, assim, *“uma actividade de se ouvir uma história pelo professor requer da classe opiniões de carácter e das suas acções, e por outro lado, silêncio e uma atenta conduta”*. Conforme citação no livro acima referido e quanto à noção de que a educação proporciona aos alunos, o desenvolvimento cultural e disciplinar no prosseguimento de conversações acerca das suas vidas e do mundo onde vivem, Graff (1992:39) captou o essencial, ao comentar *“Em resumo, ler livros com compreensão, argumentando, escrevendo documentos, fazendo comentários na sala de aula, são actividades sociais. Envolvem a admissão numa conversação cultural ou disciplinar, um processo não tão diferente de uma iniciação na sociedade social.”*

Confrontados com a pergunta *“O que é ler?”*, os alunos de um 9º ano de escolaridade com experiência de leitura, envolvidos num projecto de biblioteca de turma responderam:

“Ler é viver a história que o livro conta, é ser o herói, viajar por um mundo de magia e fantasia, mas também aprender, ver a vida com outros olhos. Tudo depende da imaginação da história ou da própria pessoa que lê. Ler é sonhar, é viver.”

“Ler é alargar o horizontes da imaginação, é deixar as emoções escorregarem pelo corpo de uma maneira única que só o livro proporciona. Ler é viver na pele de outra pessoa, um herói que ganha vida de cada vez que se abre o livro, é sentir o mesmo que as personagens, é aprender a viver e a lidar com a vida de uma maneira mais sensata e adulta.”

“Ler ajuda-nos a entender certos sentimentos e acções inesperadas que não sabemos resolver, enfim, ler é ter o mundo a nossos pés.” (Magalhães, 1996:25)

A importância do livro como objecto cultural imprescindível compara-se nos textos que, ao viverem para além do seu autor, possibilitam aos alunos debater os conhecimentos acerca dos vários géneros de estereótipos que lêem nos livros, assim como as formas sociais responsáveis ou dos símbolos e de ritos que, segundo Cazeneuve, citado por Boavida (1996:129), na *Revista Portuguesa de Pedagogia* “*todo o rito se caracteriza pela “repetição” e nesta se mantém fiel a certas regras que são as que constituem o que nele há de ritual*”.

Segundo Huizinga, *Homo Ludens* (1951) a primeira característica comum aos tipos mais arcaicos de expressão verbal é ter uma finalidade claramente definida seja ela mágica, histórica, jurídica, didáctica; e a segunda característica destes mesmos tipos arcaicos é atingir essa finalidade – manutenção dos ritos, das genealogias, dos conhecimentos agrícolas, náuticos, jurídicos por meio de técnicas muito aparentes, técnicas da memória oral/mnemotécnicas. Também para Huizinga a expressão verbal está no plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. Na sua função original nasceu durante o jogo sagrado e apesar do seu carácter sacro, contempla também os limites da alegria e do divertimento. No seguimento destas ideias sobre a concepção de literatura, Morin (1993) ao citar Holderlin diz que o homem habita a Terra, prosaica e poeticamente; prosaicamente porque procura sobreviver, e poeticamente porque sonha, canta, ama, admira. Logo, a vida do homem é tecida de prosa e poesia, sendo a poesia não apenas uma variedade de literatura, mas também uma determinada maneira de viver que transfigura a vida prosaica.

Pereira (1991:286) refere que “*a literatura integra-se no conjunto dos grandes sistemas semióticos secundários e é, como todos eles, um sistema modelizante do mundo*”. Ainda neste artigo torna-se evidente o papel do professor, pois ele tem “*de considerar antes de mais esta bivalência do literário: sistema semiótico secundário (complexo, heterogéneo e aberto) e corpus textual (conjunto aberto de textos, de fronteiras diassíncronas variáveis, resultante, a nível da emissão e a nível da recepção, da exploração desse mesmo sistema semiótico, num processo de comunicação com as suas*

peculiares pressuposições e convenções” (1991:285). Tendo o conhecimento de que os textos literários existem “(...) *histórico-socialmente, porque a literatura é uma instituição e porque a literatura se configura como um dos campos intelectuais ou culturais, isto é, como um campo de bens simbólicos*” (1991:286).

Também Pessoa citado por Morin (1993) distingue que em cada um de nós há dois seres; o primeiro, o dos devaneios e dos sonhos que nasce na infância e dura toda a vida; o segundo, o das aparências, dos discursos e dos actos. A sua coexistência é igualmente mencionada por Morin, ao dizer que o nosso ser é constituído por estes dois pólos, o estado prosaico e o estado poético, necessários um ao outro. Esta posição continua a ter grande actualidade, na Língua Portuguesa ao se procurar perspectivar a importância do livro e da leitura de contos para desenvolver a sensibilidade e argumentação, a opinião crítica, ao mesmo tempo que se procura favorecer o poder criador do indivíduo, tendo, no entanto presente que, já Coelho (1973) patrocinava as correntes pedagógicas que faziam dos contos, das lengalengas e da poesia um elemento primordial na evolução psicológica do indivíduo, na construção do interesse pela língua materna, pela leitura e pelos livros.

Segundo Fernandes em *As Ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho* este autor afirmava, em *Os Elementos Tradicionais da Educação* que “*Educar o homem, perscrutando todas as indicações da natureza, dirigi-lo de modo que ele possa compreender bem um meio social em que tem de viver e o passado que explica esse meio actual, eis o princípio da sã pedagogia*” (1973:290). Conclui ainda Coelho (1973) com as ideias pedagógicas sobre educação ao dizer “*Seja a educação harmónica, completa com relação a todas as fases da actividade humana e o resultado moral será atingido*” (1973: 283). Dentro deste contexto justifica-se a pertinência no estudo da literatura do género literário, o conto, que sendo uma pequena narrativa onde se expõem acontecimentos gerados pela lenda ou ficção, transmitidos por escrito ou oralmente, surge como uma das formas que o pensamento humano encontrou para entender as coisas, desde as mais profundas aos pequenos problemas do dia a dia. Segundo Greimas (1968) citado por Propp o estudo da narrativa vai dar a uma

lógica das formas culturais ou a uma semiótica do mundo, sendo a narrativa, do ponto de vista antropológico, para Vladimir Propp em *Morfologia do Conto* (1992:21) “*uma dimensão fundamental da linguagem humana*”.

Na narrativa e segundo Greimas (1968) o discurso converte-se em narração pela transformação de verbos estáticos “*ser*” e “*estar*” em verbos dinâmicos, de acção, como o verbo “*fazer*” e pela antropomorfização de valores que ajudam a compreender a sociedade. Conclui ainda Propp (1992) que a narrativa assegurando funções antropomórficas indispensáveis à sociedade humana; funções cosmogónicas associadas à origem do universo; funções institucionais ligadas ao modo de apropriação concreta do mundo e funções criativas ao incitar os membros da sociedade a prosseguir novos projectos, revela-se de extrema importância na formação integral do ser humano.

Nos 8 contos infantis escritos por Sophia de Mello Breyner Andresen, com a sua escrita linear, consegue captar o leitor para uma leitura onde há de imediato uma ordem de relacionamento do Homem com as coisas do mundo. Assim, a autora exprime o amor da vida e uma profunda exigência moral, através de símbolos marinhos e aéreos, que revelam uma constante busca da perfeição. Esta exigência, herdeira da liberdade e da luta pela dignidade do ser encontra-se bem evidente nos contos. Sophia, ao introduzir personagens alegóricas, revela-nos a sua dimensão pedagógica geradora de múltiplas reflexões. Penetrar numa obra literária é descobrir o sentido das palavras, das imagens que determinam o universo do autor, no entanto, qualquer texto não tem uma leitura única, um significado definitivo, cada leitura é uma construção de sentido, afirmando Barthes (1966) que um texto literário se reescreve indefinidamente, a partir de uma sucessão de infinitas leituras.

Segundo o artigo de Boavida (1996:129) na *Revista Portuguesa de Pedagogia* e citando Lopéz “*o conjunto dos hábitos operativos bons que aperfeiçoam o homem através das suas faculdades*” são modificados em modo de fazer e de pensar, atitude e comportamento, ficando assim garantido à dimensão da educação “*o carácter simbólico e ritual que, em termos antropológicos, a educação sempre teve, e que a racionalização dos tempos modernos*

de algum modo esqueceu” (1996:129). Ainda inspirado neste artigo de Boavida, que cita Mèlich segundo o qual “*as obras humanas são sempre simbólicas (...) porque possuem sentido*” (1996:129), procura-se na obra literária de Sophia ir ao encontro de uma expressão verbal/poética que nos apresenta a questão dos valores, e que é um meio para atingir uma educação baseada numa ética do dever, que no dizer de Carlos Maia no artigo *Uma ética para o futuro* (1996:180) “*é a conjugação da dimensão metafísica e psicológica do homem*”, a qual “*deve responder às várias dimensões do homem*”.

No artigo *Aprendizagem e desenvolvimento: O conhecimento, a moral e o afecto*, de Belchior (1996:219) este autor faz referência ao contributo essencial de Bettelheim na educação ao “*ajudar a criança a dar um sentido à vida, desenvolvendo os seus recursos interiores, a capacidade de ver claro nas suas emoções, bem como a de estabelecer, com os outros relações satisfatórias e significativas*”. Assim, as crianças, ao lerem livros/contos de fadas, são elucidadas sobre as dificuldades da vida, sugerindo-lhes formas de superar essas dificuldades, na medida das suas possibilidades. Afirma ainda Bettelheim, citado por Belchior que não é só nos contos de fadas e de modo simbólico que se aprende a ética, esta aprendizagem estende-se igualmente “*a outras expressões narrativas (poesia, romance, teatro, história, biografia, etc.) desde que relevantes para o esclarecimento dos problemas da existência humana*” (1996:219).

Segundo Habermas mencionado no referido artigo por Belchior (1996:222-223) “*a ideia de acção comunicacional*” permite enquadrar na sua filosofia, a verdade, a justiça e a autenticidade, sendo pela adesão afectiva e a actividade simbólica, que se reforça “*a consistência ética, bem como o seu desenvolvimento harmonioso: a valorização de uma razão crítica, atenta ao mundo pulsional, e a análise dos saberes e dos complexos discursivos*”. Nesta perspectiva, através da utilidade e conhecimento do educador, bem como dos conteúdos programáticos ao nível da narrativa e da poesia, tornam-se evidentes as dimensões simbólicas e pedagógicas do acto de leitura.

É na linguagem e pela linguagem que o sujeito se representa perante si e perante os outros, sendo essas representações confrontadas por um conjunto de referências e expirações de ordem ética, social, estética e cultural. É desse contacto com universos de ficção onde se representam valores, padrões sociais que o sujeito constrói a sua personalidade, na qual se expressa a noção de responsabilidade, sendo através da imaginação de outros modos de ser e de estar que se produz o auto-conhecimento do sujeito, surgindo a leitura como uma importante via de socialização.

Ferreira na revista *Forma* considera que as bibliotecas devem difundir o prazer do texto, não esquecendo que os signos são coisas sensíveis. Para reflectir sobre esta problemática cita Octávio Paz quando diz “*A função da linguagem é significar e comunicar os significados, mas nós, os homens modernos, temos reduzido o signo à mera significação intelectual e a comunicação à transmissão de informações. Temos esquecido que os signos são coisas sensíveis e actuam sobre os sentidos*” (1982:24). Por sua vez, Manzano (1998:41) entende que quando realmente se dá o encontro entre o livro e o jovem, ele “*provoca uma comunicação emotiva; penetrante; inesperada e repentina*”. Mas, segundo Abreu (1990:56) para além de promover o desejo de ler e de criar hábitos de leitura, a biblioteca escolar permite ao jovem adquirir “*hábitos de responsabilidade, autonomia e organização*”. O contacto com os livros permite aos jovens usufruir de certos direitos como leitores: o direito de escolher os livros que deseja ler, o direito de saltar de livro em livro, o direito de falar sobre os livros lidos ou de não falar, o direito de reler e o direito de ter um lugar calmo e sossegado para ler.

Também para Manzano (1998:15) há a necessidade de conquistar e possuir o livro, lutando com ele, lendo-o, assim a criança ao estar motivada nesta ligação, cria o desejo e o gosto “de ler e compreender, de reflectir, gozar e viver as mil situações e peripécias em que os livros nos iniciam, em que a literatura nos faz penetrar”. Sendo o ser humano naturalmente activo e criador cabe, no entanto, ao adulto animar e estimular essa capacidade e facilitar os meios para que ele o exercite e o desenvolva.

Magalhães e Alçada, após o estudo efectuado sobre a leitura, no âmbito das actividades de investigação do Instituto de Inovação Educacional e da Escola Superior de Educação de Lisboa, concluíram que a escola, relativamente às actividades de dinamização da biblioteca, está a mudar. *“A geração actual é a primeira a usufruir de tantas e tão variadas actividades na escola. Embora seja desejável que o movimento de modernização não pare, melhore, se generalize, seria injusto dizer que nas escolas portuguesas pouco ou nada se faz pela leitura”* (Magalhães, G., 1994:122).

“A questão ética é universal” (1997: 99) é a frase inicial de um artigo de Francisco Catão, da obra *Ética na virada do século*. Segundo este mesmo autor e na obra citada generaliza-se que o sentimento de que a vida humana e a sociedade precisam é de ser revistas à luz da ética, tornando-se, cada vez mais presente, na mente do ser humano e em todas as actividades, sendo essencial ao domínio da educação, onde se deve valorizar a verdade e o bem, a justiça e o amor, assim como o de *“alimentarmos a esperança de um mundo de paz e justiça”* (1997:99).

Em Julho de 1964 por ocasião da entrega do grande Prémio de Poesia, Sophia de Mello B. Andresen, autora das obras mencionadas neste trabalho, desenvolve estas mesmas ideias afirmando que *“o facto de sermos feitos de louvor e protesto testemunha a unidade da nossa consciência”*. Numa outra passagem quando da entrega do grande Prémio de Poesia afirma Sophia:

“Aquele que vê o espantoso esplendor do mundo é, logicamente, levado a ver o espantoso sofrimento do mundo. (...) E é por isso que a poesia é uma moral. E é por isso que o poeta é levado a buscar a justiça pela própria natureza da sua poesia”.

Também Lourenço, no seu livro *Para um Retrato de Sophia* (1985:11) contempla na escritora a consciência poética contemporânea no seu mundo, caracterizando-a com *“o sentimento da realidade, a sua fosforescência irresistível do ser que impõe ao poeta a sua exacta nomeação como dever de justiça, justeza, de libertação e íntima transparência”*.

Sendo as obras literárias reveladoras da exigência moral onde se luta pela dignidade do ser, refere também a autora (1964) que “(...) *a moral do poema não depende de nenhum código, de nenhuma lei, de nenhum programa que lhe seja exterior, mas porque é uma realidade vivida, integra-se no tempo vivido*”. Uma vez mais se encontra a questão ética e a realidade em que se situa “(...) *o tempo em que vivemos é o tempo da profunda tomada de consciência*”, é ainda dito por Sophia, nessa mesma sessão, ao evidenciar também a sua função de escrever “*Mesmo que fale somente de pedras ou de brisas, a obra do artista vem sempre dizer-nos isto: Que não somos apenas animais acossados na luta pela sobrevivência, mas que somos, por direito natural, herdeiros da liberdade e da dignidade do ser*”.

É esta perseguição do real, no dizer de Sophia, que suscitou o interesse por estes contos. Com efeito, à luz de uma educação responsável, atribui-se-lhe a pertinência pedagógica essencial para serem lidos e dramatizados no jardim de infância.

Numa perspectiva pedagógica, o acto de ser educador implica acima de tudo acreditar e desenvolver uma forma de comunicação dialogante, neste caso proporcionada pelos contos infantis, onde se propõe à criança uma aprendizagem centrada na sua própria descoberta. Deste modo, o encorajar a problematização de ideias, a tomada de decisões, o assumir uma postura de autenticidade, o saber ser responsável, será a constante preocupação do educador na formação/aprendizagem da criança, de modo a que ele se sinta um ser reflexivo e livre dentro do mundo e da sociedade.

Habermas, citado por Montoro, no artigo *Retorno à ética na virada do século* (1997:22), evidencia o significado da tarefa da filosofia moral como “*a reconstrução do núcleo universal de nossas instituições morais*”. Nós não somos coisas, somos pessoas, é referido ainda neste artigo de Montoro citando Ortega y Gasset (1997:22) “*Somos à força livres*”, ao relembrar que o campo da ética é o campo da liberdade, sendo este o sentido actual da exigência do respeito à dignidade da pessoa humana, ao desenvolver “*de forma consciente e fundamentalmente livre a sua atitude, subordinada às leis da natureza e da*

ordem universal" (1997:22). Também neste mesmo artigo, "*a compreensão de tal exigência ética e a esperança de um mundo mais humano visa a qualidade ética do agir, sendo tarefa do educador contribuir para melhorar o inter-relacionamento entre as pessoas, caracterizada por uma convivência sadia e responsável, de modo a que estas se realizem "plenamente como sujeitos éticos"* (1997:111).

A importância dos Valores no domínio da ética serão a grande preocupação na descoberta dos contos infantis. E citando uma vez mais a autora e a demanda dos valores éticos, claramente definidos no seu poema "*Porque*", "*Porque os outros se mascaram mas tu não / (...) Porque os outros têm medo mas tu não*" (Obra poética, 1961) justifica-se a exigência feita ao poeta, detentor da escrita de uma responsabilidade solidária, assim como ao educador/agente educativo, na formação da criança.

A consideração destes aspectos pelos professores/educadores levá-los-á a actuar sobre o desenvolvimento e promoção de uma educação dirigida para os valores, considerando-se necessário que o educador se assuma como um adulto significativo que educa pela sua maneira de ser e de estar, pela forma como se relaciona e comunica concretizando assim o processo de ensino/aprendizagem. Tendo presente a importância de metodologias adequadas centradas na interacção crianças/educadores, este último será, por excelência, o promotor e o organizador no contexto sala de aula, visto ser na escola que os educadores/agentes educativos, através das actividades lúdicas-expressivas-criativas mencionadas e neste presente estudo, perpassam na metodologia "*contar-ouvir-fazer*" os valores na formação das crianças que participarão no progresso da sociedade como cidadãos preocupados em intervir numa sociedade mais justa e responsável.

VI
OS CONTOS E O JOGO

VI – OS CONTOS E O JOGO

1. O jogo: a sua evolução da imitação ao jogo simbólico

Filósofos como Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), apenas entenderam o acto de jogar como sendo uma actividade praticada pela criança. No entanto, e passados muitos séculos, apareceram diversos pensadores, os quais vieram dar a devida importância ao jogo, atribuindo-lhe um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Podemos falar de nomes como o de Comenius (1652-1670), Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Mais recentemente, Van der Kooij e De Groot (1977), voltaram a reforçar a importância do jogo no desenvolvimento da criança e assim, reconheceu-se verdadeiramente o seu papel.

Rousseau (1962), ao considerar que o jogo é uma ocupação natural da criança, na sua obra, *Emílio*, caracterizou o jogo num quadro de acto espontâneo.

Há, segundo Kooij e Meyer (1989), uma abordagem holística no que respeita ao acto de jogar que está relacionado com a condição humana destacando-se as teorias clássicas e as teorias fenomenológicas.

Schiller (1793), citado por Kooij (1977:21), refere que “*O Homem só é Homem de facto quando brinca*”, em que se destaca a importância do jogo no percurso do desenvolvimento humano. Este poeta alemão do século XVIII e Herbert Spencer, filósofo britânico do século XIX, apesar de terem vivido em épocas diferentes, não deixam de ser unânimes relativamente à ideia de que jogar liberta a criança do excesso de energia produzida.

Johnson et al. (1987), Keller e Weiller (1992) apresentam teorias de excesso de energia e recreação e teorias de recapitulação e prática. As

primeiras dizem respeito à regulação da energia necessária ao organismo e as segundas teorias explicam instintivamente o jogo.

Antes, Spencer (1885), influenciado por Darwin, no tema da evolução das espécies, já tinha chamado a atenção para a energia que todo o organismo produz com vista às suas necessidades de sobrevivência. Também Stanley Hall (1979), recebendo a influência de Darwin, teve em consideração o desenvolvimento do indivíduo (ontogénese) e a repetição do desenvolvimento da espécie (filogénese), comportamentos determinados pela hereditariedade.

O filósofo Karl Gross (1940; citado em Johnson et al., 1987) tinha uma opinião contrária à de Stanley Hall, ao referir que já à nascença a criança traz certos instintos essenciais, mas imperfeitos, que necessitam de ser desenvolvidos, sendo o jogo uma forma imprescindível de aquisição de competências necessárias à vida adulta.

Para Ellis (1973) e Johnson (1987), determina-se o valor do jogo no desenvolvimento infantil, tendo o conhecimento das diferentes etapas do crescimento infantil, assim como, dos diversos jogos utilizados em cada uma dessas etapas do desenvolvimento.

Quanto à perspectiva fenomenológica, Jaspers, Merlau-Ponty e Langeveld (citados em Vander Kooij, 1977) referem que há princípios importantes que explicam não só o jogar como os comportamentos.

Kooij (1977), afirma mesmo que jogar deve ser interpretado como resultado da relação da criança com o ambiente que a rodeia, visto que ela joga sempre com algo, numa situação concreta, que vai influenciar o seu comportamento.

Para Chateau (1975), a criança joga para satisfazer a necessidade de se afirmar, continuando este autor a descrever que essa necessidade interna da criança, vai sendo reforçada pelas pessoas mais velhas e reconhecida por elas, o que a motiva, cada vez mais a jogar.

Chateau distingue a brincadeira sem regras, aquela que ocorre antes dos sete anos de idade, da brincadeira com regras que tem lugar posteriormente. É esta necessidade de ordem e regularização que, no dizer deste autor “a ordem facilita a acção pela qual se expressa e afirma” (1975:83) e vai sendo satisfeita pela criança, pela necessidade de estabelecer as regras, com as quais pretende jogar.

O jogo, de acordo com os autores Jaspers e Merlaw-Ponty (citados por Kooij, 1977), exemplificam a Teoria de orientação fenomenológica ao explicar não só o ludismo na criança, como outros comportamentos. Assim, encontram-se princípios que têm a ver com a intencionalidade do comportamento, com a sua contextualização e ainda, com a influência recíproca que existe entre o comportamento e a situação onde é ocorrido. Deste modo, apesar de todo o comportamento ser intencional, este, por vezes, é difícil de determinar, visto a intenção do sujeito corresponder a um processo interior de difícil compreensão e objectividade, tratando-se o mesmo em relação aos comportamentos directamente observáveis.

Segundo Kooij (1977), jogar liga-se sempre a algo: ideias ou objectos. Afirma ainda este autor, que a criança para além da ligação a uma ideia ou a um objecto joga sempre numa determinada situação, a qual irá por certo, influenciar o seu comportamento.

Quanto ao comportamento da criança, esta, ao estar inserida num meio, irá ter uma relação indissociável com esse contexto/ambiente resultando desta interacção de elementos, uma relação dinâmica.

Encontra-se igualmente em Chateau, um exemplo fenomenológico pois, para este autor (1975), jogar satisfaz a necessidade de auto-afirmação da criança e do estar em sintonia com Kooij (1977), a pseudo brincadeira/jogo, de que fala Chateau, apesar de ser uma motivação lúdica, é uma necessidade interna para o jogo que servirá de suporte à verdadeira brincadeira/jogo, que se irá verificar nas fases posteriores, ao desenvolvimento da criança.

Ainda acompanhando Chateau (1975), pode-se falar em período do jogo sem regras, o período de desenvolvimento (dos 0 aos 3 anos). No primeiro período, assiste-se ao exercício sensório-motor, o jogo funcional; em seguida surge o gosto pela repetição de situações anteriores, a brincadeira hedónica; depois a criança interessa-se pelo seu corpo e o dos outros, a brincadeira exploratória e, por último, esse interesse e essa exploração transfere-se para objectos, a brincadeira manipulativa. Este autor faz ainda referência, às brincadeiras destrutivas, que acontecem quando a criança estraga alguma coisa, pelo prazer de o fazer, ou as brincadeiras de descarga emocional, quando a criança grita ao mesmo tempo que corre.

Relativamente ao desenvolvimento do jogo com regras, Chateau (1975) identifica uma primeira fase, em que a brincadeira ocorre em grupos segmentários, onde se observa brincadeiras imitativas, o que se traduz na imitação de animais e pessoas, que se situam em situação real e as brincadeiras de ilusão, quando a criança atribui aos objectos determinado papel. Entende ainda, que há actividades que podem corresponder a desafios motor ou intelectual. Assim, encontram-se ainda a brincadeira de construção, que pode ser objectiva ou abstracta. Na primeira, a acção exerce-se sobre os objectos estando dependente a brincadeira da sua estrutura. Na segunda, a criança encontra algumas dificuldades, o que a obriga a ser organizada, estruturando algumas regras.

Continuando com o mesmo autor, este caracteriza a segunda fase da brincadeira com regras (dos 10 aos 14 anos), quando as crianças sentem a necessidade de organizarem os seus jogos em função dos seus interesses e em função do interesse dos outros, onde podemos encontrar os jogos competitivos e o brincar/jogar com regras.

Ao tentar pôr em evidência a importância do jogo no desenvolvimento infantil há que referenciar uma das fundadoras da psicologia infantil, Charlotte Buhler (1928), que considerou o jogo como uma brincadeira funcional e interessou-se pelo estudo do brincar e do desenvolvimento sensório-motor. Segundo Kooij (1977), Buhler descreveu quatro tipos diferentes de brincadeira:

- *Brincadeira funcional, em que o movimento é a sua principal característica;*
- *Brincadeira de ficção, em que o movimento tem já um determinado significado, ocorrendo a representação de um determinado papel;*
- *Brincadeira receptiva, não existindo qualquer movimento feito pela criança;*
- *Brincadeira de construção, ou seja, uma brincadeira funcional com objectos e a sua compreensão sobre a sua própria acção.*

Em Kramer (1989), pode-se assistir a mais um estudo, que faz referência à relação entre o jogo e o desenvolvimento psico-motor da criança, por parte de Jean Piaget quando menciona os seus pressupostos básicos referentes à noção de interaccionismo, construtivismo sequencial e aos factores que interferem no desenvolvimento psico-motor, da criança. Destacando-se as teorias explicativas para as causas e consequências do jogar, pretende-se compreender o porquê e o para quê do jogo.

Assim sendo, ao procurar-se explicar a relação entre o jogo e as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, as consequências do jogo (acção), tanto imediatas como as consequências a longo prazo, procura-se igualmente analisar o jogo, na perspectiva do desenvolvimento da criança, evidenciando o valor e a importância que este ocupa no desenvolvimento e na aprendizagem, nomeadamente sensório-motor, cognitivo e sócio-afectivo.

Segundo Piaget (1975), ao processo inicial de desenvolvimento, psicogenético do ser humano, a imitação surge como uma primeira fase da relação da criança com o mundo, apropriando-se esta, de estímulos exteriores (assimilação), seguindo-se a acomodação ou adaptação das suas estruturas às estruturas que lhe são exteriores, surgindo desta inter-relação, alterações fundamentais no seu desenvolvimento psico-cognitivo.

Conceitos como imitação, jogo e brincadeira, são situações sempre resultantes de um processo de aprendizagem. O jogo é a própria actividade da

criança, através do qual ela expressa a realidade, podendo ser sempre alterado, interrompido, recomeçado, criando-o e recriando-o, vezes sem conta, apelando à sua imaginação.

Como refere Chateau (1975:16) *“perguntar porque joga a criança é perguntar porque é criança”*. O brincar de faz-de-conta é para a criança, nada mais do que uma actividade lúdica – um jogo. Desde muito pequena que desenrola esse tipo de jogo fantasiando ser outra pessoa, um animal ou outro qualquer objecto inanimado, dando-lhe vida e movimento. Chateau (1956) denomina-o por, jogo figurativo, e Piaget (1964:37) designa-o por jogo simbólico, quando diz *“... o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais”*.

Estudos etno-antropológicos (Mead, 1934; Bernardi, 1955 e outros), levaram alguns investigadores a debruçarem-se sobre as actividades lúdicas das crianças e a considerar que o jogo remonta ao início da humanidade.

O jogo de faz-de-conta, na sua dimensão de imaginário, por vezes chamado jogo dramático ou expressão dramática, pertence ao campo da actividade livre espontânea, visto tratar-se sempre de um jogo, de um modo da criança brincar.

Autores como (Mead, 1934; Chateau, 1945; Huizinga, 1999; Koesttler 1964; Phenix 1964) que iniciaram os estudos sobre a importância do jogo, na sua forma imaginativa, no desenvolvimento psicológico da criança, referem a sua importância no desenvolvimento da personalidade.

Segundo Ryngaert (1981:38) citando Monod *“O jogo nunca se opõe ao conhecimento: pelo contrário, é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento”*, o jogo é um ponto de partida para experiências, descobertas, comportamentos, atitudes, com carácter lúdico, que irá possibilitar à criança, o seu desenvolvimento integral, conferindo-lhe seriedade *“o jogo é algo muito sério, na medida em que é uma aprendizagem das regras da vida”* (Renoult e Vialaret, 1994:32).

O jogo, sendo um ponto de partida para o conhecimento, com determinadas regras impostas e cumpridas pelas crianças, conferem-lhe, em simultâneo, a dualidade jogo/trabalho.

Vigotsky (1972) e Bolton (1983) consideram que o jogo na sua forma imaginativa “*dramática*” desenvolve as capacidades de pensamento abstracto, ao proporcionar à criança imaginar acções e objectos que não estão presentes na sua percepção do real.

Valente (1991), chama a atenção para esta actividade lúdica ao referir que “*jogo, drama e desenvolvimento psicológico estão, na criança, inextricavelmente ligados*”.

Com raízes na actividade lúdica da criança, ao jogo de faz-de-conta desenvolveu-se uma outra perspectiva educacional, a educação pelo jogo dramático definido por Chancerel (1936:45) “*... jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão*”.

Constata-se que a partir do seu nascimento, a criança vai-se apropriando da realidade pela interacção de vários aspectos dinâmicos, existindo, num primeiro momento dessa apropriação, a imitação como génese de comportamentos, que surge como uma acção constituída por um conjunto de gestos e símbolos através dos quais ela integra, por sua própria iniciativa, um modelo social que justifica o seu desenvolvimento. Assim, quando a mãe, ou quem a substitui, lhe sorri (reforço positivo) vezes continuadas, como por exemplo, no momento da amamentação, a criança retém a imagem do seu gesto, da sua postura e até da sua mímica, surgindo, deste modo, a imitação como um gesto em espelho, sendo apenas, a primeira forma de representação.

Sabe-se que mesmo ao nível mais elementar dos reflexos e das posturas naturais, está comprovada a necessidade básica da relação entre a

criança e o mundo exterior, quer este pertença ao domínio físico, quer este pertença ao domínio das emoções e sentimentos.

Pode-se aplicar ao processo da imitação, que é apenas um processo inicial de desenvolvimento psicogenético do ser humano, os conceitos de Piaget (1971), assimilação e acomodação que pretendem explicar a relação que o ser humano estabelece com a realidade exterior.

A imitação pela importância que tem como uma primeira fase de relação da criança com o mundo, entende-se como um primeiro momento – o da assimilação – quando a criança se apropria de estímulos que lhe são exteriores, dando lugar a um segundo momento – o da acomodação – que é uma adaptação das estruturas do sujeito às suas estruturas psico-cognitivas, fundamentais para a génese dos estádios de desenvolvimento psico-cognitivos, subsequentes processos, esses, que se repetem ao longo da sua vida, sempre que existe uma aquisição.

Contudo, não deixa de ser importante observar-se que a imitação e, mais tarde, o jogo, próprios da evolução comportamental humana são analisadas por Reymond (1993), onde a génese da imitação, no desenvolvimento cognitivo do ser humano, é cuidadosamente observada, segundo o trabalho de Piaget (1971), *A formação do Símbolo da criança*, sendo conceitos perfeitamente aplicáveis à aprendizagem realizada em grande parte dos seres vivos jovens, ainda que com mais ênfase nos mamíferos e, especificamente, nos primatas não-humanos, devido à sua proximidade filogenética, conforma refere Tejerina (1994:29) “(...) o jogo aproxima-se com o estatuto filogenético” (...) “Assim biólogos e etólogos demonstram que o jogo não é uma conduta estéril, mas sim, a ausência, nalgumas espécies pode ter um efeito dramático no comportamento do sujeito adulto.”

Todavia, pela dependência sócio-parental da criança, este processo tem uma duração temporal alargada, acompanhando o ser humano ao longo de toda a vida, sendo, objectivamente, mais estruturante na infância, pelas alterações provocadas ao nível da cognição. Daí que, brincadeiras

aparentemente simples que podem acontecer em diferentes espaços, são sempre resultado de um processo de aprendizagem, afirmando Winnicot e citado por Ryngaert (1985:16), “(...) *o que me importa acima de tudo, é o demonstrar que jogar, é uma experiência: sempre uma experiência criativa (...)*”, que reflecte situações observadas em adultos que lhe estão próximos. Então, o faz de conta em que realiza as tarefas domésticas tal como a mãe, o faz de conta em que é professora ou o faz de conta em que a sua boneca é a sua filha, são alguns dos exemplos de jogos espontâneos essenciais, para representar a percepção global e intuitiva da realidade, pois, não sendo apenas uma mera imitação, é sem duvida, a representação que a criança tem da sua realidade, isto é, a ideia que dela faz, o modo como ela a vê, como diz Leenhardt (1974:32) “*A imitação é espontânea, natural e necessária, mesmo já para as crianças mais pequenas (...)*”.

É pelo jogo, tradicionalmente encarado como uma mera manifestação lúdica, sem outro interesse que o da sua própria realização que, segundo, Yaguello (1998:11), “*A palavra jogo designa um divertimento, a ideia de gratuidade*” onde a criança, simultaneamente, assimila o real, modificando-o e modificando-se, na medida em que se transforma no decurso da própria assimilação, não só a um nível estritamente físico/motor, mas também a um nível cognitivo e relacional, sendo este último aspecto muito importante, atendendo à dimensão social do ser humano.

O jogo constitui, quer a nível do imaginário quer a nível do real, um ensaio para as relações interpessoais do quotidiano, pois que, a infância e jogo – estão intimamente ligados. É que o jogo é a própria actividade da criança através do qual ela expressa o conhecimento que tem da realidade, alterando-a sempre que ela o achar conveniente, apelando dessa forma, à sua imaginação. Segundo Eliade, citado por Duborgel (1995:149) “*Ter imaginação é ser palco de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens (...). A imaginação imita os modelos exemplares – as Imagens – reprodu-los, reactualiza-os e repete-os indefinidamente*”.

Numa primeira impressão, poderá parecer uma simples e inconsequente brincadeira de criança, no entanto, ela desempenha o jogo com extrema serie-

dade e rigor, onde estabelecendo regras, cumprindo-as e fazendo-as cumprir, em situação de grupo, chegando mesmo a banir quem não respeitar o estabelecido. É desta aparente contradição, que resulta o aspecto lúdico do jogo, o facto de simultaneamente, a sua realização lhe conferir uma sensação de liberdade ao criá-lo como lhe convém, e a existência de uma norma rígida que ela impõe a si própria e ao grupo, para que o jogo possa ser jogado. Assim, a relação jogo/trabalho está interligada, a criança leva tão a sério o jogo, como o adulto o trabalho, visto o jogo ter origem em tarefas específicas, adaptadas às suas necessidades, ao seu pensamento e à sua vida.

Desta dualidade aparentemente paradoxal e tendo presente o que dizem Eigen e Winkler (citados por Barbeiro, 1998:11-12), *“o acaso e as regras são elementos do jogo”* e segundo Yaguello (1998:11) *“o que é próprio do jogo é conjugar a turbulência e a regra, a liberdade e o vínculo”*, resultando, perante o jogo, os conhecimentos: do mundo, do Eu, da sua identidade e a dos outros.

No entanto, Monod (citado por Ryngaert, 1981:38), refere que *“o jogo nunca se opõe ao conhecimento: pelo contrário, é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento.”*

O jogo é um ponto de partida para inúmeras descobertas e experiências com carácter lúdico que irão desenvolver de forma integral a criança, conferindo-lhe seriedade. Citando Renoult e outros (1994) *“O Jogo é algo muito sério, na medida em que é uma aprendizagem das regras da vida.”* Ao estabelecer regras, ao vivenciar papéis que não são os dela, a criança joga para se divertir, o que não é mais que uma actividade dramática, pois é partindo do jogo/brincadeira que se pode chegar ao jogo dramático, afirmando Slade (1998:58), *“(…) a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo (...)”*.

O início da imitação varia na opinião de alguns autores, os quais evidenciam o grau de dificuldade de separar nitidamente entre, a imitação representativa e as suas formas preparatórias. Wallon em *De L'acte à la*

Pensée (1978:66), afirma que “a imitação não sobrevém antes da segunda metade do segundo ano”, hipótese de uma evolução mental por plataformas sucessivas ao considerar X de uma oposição absoluta entre o representativo e o sensório-motor.

Ao estudar-se o nascimento da inteligência houve a necessidade de dar início ao processo, com base num princípio de continuidade funcional, de forma a permitir interpretar a diversidade infinita de estruturas, para que a actividade assimiladora culminasse na organização de esquemas finais. Do mesmo modo, ao chamar-se ao acto – imitação – pelo qual um modelo é reproduzido, torna-se relevante mencionar, o que em nada implica a representação desse modelo, pois ao ser simplesmente “*percebido*”, há a necessidade de o acompanhar, passo a passo, segundo todas as condutas que podem alcançar esse resultado, sem esquecer, os reflexos, ou seja, a partir dos vários reflexos.

Tem-se assim, as seguintes fases, que se passa, desde já, a enunciar:

- A primeira fase, que consiste na denominada *preparação reflexa*;
- A segunda fase, com a designação de *imitação esporádica*;
- A terceira fase, em que podemos assistir à *imitação sistemática* de sons já pertinentes à formação da criança e dos movimentos executados anteriormente pelos sujeitos, de maneira visível para ela;
- A quarta fase (I), a imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ela;
- A quinta fase (II), a imitação sistemática dos novos modelos incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo;
- A sexta fase, os princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação.

Piaget (1975) considera a brincadeira, numa primeira fase como sendo, “*assimilação funcional*”. Este autor faz a relação entre brincar e desenvolvimento psico-motor.

Piaget deu uma enorme contribuição ao entendimento da função brincar, enquadrando-a na sua teoria desenvolvimentista. Segundo Kramer (1989), é fundamental evidenciar noções que estão directamente relacionadas com a

teoria de Piaget, tais como: interaccionismo, construtivismo sequencial e factores. A criança nasce já com reflexos que possibilitam a sua interacção com os estímulos resultantes do meio onde está inserida, interagindo activamente, possuindo igualmente uma motivação para aprender devido ao seu potencial, desenvolvendo o que resulta de si, como ser e como resultado das situações contextuais. Para Piaget (1954) e Piaget e Inhelder (1969), é esta interacção contínua do indivíduo que ocorre nos mecanismos: assimilação e acomodação.

Mussen et al., (1988) considera que ao se encontrar um novo objecto irá ocorrer uma certa tensão entre os dois processos assimilação–acomodação, que segundo Piaget (1954) estão em acção durante todo o desenvolvimento do indivíduo, finalizando por ser resolvida em direcção ao equilíbrio, como é mencionado pelo mesmo autor, no livro *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*.

Sendo Piaget, um autor desenvolvimentista, o desenvolvimento do indivíduo consiste num constante estágio de equilíbrio e desequilíbrio, que, por sua vez, originará um equilíbrio superior que Nicolau (1987), considera mais eficiente, no sentido da criança lidar melhor com o seu ambiente. Para Piaget (1997:135) “no acto da adaptação inteligente, cada objecto ou cada movimento determinado é assimilado a um esquema anterior que, por seu turno, se lhe acomoda.”

Para Johnson et al., (1987) na obra *Play and early childhood development*, Piaget considera que, quando a criança prevalece no processo de assimilação, está-se na presença da brincadeira, pois a criança ao brincar não está a adquirir novas competências, mas sim, a consolidar, praticando as competências anteriormente adquiridas. Já no processo de acomodação, e segundo Piaget (1962) surge a imitação. Como estes dois processos se encontram em permanente relação e em contínua progressão, vão dar origem a diferentes fases de desenvolvimento. Assim:

- do nascimento aos 2 anos encontra-se o desenvolvimento sensório-motor;

- dos 2 aos 6 anos, o desenvolvimento pré-operacional;
- dos 7 aos 11 anos, o desenvolvimento operacional concreto e, por último;
- dos 12 anos em diante, o desenvolvimento operacional formal.

Na fase sensório-motora, a brincadeira, segundo este autor (1975) é predominantemente funcional ou de exercício, visto a criança passar do exercício simples executado pelo prazer de acção, movimentos repetitivos, para jogos combinatórios, em palavras com perguntas, chamados jogos de exercícios que já envolvem o pensamento.

Todo o trabalho de Piaget foi efectuado para uma melhor compreensão do modo como a criança pensa, assim como vai sendo construída, as suas noções sobre o mundo, quer social, quer físico. Centrando-se na elaboração da teoria do desenvolvimento, estabeleceu que em cada uma das fases, há evolução da criança, englobando a fase anterior e ampliando-a.

Em cada uma das fases, a criança, passando pela mesma ordem, que pode variar na idade com que ela a atinge, que depende do grau de maturação em que ela se encontra, do seu crescimento biológico e dos estímulos recebidos, a criança progride, de um modo cada vez mais completo e flexível, de interacção entre o ambiente social e físico.

Em seguida, a fase operacional, caracteriza-se pela brincadeira simbólica, na qual a criança revela a capacidade de utilizar símbolos. Assim, segundo Piaget, (1975:155-156) *“quando (...) a criança metamorfoseia um objecto num outro ou atribui à sua boneca acções análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma da brincadeira e não mais o seu conteúdo.”*

Ao desenvolver a brincadeira simbólica, a criança manifesta diversas formas de brincar, correspondentes à sua capacidade de lidar com os símbolos. Piaget distingue dois períodos. No primeiro, *“a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma das suas funções habituais sem as atribuir*

ainda a outros nem assimilar os objectos entre si como se a actividade de uns fosse exercida pelos outros.” Seguidamente “a criança fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objectos que não ela própria e começará assim a transformar simbolicamente uns objectos nos outros.” (Piaget, 1975:157).

Segundo Piaget (1962), Kooij (1977), Guimarães e Costa (1986), no primeiro período da brincadeira simbólica (2 a 4 anos) encontra-se em Piaget, três tipos de brincadeira.

Numa primeira fase e numa primeira categoria, após a forma de transição constituída pelo “*esquema simbólico*”, surge a projecção dos esquemas simbólicos nos objectos novos, seguindo-se a projecção de esquemas de imitação, em novos objectos e ainda, ao mesmo nível de desenvolvimento, novos objectos. Constitui-se assim uma forma de jogo complementar das duas categorias mencionadas anteriormente que é a projecção de esquemas de imitação, em novos objectos.

Ainda dentro da primeira fase surgem outras formas na formação dos jogos simbólicos – a assimilação simples de um objecto a um outro, que apesar da assimilação de um objecto a outro estar implícito anteriormente, nesta forma, as assimilações ocasionam ou servem de pretexto ao jogo, e a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem, ou a quaisquer objectos – jogo, a que vulgarmente se chama de jogo de imitação.

Nestes jogos, a criança imita, como nos jogos dos níveis precedentes, as suas próprias acções na presença de novos objectos mas, a novidade das condutas reside, na assimilação simbólica preceder o movimento imitativo, e ser dita antes da execução da acção, em vez de ser efectuada, no decorrer da própria acção.

Em seguida, nas condutas posteriores, o movimento imitativo desliga-se da acção do sujeito, consistindo na cópia do objecto simbolicamente evocado. Há também, nesta primeira fase, outras condutas que apelam à imitação pois a criança identifica-se com outras personagens. É evidente que a imitação nestes

casos não é pura, visto subordinar-se à assimilação lúdica em que o sujeito não se limita à cópia de outrem, pois permanece sendo ele próprio ou noutros casos assimila-se inteiramente a outrém, como por vezes noutra conduta, assimila um objecto a outro.

Nestas condutas verifica-se que o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, em que o simbolizado é a personagem evocada, revelando-se o símbolo, o produto da colaboração entre a assimilação lúdica e a imitação. Até este momento, o papel da imitação limitava-se somente à reprodução das condutas anteriores do sujeito/esquemas simbólicos, ou à aplicação a novos objectos da observação em outrém.

Ainda nesta primeira fase, o símbolo cedo se desenvolve em várias combinações simbólicas, sendo estas de proliferação infinita, manifestando-se a partir dos 3-4 anos de idade, isto é, na segunda metade da primeira fase.

Sendo impossível dividir o jogo quanto às combinações simbólicas, onde há predominância da assimilação à acção própria do sujeito ou onde existe imitação de personagens exteriores, pois que os elementos de imitação e assimilação ao “eu” encontram-se intimamente unidos ou sucedem-se de um modo tão complexo, que é completamente impossível querer efectuar como acima se referiu qualquer divisão.

Encontra-se então, um primeiro tipo – o das combinações simples, o qual consiste no prolongamento/construção de cenas inteiras até à transposição de cenas reais e a desenvolvimentos cada vez mais extensos. Estes jogos situam-se entre a simples transposição da vida real até à invenção de seres imaginários. Nestas combinações simbólicas, o sujeito reproduz e prolonga o real, sendo o símbolo imaginativo, não um fim, mas sim, um meio de expressão e de ampliação.

Prolongando-se a assimilação do real por meio da ficção simbólica, em que o real é mais corrigir, do que o reproduzir por prazer, surgem os jogos de combinações compensatórias.

Outra forma de jogo, consiste em eliminar situações desagradáveis, revivendo-as claramente, em que a função simbólica, o de assimilar o real ao “eu”, libertando-se da acomodação, se denomina combinações liquidantes.

Quando se antecipa simbolicamente, consequências que se seguirão, em caso de não aceitação do “eu”, encontra-se novamente uma lúdica assimilação, mas com uma adaptação, a que se pode chamar de combinações simbólicas antecipatórias.

É dos quatro aos sete anos que os jogos simbólicos começam a declinar, não significando que haja diminuição em quantidade, nem em intensidade afectiva, mas sim, aproximando-se cada vez mais do real. Para Piaget (1975:175), *“o símbolo acaba perdendo o seu carácter de formação lúdica, para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade.”* É entre os 4 e os 7 anos que a brincadeira simbólica vai-se aproximando cada vez mais da realidade, que por vezes é uma realidade em grupo, com diferenciação de papéis e sua complementaridade, sendo chamada por Piaget de simbolismo colectivo.

Os jogos simbólicos, nesta fase dos quatro aos sete anos, diferenciam-se segundo três características. A primeira diz respeito à ordem relativa das construções lúdicas oposta à incoerência das combinações simbólicas, que vão até à transposição de cenas reais e a desenvolvimentos, cada vez mais extensos, como por exemplo, a construção de cenas inteiras/completas, em vez de assimilação simples de objectos a objectos, ou de imitação isoladas. No entanto, é difícil avaliar o progresso da coerência e da ordem do próprio jogo, que é a actividade livre por excelência, tanto mais que essa característica, permanece relativa se se fizer a comparação com as sistematizações que ocorrem depois dos sete/oito anos.

Para Piaget, entre os 7 e 8 anos surgem os jogos com regras, a última fase de brincadeira que durará até à idade adulta, ocorrendo um declínio

evidente da brincadeira simbólica, sendo esta fase entendida, como uma progressiva adaptação social.

Diferente do jogo é a noção de exercício, que não supõe nem o pensamento, nem qualquer estrutura representativa lúdica, enquanto o jogo simbólico implica a representação de um objecto ausente.

A grande maioria dos jogos simbólicos, excluindo as construções imaginativas, activam os movimentos, assim como os actos complexos, sendo simultaneamente sensório-motores e simbólicos. Os jogos simbólicos ao integrarem outros elementos no simbolismo, em que as suas funções compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos se conjugam entre si, prolongam o prazer de ser causa inerente, ao exercício sensório - motor. Sabe-se que existe igualmente o jogo simbólico solitário e o simbolismo a pares ou de grupo, iniciando-se o simbolismo com as condutas essenciais que possibilitam a interiorização da imitação, e o simbolismo pluralizado não transformacional.

No entanto, os símbolos colectivos, promovidos a uma outra categoria, a de papel em jogos, representações, montagens organizadas da vida escolar, são casos particulares de jogos de criação, provenientes em parte do jogo simbólico, mas que se desenvolvem na direcção de actividades construtivas.

No curso do desenvolvimento, os jogos simbólicos situam-se numa grande categoria – a dos jogos com regras, diferente do símbolo, visto a regra ter em conta, necessariamente, relações sociais ou inter-individuais. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e o seu não cumprimento representa uma falta.

Mas, o problema de fronteira entre os jogos de exercício e os jogos simbólicos atinge questões importantes acerca da interpretação do jogo em geral. Segundo Gross (1940), os jogos simbólicos situar-se-iam entre os jogos de pré-exercício das funções intelectuais, sendo o jogo simbólico, um jogo que não exercitaria, mas que, sobretudo, pré-exercitaria, essa forma particular de pensamento, que é a imaginação.

Ao classificar os jogos simbólicos, segundo o mesmo princípio dos jogos de exercício, verifica-se que tal como nos de exercício, os jogos não simbólicos, consistem numa assimilação funcional que permite ao sujeito consolidar os seus poderes sensório-motor. Igualmente o símbolo ir-lhe-á fornecer os meios de assimilação do real aos seus interesses e desejos, prolongando o símbolo, o exercício como forma lúdica, não constituindo em si mesmo conteúdo para ser exercitado.

Tendo presente a classificação dos jogos simbólicos, segundo o mesmo princípio dos jogos de exercício ou segundo a própria estrutura dos símbolos, instrumentos de assimilação lúdica, a primitiva forma do símbolo lúdico, que marca a passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo é designado por esquema simbólico.

Estes esquemas simbólicos que marcam a transição entre o jogo de exercício/sensório-motor e o jogo simbólico/simbolismo, conservam por um lado, o poder de exercitar uma conduta/acção fora do seu contexto de adaptação actual, pelo simples prazer funcional e, por um lado, manifestam já a capacidade de evocar essa conduta/acção na ausência do seu objecto habitual, quer na presença de novos objectos concebidos como simples substitutos, quer na ausência de todo o suporte material.

Apesar do símbolo ainda não estar emancipado, a título de instrumento do próprio pensamento, e ser o esquema sensório - motor a fazer a vez do símbolo e não, o objecto ou imagem, este início de simbolismo apresenta já algo importante para o prosseguimento do jogo. O esquema simbólico, desligado do seu contexto, garante o primado de representação, permitindo desenhar-se o que mais tarde, será a função do jogo simbólico na sua totalidade. A criança procura utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas acções pelo prazer de as oferecer a si própria e aos outros espectáculo, exibindo o seu “eu” assimilando em conjunto, o que se entende por acomodação à realidade, como conquista assimiladora.

Graças à experiência de pesquisas realizadas segundo o método de livre conversação, método clínico, é quase impossível interrogar crianças de três anos, em virtude da falta de continuidade nas ideias durante o diálogo. A partir dos quatro anos, já é possível manter um interrogatório que, como é evidente, não atinge o mesmo valor de outro que se possa fazer depois dos sete/oito anos.

A sequência de ideias das crianças deste nível etário é semelhante ao relato espontâneo dos jogos de representação de papéis. Pesquisas efectuadas sobre a noção de ordem, mostram também que apesar da criança de quatro a seis anos, mal saber ordenar um relato simples ou reconstituir à vontade, uma sequência de acontecimentos, ela sabe ordenar, intuitivamente uma série de contas coloridas, contrastando com a mesma tarefa com criança de três anos. Assim sendo, verifica-se que é no jogo simbólico, imitado e vivido, em oposição à ordem intelectual ou operatória que se vê o progresso de coerência, destas crianças, com quatro/cinco anos de idade, notando-se nas suas narrativas a transição para os jogos de combinação simbólica ordenada.

Nos jogos dos quatro aos sete anos há uma crescente preocupação de verosimilhança, são os jogos de imitação exacta do real. Nestes jogos, há um grande progresso, destacando-se a preocupação crescente de exactidão nas suas próprias construções materiais que acompanham os jogos (por exemplo: a cozinha, a casa; o desenho) Estabelecem-se assim duas espécies de conexões: por um lado, as construções materiais coordenam, cada vez mais, o exercício intelectual em que o próprio símbolo é progressivamente construído durante o próprio jogo e por outro, há cada vez mais um distanciamento da assimilação simbólica, aproximando-se, o jogo, da simples reprodução imitativa. O símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real, ficando os temas gerais simbólicos enquanto que os pormenores, e detalhes das construções e das cenas, numa acomodação, e por vezes, numa adaptação inteligente.

Outra das características dos jogos dos quatro aos sete anos é o simbolismo colectivo, em que se dá início a uma diferenciação e ajustamento de papéis.

Já nas fases anteriores a criança gosta de jogar com dois ou mais parceiros, no entanto, só depois dos quatro anos é que os jogos são mais socializados, diferenciando-se os papéis e complementando-se entre si. Esta organização de simbolismo colectivo supõe progresso, no sentido da ordem e da coerência. Estes dois aspectos onde a sequência das ideias deriva dos progressos de socialização, quer sociais, quer mentais, do domínio do simbolismo lúdico é igualmente assinalável na representação adaptada. Há pois, uma passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade, graças a uma dupla coordenação nas relações inter-individuais e nas representações correlativas. Mas, no que diz respeito ao simbolismo lúdico, todo o progresso de socialização culmina, não no reforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação do real.

Nesta presente fase, em que a socialização é ainda muito frágil, tanto nos jogos colectivos, em relação aos símbolos individuais, como na linguagem socializada, em relação à linguagem egocêntrica, há um começo, uma tendência nítida que converge para a objectivação dos símbolos, no sentido da imitação exacta do real, que só na fase seguinte, a dos sete/oito anos até aos onze/doze anos acarreta uma modificação muito clara do simbolismo lúdico, assim como da socialização, cujos efeitos são notados no pensamento da criança. É nesta fase que se vê um declinar do simbolismo, em proveito, quer dos jogos de regras, quer dos jogos de construções simbólicas que, se aproximam de um trabalho contínuo e adaptado ao real.

2. Jogar e brincar

Consultando os trabalhos de vários autores, entre eles Sponseller, (1982); Smith, (1996); Martin e Caro, (1985); Smith e Cowie, (1988) e Sutton-Smith, (1988), verifica-se que consideram a existência de uma enorme dificuldade em definir formalmente, o que é brincar.

Kooij (1977), refere que a impossibilidade de definição é devida à grande complexidade da actividade. Davidson (1988), chama a atenção para a dificuldade de querer limitar um conceito impossível de definição verbal.

É interessante mencionar que as palavras jogo e brincadeira são aplicadas, indiscriminadamente, nas actividades lúdicas em geral.

Uma analogia feita entre brincadeira e trabalho tem motivado várias reflexões, com a intenção de distinção, entre estas duas categorias.

Frost (1992) ao examinar o ponto de vista de alguns autores (Dewey; Piaget; Huizinga; Vygotsky e Csikszentmihalyi) encontrou distinções, entre a brincadeira e o trabalho.

Apesar de cada uma das actividades possuírem características diferenciadas – brincar e trabalhar – encontram-se relacionados, sendo somente possível verificar uma maior preocupação no trabalhar, contrariamente ao brincar, onde o prazer reside na própria actividade.

Citando alguns trabalhos antropológicos Schwartzman (1978), considera que a distinção entre estas duas actividades, não é, de modo nenhum, nem universal, nem absoluta, mas sim, característica de sociedades industrializadas. Acrescenta ainda, este autor (1978), que em culturas não industrializadas, um outro tipo de contraste surge, como é exemplo, entre trabalho profano e sagrado, ou brincadeira e ritual.

Csikszentmihalyi, (1975), citado em Schwartzman, (1978) referencia o facto do, brincar, poder existir contextualizado no trabalho e o contrário, o trabalho contextualizado na brincadeira.

Há autores que fazem outra distinção respeitante à brincadeira e à exploração ou actividade exploratória. Hutt, (1989); Aldis, (1975), consideram-nas distintas, enquanto que Millar (1968), já considera que há brincadeira exploratória.

Assim, Millar (1974), citado em Rubin et al., (1983), refere que na exploração o objecto novo é transformado, num objecto familiar, mas na brincadeira exploratória, o objecto novo é transformado num outro ainda não conhecido, logo, totalmente novo. Segundo Rubin et al., (1983), as crianças ao brincar com objectos desconhecidos, fazem com que estas desenvolvam comportamentos exploratórios que, à medida que, os vão descobrindo, passam simplesmente à actividade de brincar.

Rubin et al., (1983); Rost, (1986); Johnson et al. (1987) consideram que durante a brincadeira de exploração, o comportamento das crianças é confrontado com a questão *“o que é que eu posso fazer com este objecto”* obtendo a resposta *“aquilo que eu quiser” enquanto que, na exploração, o comportamento da criança se fixa na simples questão “o que é este objecto?”*.

Contudo, pode-se encontrar algumas semelhanças entre estas duas actividades pois, segundo Johnson et al. (1987), ambas são intrinsecamente motivadas, mesmo na actividade/caso da exploração, ao não serem orientadas por objectivos exteriores. Tyler (1988), diz que não é possível evidenciar a importância de uma das actividades em detrimento da outra, apesar de se encontrar as diferenças, já anteriormente mencionadas, tendo sempre presente que no centro dessa ligação, a criança obterá prazer das actividades já iniciadas, que poderão ser reguladas social e culturalmente.

Schlosberg citado em (Johnson et al., 1987) considera o conceito brincar indefinível, logo, impossível de ser válido para um estudo, o que não tem impedido o aparecimento de trabalhos para uma melhor compreensão do conceito. Ellis (1973) aponta critérios e categorias, de modo a que se possa chegar a uma melhor interpretação. Assim teremos: controlo; motivação e realidade.

Quanto ao controlo, brincar ocorre somente quando é a criança a escolher o que vai e como vai fazer, controlando só ela a brincadeira. Respeitante à motivação é a criança que se envolve no brincar pelo único prazer do processo, não sendo o seu comportamento orientado em função de nenhum

objecto exterior. A realidade interna é que é reflectida no brincar, podendo conter alguns elementos comuns, ao mundo da criança, que reorganizados por ela, irão originar uma nova realidade. Sponseller (1982) considera os elementos evidenciados por Ellis como elementos ligados entre si. Por sua vez, Krasmor e Pepler (1980), referem que brincar é uma combinação de elementos, apontando quatro características: motivação intrínseca; prazer, reflectindo alegria e satisfação; flexibilidade que não depende de regras exteriores; e não reprodução necessária da realidade.

Dos principais trabalhos revistos Rubin et al., (1983) aponta critérios mais frequentes no brincar. Deste modo, é surpreendente a frequência com que surgem estas características: intrínseca motivação; atenção no processo e não ao fim; orientação pela questão anteriormente referida sobre o que se pode fazer com o objecto em causa cuja resposta será aquilo que se quiser, caracterizado já pelo *“faz-de-conta”* e que segundo Sutton-Smith (1996, 1971) não reflecte tal e qual a realidade e independência de regras exteriores e actividade, por parte do sujeito, quer interna, quer externa.

Segundo Hugher (1990), brincar tem a ver com a garantia de que a criança teve a oportunidade de escolher e de decidir. Para Rubin et al., (1983), Krasmor e Pepler, (1980) e Ellis, (1973) o orientar e desenvolver a actividade compete a quem se envolve nela, logo o controlo é interior. Van der Poel, (1994) refere que brincar comporta em si mesmo um objectivo, o que significa que a actividade é orientada pelo prazer, surgindo as regras não dependentes de qualquer pressão externa, onde a motivação intrínseca, aparece também, como uma das características fundamentais do brincar.

Sutton-Smith (1994) ao enquadrar diferentes posicionamentos sobre a acção educativa refere que essas diferenças quanto à ideologia educacional se fundamentam em diferentes paradigmas. Para este autor (1994) houve diversos acontecimentos que influenciaram as transformações sócio-culturais. Assim, pode-se evidenciar as reformas religiosas, o capitalismo, o iluminismo, o romantismo, a teoria da evolução das espécies, o movimento feminista e a criança, como potencial consumidora que definem momentos históricos com

consequências sociais, económicas e políticas e deram o seu contributo na construção de diferentes paradigmas da criança.

Sutton-Smith (1994), fundamenta-se nas ideias dos movimentos reformadores *Child of God*. Esta perspectiva pretendia defender os comportamentos moralmente apropriados, com a finalidade de atingirem a salvação, sendo o adulto responsável pela aprendizagem da criança onde brincar livremente, não garante o seu destino nem a sua modificação.

O paradigma da criança vista como futuro – *Child as the Future* – é a preocupação fundamental de que a criança será a que conseguirá aprender de modo a construir uma sociedade mais justa e equilibrada, o que exclui o prazer lúdico, em função da sociedade. A garantia de uma sociedade com igualdade de oportunidades que equilibrará as desigualdades, quer sociais, quer económicas, quer culturais, será orientada para o homem de amanhã. Esta noção desenvolveu-se a partir dos movimentos iluministas do séc. XVIII, que transpuseram das ciências físicas para as ciências sociais, a ideia presente do racionalismo.

A partir da ideia inicialmente apresentada por Foucault (1973); citado por Sutton-Smith, (1994) acerca do progresso das bio-ciências em que os especialistas adquiriam um maior controlo sobre a vida humana, surge a noção da possibilidade de se prever no que a criança poderá vir a tornar-se – *Predictable Child*. Deste modo, a criança sendo examinada, avaliada e os seus comportamentos cientificamente categorizados, permitirão prever o seu desenvolvimento, justificando o controlo e intervenção, em todo o processo educativo.

A criança imaginária – *Imaginary Child* – parte do movimento romântico que se interessa pelo que a criança é capaz de fazer, nascendo uma nova maneira de conceber o seu futuro, em que o fundamental, no processo educativo é a observação da criança com a intenção de se compreender e conhecer as suas necessidades e motivações, ao exercer a criança livremente a sua brincadeira.

Outro paradigma descrito por Sutton-Smith (1994) é a criança como consumidora – *Child as Consumer*. Durante muito tempo, a criança foi explorada como trabalhadora e só no final do séc. XVIII é que ela começa a ser considerada com características e valores próprios. A criação de livros, objectos, especialmente destinados à infância, como roupa e brinquedos, contribui para um crescente desenvolvimento do mercado infantil.

Ainda um outro paradigma segundo o mesmo autor – *Androgynous Gender Child* – é a criança andrógina que surge dos movimentos feministas sendo a sua imagem marcada pelo desejo de igualdade entre os sexos, em que o objectivo fundamental é a socialização dos rapazes, de modo a serem mais cooperativos e desempenharem tarefas consideradas socialmente do foro das mulheres, e no caso das raparigas, estas serem estimuladas a participar em actividades, tradicionalmente consideradas masculinas.

Estes diferentes paradigmas, manifestando-se de um modo isolado, quer de um modo combinatório, são, na opinião de Sutton-Smith (1994) orientadoras da intervenção educativa do educador. Assim, uma atitude que se encontra no meio educacional é o de evitar as brincadeiras de grande envolvimento físico, ou de luta (play fighting, rough – and – tumble play), em virtude de serem vistas como barulhentas, perigosas e estarem associada a um aumento da violência. Apesar de Sutton-Smith não ter confirmado cientificamente esta possibilidade, refere acerca de um trabalho de Pellegrini (1988) que o jogo de combate não é caracterísitca das crianças violentas, mas sim da capacidade que elas têm de fingir que lutam, sendo a luta a marca da sua maturidade geral e aceitabilidade social.

Segundo Smith e Boulton, (1990), este tipo de brincadeira é facilmente distinguida pelas crianças que denominam, de luta “real” ou “a fingir”. Na sequência de comportamentos agressivos e conhecedores desta matéria receiam as brincadeiras com brinquedos de guerra pelo medo de um aumento de agressividade e violência. No entanto, especialistas nesta área e em especial Sutton-Smith (1994), consideram que as brincadeiras com armas são interpretadas de forma diferente, de acordo com o sexo: as raparigas tendem a ver tais brincadeiras como algo desagradável e agressivo, enquanto que os

rapazes tendem a vê-las apenas como brincadeiras divertidas, sem o propósito de ferir alguém.

Na opinião de Sutton-Smith (1994), há uma certa tendência para diminuir o tempo de actividade livre da criança, pois que é considerado pouco benéfico no sentido desses tempos puderem ser rentabilizados em função da aprendizagem da criança, que no presente, deverá se preparar para o seu futuro.

Para Block e King (1987) citados por (Sutton-Smith, 1994), brincar deixa de ser como que um direito da criança, passando a ser utilizado como castigo ou prémio, manipulando para brincar, em consequência do cumprimento ou não, das tarefas consideradas úteis e sérias, do ponto de vista educativo. Há ainda a acrescentar que a criança brinca sub-repticiamente, como um mecanismo de auto-preservação.

Segundo Kohlberg e Mayer (1972), proposta educacional que orientará os educadores e na perspectiva de Sutton-Smith (1994) quanto ao paradigma da criança há que os tornar imprescindíveis quanto à sua conciliação. Assim ter-se-á que ser capaz de promover e defender a sua existência, sem haver necessidade de justificação de legitimidade. Segundo Shaefer e O'Conner (1983), citado por Jones, (1990:97), *“A ideia da existência de uma função na brincadeira parece vir contra a sua definição como instintivamente motivada e não instrumental. O que importa ter presente é que a função do brincar é sempre secundária em relação à sua essência de divertimento, algo de que a criança está consciente”*.

3. Jogo e educação

Platão na *República* diz que *“Não será pois, querido amigo, necessário utilizar a força para educar as crianças; muito pelo contrário, estas deverão ser ensinadas, jogando para melhor conhecer as inclinações naturais de cada uma”* (536-537 a.C.). Instruir com prazer e/ou aprender jogando é uma metodo-

logia tão antiga, que só no final do século XX voltou a ser considerada na educação.

Montaigne notabilizou-se por não aceitar outro estímulo para o ensino que o prazer da criança e, mais tarde, Basedow, Freinet, Montessori e outros, incorporaram nos seus métodos pedagógicos, esta perspectiva lúdica.

Estudiosos como Huizinga (1999), procedem ao exame de todas as ocupações e preocupações humanas, sendo o jogo uma actividade fundamental para todos os seres humanos devido ao carácter livre e simultaneamente regulamentado, simbólico, onde se conjuga a permanente inovação com a tradição, convertendo-o numa espécie de emblema total da nossa vida, a antropologia do jogo, levada a cabo por Caillois (1988).

Sendo o jogo de suma importância para o desenvolvimento da criança, há que reflectir sobre a sua ligação com o processo educativo. Todavia e de acordo com Novalis “*jogar é ter experiência com o acaso*” (1996:33) e a educação, pelo contrário, orienta-se para um fim previsto e deliberado.

Para Dearden (1987) brincar é uma brincadeira séria para quem joga. Froebel (1782-1852), sendo um nome de destaque na área educacional, o seu entendimento vai no sentido de comparar o jogo com o trabalho da criança, chamando a atenção para a importância que tem a actividade principal da infância, jogar.

Segundo Scharzman (1978, 1991), na sociedade industrializada, o jogo não é considerado trabalho, não tem seriedade, não é produtivo, nem real.

Sponseller, (1982), Smith, (1982); Martin e Caro, (1985); Smith e Cowie, (1988) e Sutton-Smith, (1988), consideram, de extrema dificuldade, encontrar uma definição consensual do conceito jogar. Outros autores, tais como Van der Kooij (1977), chamam a atenção para a complexidade do conceito jogo, que não admite uma definição única.

Davidson (1992), evidência a total impossibilidade de definir a palavra jogar, dada a dificuldade de encontrar expressões únicas.

Citando Dearden (1987), jogar é uma actividade não séria, joga-se pelo prazer de brincar. Dearden refere que a socialização consiste em ensinar a criança a respeitar e a valorizar actividades, que se entendem como sérias, tais como, o trabalho, pois este contribui para que se alcance proveito e progresso social.

Ao analisar-se a dualidade jogo/trabalho, autores como Piaget, Dewey; Huizinga; Vygotsky e Csikszentmihalyi, sintetizam as diferenças entre o jogo e o trabalho, pois apesar de cada uma das actividades ter características distintas, no entanto, relacionam-se entre si, na medida em que estão associadas, em vez de se oporem, conforme considera Goodman (1994). Este autor menciona que os defensores da bondade original da criança entendem que esta deve brincar livremente, enquanto que, os defensores do trabalho e da disciplina, não acreditam na natureza da criança, contudo esta poderá obter prazer nas actividades iniciadas, o que não invalida a sua social e cultural regulamentação.

Schwartzman (1978), ao proceder à distinção entre o jogo e o trabalho considera que esta separação apenas existe em países industrializados, pois segundo alguns trabalhos antropológicos, há outro tipo de contrastes em culturas não industrializadas, como por exemplo, a existência de brincadeira em contexto de trabalho e vice-versa Csikszentmihalyi, (1975), citado em Schwartzman, (1978).

Outros autores, como Hutt (1989) e Aldis (1975), fazem uma outra distinção, a de jogo e exploração/ou brincadeira exploratória (Millar, 1968). Segundo Hutt (1970, 1979, 1989), a criança explora reconhecendo informações acerca dos objectos para posteriormente jogar com eles. Este comportamento epistémico (David, 1990), é uma actividade organizada com o comportamento orientado pelo desejo de recolha de informação. Ainda segundo este autor, no

que diz respeito ao comportamento lúdico da criança, esta utilizará as informações, combinando-as espontaneamente, isto é, jogando.

Miller, (1974) citado em Rubin (et al., 1983) refere que há autores que têm evidenciado nos seus estudos empíricos, que objectos desconhecidos provocam, nas crianças, o aparecimento de comportamentos exploratórios e quando esse objecto se tornar mais familiar é transformado num novo objecto no acto de brincar/jogar.

Para Johnson et al. (1987), estas duas actividades jogo e exploração ou brincadeira exploratória são intrinsecamente motivadas, não por objectivos exteriores, mas sim, pelo desejo de conhecimento.

Segundo Tyler (1988) citado em David (1990) nenhuma destas actividades, mesmo com alguma diferenciação, é considerada de maior importância em relação à outra.

Schlosberg citado em (Jonhson et al., 1987) considera como indefinível o conceito de brincar/jogar, apesar do vasto conjunto de trabalhos levados a cabo por alguns investigadores. No entanto, ao ter-se bem presente a importância que brincar/jogar tem para o desenvolvimento da criança, uma vez mais se realça a sua relação com a educação. Assim, é de sublinhar, o que dizem Carvalho e Diogo (1994) acerca da educação. Entendem estes autores, estar perante um processo complexo e interactivo composto por três dimensões, a saber: a primeira, diz respeito ao processo de transmissão de conhecimentos e técnicas – a instrução; a segunda, diz respeito à integração dos indivíduos na sociedade, partindo da transmissão de valores, padrões de comportamento, hábitos e atitudes valorizados socialmente – a socialização e a terceira dimensão, trata do desenvolvimento dos sujeitos favorecendo a sua auto-realização – a estimulação ou personalização.

Antes dos supra referidos autores, já Kolberg e Mayer (1972) tinham distinguido três tipos de ideologias educacionais: a romântica, a de transmissão cultural e a progressista. Estas tendências do pensamento educacional analisa-

das enquanto ideologias podem, cada uma delas, identificar-se em função das suas bases psicológicas, filosóficas e epistemológicas.

Segundo Karier, (1967), citado em Feltran (1990), a ideologia romântica que vai buscar as suas bases a Rousseau, representado pelas teorias psicológicas psicanalíticas e maturacionistas, considera o conhecimento, função da experiência interna do sujeito, subjectivo e pessoal – é o conhecimento privado que não depende de confirmação lógica ou empírica.

Para Kohlberg e Mayer (1972), a ideologia referente à transmissão cultural clássica em que o passar às novas gerações o legado deixado pelas gerações anteriores é a função própria do educador, em que a principal finalidade educativa é a transmissão dos valores culturais. Assenta esta ideologia educacional sob o ponto de vista psicológico, nas perspectivas comportamentais sobre o desenvolvimento.

Skinner (1980:208) afirma, *“o indivíduo não é a origem ou fonte. Ele não inicia nada. E nem é ele que sobrevive. O que sobrevive é a espécie e a cultura. Elas estão além do indivíduo, no sentido de serem responsáveis por ele e de sobreviverem a ele.”*

Em Platão e Hegel, mais tarde em Dewey e Piaget, pode-se observar a mesma ideologia progressista educacional, a qual se deve à interacção entre o indivíduo e o meio. Os agentes educativos devem promover o encontro da criança com ambientes estimulantes que a ajudem a pensar e a questionar continuamente, mostrando que, no centro da educação, se encontra a preocupação com a construção do conhecimento.

Pelo exposto, o jogo pode ser enquadrado, em diversas ideologias. Tendo por base a ideologia romântica, valoriza-se a actividade lúdica, enquanto actividade em que a criança satisfaz as necessidades de desenvolvimento; numa ideologia como a de transmissão cultural, tende-se a dar maior importância à aprendizagem de saberes e competências, justificado – o jogo – como instrumento dessa aprendizagem; numa ideologia educacional progressista,

valoriza-se o jogo que deriva da interacção da criança com o meio envolvente, preocupando-se o educador, em fornecer experiências ricas que, por sua vez, enriquecem a criança.

4. O papel do educador e o jogo (simbólico/dramático) da criança

Segundo Herzka (1986), o jogo e o educador devem ser entendidos como uma relação dialógica, respeitando tensões e contradições no modo de pensar, para que a actividade lúdica seja considerada adequada. Também segundo a opinião do mesmo autor (1986:26), jogar “*pode favorecer o desenvolvimento daquilo que a educação negligencia*”, sendo o papel do educador analisado em função desta actividade de jogar.

Stanislavsky (1972) considera de extrema importância o jogo, com a intervenção do educador, que contribui para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Acrescenta ainda, que o jogo sócio - dramático é fundamental para a criança, ao desenvolver competências sociais, capacidade de abstracção e criatividade, referindo também Stanislavsky (1972), a necessidade dos jogos, na escola, para uma integração de sucesso.

Autores como: Stanislavsky (1972), Freyberg (1973); Feitelson e Ross, (1973); Smith e Syddall, (1978) Smith et al, (1981); Fisher, (1992), efectuaram programas em que, os resultados puseram numa posição de primazia o jogo sócio-dramático e as vantagens da intervenção do educador.

Ao considerar-se actualmente que a educação pré-escolar deve proporcionar jogos que estimulem o desenvolvimento psico-motor, cognitivo e sócio-afectivo com a preocupação de criar as condições adequadas à aprendizagem e aos saberes necessários ao percurso pessoal social e académico da criança, será pertinente, salientar, que o educador de infância, outrora considerado como alguém que cuidava da criança, vai passar a ser um profissional responsável pelo seu desenvolvimento.

Citando Brás (1994), em *Actividades na Educação Pré-escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico* considera que a educação tem sido organizada e exercida sobre sujeitos que são estimulados com a finalidade de atingirem o saber e as competências necessárias, comprovando-se uma vez mais, a importância do educador-transmissor e transformador do saber, valorizando as actividades lúdicas.

O adjectivo lúdico, originário do latim clássico *ludicru*, *ludos* dizia respeito a acções e situações de recriação, competição quer teatral ou musical. Segundo Pires e Pires (1992) em *Actividade Lúdica e Aprendizagem*, refere que, originária igualmente do latim, nasceu a palavra *jocu*, ou divertimento, característico de humor que passou a designar actividades de jogo.

Já na Grécia Antiga se distinguem dois conceitos: *Paidia* e *Paidéia*. O primeiro termo respeitante a actividades infantis e *paidéia* significando educação, tendo na sua formação *Pai*, *Paidós*, isto é – criança. Autores como: Pires e Pires, 1992; Husen e Postlethwaite, (1985); Sutton-Smith, (1986) encontram dois outros termos gregos utilizados somente em actividades competitivas: *Agon* e *Athlon*. Sendo a língua portuguesa originária do latim e do grego, como vimos, não há distinção clara para actividades com regras, das actividades sem regras ou mesmo, para as actividades competitivas, o que, por vezes, não facilita a evidência da expressão jogo e da expressão brincadeira. Encontra-se a palavra – jogo – como acto de inteligência, resultante da assimilação-acomodação em Piaget.

Segundo Sousa (2003:33) “*A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação*” ajudando a criança na sua relação social, na sua criação, na sua expressividade, estimulando o seu desenvolvimento bio-psico-sócio-motor e a sua consciência de valores.

Bourges (1964) refere que os Jogos Dramáticos são todos os meios de Expressão, próprios das crianças ao lhes permitir satisfação do senso dramático, sem esquecer os fins educativos.

Correspondendo ao jogo dramático e considerado por Read (1943) como um dos melhores métodos educativos, a expressão dramática vai-se evidenciando quanto às suas características expressivas, sendo a expressão dramática fundamental em todos os estádios da educação.

Slade (1954) designa por *drama infantil* o que alguns autores chamam de jogo dramático “*descobre que o drama infantil possui na criança uma forma artística característica, com o seu próprio desenvolvimento, específico*” (Sousa, 2003:29) sublinhando ainda que os objectivos do drama, no âmbito educativo proporcionam o “*auto-desenvolvimento da criança*” (Sousa, 2003:30).

Leenhardt (1947:32) refere ainda que “*a imitação é espontânea, natural e necessária, mesmo já para as crianças mais pequenas ...*” considerando que a imitação é a representação que a criança tem do seu real, vivenciando uma actividade dramática, afirmando Slade (1998:58) que “*... a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo ...*”.

Para Barret (1989:68) “*... a maior parte do tempo, o que caracteriza a aprendizagem em expressão dramática, são uma série de sentimentos de crescimento, de abertura, de expansão ...*”.

Ao expressar os seus sentimentos, emoções ou ideias, a criança alarga o seu campo de experiência, definindo-se como pessoa (o Eu), reconhecendo-se e situando-se, em relação ao meio social.

Segundo Barret (1989) a criança jogando com situações do quotidiano, quer do social, quer do afectivo, adquire um maior e melhor conhecimento dos outros que a rodeiam, assumindo o cumprimento de regras e valores existentes.

Para Barret e Landier (1999:11) “*privilegiar a criança, aquele que deve ser o beneficiário dessas actividades, aquele que as utiliza em seu proveito para se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer mais e melhor o mundo em que vive, as pessoas com que vive e vai viver*” requer uma

aprendizagem lúdica, comunicativa, expressiva, que favoreça a construção da sua identidade, que lhe possibilite a criação de um sistema pessoal de valores.

Assim, é importante que através do jogo dramático representando situações e dilemas, a criança ultrapasse e escolha, de uma forma criativa a sua resolução, com coragem, confiança e auto-estima.

Segundo Piaget, citado por Jenkins (1992:87) é objectivo educacional “*criar pessoas que são capazes de fazer coisas, não simplificadas, nem repetidas que já outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores*”.

Segundo Legrand citado por Santos, (1999) a valorização da expressão pessoal e da criatividade deve ser favorecida à criança, dizendo Postic (1992:22) “*pelo imaginário a criança descobre laços entre si e o mundo, interioriza significações(...)*”.

Para Jenkins (1992) a imaginação é o poder de criação de novas ideias que anteriormente nunca tinham sido relacionadas e Courtney (1982) evidencia o poder da imaginação ao nos conseguirmos colocar no lugar do “*outro*”, isto é, ao vivenciarmos um “*novo*” papel, logo a imaginação é um acto dramático.

5. Os jogos simbólicos expressivo-criativos (imitação, mímica, dramatização)

No seu livro *Dramatización y teatro infantil*, Tejerina (1994:1) refere que “*Nomear a palavra teatro é como lançar uma pedra na água, aparecem em seu redor múltiplos significados que explicam de diversas perspectivas (...)*”.

Segundo Barret transcrita por Monod (1983:159) a terminologia nesta área, está longe de ser normalizada havendo termos diferentes, consoante os países devido às especificidades locais, para igual significado. A autora faz corresponder à expressão drama, nos países de língua inglesa, a designação

de *expression dramatique* para os países francófonos, existindo também, a nomenclatura *art dramatique*, adoptada em 1981, pelo ministro do Canadá, com um sentido mais próximo de expressão dramática.

Há a referir o caso de França, que lhe chama *Jeu Dramatique*, de Inglaterra, que designa o mesmo por *Improvisation* e Portugal, cuja nomenclatura utilizada é *Expressão Dramática*. Estes últimos diferem entre si, em aspectos de organização formal de aplicabilidade.

Citando de novo Tejerina (1994:122) exemplifica com a seguinte frase “*Gisèle Barret refere a etimologia de expressão dramática para a definir como uma pedagogia de acção*”, pois a criança aprende e faz com que os outros o façam também, sendo o objecto da própria aprendizagem, as relações interpessoais, a ajuda mútua, a colaboração, a afectividade e a amizade do próprio grupo.

Teruel (1996:92) emprega a terminologia *dramatización* (pôr em acção), “*como forma de expressão, uma entre outras, como a expressão oral, escrita, plástica e musical, que utiliza signos próprios da linguagem teatral, sendo igualmente um processo de simbolização*”.

Mas, os autores Renoult e Vialaret (1994) utilizam uma expressão de sentido mais abrangente, teatro, que é visto numa perspectiva global onde se insere a dramatização, cujo principal objectivo é a utilização de técnicas de expressão e comunicação que propiciem um melhor conhecimento da criança, a fim de melhorar a sua relação com os outros e com o meio que a rodeia. Situando-se nesta mesma linha de pensamento, Landier e Barret (1999:11), empregam também as designações, dramática e teatro.

Apesar da terminologia utilizada divergir de autor para autor, pode-se constatar que todos os autores supra referidos estão em sintonia relativamente a dois aspectos fundamentais: o emprego dos elementos da linguagem teatral e a importância pedagógica da expressão dramática.

Segundo Sousa (2003), a Expressão Dramática (educativa, não a que é disciplina da formação do actor de teatro), é efectuada pela criança em quatro aspectos distintos (dependentes do seu nível de desenvolvimento:

- *Imitação*: a criança imita pessoas, animais, coisas e acções (a mãe a fazer o jantar, um cão a saltar, um relógio, etc.);
- *Mímica*: desempenha pequenas acções contando situações, acontecimentos ou histórias, mas sem usar ainda o recurso da fala (uma corrida e automóveis em que um chocou com outro; Ir às compras no super-mercado, etc.);
- *Jogo Dramático*: Inventa e improvisa papéis que desempenha em diversas situações fictícias, usando já a fala nas suas interacções com os outros (“eu sou a mãe”; “a boneca é a minha filha”; “tu és a tia, e vamos todos à praia”);
- *Dramatização*: Distribui papéis e desenvolve uma actuação narrando uma história (Gata Borralheira, Cigarra e a Formiga, etc.).

Em conclusão, pode afirmar-se que há diversos aspectos importantes nesta actividade: o desenvolvimento global da criança (cognitivo, sensorial, afectivo, motor, ético e estético); desenvolvimento individual e desenvolvimento social, o que demonstra que durante o seu percurso escolar, a criança, estando em acção, enriquece-se enquanto pessoa que é.

Torregrosa (1992:33) acrescenta que, *“uma criança aprende a relacionar-se, aprende a comportar-se, aprende igualmente aprendizagens, devido, fundamentalmente às acções que o meio ambiente realiza de forma constante sobre ela, acções que originam a sua actividade e a sua interacção”*.

É na interacção social, que a criança constrói a sua própria socialização, o que constitui um enriquecimento pessoal, pois favorece o seu desenvolvimento global no que respeita à promoção de atitudes diversas como a auto-

nomia, a tolerância, a auto-confiança ou a criatividade, como afirma Ana Pires da Silva (1995:16) “(...) *não é um dom inato mas um potencial que pode ser maximizado, favorecendo-se para tal, um contexto adequado.*”

Assim, para que um acto criativo se desenvolva, e segundo Roger (1961), há circunstâncias fundamentais a ter em conta, no que diz respeito aos contextos da própria criança, quer internos, por exemplo, a sua abertura ao que é novo, às novas experimentações, quer externos, o clima de liberdade e segurança psicológica que lhe permite a realização dessas experiências, isto é, podemos dizer que no acto criativo há a intervenção conjunta de variáveis cognitivas, afectivas e sociais, cujo desenvolvimento é de grande importância para a criança, de um modo particular, para a modificação de atitudes, comportamentos e valores.

Sabe-se que foram realizados estudos experimentais em que a criatividade é desenvolvida pelo jogo dramático, sendo defendido por Poveda, citado por Teruel (1996), que a expressão dramática é a forma de motivação que propicia um ambiente de criatividade.

Para Tejerina (1994), o jogo dramático, não só proporciona, no plano cognitivo, conhecimentos que dificilmente serão esquecidos, pois que foram obtidos através de experiências pessoais, contribuindo também para a sua socialização.

A vivência de situações variadas de jogo dramático faz com que a criança, mediante novos saberes que assimila e acomoda através da sua interacção com o meio, vá construindo o seu conhecimento, segundo a teoria do construtivismo piagetiano.

Deste modo, é necessário, ter em linha de conta que a linguagem verbal é, não só, uma das muitas que existem e que ao ir “*à escola com o corpo*”, diz Orlandi, citado por Tejerina (1994) está-se a utilizar uma linguagem que potencia várias capacidades da criança.

6. O imaginário da criança

“Longe de estar do lado do tempo, a memória, como o imaginário, ergue-se contra as faces do tempo e assegura ao ser, contra a dissolução do devir, a continuidade da consciência e a possibilidade de regressar, de regredir, para além das necessidades do destino” (Durant, 1989:276).

O imaginário é o espaço onde a imagem é criada para ser projectada nos sonhos, na fantasia, nos devaneios e nos actos criativos. É um espaço intemporal onde podemos regressar vezes sem fim.

Para Parafita (2002:9), o *“imaginário é uma simbiose entre a imagem e a magia. Imagem das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do “faz-de-conta”, do simbólico, do misterioso”*.

Podemos dizer que é na infância que a imagem e a magia se cruzam, pois é nesta fase que as crianças despertam para o mundo encantado das histórias.

As histórias com os espaços do *“Era uma vez”* ajudam a criança a ampliar o conhecimento que tem do mundo.

Para Bettelheim, a natureza simbólica da literatura infantil, ajuda a criança a preparar-se para a vida. *“É aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seriam impossíveis de descobrir só por si. Mais: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e por isso orientar melhor a vida.”* (Bettelheim, 1991:14).

Sabemos que a criança aprende a falar e a socializar-se, nos primeiros anos de vida, por imitação dos adultos. Ela aprende a falar, ouvindo e papagueando. Reproduz nas suas brincadeiras o que observa das suas acções. Brinca às mães, às casinhas, pois são imagens do quotidiano que ela observa. Este facto, permite-nos dizer que há uma multiplicidade e diversidade nas suas brincadeiras.

É neste sentido que dizemos que imaginário e cultura se co-relacionam, pois as representações simbólicas das crianças reflectem o seu quotidiano. No entanto, apesar da diversidade existente, há muito de comum nas brincadeiras infantis – o querer experimentar, através do jogo “*faz de conta*”, contextos da vida.

No entanto, estudos na área da sociologia têm demonstrado que as crianças também possuem culturas próprias. São brincadeiras e brinquedos que se perpetuam no tempo. “*A identidade das crianças é também identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos*” (Sarmento, 2004:11). Tal facto explica-se pelas brincadeiras que elas vão passando de geração em geração, tais como, saltar à corda, brincar com o pião, entre outras.

Para Sarmento (2004) a criança muda, assim entre sociedades, culturas e de acordo com a estratificação social. Deste modo, interpretar culturas infantis não pode ser feito isoladamente, “*necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem*” (Sarmento e Pinto, 1997:22).

Como refere Sarmento e Pinto (1997:17): “*Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.*”

Através da socialização as crianças “*apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade*” (Sarmento e Pinto, 1997:45).

Vários estudos recentes demonstram que até cerca dos sete anos a criança vive sobretudo experiências sensoriais. Podemos dizer que a criança desperta para o mundo através dos sentidos: os cinco sentidos. Escutando as

canções de embalar a criança prepara-se para a entrada no mundo da fantasia, pois segundo Ortiz (2007:515) *“através do bater do coração materno e do som das primeiras palavras (...) sem importar se entendem o conteúdo do seu: é suficiente o som, o ritmo, a rima que os tranquiliza e adormece.”* Lembremos aqui as histórias de tradição oral, como a forma primeira de narrar histórias (...). Também as canções de embalar representam um préstimo ímpar na tradição oral, pois o simbolismo e o embalo reconfortante das melodias, preparam a criança para a percepção do mundo simbólico.

Com as narrativas orais, a criança, ao escutar um conto, está também a produzir outro, o que quer dizer que, *“por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória; desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global”* (Mesquita, 2007:143).

Assim, a produção literária ao abrir as portas da fantasia, que através dos contos, mitos, narrativas, põe à disposição da criança uma quantidade de símbolos que levam a uma identificação e exploração das imagens, bem como à sua aceitação simbólica. Neste sentido Araújo (2003:215) refere: *“a partir de uma imagem, de uma narrativa, de um objecto, ela leva a criança a ostentar fileiras de símbolos, a prosseguir ao máximo os seus actos de conotações, a exprimir materialmente as suas conotações, ao procurar, no museu imaginário, os deuses, os heróis, os cenários, as formas plásticas, as cores, etc., que parecem mais pertinentes para manifestá-los, reforçá-los, invertê-los ou contradizê-los”*.

Com os contos, orais ou lidos, a criança aprende imaginando e recriando pelo movimento e drama as personagens, apercebe-se que o conteúdo do livro tem muito para oferecer. Assim, é através do sonho, da fantasia, que o conjunto das imagens elaboradas mentalmente revela-se no imaginário.

Para Duborgel (1992:167), *“os textos infantis revelam a disponibilidade do psiquismo para inaugurar a experiência das palavras, a produção de textos e o exercício da linguagem, num registo múltiplo do jogo e das histórias, do conto e do poema, da prospecção dos sonhos, do imaginar.”*

Podemos dizer que a partir da compreensão e significação do mundo as crianças constituem o seu imaginário, sendo através da leitura do mundo, quer ouvindo, observando, ou experimentando que, as crianças desenvolvem a imaginação. Este facto conduz à compreensão de tudo o que as rodeia. Esse fingimento faz com que elas identifiquem a própria realidade, daí a existência de uma fusão entre as representações do real e do mundo “faz de conta».

A este respeito, Parafita (2002:9) menciona: *“Desde a mistificação do real (nas histórias de lobos, raposas, leões, madrastas, princesas(...)) à realização do mítico (com a emergência dos ogres, dragões, mouras, fadas, bruxas(...)), há uma fronteira difusa, onde a criança, no início da vida psíquica, se move com à-vontade. Como dizia Goeth, “as crianças sabem criar tudo do nada”. Afinal elas afirmam a sua personalidade, imaginando.”*

“Deste modo o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações” (Sarmento, 2003:13).

Educadores e professores sabem da importância de estimular o imaginário como factor essencial para desenvolver a reflexão e o espírito, pois o imaginário infantil é um factor de conhecimento. O imaginário infantil *“corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças”* (Sarmento, 2003:14).

“Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens (...) pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.” (Sarmento, 2003:16).

Sendo objectivo fundamental da escola formar cidadãos íntegros, que actuem de forma responsável, eficiente e dinâmica na sociedade, deste modo a

criança actuará activamente no espaço colectivo, respeitando-se a si e aos outros.

VI
A EDUCAÇÃO EM VALORES ATRAVÉS DOS CONTOS

VI – EDUCAÇÃO EM VALORES ATRAVÉS DOS CONTOS

Contar um conto: Ouvir, Imaginar e Vivenciar um conto

Desde os tempos mais remotos, que o homem sentiu necessidade de contar histórias. Numa época marcada pela ausência de espírito científico, fez com que o homem contasse histórias sobre o desconhecido. Deuses, ninfas, bruxas, dragões, fadas e outros seres que , explicavam o que a própria razão desconhecia. Um mundo tecido com palavras mágicas que tinha o poder de explicar os mistérios da natureza despertando a curiosidade a muitos. A ficção e a realidade interligaram-se dando origem a maravilhosas narrações, perante as quais, ainda hoje nos deleitamos com a criatividade e a beleza das palavras.

Neste trabalho, o mundo maravilhoso dos contos infantis não foi descartado, sendo a partir desse mundo, de fantasia e de apelo à imaginação que iremos criar o nosso modelo pedagógico o “*contar-ouvir-fazer*” pois, “*a vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa mais do que ninguém que lhe dêem a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo que vai enfrentar (...) Precisa (...) de uma educação moral em que com subtileza apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral*”. (Bettelheim, 1991:12)

De entre os inúmeros géneros literários, que existem para a infância, a nossa escolha recaiu sobre o conto. No presente caso, optámos pela análise dos oito contos infantis de Sophia de Mello Breyner Andresen. Entendemos que o conto é uma das formas encontradas, pelo homem, para transmitir as suas preocupações sociais e também, por meio do conto e através das suas personagens, ajudarem as crianças, na relação com o outro, transmitindo valores éticos e estéticos, sem deixar de fora, a parte que fomenta e cultiva a brincadeira, a imaginação e a criatividade da criança.

Ouvir um conto – Imaginar vê-lo mentalmente (como num filme) – Brincar de faz-de-conta (esse filme).

Esperamos que a escola, com o recurso a este modelo pedagógico “*contar-ouvir-fazer*» contribua no desenvolvimento harmonioso da criança, tanto no plano afectivo, como no plano cognitivo e que os educadores, nas suas actividades, ajam de forma, a possibilitar à criança, a promoção de atitudes, hábitos, aquisições e valores. A criança deste modo é motivada a explorar o universo interior, os seus sentimentos e a agir, de acordo com as aprendizagens.

A contagem de histórias assume um papel de relevo na relação que se estabelece entre o educador e a criança, em que o educador assume-se como o veículo transmissor de experiências e vivências. A criança, por esta via, conhece-se a si e ao outro, sente emoções, reage, explora o sentido crítico e toma decisões. Como refere Dohme (2000:19) *“Por meio das histórias, os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivências e referências para montar os seus próprios valores”*.

Conscientes da importância do conto no desenvolvimento da criança, são os educadores que, de maneira geral, se preocupam em ser os contadores. As crianças ao continuar a demonstrar o interesse pelo conto do maravilhoso, evidenciam que os contos maravilhosos contribuem para o seu desenvolvimento integral, onde os valores estarão bem presentes, nos contos infantis escolhidos, permitindo desta forma, ao educador a possibilidade de levar a criança a fazer a sua dramatização, utilizando o seu movimento corporal, a sua voz e, por vezes, as máscaras e os fantoches.

Tendo algumas educadoras pedido a recomendação de alguns contos, interessantes e com aspectos de vivência de valores, embora a sua escolha fosse inteiramente livre pois são quem melhor conhecem os interesses e gostos das suas crianças, escolheram-se os oito Contos Infantis de Sophia de

Mello Breyner que, com a sua escrita clara e encantadora, conseguem captar o leitor/ouvinte para uma leitura/audição, onde há de imediato uma ordem de relacionamento do homem com as coisas do mundo. Assim, a autora exprime o amor da vida e uma profunda exigência moral, através de símbolos, que revelam uma constante busca da perfeição. Esta exigência, herdeira da liberdade e da luta pela dignidade do ser encontra-se bem evidente nos oito Contos Infantis. Nestes contos, ao introduzirem-se personagens fantásticas, revelam-nos a sua dimensão pedagógica, geradora de múltiplas reflexões.

Penetrar numa obra literária é descobrir o sentido das palavras, das imagens que determinam o universo do autor, no entanto, não podemos afirmar que a nossa leitura e interpretação destes contos seja o único caminho a seguir, é uma leitura aberta que se pretende com este instrumento de intervenção pedagógica, pois sabemos que qualquer texto não tem uma leitura única, um significado definitivo, cada leitura é uma construção de sentido, afirmando Barthes (1966) que um texto literário se reescreve indefinidamente, a partir de uma sucessão de infinitas leituras.

Procurámos, com os Contos Infantis, ir ao encontro de uma expressão verbal/poética que nos apresenta a questão dos valores, tanto éticos como estéticos, e que poderá ser um meio para atingir, uma educação baseada em valores e com mensagens positivas e humanizadoras. Como nos diz Sousa (2001:70) muitas histórias *“devem ter sido escritas por autores sádicos porque são absolutamente tétricas, com fins trágicos e terríveis: um João Ratão que morre afogado e cozido, uma cigarra que morre à fome e ao frio, uma avó do capuchinho vermelho que é devorada pelo lobo”* logo, tem de se ter muito cuidado na selecção das histórias a contar às crianças.

Segundo Pereira (1992) na sua comunicação apresentada nas *II Jornadas de Formação de Professores*, sob o título *Para (re) definir e ensinar Literatura*, o educador procurará, como mediador entre o texto e os alunos, abrir caminho para as livres opções de relações vivenciais com a literatura, de modo a que se evidencie o conhecimento do literário, tornando promissoras as expectativas *“de efeitos nos comportamentos cívicos e morais, nas valorações*

éticas e religiosas, nas opções sociais e políticas, enfim no apetrechamento (ideológico, imaginário, sensível para viver)". (1999:300).

Assim, as crianças, ao lerem/ouvirem os contos infantis são elucidadas sobre as dificuldades da vida, sugerindo-lhes formas de superar essas dificuldades, na medida das suas possibilidades.

É na linguagem e pela linguagem que a criança se representa perante si e perante os outros, sendo essas representações confrontadas por um conjunto de referências e expirações de ordem ética, social, estética e cultural. É desse contacto com universos de ficção onde se representam valores, padrões sociais que a criança constrói a sua personalidade, na qual se expressa o conceito de variadíssimos valores, tanto éticos, como estéticos, tais como: a responsabilidade, o dever, o bem, o belo, o amor, a amizade. Sendo através da imaginação de outros modos de ser e de estar que se produz o auto-conhecimento da criança, e que surge a leitura como uma importante via da socialização.

Os contos surgem no horizonte como uma obra valiosíssima na medida em que destaca, de uma forma brilhante e inusitada esses valores. Como a própria autora nos diz *"(...) o tempo em que vivemos é o tempo da profunda tomada de consciência"*, e ainda *"Mesmo que fale somente de pedras ou de brisas, a obra do artista vem sempre dizer-nos isto: Que não somos apenas animais acossados na luta pela sobrevivência, mas que somos, por direito natural, herdeiros da liberdade e da dignidade do ser"* (1964:32).

Foi sem dúvida, a simplicidade com que os valores são tratados nos contos e a possibilidade evidente destes se apoderarem do espírito da criança que nos fascinou e nos levou ao seu estudo, tendo sempre em vista uma educação em valores éticos e estéticos. Atribuímos assim toda a pertinência pedagógica essencial para estes serem lidos/ouvidos e analisados na sala de aula. Acresce que se pode considerar obras de rigor e de verdade que contribuem para a formação de uma consciência comum e cujo exemplo, uma

vez mais, se considera na orientação das crianças, para uma formação pessoal e social, harmónica e integral.

Numa perspectiva pedagógica, o acto de ser educador implica, acima de tudo, acreditar e desenvolver uma forma de comunicação dialogante, neste caso proporcionada pela análise dos contos infantis, onde se propõe à criança uma criatividade centrada na sua própria descoberta. Deste modo, o encorajar a problematização de ideias, a tomada de decisões, o assumir uma postura de autenticidade, o saber ser responsável, será a constante preocupação do educador na formação da criatividade da criança, de modo a que ele se sinta um ser reflexivo e livre, dentro do mundo e da sociedade.

A criança, ao evoluir de uma imitação em que apenas é capaz de imitar, do que vê para uma imitação diferida, em que imita o que não está presente, mas sim o que tem na sua imaginação, foi o ponto de partida para se efectuarem os jogos expressivo-criativos.

Para Piaget (1964) a imitação é o acto pelo qual um modelo é reproduzido, não importando a sua representação e que poderá ser só entendido ou percebido pela criança.

Segundo Sousa (2001:62) os estádios de desenvolvimento da imitação referidos por Piaget são :

- *“Imitação diferida (2 anos).*
- *A mais significativa, pelo seu importante papel no iniciar da representação mental;*
- *Cópia a partir da imagem mental, da imaginação e da memória, após o desaparecimento perceptivo do modelo;*
- *Aparecimento quase ao mesmo tempo, da imitação intencional do seu próprio comportamento.*
- *Jogo de imitação (3/4 anos em diante):*
- *Brincar utilizando a representação mental;*

- *Imitação do gesto na ausência do objecto ou da situação imaginando todo o contexto;*
- *A imitação torna-se cada vez mais significativa, na imitação pela analogia, da situação com a simulação dos objectos (jogo simbólico).“*

É pela mímica que as crianças se entendem ao traduzir-se desejos, gostos, sentimentos e ideias através de sinais, de gestos, de feições, de atitudes, de certa forma conhecidos e compreendidos pela generalidade das crianças.

Sousa (1979:66) considera vários tipos de mímica:

“1 – Mímica espontânea, que surge de modo inconsciente (corar, rir, chorar, gesto de cólera, de ternura);

2 – Mímica convencional, relacionada com as atitudes sociais simbólicas (agitar a mão dizendo adeus, levar a mão à testa em sinal de esquecimento, etc);

3 – Mímica pessoal, revelando a originalidade própria de cada pessoa.“

É entre os três e os seis anos que se situa o auge do jogo de imitação como satisfação das necessidades lúdico-expressivo-criativas. Sendo a mímica, a representação das histórias por gestos sem se recorrer ao uso da palavra. O centro da atenção reside totalmente na forma da acção e das atitudes. Para Chevaly (1953) citado em Sousa (2001:64) *“É representar por gestos, sem o recurso da palavra. Trata-se de exprimir acções e emoções com o corpo e com a face.“*

A consideração destes aspectos pelos professores/educadores levá-los-á a actuar sobre o desenvolvimento e promoção de uma educação dirigida para os valores, considerando-se necessário que o educador se assuma como um adulto significativo que educa pela sua maneira de ser e de estar, pela forma como se relaciona e comunica, concretizando assim, o processo de educação.

Tendo presente a importância de metodologias adequadas centradas na interacção criança/educador, este último será, por excelência, o promotor e o organizador no contexto sala de aula, visto ser na escola que o educador/professor, perpassa nos seus conteúdos programáticos, os valores na formação pessoal e social dos indivíduos que participarão no progresso da sociedade, como cidadãos preocupados em intervir, numa sociedade mais justa e responsável.

A leitura, meio privilegiado de comunicação, de conhecimento e de formação pessoal e social possibilita a criação de imagens, de metáforas, ao permitir quer à criança, quer ao adolescente, quer ao adulto, apreender o mundo que o rodeia, ter poder sobre esse mundo e assegurar a sua comunicação. É através de leituras feitas por gosto que se consegue *“iluminar com uma luz original um momento ou um problema delicado em matéria da formação da personalidade ou do aperfeiçoamento das diversas faculdades”* (Jean, 1999:123).

A linguagem, desempenha então, a ligação da criança com o meio permitindo que a relação com o *“outro”* se estabeleça e se intensifique. Para João dos Santos (1982:59) *“É pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade”*. Toda a comunicação que a criança estabelece desde a mais tenra idade, passando pela inserção no espaço familiar e, posteriormente pelo contacto com o *“outro”* no percurso de vida, proporcionar-lhe-á uma vivência de aquisições sucessivas que lhe permitirão comunicar de diversas formas, sendo a oralidade e a leitura das mais privilegiadas e que a aproximarão progressivamente do mundo dos falantes e do acesso ao conhecimento. Citando Piaget, Rebelo (1990:46) refere que *“a linguagem é uma das manifestações da função simbólica, elaborada pelo ser humano no âmbito da sua interacção com o meio físico e social. E esta função simbólica é a efectivação da sua capacidade cognitiva superior. Consequentemente, o comportamento verbal, tal como outros comportamentos (perceptivo, mnemónico etc.) deve ser considerado uma actividade cognitiva”*.

Assim, os professores/educadores deverão estimular a criança a conversar, a fazer perguntas e enriquecer gradualmente o vocabulário para se exprimir com mais clareza e precisão de linguagem. Falar é uma forma privilegiada de comunicação que lhe permite manifestar e desenvolver a sua personalidade. É através da fala que se estabelece a relação criança/grupo; criança/educador, que se incentiva a livre expressão, a imaginação, o poder criador, referenciada na seguinte expressão de João dos Santos (1982:59) *“Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar! Elas aprenderão melhor e serão mais felizes”*.

Jean (1982:217) diz que contar *“não é ler, nem dramatizar”*. O contador *“não é um actor”*, o contador *“fala aos outros, mas em primeiro lugar fala-se a si próprio (...) como se primeiro fosse necessária a interiorização das palavras”*. (1982:185).

Ler é um trabalho e também um prazer, continua Jean (1982), sendo o primeiro trabalho o do educador, a pesquisa das histórias certas, para o seu grupo de crianças, saber do que as crianças precisam ouvir, do que precisam aprender para a harmonia do seu desenvolvimento. Seguidamente o educador necessita aprender a história, torná-la sua, contando-a, todas as vezes, como se fosse a sua primeira narração. Mas, como nos diz Sousa (2001:70) nem todas as histórias *“parecem ser mais aconselhadas para serem representadas tal qual o autor as escreveu”* pois sabe-se *“que a criança não finge que representa um papel, mas que o vive intensamente, sentindo o que pensa que sente a personagem que encarna”*.

Os contadores de histórias, segundo Jean (1982:185) citando Jakez Hélias refere que elas quando elas narravam as histórias *“olhavam para as suas mãos ou para o fogo e não para o público que os ouviam, agindo cuidadosa-mente, com calma interior procurando manter o corpo do conto, onde se situam as estruturas narrativas, sem as modificar”*.

Cabe ao educador conseguir perceber que há elementos e partes do conto que não podem ser alteradas, têm de se manter fielmente até ao fim, pois são intrínsecas ao conto e como tal essenciais para a compreensão do próprio texto, bem como para a compreensão do texto pelas crianças.

Todavia apesar de George Jean privilegiar o contar os contos de fadas, em vez da sua leitura, nem todos os educadores são bons contadores, e como tal terão de recorrer ao texto escrito.

O educador ao contar a história terá de a sentir, terá de passar a mensagem de uma forma tranquila, para que o seu contar seja bem aceite pelos ouvintes, as crianças.

O contar de histórias é um momento que, por vezes, é narrado no denominado “*cantinho das histórias*», um espaço mágico, criado em muitas salas de aulas, especificamente concebido para este efeito. As crianças sentam-se no chão, em cima de um tapete, ou em almofadas e organizam-se em semi-círculo, à volta da educadora. Este espaço é propício a uma maior proximidade entre crianças e educadores, “*disputa-se o colo , as mãos tocam-se, afagam-se os cabelos, por vezes adormece-se*”. (in *Lutar para Dar Sentido à Vida*, s/autor, 1987:102).

Por vezes, nas paredes em redor desse cantinho das história afixam-se os desenhos feitos pelas crianças, utilizando-se estes, como documentação do encadeamento narrativo dos contos.

A educadora usa frequentemente o livro de histórias para narrar, assim como usando-o como roteiro de imagens, o que aumenta a adesão afectiva da criança, que se encontra em fase de iniciação à leitura e à escrita.

Como refere Stubbs (1980) a linguagem utilizada pelas educadoras, é por vezes, a mesma com que esta se relaciona com as crianças, seus filhos ou outros familiares mais próximos, ou seja, de uma forma interrogativa de interacção, muitas vezes de tipo retórico.

A educadora valoriza na sala de aula a linguagem interrogativa, como forma de incentivar o diálogo, factor reconhecido como essencial para qualquer tipo de aprendizagem escolar. A narração do conto proporciona aos educadores o apresentar de questões às crianças, de acordo com a idade do pequeno ouvinte, abrindo-se todo um leque de possibilidades com vista ao desenvolvimento da comunicação, da linguagem do entendimento de si, dos outros e do mundo que a rodeia.

Os contos de fadas ao serem utilizados como transmissores de valores, como incentivo e motivação para discussão de dilemas, vai pretender que o educador passe de uma narração simples, para uma narração em que haverá a possibilidade de diálogo entre o emissor/educador e receptor/criança, de modo a facilitar as finalidades éticas e estéticas dos contos.

Quanto à descrição, o educador/narrador das histórias, em vez de as documentar, estatisticamente, vai procurar retratar certos pormenores fundamentais, à volta dos quais as descrições se organizam, pondo em evidência os momentos que se pretender enfatizar.

A narração das histórias, em que os momentos de intensidade narrativa são reforçados pela transcrição de pensamentos ou de sentimentos, adquirem um impacto muito maior junto das crianças, ao fazerem-se paragens, ao longo da história. Estas pausas serão para dar a possibilidade de se criarem diálogos entre as crianças e o educador, momentos em que a criança exteriorizará as suas inquietações e dúvidas que a trama da história lhe terá despertado nessas mesmas crianças. Portanto, para além de ouvir, as crianças interiorizam a história, interrogam e imaginam a mesma, à medida que a vão escutando.

A educadora deve saber muito bem a história que vai contar, reconhecer e identificar os significados dos símbolos que são tratados nas histórias, para poder ajudar a criança a compreender a história e a responder às questões que as crianças possam eventualmente colocar, acerca desses mesmos símbolos. Esta inter-acção educador-criança é fundamental para a valorização de certos momentos da história, os quais, por certo, estão imbuídos de uma vasta carga

simbólica. É desse efeito dialogante entre o educador e a criança que, tendo por base o corpo do texto, irá dar lugar ao diálogo interior da criança, que sendo muito intenso se verbaliza em perguntas, “*E depois? Que aconteceu depois?*” São perguntas como esta que, após a sua resposta, irão conduzir a educadora e as crianças em direcção à resolução de alguma complicação ou conflito delineado, no início do conto.

As histórias conseguem uma forte ligação início-fim, se se verificar a existência de um princípio de coerência e de um critério de selecção entre o que é relevante, e o que não o é, em qualquer história. A influência que a história exerce, depende do modo como os acontecimentos se enquadram e desenvolvem dentro do ritmo essencial da história.

Existe, portanto, no seu nível mais simples, um ritmo nas histórias, estabelecendo-se uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio e é obtida, com felicidade, no seu final.

Posto isto, e sentido a necessidade de orientar as educadoras, para o contar das histórias, tendo sempre em atenção os momentos e acontecimentos da história, que pela sua natureza são essenciais à sua compreensão, de forma a que se enquadrem e evoluam dentro do ritmo essencial da história, tendo sempre por base o princípio da coesão, iremos, em seguida, apresentar as oito histórias/contos de Sophia de Mello Breyner Andresen, com que se poderão iniciar esta metodologia educacional. E mais ainda, parece-nos que estes contos reúnem as condições necessárias, para prenderem a atenção das crianças, enquanto ouvem a história.

Como nos diz Bettelheim (1985:11), “*Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança é preciso que ela se distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as angústias e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos*

da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. Neste e noutros aspectos, em toda a literatura infantil – com raras excepções – nada é mais entiquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas“.

A. A Fada Oriana

Neste conto, surge logo, no seu início a dicotomia entre os valores éticos Bem/mal, quando da apresentação das fadas: *“Há duas espécies de fadas; as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más”* (1990:5) que irão remeter para os valores estéticos feio/bonito, em que, *“quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar”* (1990:5) enquanto, que contrariamente, *“quando uma fada má vê uma árvore cheia de folhas, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha do mau fado, e no mesmo instante, um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão”.* (1990:6)

Ao serem apresentadas as personagens: a Rainha das Fadas e a fada Oriana, assiste-se, entre as duas, um momento/acção principal, que irá direccionar todas as acções e situações futuras, da presente história, quando ocorre o seguinte diálogo, *“Oriana disse a Rainha das Fadas – entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a hás-de abandonar.*

Oriana disse: Prometo” (1990:7)

Então a fada Oriana ficou a morar na floresta e a ajudar todos os que precisavam dela. Mas um dia, Oriana, foi pela floresta e dançando chegou ao

pé do rio. Ali ouviu uma voz que a chamava “*salva-me Oriana – gritava o peixe – dei um salto atrás de uma mosca e caí para fora do rio*” (1990:28). Oriana salvou então, o peixe que, reconhecido lhe diz, “*lembra-te da minha promessa. Nunca esquecerei que te devo a vida. Pede-me tudo quanto quiseres. Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas. A minha gratidão é eterna*” (1990:29)

Oriana ficou a olhar para o peixe e viu a sua cara reflectida na água “*E Oriana viu os seus olhos azuis como safiras, os seus cabelos louros como as searas, a sua pele branca como lírios e as suas asas cor do ar, clara e brilhantes*” (1990:29) E logo ela muito deslumbrada exclamou “- *mas que bonita que eu sou...sou linda. Nunca tinha pensado nisso. Nunca me tinha lembrado de me ver*”. (1990:29)

A fada Oriana estava maravilhada com a sua aparência esquecendo-se totalmente dos seus afazeres na floresta, pensando somente na sua beleza, interrogando-se “*serei eu realmente tão bonita como me vejo na água?*” (1990:32). Preocupada com o seu aspecto, Oriana pretende saber se o seu reflexo, na água é mais bonito do que ela e lembrou-se de chamar o peixe dizendo-lhe “*...preciso de ti. Quero saber se o meu reflexo no rio é mais bonito do que eu*”, “*nada no mundo é tão bonito quanto tu – disse o peixe – tu és muito mais bonita de que o teu reflexo. Tens os olhos mais brilhantes, o cabelo mais doirado, a boca mais vermelha*” (1990:32)

A fada Oriana estava sempre ajoelhada, a olhar para a água do rio, para ver o seu reflexo e beleza, apoiada pelo peixe na sua vaidade o qual, lhe ia proferindo algumas ideias sobre o seu embelezamento, tais como: mudar o penteado; fazer enfeites no cabelo, com coroas de flores de acordo com as estações do ano, elogiando-a, repetidas vezes, esquecendo-se Oriana “*de ir a casa do moleiro e a casa do lenhador. Esqueceu-se de tomar conta dos animais. Esqueceu-se de regar as flores.*” (1990:36)

Abandonado a floresta, homens, animais e plantas, a fada continuava a admirar a sua beleza, ouvindo os elogios do peixe que procurava novas formas

de a tornar mais bela, dizendo-lhe “*podias enfeitar-te com pérolas*” perguntando-lhe Oriana “...*onde é que eu hei-de ir buscar pérolas*” (1990:38) Então, por vontade do peixe a fada dirigiu-se ao mar, levando um anel dado pelo peixe, e mostrando-o ao peixe Salomão pediu-lhe que trouxesse mil pedras do mar do oriente, “*Oriana sentou-se no rochedo e esperou sete dias e sete noites*” (1990:39), aparecendo-lhe finalmente o peixe Salomão depois da sétima noite, com as pérolas, entregando-lhas. Oriana regressa para junto do rio e chama o seu amigo peixe, mostrando-lhe as pérolas e “*o peixe trouxe do fundo do rio dez fios de prata e Oriana enfiou as pérolas e fez dez colares*.”

Enrolou um colar à volta do pescoço, enrolou um colar à volta de cada braço e entrançou nos seus cabelos os outros sete colares”(1990:40).

De surpresa, apareceu a Rainha das fadas, fazendo Oriana estremecer, perguntando-lhe “e a tua promessa?” (1990:41) ao que a Oriana “baixou a cabeça e não respondeu” (1990:41).

A Rainha das Fadas tira-lhe as asas e a varinha de condão e “*Oriana viu as suas asas caírem dos seus ombros e ficarem de repente secas e mortas como dois papéis velhos*” (1990:41). E Oriana com cara coberta de lágrimas e as mãos cheias de terra pediu à Rainha das Fadas “*dá-me as minhas asas! Dá-me outra vez a minha varinha de condão! Perdoa-me a minha vaidade*” (1990:42) e ajoelhando-se ao pé do rio e vendo a sua imagem sem asas, começou a soluçar e a dizer “*Asas, asas, as minhas asas! Que feio é uma fada sem asas!*” (1990:43).

Oriana sente-se sózinha e começa a procurar os seus amigos da Floresta, mas o que encontra é um espaço abandonado “*Estava tudo muito quieto e muito calado. A floresta parecia despovoada. Não se viam pássaros. Não havia nenhuma flor.*” (1990:45) Triste Oriana, resolve procurar remediar o mal que fez aos seus amigos, animais, pessoas e plantas. Percorrendo, a floresta deparou-se-lhe uma situação que mudará o rumo dos acontecimentos. Oriana, agora já sem vaidade na sua aparência, tenta fazer com que a floresta passe a ser, como outrora, um lugar agradável e feliz. Assim, ao ver a velha que ela costumava ajudar, todos os dias, no caminho para a cidade, ao vê-la

tropeçar e quase cair no abismo, Oriana atira-se para a ajudar, esquecendo-se que lhe fora retiradas as duas asas, pensando somente em salvar a velha do perigo iminente. Mas, a Rainha das Fadas, sempre atenta a todos os acontecimentos, repõe-lhe as asas.

Assim, Oriana salva a velha, esquecendo-se de si e mostrando a sua preocupação com os outros, evidenciando a sua conduta moral.

A floresta começa novamente a encher-se de animais, plantas e pessoas e a fada Oriana passa, mais uma vez, a ser considerada e amada por toda a floresta, não se esquecendo, nunca mais, da promessa feita à Rainha das Fadas, a de ser a protectora da floresta.

B. O Cavaleiro da Dinamarca

É no Norte da Europa, na Dinamarca que nos é apresentada a personagem principal deste conto. É em certo lugar “*no extremo Norte do país perto do Mar*” (1995:5), numa grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos que “*morava com a sua família um Cavaleiro. Vivia numa casa construída, numa clareira rodeada de bétulas*”.(1995:5)

Era durante o Inverno “*no centro do Inverno, na noite comprida e fria do Natal*” (1995:6) que se festejava a maior festa do ano, juntando-se família, parentes, amigos, criados da casa e servos da floresta “*Terminada a ceia começava a narração das histórias. Um contava histórias de lobos e ursos, outro contava histórias de gnomos e anões (...) Mas as mais belas histórias eram as histórias do Natal, as histórias dos Reis Magos, dos pastores e dos Anjos*”. (1995:9)

A noite de Natal era igual todos os anos “*Até que certo Natal aconteceu naquela casa uma coisa que ninguém esperava*”. (1995:9) “*Vou partir*”. (1995:10) Disse o cavaleiro “*Vou em peregrinação à Terra Santa e quero passar o próximo Natal na gruta onde Cristo nasceu e onde rezaram os pastores, os Reis Magos e os Anjos. Também eu quero rezar ali. Partirei na*

próxima Primavera. De hoje a um ano estarei em Belém. Mas passado o Natal regressarei aqui, de hoje a dois anos estaremos se deus quiser, reunidos de novo". (1995:10).

"O Cavaleiro deixou a sua floresta e dirigiu-se para a cidade mais próxima, que era um porto de mar". (1995:10) dando início à sua viagem, na Primavera, com uma missão, a de conhecer e rezar junto aos lugares sagrados. Embarcou e chegou às Costas da Palestina, seguindo, com outros peregrinos para Jerusalém *"Visitou um por um os lugares santos. Rezou no Monte do Calvário e no Jardim das Oliveiras, lavou a sua cara nas águas do Jordão e viu o luminoso Inverno da Galileia, as águas azuis do lago de Tiberíade"* (1995:11) dirigindo-se para a gruta de Belém.

Foi aí que permaneceu toda a noite rezando e quando bateram, nas torres das Igrejas, as doze badaladas da meia-noite, do dia de Natal, o Cavaleiro, julgou ouvir "Glória a Deus nas alturas e paz na terra aos homens de boa vontade" (1995:12) continuando a rezar "pelo fim das misérias e das guerras" e "pela paz e pela alegria do mundo" (1995:12). Pedindo igualmente a "Deus que o fizesse um homem de boa vontade, um homem de vontade clara e directa, capaz de amar os outros" (1995:12) sem se esquecer de pedir também protecção aos Anjos "para que pudesse celebrar o Natal na sua casa com os seus". (1995:12)

Mais tarde, em fins de Fevereiro, despediu-se de Jerusalém e, acompanhado de outros peregrinos, onde havia um Mercador, de Veneza com quem travou amizade, seguiram para o porto de Jafa, embarcando.

Tendo sido assaltados pela tempestade, o navio onde seguiam não pode prosseguir viagem, tendo assim que esperar, por outro barco, na cidade de Ravena. Mas, o Mercador de Veneza convidou-o a ir com ele, até à sua cidade, ao que ele acedeu com agrado, pois dava-lhe a possibilidade de observar *"Veneza construída à beira do mar adriático sobre pequenas ilhas e sobre estacas"* (1995:15) sendo nesse tempo, uma das cidades mais ricas em monumentos, paisagens, ficando o cavaleiro extasiado e espantado ao ver "na

vasta Praça de São Marcos, em frente da enorme catedral e do alto campanário a leveza da cidade que pousava sobre as águas verdes onde passavam homens vestidos de damasco e as mulheres arrastavam no chão, a orla dos vestidos bordados” (1995:16).

O cavaleiro não se cansava de observar tanta beleza e riqueza parecendo-lhe a cidade “*fantástica, irreal, nascida do mar, feita de miragens e reflexos*” (1995:16), sendo igual “*às cidades encantadas que as fadas fazem aparecer no fundo dos lagos e dos espelhos*” (1995:16).

O Cavaleiro tendo sido convidado pelo Mercador, ficou alojado no seu palácio percorrendo durante o dia a cidade e, ficando à noite a conversar na varanda com o Mercador, que lhe contou a história de Vanina, uma linda jovem de Veneza que tinha fugido com Guidobaldo, mas que nunca tinham sido encontrados.

O Cavaleiro apesar de se sentir bem em Veneza, e do Mercador lhe ter proposto negócios dirigiu-se a Florença, aconselhado pelo mesmo, chegando a esta cidade no princípio de Maio “*Vista do alto das colinas floridas, a cidade erguia no céu azul, os seus telhados vermelhos, as suas torres, os seus campanários, as suas cúpulas*” (1995:23), atravessando a velha ponte e as largas praças o Cavaleiro viu igrejas de mármore “*Por toda a parte se viam estátuas. Havia estátuas de mármore claro e estátuas de bronze. Outras eram de barro pintado*” (1995:24) ficando este tão encantado, tal como tinha ficado, com a cidade de Veneza.

Procurou então, o Cavaleiro, a casa do banqueiro Averardo, a pedido do seu amigo Mercador, entregando-lhe uma carta por este enviada e que o recebeu e hospedou com alegria, em sua casa. Ao jantar, na companhia dos amigos do banqueiro falava-se de temas variados “*Parecia que toda a sabedoria da terra estava reunida naquela sala*” (1995:25). Também nesse mesmo jantar se falou sobre a obra do pintor Giotto, “*um pintor do século passado que foi discípulo de Cimabué*” (1995:25) e que “*tal como o Adão foi o*

primeiro homem da terra assim Cimabué foi o primeiro pintor de Itália" (1995:26).

A história deste pintor levou o Cavaleiro a procurar saber mais sobre as pessoas que conviviam com Cimabué, surgindo o nome de Dante "(...) *o maior poeta de Itália, um poeta que conhecia o segredos deste mundo e do outro*" (1995:28) tendo escrito "um longo e maravilhoso poema chamado *"A Divina Comédia", no qual contou a viagem através do reino dos mortos*" (1995:31).

O Cavaleiro estava muito entusiasmado com tudo o que ouvia da boca dos amigos do banqueiro Averardo, e também este lhe propôs que se estabelecesse com ele, nos seus negócios. Agradecendo-lhe o Cavaleiro, respondeu-lhe *"Desde que aqui estou todos os dias me espanto e me maravilho com aquilo que vejo, oiço e aprendo. Mas lá longe, no meu país do Norte, os meus filhos, a minha mulher e os meus criados estão à minha espera. Quero passar com eles o próximo Natal como lhes prometi. Dentro de três dias terei de partir"* (1995:34).

Averardo deu-lhe uma carta dirigida a um rico comerciante de Flandres, deixando o Cavaleiro, Florença, mas já no caminho *"a pouca distância de Génova adoeceu"* (1995:34) tendo que bater à porta de um Convento, para pedir auxílio, *"Os frades que o recolheram tiveram grande trabalho para o salvar, pois o cavaleiro parecia ter o sangue envenenado e delirava dia e noite"* (1995:35) Este, fraco e magro, teve que esperar, mais um mês, para poder partir *"Estendido na sua cela caiada escutava um murmúrio das fontes na cerca e os cânticos dos religiosos"* (1995:35) e passeando nos claustros admirava *"nas paredes as suaves pinturas dos frescos que contavam os milagres maravilhosos dos santos"* (1995:36).

Então, O Cavaleiro tendo melhorado continuou a sua viagem para Génova mas ao chegar ao porto, verificou que todos os navios, já tinham partido, tendo assim que esperar vários meses para embarcar para Flandres. Decidido, resolveu seguir por terra, a cavalo, até Burges *"Atravessou os Alpes, atravessou os campos, as planícies, os vales e as montanhas de França"*. Mas,

ao chegar a Flandres, já era Inverno, dirigindo-se este à Antuérpia para procurar o negociante, amigo do banqueiro Averardo, que ao vê-lo, o convidou para ficar em sua casa. Ao jantar “*o cavaleiro espantou-se com o paladar da comida que estava temperada com especiarias para ele desconhecidas*” (1995:38) rindo-se o negociante disse-lhe “*vê-se que conheces mal o mundo novo*” (1995:38). Relatando-lhes, o Cavaleiro, a sua viagem, num tom de reprovação, continuando, no entanto, o negociante a dizer “*Contas-te uma bela história, mas daqui a pouco vai chegar alguém que te contará histórias muito mais espantosas*” (1995:36). Então apareceu na sala um homem, capitão de um barco, que pousou em cima da mesa, três pequenos cofres “*Aqui estão três amostras das mercadorias que trago*” (1995:39). Surpreendeu-se o cavaleiro ao ver que “*o primeiro cofre estava cheio de pequenas pérolas, o segundo cofre estava cheio de ouro e o terceiro cofre estava cheio de pimenta*” (1995:30).

A pedido do negociante, o capitão começou a contar as suas viagens “*desde muito novo tinha seguido a carreira de marinheiro, viajando por todos os portos da Europa, desde o mar báltico até ao Mediterrâneo*” (1995:39) tendo resolvido “*alistar-se nas expedições portuguesas que navegavam para o sul à procura de países*” (1995:39) Continuando o capitão a dizer que “*veio a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a explorar as costas de África*” (1995:40) relatando as suas viagens destacou uma situação, a de um nativo, natural de África e um português, Pêro Marques que, ao procurar entenderem-se por gestos, mímica e dança, não o conseguiram, morrendo ambos “*Do peito, do negro e do branco corriam rios de sangue*” (1995:45). Tendo sido constatado por um moço que saltara do batel “*Olhem (...) o sangue deles é exactamente da mesma cor*” (1995:45).

Já em Novembro, o Cavaleiro ao pretender seguir viagem depara-se com o mesmo entrave, a falta de navio para o levar à sua terra. Capitães e armadores explicam-lhe “*nesta época do ano e com o Inverno tão rigoroso não há navio nenhum que se atreva a navegar para o Norte*” (1995:46).

Também o negociante lhe propôs negócio, não tendo o cavaleiro acedido mais uma vez, dizendo que partiria no dia seguinte “*e assim foi*”

(1995:47) estando “os rios (...) gelados, a terra coberta de neve. O frio aumentava e os dias eram cada vez mais curtos. Os caminhos pareciam não ter fim” (1995:47).

Caminhou longas semanas o cavaleiro, e finalmente, na antevéspera do Natal, ao fim da tarde, chegou a uma pequena povoação que ficava a poucos quilómetros da floresta, perguntando pela sua família, tendo-lhe sido dito que estava à sua espera.

Na madrugada seguinte partiu, pois queria chegar antes da meia-noite, a sua casa, situada na clareira de bétulas. E assim sucedeu, pois na noite do dia 24 de Dezembro, o Cavaleiro, rodeado pela sua família e amigos, pode sentir o calor do amor e da amizade, onde o grande pinheiro situado em frente da porta de sua casa, já tinha sido iluminado para o receber.

C. A Menina do Mar

Também no conto A Menina do Mar emergem os valores positivos da amizade e solidariedade. É o relacionamento humano que aproxima “o rapazinho da casa branca” (1982:6) à menina, ser frágil com um palmo de altura “cabelos verdes, olhos roxos e um vestido feito de algas encarnadas” (1982:11).

O rapazinho adorava as rochas “Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura transparente das águas” (1982:6), tendo pena de não ser um peixe para poder nadar e ir até ao fundo do mar.

Em Setembro, com o equinócio vieram as marés vivas e os temporais que varriam a praia “Certa noite, as ondas gritaram tanto, uivaram tanto, bateram e quebraram-se com tanta força na praia, que, no seu quarto caiado da casa branca, o rapazinho esteve até altas horas sem dormir” (1982:8), ouvindo bater as portadas das janelas e as madeiras do chão estalar

parecendo “*que as ondas iam cercar a casa e que o mar ia devorar o Mundo*” (1982:8), “*adormecendo “embalado pelo temporal”*” (1982:8).

De manhã, saltando da cama, o rapazinho viu uma manhã linda de sol, o céu azul e foi a correr para a praia que “*estava coberta de espumas deixadas pelas ondas da tempestade*” (1982:9) indo brincar para as rochas.

O rapazinho ia andando para o sul da praia, para onde ninguém ia, sentindo-se tão feliz “*que às vezes punha-se a dançar em cima dos rochedos*” (1982:10).

Depois de tomar banho, deitou-se numa rocha a apanhar sol, pensando que tinha que ir para casa mas “*aconteceu de repente uma coisa extraordinária: ouviu uma gargalhada muito esquisita (...) depois ouviu uma segunda gargalhada ainda mais esquisita, uma gargalhada pequenina (...) em seguida uma terceira gargalhada que era como se alguém dentro de água fizesse “glu, glu”, sendo no entanto a quarta gargalhada a mais extraordinária “era uma gargalhada humana, mas muito mais pequenina, muito mais fina e muito mais clara*” (1982:11). Então o rapazinho levantou-se pondo-se a espreitar “*E viu um grande polvo a rir, um caranguejo a rir, um peixe a rir e uma menina muito pequenina a rir também*” (1982:11), nadando e rindo, até que a menina disselhes “*Agora quero dançar*” (1982:12), transformando-se o polvo, o caranguejo e o peixe numa orquestra e a menina começou a dançar “*E a água junto dos seus pés ia e vinha e bailava também*” (1982:13) até que resolveram ir-se embora, pois a maré alta estava a subir, desaparecendo numa gruta.

O rapazinho foi para casa muito admirado com o que tinha visto e, na manhã seguinte, mal acordou, foi a correr para a praia, onde divertidos “*A menina, o caranguejo, o polvo e o peixe estavam a fazer uma roda dentro de água*” (1982:14).

Então, o rapazinho não conseguindo estar mais tempo quieto, deu um salto, agarrando a menina que gritava “*Ai, ai, ai! Que desgraça*” (1982:15) pedindo ajuda aos seus amigos: o polvo, o caranguejo e o peixe. Estes “*faziam o que podiam: o polvo trepava pela pernas do rapaz, o caranguejo com as suas*

tenazes beliscava-lhe os pés, o peixe mordía-lhe nas canelas" (1982:15) e o rapazinho dizia à menina para não gritar, nem chorar pois não lhe iria fazer nenhum mal, respondendo-lhe a menina:

"- Eu sei que me vais fazer mal".

- *"Que mal é que eu hei-de fazer a uma menina tão pequenina e tão bonita?"* (1982:16), respondia-lhe o rapazinho, continuando a menina, a chorar e a gritar, pelos seus amigos.

A menina tinha receio do rapazinho e dizia *"Vais-me fritar"* (1982:16) respondendo-lhe este *"Eu fritar-te! Para quê? Que ideia tão esquisita"* (1982:16), mas a menina continuava *"Os peixes disseram que os homens fritam tudo quanto apanham"* (1982:16).

Rindo-se, o rapazinho explicou à Menina do Mar *"Só te quero ver bem, porque nunca na minha vida vi uma menina tão pequenina e tão bonita, e quero que me contes quem tu és, como é que vives, o que é que fazes aqui no mar e como é que te chamas"* (1982:17), parando a menina de gritar e limpando as lágrimas *"penteou e alisou os cabelos com os dedos das mãos a fazerem de pente, e disse: - vamos sentar-nos os dois naquele rochedo e eu conto-te tudo"* (1982:17), dizendo-lhe, esta que era a menina do mar, que uma gaivota a tinha trazido, no bico, para a praia e que o polvo, o caranguejo e o peixe tinham tomado conta dela *"Mas eu sou uma menina do mar. Posso respirar dentro de água como os peixes e posso respirar fora de água como os homens"* (1982:20).

O rapazinho, depois de ouvir a história da menina, levou-a para junto dos seus amigos que já estavam aflitos pela sua ausência, pedindo-lhe que voltassem, no dia seguinte, à mesma hora e naquele mesmo sítio dizendo-lhe a menina *"Tenho tanta curiosidade da terra (...) amanhã, quando vieres, traz-me uma coisa da terra"* (1982:24).

O rapazinho assim fez, e, no dia seguinte, foi ao seu jardim e colheu uma rosa encarnada, muito perfumada e ajoelhando-se na água, em frente à

menina, entregou-lhe a rosa dizendo-lhe *“Trago-te aqui uma flor da terra (...) chama-se rosa”* (1982:24).

A menina, batendo as palmas, muito alegre disse *“É linda, é linda”* (1982:24) e o rapazinho dizia-lhe *“Respira o seu cheiro para veres como é perfumada”* (1982:24), e a menina pondo a sua cabeça, dentro do cálice da rosa, respirou longamente. Depois levantou a cabeça e disse suspirando *“As coisas da terra são esquisitas. São diferentes das coisas do mar. No mar há monstros e perigos, mas as coisas bonitas são alegres. Na terra há tristeza dentro das coisas bonitas”* (1982:25), respondendo-lhe o rapazinho que isso acontecia por causa da saudade, que *“é a tristeza que fica em nós quando as coisas de que gostamos se vão embora”* (1982:25).

Então a menina pediu-lhe novamente para lhe trazer, no dia seguinte, outra coisa da terra, trazendo-lhe o rapazinho uma caixa.

“- Não é muito bonito” – disse a menina.

“- Não, mas tem lá dentro uma coisa maravilhosa, linda e alegre que se chama o fogo. Vais ver” (1982:27) disse o rapazinho e abrindo a caixa, acendeu um fósforo, batendo a menina palmas de alegria e pedindo-lhe para tocar no fogo.

“- Isso – disse o rapaz – é impossível. O fogo é alegre mas queima.

- É um sol pequenino – disse a Menina do Mar.

- Sim – disse o rapaz - Mas não se lhe pode tocar” (1982:27).

E o rapaz soprou, desaparecendo o fogo, ficando a menina admirada *“Tu és bruxo (...) sopras e as coisas desaparecem”* (1982:27) explicando-lhe o rapaz que *“Enquanto é pequeno qualquer sopro o apaga. Mas depois de crescido pode devorar florestas e cidades”* (1982:27-28).

Então, sentaram-se os dois dentro de água e o rapazinho contou-lhe mais coisas da terra, como era a sua casa, o seu jardim, as cidades, os campos, as florestas e as estradas, dizendo-lhe a menina que gostava de ver isso tudo, mas não podia ir a terra, visto ser uma menina do mar *“E nessa manhã o rapaz e a Menina, enquanto nadavam na água, iam contando um ao outro as histórias do mar e as histórias da terra”* (1982:30).

No dia seguinte o rapaz, sentando-se ao lado da menina disse-lhe “*Hoje trago-te uma coisa da terra que é bonita e tem lá dentro alegria. Chama-se vinho. Quem bebe fica cheio de alegria*” (1982:30) entregando-lhe um copo, muito pequeno, que a menina segurou com as duas mãos, olhando com curiosidade e respirando o seu perfume e bebendo o vinho, riu-se e disse-lhe “*É bom e é alegre. Agora já sei o que é a terra. Agora já sei o que é o sabor da Primavera, do Verão e do Outono. Já sei o que é o sabor dos frutos. Já sei o que é a frescura das árvores. Já sei como é o calor duma montanha ao sol. Leva-me a ver a terra. Eu quero ir ver a terra*” (1982:30).

O rapaz lembrou-se então de colocar a menina do mar dentro de um balde, para não secar, e poder levá-la, com ele, a ver a terra “*E assim o rapaz e a Menina do Mar passaram o resto da manhã a fazer planos para a aventura do dia seguinte*” (1982:33).

Mas quando o rapaz apareceu com o balde, a menina do mar, a chorar, disse-lhe que era impossível ir com ele, pois “*A Raia ordenou aos polvos que não me deixassem passar*” (1982:34) e que a raia, para a castigar de ela ter querido fugir, decidiu que ela iria ser levada, para uma praia distante “*E nunca mais nos poderemos encontrar*” (1982:35).

Mas o rapaz pôs a Menina do Mar dentro do balde e começou a correr, tendo sido atacado por dezenas de tentáculos, eram os polvos que lhe ataram as pernas, impossibilitando-o de fugir “*Até que um polvo se enrolou à roda do seu pescoço e foi apertando lentamente. Então o rapaz viu o céu ficar preto, deixou de ouvir o barulho das ondas e esqueceu-se de tudo*” (1982:36) ficando desmaiado na praia.

Chegou a estação do Inverno “*O tempo estava frio, o mar cinzento e chovia quase todos os dias. E numa manhã de nevoeiro o rapaz sentou-se na praia a pensar na Menina do Mar*” (1982:37).

Estando o rapaz com estes pensamentos, viu uma gaivota que vinha do alto mar, com algo no seu bico “*Era uma coisa brilhante que reflectia luz*” (1982:37) e chegando junto dele, deixou-a cair, dizendo-lhe que vinha enviada

pela Menina do Mar que lhe pediu (...) *“para te perguntar se queres ir ter com ela ao fundo do mar”* (1982:38), e para tal deverás beber este filtro de sumo de anémonas e plantas mágicas que está dentro do frasco e assim *“Poderás viver dentro de água como todos os peixes e fora de água como todos os homens”* (1982:38).

O rapaz bebeu o filtro e viu tudo à roda ficando *“Alegre, feliz, contente, como um peixe. Era como se alguma coisa nos seus movimentos tivesse ficado mais livre, mais forte, mais fresca e mais leve”* (1982:38-39), nadando junto ao golfinho, que se encontrava à sua espera, no mar, indo os dois pelo mar fora, dias e noites através de calmarias e tempestades *“Depois de andarem sessenta dias e sessenta noites chegaram a uma ilha rodeada de corais”* (1982:40) e o golfinho parou junto a uma gruta de coral com o chão coberto de areia branca e fina e em frente havia um jardim de anémonas azuis.

O rapaz entrou na gruta, espreitou e viu a Menina do Mar que suspirava e que estava acompanhada dos seus amigos: o polvo, o caranguejo e o peixe. Então gritando disse *“Estou aqui! Cheguei! Sou eu!”* (1982:42).

Todos se voltaram contentes e a Menina do Mar sentando-se ao ombro do rapaz disse *“Estou tão feliz, tão feliz, tão feliz”* (1982:42) e contou-lhe como ela tinha conseguido com o auxílio e a bondade do Rei que ele voltasse, para o pé dela, dizendo-lhe o rapazinho *“Agora nunca mais nos separamos”* (1982:45), respondendo-lhe a Menina do Mar *“Agora a tua terra é o Mar”* (1982:45).

E lá foram todos, através de florestas, areais e grutas até ao palácio do Rei, onde a Menina do Mar dançou toda a noite, de felicidade.

D. O Rapaz de Bronze

O conto O Rapaz de Bronze põe em evidencia a amizade entre o rapaz de Bronze, que viva *“entre o roseiral e o parque, num lugar sombrio, solitário e*

verde (...) um pequeno jardim rodeado de árvores altíssimas que o cobriam com os seus ramos” (1997: 18) e que estava “*sempre na mesma posição, porque era uma estátua*” (1997:18) e a menina Florinda “*que tinha sete anos e era filha do jardineiro*” (1997:18).

Mas durante a noite, o Rapaz de Bronze não estava parado, pois ele “*falava, mexia, caminhava, dançava, e era ele quem mandava nos jardins, no parque, no pinhal, nos pomares e no campo*” (18), obedecendo-lhe todas as plantas e animais, pois ele era, o senhor do jardim e o rei da noite.

Aparecendo-lhe o gladiolo, naquele lugar isolado, perguntou-lhe o Rapaz de Bronze “*que vens tu fazer a este lugar solitário?*” (1997:18) Respondendo-lhe o gladiolo “*Preciso de te pedir um favor*” (1917:18) e continuando explicou “*ninguém me colheu, e eu queria ir a uma festa. Preciso de uma festa*” (1997:19).

Então, como o gladiolo estava muito aborrecido, o Rapaz de Bronze teve pena dele e disse-lhe “-Não estejas triste. Endireita as tuas pétalas. Podes fazer a festa” (1997:19).

Agradecendo e curvando a sua haste, disse o gladiolo “*Vou já começar a organizar tudo: vou arranjar uma comissão de organização*” (1997:19) perguntando também ao Rapaz de Bronze “*A festa pode ser depois de amanhã à noite?*”

“ - *Pode – concordou o Rapaz de Bronze – É noite de lua cheia*”. (1997:19)

E o gladiolo, despedindo-se, pediu ao vento que o levasse à estufa para falar com a Begónia e a Orquídea organizando, os três, a comissão do grande Baile das flores, em que faziam parte: o gladiolo, a orquídea, a begónia, a tulipa, o cravo e a rosa.

No dia seguinte, o gladiolo chamou três borboletas e pediu-lhes para levarem o recado à tulipa, ao cravo e à rosa, dizendo-lhes que se estava a preparar uma grande comissão organizadora. Mas, pelo caminho, as

borboletas, ao pousar de flor em flor, iam dando a notícia, ficando algumas flores muito aborrecidas por não terem sido escolhidas.

O gladiolo voltou, então, novamente ao jardim, para junto do Rapaz de Bronze dizer-lhe que iriam iniciar a reunião para tratarem de vários assuntos, nomeadamente, do convite dirigido às flores; do local onde iria ser realizada a festa e a questão da música e da ornamentação do espaço.

Assim, resolveram convidar todas as flores visto o Rapaz de Bronze, depois de conversar com a comissão organizadora, dizer *“Eu sou o Rei do jardim. Quero que sejam convidadas todas as flores”* 1997: (25).

Quanto ao segundo problema, o local de festa *“Todos concordaram que a Clareira dos plátanos era o lugar ideal”* (1997:26), restando o terceiro ponto a combinar, ou seja a orquestra, dizendo o gladiolo *“Creio que o melhor será cantarem todos. Será uma orquestra magnífica e muito completa”* (1997:26).

Respeitante à ornamentação da clareira, várias foram as opiniões *“As árvores e as estrelas não precisam de ser enfeitadas”* dizia o rapaz de bronze, *“Mas eu tenho uma ideia”* (1997:26) dizia a Túlipa, é a de colocar uma fileira de pirilampos à roda do lago, *“E na jarra de pedra o que se há-de pôr? Não pode ficar vazia. É feio uma jarra vazia – disse a orquídea”* (1997:26).

Então *“põem-se flores”* (1997:26) – disse a Túlipa *“Flores! – disse a Rosa indignada – Flores somos nós”* (1997:26).

“ – Mas numa jarra tem que se pôr qualquer coisa. Uma jarra não pode ficar vazia – respondeu a Túlipa” (1997:26).

“ – Ah! – disse o Rapaz de Bronze – se as pessoas, nas festas das pessoas, põem flores nas jarras, as flores nas festas das flores devem pôr pessoas nas jarras” (1997:27).

O Rapaz de Bronze concluiu que tinha que colocar uma pessoa na jarra de pedra.

“ – Mas que pessoa?” – perguntou a Rosa.

“ - Uma pessoa que seja como uma flor – respondeu o Rapaz de Bronze” (1997:27).

As flores foram dando o seu parecer até que o rapaz de Bronze disse “*conheço uma pessoa que é como uma flor*” (1997:27).

“ – *Quem?*” – perguntavam as flores.

“ – *A Florinda.*” (1997:27).

“ – *Bravo, bravo*” – disseram as flores em conjunto, pois todas adoravam Florinda “*E era parecida com todas as flores. Os seus cabelos eram loiros como a cabeleira do girassol, os seus olhos azuis como duas violetas, as suas mãos brancas e finas como camélias, a sua pele fresca e macia como uma rosa e a sua boca vermelha como um cravo*” (1997:27).

As flores concordaram e todos se afastaram “*rindo e dançando entre o luar e as sombras do jardim*” (1997:27).

Surgiu então o dia da festa e em frente à janela de Florinda, começou a cantar um rouxinol que acordando-a, perguntando-lhe “*Queres vir a uma festa maravilhosa?*” (1997:31) , “*Quero – disse Florinda*” (1997:31).

Atravessaram um pomar, uma mata e chegando ao princípio do parque Florinda murmurou “ – *Parece-me que tenho medo*” (1997:31) mas, ouvindo uma voz a seu lado “*viu um rapaz alto, lindo e verde*” (1997:31) que lhe disse: “*Não tenhas medo. Eu tomo conta de ti.*” (1997:31).

Florinda ficou deveras admirada pois pensava que ele era uma estátua, dizendo-lhe o rapaz de bronze que durante a noite, era uma pessoa e o Rei do jardim, sendo somente uma estátua, durante o dia.

Florinda pediu-lhe então para ir à festa, a que ele acedeu, dizendo-lhe “*O teu lugar é ali*” (1997:31) era na jarra de pedra, ao que a Florinda questionou “*-Ali porquê?*”

“ – *Porque pareces uma flor*” (1997:31). E o Rapaz verde, pegando nela, pô-la na jarra, sentando-se a seu lado, conversando com ela toda a noite.

A Lua já tinha desaparecido e a clareira tinha ficado escura, vendo-se melhor as estrelas, quando ao ouvirem o cantar do galo, as flores começaram a correr para todos os lados, ficando a clareira vazia. E Florinda apontando para o céu perguntou ao rapaz de Bronze “*Que estrela é aquela, tão bonita e tão brilhante!*” (1997:36) “ – *É Vénus, a estrela da manhã*” (1997:36).

O parque escuro ia a pouco e pouco, clareando e o Rapaz de Bronze, pegando em Florinda, que tinha adormecido, levou-a a casa do jardineiro, colocando-a na sua cama, saindo pela janela do seu quarto e atravessando “rapidamente o jardim e o parque e voltou para o seu lugar na ilha de fetos e pedras no meio do lago redondo” (1997:37), transformando-se em estátua, ao nascer do sol.

No dia seguinte, Florinda contou às amigas o sucedido na noite anterior, mas estas acharam que tinha sido um sonho, resolvendo a menina ir até ao jardim, onde verificou que lá estava o Rapaz de Bronze, imóvel e calado.

Passou-se muito tempo, crescendo Florinda e quase se esquecendo da festa das flores, quando “no ano em que Florinda fez quinze anos, uma noite, depois do jantar, a mãe disse-lhe:

“ - *Florinda, preciso que me vás fazer um recado. Pega neste cesto e vai levá-lo à cozinheira*” (1997:38).

Florinda lá foi fazer o que a mãe lhe tinha pedido e como a sua casa ficava perto do parque e da mata precisou de “*atravessar a mata, o parque todo, o pomar e os jardins*” (1997:38) para chegar a casa dos donos da quinta mas, ao entrar no parque olhou as grandes árvores escuras e pensou que parecia um sonho, continuando o seu caminho, até à casa dos donos da quinta.

Ao regressar, sem grande pressa, pois a noite “*com as suas sombras e os seus brilhos, os seus perfumes, as suas flores e os seus murmúrios parecia uma história fantástica*” (1997:38), caminhou para junto do Rapaz de Bronze e contemplando-o, este “*estendeu uma mão e lentamente disse:*

“ - *Florinda, lembras-te de mim?*

Ah? Lembro-me, lembro-me de ti! – respondeu ela” (1997:39) e descendo da sua ilha e saltando o lago, ficou junto à menina que lhe deu a mão e “*foram os dois através do jardim.*” (1997:39).

E. Noite de Natal

No conto Noite de Natal é a personagem Joana que encara o verdadeiro espírito de Natal, encontrando-se a partilha e a solidariedade humana. Joana é caracterizada, inicialmente, através de uma focalização onisciente por parte do narrador “*Só sabia estar sózinha*” (1975:8), brincando sobretudo no jardim da sua casa.

É o menino Manuel que Joana tem como amigo, visto não ter grandes amizades “*Joana não tinha irmãos e brincava sózinha. Mas de vez em quando, vinham brincar os dois primos ou outros meninos*” (1975:7).

A menina encontrou então, um amigo “*Foi numa manhã de Outubro*” (1975:8) estando ela, em cima do muro, viu passar um menino “*Estava todo vestido de remendos e os seus olhos brilhavam como duas estrelas*” (1975:8) caminhando, vagorosamente, pela beira do passeio “*O coração de Joana deu um pulo na garganta*” (1975:8) pensando para consigo, que ele era exactamente igual a um amigo.

Então chamou-o e ambos disseram o seu nome “*Até que o garoto disse: – O teu jardim é muito bonito.*

É, vem ver” (1975:10).

E lá foram os dois pelo jardim fora, enquanto o garoto dizia “*É lindo, é lindo*” (1975:8) sentando-se à sombra do cedro, no jardim.

Brincaram a construir a casa do Rei dos anões E “*Joana foi buscar pedras, paus e musgo*” (1975:11) até que se ouviu, ao longe o apito de uma fábrica, dizendo o menino “*Meio dia (...) tenho de me ir embora*” (1975:11)

perguntando-lhe a menina *“Onde é que tu moras?”* (1975:11) *“Além nos pinhais”*(1975:11) respondeu-lhe o menino, explicando-lhe também que o pai já tinha morrido, a mãe trabalhava o dia todo, não tendo dinheiro suficiente para viverem numa casa.

A menina não parava de lhe fazer perguntas: *“mas à noite onde é que dormes? (...) E onde é que brincas?”* (1975:11) *“Brinco em toda a parte. Dantes morávamos no centro e eu brincava no passeio e nas valetas. Brincava com latas vazias, com jornais velhos, com trapos e com pedras. Agora brinco no pinhal e na estrada. Brinco com as ervas, com os animais e com as flores. Pode-se brincar em toda a parte”* (1975:12) disse-lhe o menino.

Mas, como Joana não podia sair do jardim, o menino ia ter com ela, que lhe abria *“a porta e iam os dois sentar-se sob a sombra redonda do cedro”* (1975:12) tendo sido assim, que Joana encontrara um amigo.

O tempo foi passando chegando a época do Natal e nesse dia, a menina vestiu *“o seu vestido azul, os seus sapatos de verniz preto e muito bem penteada às sete e meia saiu do quarto e desceu a escada”* (1975:13).

Joana, dando uma volta à mesa viu que tudo já estava pronto para a festa de Natal *“As velas estavam acesas e a sua luz atravessava o cristal. Em cima da mesa havia coisas maravilhosas e extraordinárias: bolas de vidro, pinhas com picos e bolas encarnadas”* (1975:15).

Joana foi ao jardim olhar as estrelas *“E muito alto, por cima das árvores, era a escuridão enorme e redonda do céu. E nessa escuridão as estrelas cintilavam, (...)”* (15), ficando com a cabeça levantada *“Olhava a imensa felicidade da noite no alto do céu escuro e luminoso, sem nenhuma sombra”* (1975:15).

Voltando a casa dirigiu-se à cozinha, e falou com a cozinheira Gerturdes que *“tinha aberto o forno e estava debruçada sobre os dois perús do Natal”,* perguntando-lhe *“ – Que presentes é que achas que eu vou ter?*

- Não sei – disse Gerturdes – não posso adivinhar” (1975:16).

Joana continuou a fazer-lhe perguntas “*E achas que o meu amigo vai ter muitos presentes?*” (1975:18) respondendo-lhe Gerturdes que o seu amigo, Manuel, não ia ter nenhum presente pois era pobre. E Joana acreditou, “*Ela nunca se enganava. Conhecia bem o mundo, as coisas e os homens*”. (1975:19).

Daí a algum tempo apareceu a família e foram todos para a mesa “*Havia no ar um cheiro de canela e de pinheiros. Em cima da mesa tudo brilhava: as velas, as facas, os copos, as bolas de vidro, as pinhas douradas. E as pessoas riam e diziam umas às outras. “Bom Natal”* (1975:20).

Joana gostava muito de ver a árvore de Natal “*Mas era sempre como se fosse a primeira vez pois da árvore surgia um lindo cintilar que tudo iluminava. Era como se o brilho de uma estrela se tivesse aproximado da terra*” (1975:21) e no presépio “*as figuras de barro, o menino, a Virgem, São José, a vaca e o burro*” (1975:21) pareciam comunicar entre si, silenciosamente.

A menina, por vezes, lembrava-se do seu amigo Manuel, mas na altura de abrir os seus presentes “*(...) a boneca, a bola, os livros cheios de desenhos a cores, a caixa de tintas*” (1975:21) pensava no seu amigo “*– talvez o Manuel tenha tido um automóvel*” (1975:22).

Quando o jantar terminou foram todos à Missa do galo, menos Gertrudes, que estava ainda na cozinha. Joana tornou a falar sobre Manuel, pelo facto dele não ter presentes e Gerturdes voltou a dizer-lhe “*eu não digo fantasias: não teve presentes, nem árvore de Natal, nem peru recheado, nem rabanadas. Os pobres são pobres. Têm a pobreza*” (1975:23).

Joana subiu então a escada que dava acesso ao seu quarto. “*Foi à janela, abriu as portadas e através dos vidros espreitou a rua. Ninguém passava. O Manuel estava a dormir. Só viria na manhã seguinte. Ao longe via-se uma grande sombra escura: era o pinhal*” (1975:26).

Ouvindo as doze badaladas, vindas da torre da igreja, Joana pensou “*Tenho de ir hoje. Tenho de ir lá agora, esta noite. Para que ele tenha*

presentes na Noite de Natal!” (1975:26) saindo e caminhando no silêncio da noite, aproximou-se da escuridão dos pinhais.

À medida que se ia aproximando, o pinhal ia-se tornando num grande espaço e Joana, olhando para todos os lados, perguntava, a si mesma “*Como é que hei-de encontrar o caminho?*” (1975:30) e, ao levantar a cabeça, viu no céu, uma estrela que se movia lentamente, e a menina pensou “*Esta estrela parece um amigo*” e começando a segui-la, entrou no pinhal onde “*as sombras fizeram uma roda à sua volta*” (1975:31).

Amedrontada, a menina viu surgir, entre os pinheiros, um vulto muito alto que vinha ao seu encontro “*tinha na cabeça uma coroa de ouro e dos seus ombros caía um longo manto azul todo bordado de diamantes*” (1975:32) que lhe perguntou, onde é que é que ela ia “*Vou com a estrela – disse – ela.*

- *Também eu – disse o rei – Também eu vou com a estrela*” (1975:32).

E ambos, continuaram por entre os pinhais quando surgiu um segundo vulto, das sombras da noite “*tinha na cabeça uma coroa de brilhantes e dos seus ombros caía um grande manto vermelho coberto de muitas esmeraldas e safiras*” (1975:32) e, também ele, os acompanhou pelos pinhais fora.

Mais uma vez, surgiu um terceiro vulto, entre as sombras azuis e os pinheiros escuros “*Tinha na cabeça um turbante branco e dos seus ombros caía um longo manto verde bordado de pérolas. A sua cara era preta*” (1975:34). Caminharam os quatro através da noite e continuando a seguir a estrela, quando esta parou junto a um casebre “*mas não viu escuridão, nem sombra, nem tristeza. Pois o casebre estava cheio de claridade, porque o brilho dos anjos o iluminava*” (1975:35).

Joana viu então, o seu amigo Manuel, que estava deitado, nas palhas, entre a vaca e o burro, e à sua roda estavam os anjos. Então, admirada com tanta beleza exclamou “*Ah! Disse Joana – aqui é como no presépio!*” (1975:35) e ajoelhando-se pousou, no chão, os presentes que tinha para lhe oferecer.

F. A Floresta

O conto A Floresta é passado numa quinta que *“ficava nos arredores duma cidade”* (1990:5), onde morava, uma menina chamada Isabel que *“tinha onze anos e por isso ia todos os dias da semana ao colégio, baloiçando a sua pasta cheias de livros ora numa mão ora na outra”* (1990:5).

Geralmente Isabel brincava sózinha ou, por vezes, passeava com o velho jardineiro, seu amigo, de nome Tomé. Este *“ensinava-lhe os nomes das árvores e das flores e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar ervas más”* (1990:6).

Isabel conhecia bem as quatro estações *“Era a Primavera que enchia as árvores de leves folhagens verdes, e espalhava nos campos a multidão de papoilas (...) Depois o Verão chegava, os dias cresciam (...) Então começava o Outono. Os dias ficavam mais curtos e mais doirados (...) No Inverno, nos dias de chuva Isabel passava as tardes em casa”* (1990:8).

Era uma casa enorme, sendo a sua maior divisão o grande átrio, onde no Natal se armava o pinheiro, e à sua roda ficavam as outras salas *“a sala de jantar (...) a sala de estar(...), a sala do piano (...) a biblioteca (...) a sala vermelha (...) a sala de bilhar (...) e, a sala mais misteriosa, a sala de baile”* (1990:9).

Mas, um dia, algo aconteceu uma *“coisa extraordinária e diferente”* (1990:12)

Estava Isabel, estendida no chão, junto a um carvalho, a ler, quando a atraiu, um carreiro de formigas que se dirigiam para um buraco, perto da árvore, pensando a menina *“um sítio bom para morarem anões”* (1990:14) e, rapidamente, resolveu *“fazer ali uma casa pequenina e imaginar que os anões viriam morar nela”* (1990:14) procurando cascas de plátano, paus, pedras, musgo e canas, para construir a casa que *“tinha um ar muito cómodo e muito amigo”* (1990:15) e suspirando, Isabel contemplava a sua obra dizendo; *“- Que pena esta casa ser a casa de ninguém”* (1990:16).

Com imensos afazeres durante a semana, Isabel não pode ir ao pequeno bosque ver a casa que tinha construído mas, na quinta-feira, feriado, levantou-se cedo e foi a correr “*cheia de curiosidade e de medo temia que alguém tivesse destruído a sua obra*” (1990:17) mas, ao chegar em frente ao tronco sorriu “*A casa estava com o telhado de casca de plátano muito bem coberto de musgo e a porta de casa muito bem fechada*” (1990:18).

Isabel ajoelhou-se, e o que observou “*deixou-a, imóvel, muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar*” (1990:18) No meio do seu espanto Isabel viu, que em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão, que dormia, tão profundamente, que até ressonava.

Isabel resolveu esperar que ele acordasse mas, como o musgo do chão ainda estava húmido do orvalho da noite, fez com que a menina espirrasse, acordando o anão, que muito aflito, a afligi também.

Lembrou-se então Isabel de lhe dar pão com mel mas, o anão não quis e disse num tom zangado “*Deixa-me sair daqui!*” (1990:21).

A menina pediu ao anão para lhe contar uma história mas este, abanando a cabeça, disse-lhe “*Agora não. Só quando formos amigos*” (1990:22).

Assim, a menina perguntou-lhe “*Que hei-de fazer para seres meu amigo?*

- *Deixa-me sair daqui e vai-te embora*” (1990:22) pediu-lhe o anão.

O anão apontou então com o dedo uma tília e disse-lhe para ela ir para lá, prometendo-lhe, que se iria embora, mas que voltaria. Isabel acedeu o seu pedido mas, o anão não cumpriu a sua promessa visto não ter aparecido e a menina, olhando à sua volta, disse “*Anão, estou muito zangada*” (1990:25) e foi para casa almoçar.

Mais tarde, voltou junto à casa que tinha construído, chorando e dizendo “*Anão faltaste à tua promessa. És um mentiroso e um covarde*” (1990:27) Mas mal tinha proferido estas palavras, sentiu uma pancada na cabeça, e olhando para cima viu, o anão, muito irritado, que lhe dizia “*Não admito! Não admito que me chames mentiroso e covarde. Tenho trezentos anos e nunca ninguém me tinha chamado esses nomes*” (1990:27).

Isabel, de imediato, pediu-lhe desculpas e, a partir desse momento ficaram amigos, ensinando-lhe, o anão, muitas e variadas coisas.

Isabel ia-lhe fazendo perguntas “*Tu não tens livros e nunca estiveste num colégio nem numa universidade, como é que sabes tantas coisas?*” (1990:28), “*Como é que podes viajar com umas pernas tão pequenas?*” (1990:29).

A tudo respondia o anão, mas, sobre a sua própria vida, ele nada dizia, apesar de Isabel, em vão lhe perguntar.

Isabel depressa compreendeu: História, Ciências Naturais, Geografia e Gramática, mas, o que o anão sabia muito bem, era de Matemática.

Um dia, o anão, disse à menina “*Amanhã é Domingo e faz um ano que nos conhecemos. Agora já sei que posso ter confiança em ti. Por isso vou contar-te a minha história*” (1990:31).

E assim foi, no dia seguinte, lá estavam os dois, Isabel e o seu amigo anão, à hora marcada, começando este a contar a sua história “*antigamente estes lugares estavam todos cobertos por uma espessa floresta solitária e selvagem*” (...) (1990:31) estendendo-se por várias léguas e povoada de anões, morando somente, dez lenhadores e três frades.

Os anões foram sempre muito amigos dos frades, ajudando-os na construção do convento mas, fugindo, no entanto, dos lenhadores.

Mas, continuou o anão *“um dia aconteceu uma grande desgraça: atraída pela vastidão e espessura dos arvoredos uma quadrilha de bandidos veio instalar-se neste bosque”* (1990:33) roubando e escondendo, o que roubavam, no bosque, e os lenhadores apavorados, acabaram por fugir, com as suas famílias.

Apesar de se ouvir dizer que a floresta estava no poder dos bandidos, os cavaleiros continuaram a ir à caça mas, num desses dias, depois de perseguirem um veado, foram beber água a uma pequena fonte, tendo sido roubados, pelos bandidos, acabando assim, as caçadas *“Nunca mais houve caçador que se aventurasse a penetrar na floresta onde reinavam os bandidos”* (1990:36).

E então, prosseguiu o anão, a relatar a sua história a Isabel, eu *“vi tudo muito bem, com os meus próprios olhos, pois estava junto da fonte escondido dentro do tronco oco dum velho castanheiro”* (1990:37) e daí, em diante, neste lugar *“só os três frades continuavam no seu convento”* (1990:37).

O chefe dos bandidos, contava o anão à menina, sabendo que os frades eram muito conhecedores, em muitas coisas, foi visitá-los e disse-lhes *“ouvi dizer que sabeis muito de medicina”* (1990:38) ao que os frades responderam, dizendo-lhe que sabiam fazer *“um chá de folhas secas”* que tratava a febre *“vários emplastros de ervas para curar as feridas e (...) fazer um xarope que faz passar a tosse”* (1990:38). E, assim passaram os frades, a ser, os médicos dos bandidos, que *“saíam de noite para as estradas, assaltavam os viajantes e roubavam-lhe as moedas, as jóias, as roupas e os cavalos”* (1990:39) escondendo-se na floresta *“onde ninguém tinha coragem de entrar”* (1990:39).

Mas, os anos passaram e estes envelheceram e *“tossiam durante meses e já não havia chá nem xarope que os curasse”* (1990:40). Mas, um dia sabendo da chegada à cidade, de um mercador rico, que trazia jóias, sedas, dinheiro e veludos, os bandidos não resistiram e foram tentar assaltá-lo, só que o mercador prevenido, tinha na sua bagagem, doze criados que ataram os bandidos, tendo só o capitão escapado.

Este foi tratado pelos frades mas, o seu estado de saúde piorou e foi então que o capitão resolveu começar a contar, aos frades, os seus crimes, lamentando o mal que tinha feito “*queria poder voltar atrás e viver a minha vida de outra maneira*” (1990:45) indicando-lhes onde guardava o dinheiro roubado “*Além, no meio da floresta (...) entre um carvalho e uma bétula (...) estão enterradas duas grandes arcas cheias de moedas de oiro*” (1990:45).

O capitão, nesse momento, apenas queria que o fruto do mal, fosse transformado em bem, pedindo-lhe “*Dá esse dinheiro a uma pessoa boa que o gaste a fazer bem para apagar o mal que eu fiz*” (1990:26). O frade prometeu que iria cumprir o seu pedido e deu-lhe a absolvição.

Como as arcas de oiro eram muito grandes, e não cabiam em nenhuma sala, viram-se obrigados, os frades, após terem discutido o assunto, a construir um quarto subterrâneo, por baixo da capela.

Entretanto, ao correr de boca em boca, que os bandidos tinham deixado tesouros, a floresta foi invadida por aventureiros à procura do oiro.

Mas, o mal de uma epidemia espalhou-se pela floresta, e os frades sentiram “*que tinha chegado a hora da sua morte*” (1990:49) deixando o ouro, nas mãos dos anões dizendo-lhes “*procurai, procurai bem pois haveis de encontrar a quem o dar*” (1990:49).

No entanto, os meus amigos anões já partiram “*há mais de duzentos anos e eu estou aqui sózinho (...) amarrado ao tesouro dos bandidos*” (1990:51) pois não encontro ninguém a quem dar o oiro, dizia tristemente, o anão.

A menina pensou então, no seu professor de música, Cláudio, que tocava violino e fazia versos, um poeta que costumava dizer “*A fortuna, a glória e o dinheiro não contam. Só a verdade e a beleza é que nos dão felicidade*” (1990:51).

Então Isabel e o anão resolveram oferecer o tesouro, ao poeta, que o recusou, lembrando-se este, de o dar a um seu amigo, o Dr. Máximo, que dedicara toda a sua vida a um sonho, o de descobrir a maneira de transformar pedras em ouro.

Então resolveram ir ao laboratório do Sábio e, no lugar das pedras que lá estavam, deixaram as moedas de ouro.

Quando o Dr. Máximo viu que a transformação que ele sonhara, se tinha realizado *“começou a rir e a chorar ao mesmo tempo”* (1990:60) dizendo *“Mal posso acreditar no que vejo! (...) Consegui demonstrar a minha descoberta (...)”* (1990:60).

A notícia correu rapidamente, não falando os jornais de outra coisa, sendo-lhe oferecido uma bela cerimónia. Então o Dr. Máximo aproveitou a ocasião e decidiu dizer o que pretendia fazer com tanto ouro, dá-lo aos pobres, ao que muitos discordaram dizendo *“Até aqui os ricos trabalhavam para ficar mais ricos. Mas daqui em diante ninguém mais há-se querer trabalhar”* (1990:65).

Pensavam então numa solução, Dr. Máximo e Cláudio, quando se soube da notícia, *“durante a noite a biblioteca e o laboratório do Doutor Máximo tinham ardido”* (1990:73).

Quando Cláudio apareceu junto do Sábio este disse-lhe *“Amigo, não te aflijas! Este incêndio foi a minha solução!”* (1990:74).

À tarde, Isabel, Cláudio e o anão sentaram-se calados e quietos, dizendo o anão *“Graças a ti, Isabel, ao Doutor Máximo e a Cláudio estou liberto do tesouro terrível do bandido. O Rei dos Anões tinha-me ensinado: Confia nas crianças, nos sábios e nos artistas”* (1990:76).

G. A Árvore

O conto A Árvore inicia com a apresentação e orgulho do povo da ilha *“por possuir uma árvore tão grande e bela”* (1985:14) como não havia nenhuma

noutra ilha do Japão “*E nas tardes de Verão as pessoas vinham sentar-se debaixo da larga sombra e admiravam a grossura rugosa e bela do tronco (...)*” (1985:12) e a sua folhagem era “*tão espessa e a sua copa tão larga que, durante o dia, metade da ilha ficava sempre à sombra*” (1985:13).

Verifica-se que “*metade das casas, das ruas, das hortas e dos jardins nunca apanhava sol*” (1985:13) e “*na metade ensombrada, as casas estavam a ficar húmidas, as ruas tinham-se tornado tristes, as hortas já não davam legumes, os jardins já não davam flor*” (1985:13) e as pessoas estavam pálidas e constipadas.

A árvore era “*bela, antiga e venerável*” (1985:15) e fazê-la desaparecer não era do agrado dos habitantes da ilha mas, acabaram todos por concordar com o seu corte, plantando um pequeno bosque de cerejeiras, no seu lugar.

Abater a árvore foi muito difícil, tendo toda a gente de ajudar mas, depois de cortada, ela ocupava tanto espaço que começaram a desfazê-la rapidamente.

Cortaram então os ramos, tendo sido distribuído por todos “*para que cada um pudesse fabricar alguma coisa que lhe lembrasse a árvore tão amada*” (1985:16), fabricando mesas, varandas, caixilhos, caixas, tabuleiros, tigelas, colheres e pentes, ficando, por fim “*o grosso tronco deitado através da ilha*”(1985:17).

Começaram a chegar viajantes e armadores que queriam comprar aquela madeira, para o fabrico de barcos, mas a população não aprovou a ideia e decretaram “*- Os habitantes desta ilha não se querem separar da sua árvore que, antes de crescer demais, lhes deu tanta alegria*” (1985:17) pensando serem eles, a construir o barco.

Depois da chuva de Outono e com a madeira bem seca construíram uma barca, fazendo uma grande festa, para o seu lançamento ao mar “*À noite houve fogo de vista e em todas as ruas e praças se acenderam balões de papel, azuis, amarelos e vermelhos*” (1985:18).

Dai em diante a vida daquele povo mudou, pois, graças à barca, navegavam de ilha em ilha, fazendo negócios, tornando-se assim, mais ricos.

À medida que o tempo ia passando, as cerejeiras plantadas, em lugar da árvore, foram crescendo e embelezando a ilha e a gente da ilha passou a celebrar, todos os anos, a festa da cerejeira em flor.

Assim foi, durante anos, a vida naquela ilha, mas apesar dos negócios e passeios que efectuavam, tinham sempre a saudade presente da velha árvore, dizendo “- *Como era alta e bela!*” “*Como a sua sombra era perfumada! Como era doce e leve o sussurar da brisa nas suas folhas!*”; “*como a sua copa era redonda e bem formada!*”; “*Como era tão suave a frescura debaixo dos seus ramos nas manhãs de Verão!*” (1985:27).

Os anos foram passando e os marinheiros descobriram, que a madeira da quilha da grande barca tinha começado a apodrecer, chorando, os habitantes recearam não poder “*dar mais passeios pelo mar nas noites de lua cheia*” (1985:28-29) nem fazer visitas às outras ilhas, para fazer negócios.

Resolveram, então, comprar madeira e fazer um nova barca e “*daí a poucos meses a barca nova ficou pronta e logo a puseram a flutuar*” (1985:30).

Como a velha barca estava cada vez mais apodrecida, restando-lhe somente, em bom estado, o mastro grande, decidiram aproveitá-lo “- *Temos que fazer com este mastro alguma coisa que nos lembre a nossa árvore antiga e a nossa barca*” (1985:31) disse o chefe da ilha. Então, depois de pensar “*resolveram fazer uma biwa que é uma espécie de guitarra japonesa*” (1985:31) compreendendo que a memória da árvore permaneceria e nunca mais deixaria de os proteger “*porque os poemas passam de geração em geração e são fieis ao seu povo*” (1985:32).

“A árvore antiga
Que cantou na biwa
Tornou-se cantiga”. (1985:32)

H. O Espelho ou O Retrato Vivo

O conto *O Espelho ou O Retrato Vivo* passa-se “*Em tempos muito antigos*” (1985:35), no Japão, em que uma família: marido, mulher e filha “*eram profundamente felizes*”(1985:35).

Em ambas, mãe e filha “*se viam os mesmos olhos escuros, talhados em amêndoa, a mesma pele clara e transparente, o mesmo nariz pequeno e redondo e o mesmo cabelo preto, liso abundante e lustroso*” (1985:35).

Moravam numa linda casa “*Em redor havia um jardim maravilhoso onde entre rochedos, musgos e lanternas de pedra cresciam pinheiros, bambus (...) e atravessado por uma ponte de madeira. Num pilar da varanda trepava uma glicínia que na Primavera se enchia de longos cachos lilases que entonteciam o ar com o seu perfume*” (1985:36).

Um dia, o pai da menina, que era negociante de chá, foi a kioto, tratar de negócios e prometeu-lhes, que traria muitos presentes.

A mulher “*ia contando as semanas e os dias um a um*” (1985:38), e um certo dia “*quando ela estava a acender as lâmpadas, bateu à porta um vizinho que lhe anunciou – Do alto do monte vi ao longe o teu marido.*” (1985:39) vestindo logo ela o seu belo quimono de seda chamando a filha “*vestiu-a também com a sua melhor roupa*”, batendo palmas de alegria.

O homem ofereceu-lhes os presentes que trazia, jantando em seguida e conversando “*à doce luz da lanterna de papel*” (1985:41).

Depois da filha se ir deitar, o marido disse para a mulher “*Trouxe-te ainda outro presente (...) é uma grande surpresa*” (1985:41) e continuava, dizendo “*É uma coisa desconhecida nestas paragens, mas em Kioto e nas grandes cidades cada mulher tem o seu. Chama-se um espelho*” (1985:42) e, abrindo a caixa de charão, deu-lhe o presente que trouxera.

A mulher muito admirada com o que via disse-lhe “*Vejo – respondeu ela – uma jovem mulher que é a mulher mais bela que jamais vi na minha vida. E tem – como é curioso! – um quimono azul igual ao meu*” (1985:42) mas, o marido rindo explicou-lhe “*Tu és a mulher que te sorri*” (1985:44).

Então a mulher exclamou “- *Ah! (...) É um retrato vivo!*” (1985:44).

A mulher não se cansava de se admirar no espelho que mostrava a sua imagem, contemplando “*os seus olhos em amêndoas, o oval da sua face, a sua boca cor de coral e os seus cabelos negros e espessos e brilhantes*” (1985:44).

O tempo ia passando, vivendo os três muito felizes e à medida que a filha ia crescendo, ia-se tornando mais parecida com a mãe.

Quando a menina tinha quinze anos a mãe adoeceu gravemente, e os médicos não conseguiram encontrar remédio, que a curasse. A mãe, ao perceber que ia morrer, lembrou-se do seu espelho e com receio que a filha “*tão jovem, se tornasse tonta, fútil e vaidosa por causa da imagem*” (1985:46) pediu-lhe que lhe trouxesse a caixa, em que guardava o espelho.

A mãe falou com a menina dizendo-lhe “*Deixo-te esta caixa. Dentro dela está o meu retrato vivo. Chama-se espelho*” (1985:47) e continuando a sua conversa com a filha, referia que sempre que ela a quisesse ver, ela lhe apareceria e estaria assim sempre com ela, terminando “*Faz isto em segredo. É um segredo entre nós as duas*” (1985:47).

Depois da morte da mãe, a menina lembrou-se da promessa que fizera à sua mãe e olhando o espelho viu, não “*a mãe pálida e cansada dos últimos tempos*” (1985:48) mas sim “*a jovem e linda mãe da sua infância, com a pele transparente e a boca de coral e os cabelos negros e lustrosos*”. (1985:49).

Todas as noites a menina contemplava o rosto doce e maravilhoso, quando o pai, ao passar na varanda, olhou para dentro do quarto iluminado e viu, a menina a falar, em frente ao espelho.

Achando algo estranho, entrou no quarto, perguntando-lhe o que estava a fazer “*Meu pai – disse ela – estou a falar com a minha mãe. A minha mãe deixou-me um retrato vivo que se chama espelho*” (1985:50) contando-lhe a conversa que tivera tido com a sua mãe, antes desta morrer.

A menina viu então “*duas lágrimas a correr pela cara cansada do pai*” (1985:51) que tinha ficado maravilhado, com o “*belo exemplo de obediência, de amor e de piedade filial*” (1985:51).

Estas histórias podem ter em si, muitos elementos e factos, pouco ou nada actuais, todavia sabemos, que os problemas, interrogações, anseios e angústias das crianças não tem tempo, nem época, existem por natureza. Assim, o mais importante é o contributo que estes contos podem dar para a construção equilibrada do interior da criança, tornando-a capaz de enfrentar o mundo, em que vive, por vezes, muito complicado, conseguindo os meios, para resolver os seus conflitos, e dar sentido à sua vida.

----- *

Os contos maravilhosos podem preparar a criança para enfrentar a idade adulta, bem como o caminho para o enriquecimento espiritual e para a criatividade, levando-a a imaginar...

Ao considerarmos importante o acto de ouvir, ler histórias às crianças e destas contactarem com os livros, desde a mais tenra idade, compete ao educador não menosprezar esse acto e, pelo contrário, fomentá-lo e incentivá-lo, junto das crianças.

As brincadeiras mais simples, como o folhear um livro, abraçá-lo ou rejeitá-lo, são alguns momentos promotores de sentimentos, de prazer. Numa perspectiva behaviorista: são buscas por “*tentativa e erro*” que a levarão um dia à descoberta da leitura.

Aguiar e Silva, citando Sá (1981:14-15) diz-nos que *“a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crianças e valores. Esta função modelizadora, indissolúvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da linguagem que muitos textos da literatura infantil realizam com supreendente criatividade. Efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração de matizes semânticas das palavras, revelação de força expressiva e comunicativa das metáforas – eis alguns dos segredos e das potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta afectuadas por outrem, de textos de literatura infantil”*.

A criança ao imaginar, ao fantasiar, ao sonhar, ao jogar vai construindo um puzzle de peças que a encaminham para alcançar o equilíbrio interior. Defende George Jean citado por Traça (1992:78) a este respeito, que se deve *“fecundar inteligentemente o imaginário da criança”*, considerando que *“a poesia é um espaço de todos, que contém, na sua diversidade, possíveis respostas às mais variadas questões de qualquer ser humano. O mesmo se pode dizer em relação à criança: ela não retém em absoluto a mensagem, mas salvaguarda as passagens mais marcantes do poema, sejam elas a musicalidade, a surpresa, o arrepio ou a suavidade das palavras”*.

Também segundo George Jean citado por Traça (1992:76) *“(…) associam-se os primeiros tempos de leitura ao emprego do maravilhoso, através do conto. As narrações e os contos precedem e preparam o uso pessoal do livro incitam o leitor, empurram-no encantadamente, puxam-no para o livro que contém as maravilhas ouvidas e ainda outras (...) As palavras tornam-se instrumentos preciosos que permitem nomear essas maravilhas, fazê-las viver, levá-las consigo para as ressuscitar ou ampliar”*.

O papel singular do conto de fadas, dos livros de gravuras, dos livros de texto em geral, deve ser visto como fundamental no desenvolvimento sistemático da linguagem e do sistema pessoal de valores, na formação do ser. É através do livro que se transmitem os valores culturais de um povo. Além disso, o contacto, a proximidade, possibilita à criança conhecimentos além fronteiras, despertando o imaginário infantil, proporcionando prazer por meio do “*contar-ouvir e fazer*». Esta viagem sem limites, livre e espontânea, promove e desenvolve, na criança, a capacidade de se relacionar com os outros, incentivando-a para o mundo que a rodeia. Bem como, a utilização da mímica, acto, também natural e espontâneo, em crianças entre os três e os seis anos, em que a criança pretende ter liberdade de movimentos, de decisão e de poder, cuja grande característica é também a sua grande curiosidade. E, como refere Sousa (2001:63) esta curiosidade “*ajuda a criança no desenvolvimento da observação e conseqüentemente na elaboração cada vez mais cuidada das formas de imitação*”.

VII

A INVESTIGAÇÃO

VII – A INVESTIGAÇÃO

1. A pertinência do estudo

Há algumas décadas atrás alunos, pais e a sociedade em geral, nutriam o maior respeito e reverência pelos professores, dignificando-os por aquilo que representavam: uma vida inteiramente dedicada, com dedicação e amor, à educação das crianças e jovens que seriam, no futuro pessoas honestas, justas, solidárias, altruístas, de carácter.

Na escola viviam-se permanentemente valores: a delicadeza na fala, nos gestos e nas atitudes, o empenhamento no estudo, a cooperação e a fraternidade com os colegas. Na família, o respeito pelos mais velhos e pelo seu saber de experiência adquirida, o amor pelos pais e pelos irmãos e a vivência no lar familiar. Na sociedade havia civismo, respeito, ordem, consideração e dever.

Com a disseminação do materialismo neo-liberal (Friedman, 1984; Godoy, 2008), todos estes valores foram sendo colocados de lado.

Na Conferência Internacional *“Que Valores para Este Tempo?”*, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, em 2006, o actual Presidente da república Portuguesa, Aníbal Cavaco Silva, na sessão da abertura, ao falar de uma crise geral do sistema de valores, referiu Oliveira Martins, citando-o: *“... a um sistema sucede outro sistema e, nos intervalos das doutrinas sucessivamente dominantes, há sempre pausas de materialismo obscuro”*. Seguindo-se um pequeno silêncio enfático, perguntou: *“Viveremos numa dessas pausas?”*.

Mais adiante e ainda no seu discurso, o Presidente da República continuou: *“Os valores são, pois, a expressão de um acordo sobre o modo de realizar objectivos comuns (...) Falo dos valores que unem os homens que*

vivem em comum. Falo de valores concretos – sobre a boa convivência, sobre o bem comum, sobre o trabalho, sobre a entreatajuda e a cooperação, sobre as práticas culturais e os usos tradicionais – valorações que representam a existência de uma sociedade perante os outros grupos e perante a História”.

Cientes desta temática em que o homem deverá ser solidário, relacionar-se cooperativamente tanto na reciprocidade como no altruísmo, sem se esquecer dos actos baseados na amizade, no respeito e na responsabilidade, um grande objectivo nos guiou, a necessidade de desenvolver

Uma metodologia que sirva de ajuda à auto-formação da criança pequena, integrada num sistema próprio, num sistema pessoal de valores, de modo a centrar-se no Bem, no Belo (espiritual) e no Verdadeiro (a tríade platónica formadora da nossa cultura).

Na concepção de Platão, as três concepções de Bem, Belo e Verdadeiro, são analisadas, havendo cruzamento entre elas, porque para que a verdade seja bela e justa, para que a beleza seja boa e verdadeira, tem que existir firmeza em cada uma das ideias e a consciência da unidade que as mesmas constituem.

Centrámo-nos, assim, em duas questões que evidenciaram o interesse e a razão deste propósito:

1 – Porque há necessidade de se desenvolver uma metodologia que ajude a auto-formação do sistema pessoal de valores?

2 – Para que é que se procura uma metodologia como estratégia de educação em valores para crianças do Jardim de Infância?

A educação como preparação para a vida em sociedade teve início nos finais do Século XIX, e gradualmente começou a substituir as concepções individualistas.

Diversas críticas surgiram perante as metodologias empregues em, Religião e Moral e em Desenvolvimento Pessoal e Social, citando Sousa (2001:99) “*A Religião e Moral nos termos em que se mantinha nos últimos anos do século XX, sem uma adequada formação inicial e contínua dos seus professores e sem estar devidamente integrada num enquadramento curricular, foi progressivamente perdendo importância*”, tendo sido, os valores, retirados da Religião e Moral e integrados no Desenvolvimento Pessoal e Social. No entanto, conforme diz Sousa (2001:99) “*Os Modelos de Educação dos valores, embora baseados em extensas e rigorosas investigações sobre a sua eficácia, apresentavam (...) pontos fracos*”, não abrangendo crianças com menos de 9-10 anos.

Ainda referindo este autor (2001:99-100) “*se torna imperativo (...)uma cuidada educação dos valores*”, aplicada a crianças, com idade inferior a 9-10 anos, concluindo Sousa (2001:100) que “*Os grandes alicerces iniciam-se na primeira infância, na vida familiar, no jardim de infância e nos quatro primeiros anos de escolaridade*”.

Pelo exposto sentiu-se a necessidade de se criar uma metodologia que se aplicasse especificamente a crianças entre os três e seis anos; já se tinha constado a existência dessa lacuna, ao nível da educação em valores. Assim, chegou-se à conclusão que uma metodologia baseada em contos de fadas poderia ser indicada para promover o propósito a que nos propusemos, ou seja, a formação do sistema pessoal de valores.

A ideia central de que o bem estar individual e colectivo depende das relações existentes entre as pessoas é referido por Monroe (1979:341) “*O novo objectivo exige uma atenção maior à formação do carácter, aos hábitos sociais e aos motivos patrióticos e altruísticos*”, pretendendo-se que o sistema educativo tenha a capacidade de se adaptar às mudanças sociais que rapidamente surgem, modificando-as e modificando, a sociedade, neste início de século XXI.

Segundo Henriques (1999:8) “(...) *cada vez mais carecemos de uma teoria geral que ajude a explicar porque razão precisamos de formar cidadãos para atingir uma sociedade mais digna*”.

Dos vários objectivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, dois deles conferem um evidente destaque para a formação da criança/pessoa:

- a) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.
- b) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

A função da educação deverá ser, desde o início da escolaridade, o de fomentar a participação consciente e activa na preservação da identidade cultural e de valores universais. A partir do momento em que a criança ingressa no jardim de infância, começa a ter de assumir as suas primeiras tarefas, o seu novo papel, diz Santomé (1995:84) “*Necessita de aprender quais são os seus direitos, quando e como os pode exercer, e, inclusivamente em que momentos e circunstâncias terá de renunciar a eles*”.

De facto, é a partir do momento, em que a criança se integra, que terá uma futura consciência e compreensão de si, dos outros, assim como irá aprender a ter deveres e direitos. Segundo Henriques (1999:18) “*A compreensão mais elementar da cidadania começa pelo curriculum oculto, pelas relações entre os membros da comunidade escolar e desta com o exterior*”.

É na pessoa como indivíduo/cidadão, que se pretende, mas de espírito activo, que a integração e a globalidade da sua acção, venha a modificar aspectos negativos e prejudiciais para a evolução das sociedades, dizendo Rocha (1996:76) “*A educação é chamada a intervir profundamente na construção destas sociedades, favorecendo a compreensão recíproca, o diá-*

logo interétnico, a sincera estima pelos homens de todas as raças e quadrantes – numa palavra a solidariedade universal”.

Cabe assim aos educadores/professores, a tarefa de facilitar, encorajar e sensibilizar as crianças para a participação na construção da sociedade.

Wink citado em Freire (1992:169-170) escreve “*A verdadeira méstria do professor é perceber, como, directa ou indirectamente, as crianças vivem questões emergentes cujas soluções dependem de certos saltos no conhecimento, do mundo inesgotável, ameaçador e fascinante*”.

Como se sabe todos nós somos transmissores/comunicadores e, neste processo são as crianças/jovens que transmitem novos conhecimentos, atitudes e valores no seu âmbito familiar, dizendo d'Orey Cunha (1996:24) “*o grande desafio dos tempos modernos, o grande desafio da educação, é conseguir que todos nós passemos a gostar do bem: da Ética (razão) à Cultura (gosto)*”.

A metodologia aqui proposta “*Contar-Ouvir-Fazer*” procurou saber se era eficaz, como estratégia a adoptar, numa educação em valores, para crianças dos três aos seis anos de idade, ou seja, as crianças que frequentam o Jardim de Infância.

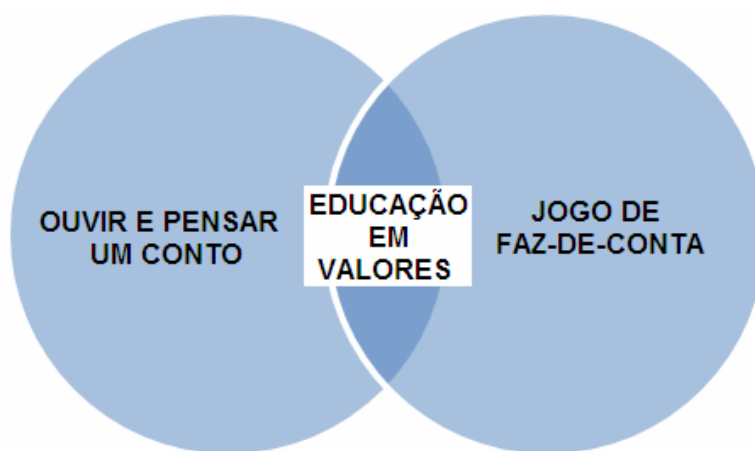


Figura 1 – Contar, Ouvir e Fazer

Através do “*Contar-Ouvir-Fazer*”, utilizando a leitura de contos infantis pelo educador às crianças, em estreita ligação com os instrumentos criados e validados por Sousa (2000) realizaram-se actividades lúdico-expressivas-criativas de vivência desses mesmos contos.

2. O problema

Segundo Sousa (2005:43) “*O problema define o objectivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta para essa pergunta*” Para este autor (2005:43) “*O problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta*”. Referindo ainda o mesmo (2005:44) que “*Quase todos os autores (Travers, 1969; Best, 1970; Mouly, 1978; Stenhouse, 1979; Cohen e Manion, 1987; Bisquerra, 1989; Gall, 1989; Barquero, 1989; e outros) referem que o problema é o ponto de início de qualquer investigação*”.

No momento em que as preocupações educacionais em Portugal estão necessariamente centradas sobre o melhor modo de formação das crianças, as quais serão os futuros homens da Europa, surge a educação em valores, capaz de contribuir nessa formação positiva que está em falta entre nós.

A crise generalizada de valores que tem assolado as sociedades contemporâneas, bem como, as situações de constante conflito originadas pela pluralidade e diversidade de hierarquias de valores específicos de grupo e/ou de culturas que atravessam essas sociedades, carecem de um instrumento capaz de colaborar e proporcionar uma melhor educação, ou seja, estamos a falar da educação em valores.

A questão de como efectuar esta educação em valores, isto é, que metodologia utilizar para proporcionar essa formação foi, pois, uma questão da maior pertinência, senão mesmo da maior urgência.

Deste modo, para elaborarmos tal estudo tivemos que começar por equacionar a pergunta de partida:

Problema: O “contar-ouvir-fazer” será uma metodologia eficaz numa educação em valores?

Para se procurar resposta para esta questão, tivemos que se passar pelas seguintes sub-questões:

P1. As crianças de 3 a 6 anos desenvolvem com as actividades expressivas, consubstanciadas no “contar-ouvir-fazer” de uma história, uma modificação no seu comportamento e nas suas atitudes?

P2. Estas actividades educacionais (expressão de contos) contribuem para o seu desenvolvimento moral?

P3. Haverá diferenças de desenvolvimento moral entre os níveis etários considerado (3, 4, 5 e 6 anos)?

P4. Haverá diferenças de desenvolvimento moral entre os sexos?

P5. Haverá diferenças de desenvolvimento moral em relação aos níveis sociais?

A primeira sub-questão (P1) refere-se concretamente a uma modificação de comportamentos que, em termos parentais poderá ser definido como “*mais bem comportado*”, “*portar-se melhor*” ou “*comportamentos mais positivos*” situando-se, portanto, eminentemente na dimensão das relações socio-familiares.

A segunda sub-questão (P2) considerou a dimensão psicológica, sendo os valores uma instância de personalidade (Sistema Pessoal de Valores), intimamente associada ao raciocínio (juízo de valores) e à vida emocional-

sentimental (consciência moral, recursos), procurou-se saber o que se passa nestas instâncias em termos desenvolvimentais.

Utilizou-se o TAVEM (Teste de Avaliação dos Valores Morais), que avalia apenas o desenvolvimento moral, por não haver nenhum teste de valores para este escalão etário.

A sub-questão P3 procura saber se há diferenças significativas no desenvolvimento moral das crianças de 3, de 4, de 5 e de 6 anos. Ou seja, se a metodologia em estudo é mais eficaz numas idades que noutras.

Também interessará saber se há diferenças de desenvolvimento entre os sexos, nas crianças submetidas ao tratamento (P4).

As eventuais diferenças entre os diferentes níveis sócio-familiares, é a sub-questão que se levanta na pergunta P5.

A Metodologia Contar-Ouvir-Fazer	Será eficaz	Nas atitudes e comportamento das crianças?
		No seu desenvolvimento moral, considerando as idades, o sexo e o nível social?

Figura 2 - Perguntas

3. A amostra

Numa investigação em educação, a representatividade e o tamanho da amostra constituem sempre grande preocupação, podendo pôr em causa todos os resultados da investigação.

Procurámos assim constituir uma amostra de conveniência, que se situasse entre os 100 e os 200 sujeitos, aproveitando a participação das instituições, direcções e educadoras que tiveram a gentileza de aceder ao nosso convite.

Nestas condições, conseguimos envolver neste estudo 9 educadoras de várias instituições localizadas em diversas zonas de Lisboa e na sua periferia,

a exercerem funções docentes há mais de 5 anos. Estas educadoras exercem a sua actividade profissional em infantários públicos e privados, com grupos de 17 a 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, numa amostra total de 162 crianças.

Quadro I - Amostra

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
3 anos	2	2	3	1	4	2	1	3	2	3	19
4 anos	6	5	7	6	5	5	6	5	6	6	56
5 anos	8	9	5	6	6	7	8	5	6	7	73
6 anos	1	1	1	4	1	2	0	2	2	1	14
Total	17	17	16	17	16	16	15	15	16	17	162

O Grupo Experimental foi constituído pelas turmas de A a H e o Grupo de Controlo pelas turmas I e J.

A selecção das educadoras teve como critérios adoptados, em primeiro lugar, o facto de trabalharem com crianças entre os três e seis anos de idade, em segundo, por as mesmas terem manifestado a sua vontade em participar nesta investigação, dando assim o seu contributo para a verificação dos resultados pretendidos com este estudo.

Ao nos propormos ser objectivos e rigorosos com o presente estudo, explicámos às educadoras intervenientes nesta investigação, os objectivos, metodologias e os passos a seguir. Previamente tivemos conversas com a direcção das escolas, informando dos nossos objectivos e pedindo autorização a todos os participantes e aos pais das crianças envolvidas.

Verificou-se que na amostra havia mais raparigas do que rapazes:

Quadro II – Amostra por Sexo

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Feminino	9	12	11	8	9	9	6	8	9	10	91
Masculino	8	5	5	9	7	7	9	7	7	7	71
Total	17	17	16	17	16	16	15	15	16	17	162

Tendo-se aplicado o Questionário Social Internacional de Graffard, pelas respostas dos pais verificou-se haver, nas turmas consideradas na amostra, apenas classes sociais de nível III, IV e V:

Quadro III – Amostra por Nível Social

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
III	7	9	7	8	7	7	6	6	7	8	73
IV	7	6	6	6	6	5	6	6	6	7	61
V	3	2	3	3	3	4	3	3	3	2	28
Total	17	17	16	17	16	16	15	15	16	17	162

Em relação à verificação da existência ou não de diferenças de classe social entre os grupos experimental e de controlo, procedeu-se estatisticamente à sua análise comparativa.

Quadro IV – Estatística comparativa do nível social

Grupos	Nº sujeitos	Medias	Desvio Padrão
Experimental	124	18,18	3,46
Controlo	38	18,58	3,73

Considerando-se os grupos experimental e de controlo como relacionados, numa amostra de grandes dimensões, aplicou-se a fórmula estatística de Diferença de Médias para amostras elevadas, tendo-se obtido uma diferença igual a zero:

$$DM = 0$$

Perante este número, não seria necessário analisar a sua significância, mas considerando 174 graus de liberdade, a tabela considerando este número como infinito, com o coeficiente de significância $\alpha = 0,05$, deu um índice de 1,96.

Como o valor da diferença de médias foi inferior ao valor dado pela tabela

$$DM=0 < Tab=1,96$$

Poderemos considerar que, em princípio, não há diferenças significativas entre os dois grupos, a nível das classes sociais das famílias.

Como poderia haver no grupo experimental ou no de controlo, crianças de maior ou menor idade, mais ou menos maturidade ou que tivessem já sido submetidas a um tratamento relacionado com educação dos valores (Religião e Moral, Desenvolvimento Pessoal e Social ou outro), um grupo poderia apresentar uma maior ou menor diferença em relação ao outro, inviabilizando a escolha desta amostra.

Para verificar se os dois grupos não apresentavam à partida diferenças significativas procedeu-se por isso a uma análise estatística dos resultados da pré-aplicação o TAVEM ($H: \text{Gr. Experimental} \neq \text{Gr. Controlo}$).

Quadro V – TAVEM: Descrição estatística da amostra

	Nº de sujeitos	Somatório	Média	Variância
Grupo Experimental	124	483	3,90	1,8
Grupo de Controlo	38	153	4,03	1

Sendo o número de sujeitos (162) superior a 30, havendo 2 grupos e 1 mesma variável numérica intervalar, usou-se (em conformidade com Spiegel, 1976; Levin, 1997; e Sousa, 2009) a fórmula estatística de Diferença de Médias.

Considerando os dados referidos no Quadro V, a Diferença calculada foi de $D = 0,109$. Havendo 160 graus de liberdade e considerando-se o índice de significância de $\alpha = 0,05$, a tabela T dá um índice de 1,96.

Sendo D menor que T ($D=0,109 < T= 1,96$), pode-se considerar que não há diferença significativa, ou seja, ambos os grupos possuem uma certa igualdade no momento da pré-aplicação do TAVEM.

O controlo da variável “efeito educador”:

Na avaliação de uma metodologia educacional, houve sempre a preocupação em se controlar uma das variáveis mais importantes e que mais podiam influenciar os resultados da investigação e que pudemos designar por “efeito educador”, ou seja, o efeito pedagógico desenvolvido directamente pela pessoa do educador.

Os resultados obtidos pela aplicação de um método, tanto pode ser devido de facto ao método, como à acção desenvolvida pelo educador. O método pode não ser eficaz, mas a actuação do educador pode ter sido de tal qualidade que os resultados serão positivos ou vice-versa.

A melhor forma de se controlar o efeito desta variável foi procurar incluir na amostra um número suficientemente largo de educadores, uns mais ou menos pessoalmente eficazes, de tal modo que nos resultados finais a sua acção individual se diluísse, revelando a média dos resultados finais, a acção da metodologia em estudo.

Pensámos que 10 educadores seria um número suficiente para diluir o efeito desta variável.

Sobre a variável em questão Barbosa (2001:158) considera importante que “(...)quem ensina possua boa concepção holística do homem e que se afirme no terreno um actor com elevado grau de disponibilidade mental para o outro”. Este actor deverá ser um agente educativo que permita, na sua sala de aula, intervenções estratégicas significativas e transformadoras.

4. As Hipóteses

Segundo Sousa (2005:50) as hipóteses “São proposições conjecturais possíveis e dedutivas, do que se pode esperar como resposta ao problema”.

Explica ainda Sousa (2005:50) que “*Para se revestir de valor operacional, uma hipótese deverá possuir as seguintes características:*

1 – *Apresentar-se como uma solução provisória para o problema levantado*, uma vez que é uma resposta alternativa a ser considerada segundo o seu grau de probabilidade (Lakatos e Marconi, 1995).

2 – *Definir uma relação esperada entre duas ou mais variáveis*, isto é, definir quais as soluções que se esperam, referentes a relações ou diferenças entre variáveis a analisar (Sousa, 1976);

3 – *Basear-se em fundamentos teóricos ou empíricos e revelar consistência lógica*. A hipótese deverá possuir coerência externa, isto é, estar em concordância com os estudos teóricos ou os conhecimentos empíricos existentes no campo do assunto que se estuda e consistência lógica, ou seja, definir uma relação lógica, entre os seus pressupostos e consequências (Lakatos e Marconi, 1995):

4 – *Ser passível de verificação, isto é, de poder ser empiricamente testada*. Quando define relações ou diferenças, deverá fazê-lo de modo que estas possam ser verificadas através de procedimentos empíricos e análises estatísticas precisas (Bunge, 1976).

Cada uma destas perguntas-problema requer uma resposta e foi a procura dessas respostas que constituiu o trabalho de investigação do presente estudo. Para tal, foi necessário começar-se por definir as respostas esperadas, em termos de hipóteses que podiam ser validadas:

H1a: O1 ≠ O2

- Se houver diferença significativa entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas Observações que foram efectuadas, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H1b: E1 ≠ E2

- Se houver diferença significativa entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas Entrevistas que foram efectuadas, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H1b: IA1 ≠ IA2

- Se houver diferença significativa entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nos relatórios da Investigação-Ação (*“Diários de Bordo”*) que foram efectuados por cada educadora, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H2: T1 ≠ T2

- Se houver diferença significativa entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas pós-aplicações do TAVEM (Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais), poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H3: T1 ≠ T2 (idades)

- Se houver diferença significativa entre os Níveis Etários (3,4,5 e 6 anos) das crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas pós-aplicações do TAVEM, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H4: T1 ≠ T2 (sexo)

- Se houver diferença significativa entre o Sexo das crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas pós-aplicações do TAVEM, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas;

H4: T1 ≠ T2 (social)

- Se houver diferença significativa entre os Níveis Sociais das crianças do grupo experimental e as crianças do grupo de controlo, nas pós-aplicações do Questionário Internacional de Graffard, poder-se-á considerar, em princípio, que a metodologia de “Contar-Ouvir-Fazer” é eficaz para as crianças das idades consideradas.

5. A metodologia da investigação

Para validar ou invalidar utilizou-se uma metodologia cruzando cinco diferentes técnicas de investigação (Sousa, 2009):



Figura 3 – Metodologia cruzada

a) - *Investigação-Acção*:

Sousa refere que (2005:95) “*Juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos*” (...) “*Embora podendo ser efectuada por um investigador investigando uma situação em que o professor actua com os seus alunos*”.

Acrescenta este autor (2005:96) que a “*Investigação-Acção*” se mostra particularmente apropriada sempre que um conhecimento específico é requerido por um problema particular, numa situação concreta; ou quando uma nova aproximação puder ser ligada a um sistema existente. A investigação-acção poderá ser aplicada em quaisquer situações de sala de aula ou de escola em que possam ser aplicados mecanismos de avaliação traduzindo feedbacks sobre o sistema.

A presente investigação necessitou de Investigação-Acção, baseada na análise dos “*Diários de Bordo*” efectuados por cada educador, onde foram registados diversos dados, em fichas de actividades, no final de cada actividade de “*contar-ouvir-fazer*” um conto.

Estes “*diários de bordo*” serviram para proporcionar informações sobre os valores que foram interiorizados pelas crianças, que tipos de comportamentos e atitudes foram ou não modificados no decorrer das sessões efectuadas.

b) - *Observação*

A metodologia da Observação ao basear-se em inferências que se extraem a partir de uma série de observações, procuram provar a validade dessas inferências, requerendo a existência de um certo número de condições

de rigor, considerando-se a observação validada quando atinge o fim pretendido.

Segundo Sousa (2005:109) *“As observações usadas para investigação dos processos educacionais são necessariamente mais formais, objectivas e sistematizadas que as correntes observações do quotidiano.*

A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.

Com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação.

Há áreas em que a utilização de outros métodos de investigação iria alterar a espontaneidade dos comportamentos e onde a observação se revela um excelente método, mais precisamente, quando se trata de alunos com o seu professor numa sala de aula.

É o caso, mais concreto ainda, dos estudos em infantários e jardins infantis, onde as crianças são muito jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efectuados através da observação“.

Refere também Sousa (2005:109) que *“a observação permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade“.*

Deste modo, foi possível a aplicação das fichas de observação em cada uma das sessões observadas pelo investigador, tendo sempre presente que se observava apenas uma parte do que se passa na sala de aula, não se pretendendo nunca abranger um todo.

c) – Entrevista

Para Sousa (2005:247) *“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito”*. Acrescenta ainda o mesmo (2005:247) que *“A entrevista permite que, para além das perguntas que se sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes”*.

Na presente investigação realizou-se uma entrevista, no final de cada sessão, a cada uma das educadoras que participaram, para se saber se houve modificações comportamentais durante as actividades de *“contar-ouvir-fazer”*, até ao fim do processo em estudo, nas crianças envolvidas na investigação.

d) – Questionário de Graffard

Segundo Sousa (2005:153) *“A metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”*.

Acrescenta ainda este autor (2005:153) que *“Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens”*.

Na presente investigação aplicou-se o questionário de Graffard, adaptado e aferido por V. Fonseca e integrado no livro *Programação e Avaliação Desenvolvimental* (Sousa, 2005), para se efectuar a caracterização da amostra na dimensão sócio-cultural-económica.

e) - TAVEM

Aplicou-se o TAVEM (Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais) de (Sousa, 1991) para avaliação do desenvolvimento moral das crianças da amostra.

A utilização deste instrumento possibilitou uma análise Quase-Experimental.

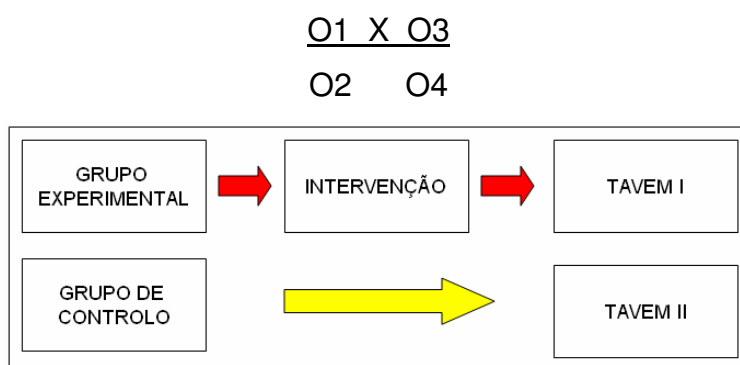


Figura 4 – Design da investigação

que nos permitiu:

- Analisar diferenças na sua pré-aplicação, tendo-se verificado que ambos os grupos, experimental e de controlo possuíam à partida diferenças significativas, podendo-se por isso utilizar ou não a amostra considerada:

$$O1 \neq O2 = \text{não significativa}$$

- Obter os resultados da pós-aplicação, que nos permitiram verificar a significância da diferença entre um grupo que foi submetido ao tratamento e outro que não foi:

$$O3 \neq O4$$

- Verificar também o nível de desenvolvimento natural, próprio do crescimento da criança, para o distinguir daquele desenvolvimento que se deveu primordialmente ao tratamento:



Figura 5 – Desenvolvimento proporcionado pelo método

6. Os instrumentos

Os instrumentos utilizados na investigação foram:

a) - Diários de Bordo:

A análise documental dos elementos da Investigação-Acção foi constituída pelos “Diários de Bordo”, efectuados pelas educadoras.

O “Diário de Bordo” corresponde ao conjunto de todas as fichas de actividades feitas pelos educadores após cada sessão, onde registaram os factos observados, interpretações que mereceram maior importância e hipóteses que se levantaram, fruto da observação, bem como acontecimentos relevantes.

b) - Observação:

Nesta modalidade - a Observação -, recorreu-se a uma ficha de observação elaborada e criada especificamente para o efeito, pelo observador/investigador. (Anexo C)

Esta observação foi efectuada sistematicamente, uma vez por semana em cada instituição, tomando-se nota sobre atitudes e comportamentos das crianças que pudessem contribuir para a validação das hipóteses.

A ficha de observação incluiu um conjunto de indicadores imprescindíveis para o efeito desejado, o de observar, aplicada nos contos narrados pela educadora e vivenciados pelas crianças.

Deste modo, utilizou-se um guião de observação durante a leitura do conto efectuada pelo educador e outro de observação dos comportamentos das crianças durante as improvisações dramatizadas.

Esta ficha de actividade de observação comportou quatro parâmetros: a atenção das crianças; que tipo de expressão facial demonstraram; se faziam perguntas ou se exclamavam, e qual a sua atitude corporal perante o “contar” o conto.

No segundo parâmetro, registavam-se as perguntas quanto à imaginação das crianças, fabulações, reflexões variadas, perante a audição, “ouvir” o conto.

No terceiro parâmetro identificaram-se acções de imitação, mímica, interacções verbais, onomatopeias, desempenho de papéis, envolvimento e expressividade nas acções narradas, “fazer” o conto.

No quarto parâmetro, avaliaram-se as observações e constatações que o investigador/observador anotou na grelha de registo/observação.

c) - Entrevista:

Aplicou-se também uma entrevista pessoal a cada educadora, no final do tratamento, semi-estruturada, inquirindo diferentes aspectos da sua apreciação do método em investigação.

d) – Questionário Social:

O Questionário Social Internacional de Graffard (Anexo A), que foi traduzida para o português e adaptado e aferido por V. Fonseca, estando integrado no livro *Programação e Avaliação Desenvolvidor* (Sousa, 2003), tem por base o estudo de um conjunto de cinco critérios, a saber:

- A profissão dos pais das crianças;
- O seu nível de instrução;
- A fonte de rendimento familiar;
- O conforto do alojamento;
- O aspecto do bairro onde habita.

Há uma pontuação para cada um dos cinco critérios acima identificados, pretendendo-se obter com a soma dessas pontuações o escalão que a família ocupa socialmente.

e) – TAVEM:

O TAVEM – Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais (Anexo B), avalia apenas o desenvolvimento moral, por não ser um teste de valores gerais (Práticos, Icónicos, Estéticos, Intelectuais, Morais, Sociais e Espirituais), dado que qualquer um destes abrangem uma dimensão mais lata e só existem para aplicação em adolescentes e adultos.

A moral inscreve-se, porém, de modo muito profundo na constituição no Sistema Pessoal de Valores, numa dimensão de estrutura psicológica que nos interessa analisar do ponto de vista desenvolvimental, sobretudo nestas idades em que a personalidade ainda está em formação.

Este instrumento foi criado por Sousa (2001) visando a sua aplicação a crianças entre os 4 e os 12 anos, proporcionando uma fácil aplicação por entrevista às crianças mais pequenas.

As perguntas deste instrumento são de carácter objectivo e relacionadas com o quotidiano infantil, com um processo de cotação prático e pouco moroso.

O TAVEM é constituído por cinco grupos de perguntas:

- relações pessoais;
- propriedade;
- verdade;
- justiça; e
- interioridade,

tendo em cada um dos grupos cinco perguntas.

Cada resposta tem uma pontuação de 0 a 2 pontos, sendo a cotação de cada grupo constituída pela soma obtida nas suas perguntas constituintes e a cotação geral constituída pela soma total. Há assim, uma amplitude de 0 a 10 pontos em cada grupo e de 0 a 50 pontos na cotação geral do TAVEM.

A aplicação do TAVEM foi efectuada individualmente, lendo-se a cada criança uma pergunta de cada vez, ao mesmo tempo que se fazia o registo na folha de protocolo, cujo modelo está incluído no Anexo B do relatório da presente investigação.

7. Os Procedimentos

O presente estudo, ao ter como objectivo central verificar se a utilização da metodologia *“contar-ouvir-fazer”* um conto, produzia, efectivamente, efeitos e resultados significativos, no desenvolvimento em valores, com crianças, entre os três e seis anos de idade, do jardim infantil, sucedeu dentro de várias circunstâncias.

Antes de mais, é necessário dizer que a presente investigação pretendeu sensibilizar os educadores para a temática dos valores, na educação das crianças, dos três aos seis anos, no sentido de *“proporcionar à criança ocasiões em que ela possa vivenciar os seus valores, incluindo um apelo à*

responsabilidade pessoal. Dessa maneira, ela irá paulatinamente encontrando respostas adaptadas às circunstâncias da sua vida, descobrindo para ela, um sentido. A descoberta, estimação e compromisso com valores converte-se lentamente num processo de humanização e de libertação de potencialidades". (Rocha, 1996:144)

Em seguida, tivemos que construir um percurso metodológico e intrinsecamente associado a este percurso esteve a escolha do modelo conceptual que nos indicasse qual o caminho a seguir, tendo em vista a interpretação dos dados recolhidos, sendo de referir que a escolha do método e dos procedimentos a adoptar foi determinada pela natureza do problema a investigar no trabalho efectuado. Como nos elucida Nóvoa (1991:309) *"as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto de estudo e não por qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação"*.

Segundo Luís Barbosa (1997:27) ao abordar a problemática *"do domínio das competências de natureza estética e criativa"*, reforça *"questões da criatividade e imaginação"* acrescentando o mesmo autor (1997:27) *"que o desenvolvimento do indivíduo depende, essencialmente, da forma como esteticamente priva com o universo que o rodeia e é cada vez mais nosso entendimento que toda a dimensão racional e cognitiva é o que a imaginação o permite"*.

Segundo Cohen e Manion (1989:226), este tipo de investigação-acção adequa-se aos casos em que *"seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica, ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente"*.

Depois passámos à preparação das fases que integraram a pesquisa do trabalho realizado e da justificação teórica para cada uma delas e, ainda, a apresentação dos instrumentos que foram utilizados.

A investigação pretendeu igualmente acompanhar passo, a passo, todo o processo de aplicação do modelo adoptado, durante períodos de tempo variáveis, recorrendo, para tal, de diversos instrumentos, nomeadamente, questionários, observações com análise de conteúdo e testes de avaliação dos valores ético-morais.

Assim, efectuaram-se actividades práticas baseadas em valores, tendo-se aplicado diversas técnicas de dinâmica de grupo/Jogos Expressivos, em que as crianças relacionaram acontecimentos de natureza quotidiana; situações de imitação; cenas mimadas de fenómenos naturais; representações sem conteúdo emocional; pretendendo-se sempre que as estratégias apresentadas fossem para elas referências e guias de acção e conduta moral.

Efectuou-se, pois, actividades educativas que são próprias e naturais na criança, em que ela expressa espontaneamente os seus sentimentos, dando razão à sua imaginação criativa, desenvolvendo o seu raciocínio prático ao desempenhar os mais variados papéis sociais, sem esquecer o uso do seu próprio corpo em movimento, enquanto vai desenvolvendo o seu sistema de valores que progressivamente vai construindo.

Patrício (1991), citado em (Sousa 2001:29), propõe uma organização de valores bem fundamentada, *“cujas classes estabelece com criteriosos referenciais: valores práticos; valores hedonísticos; valores lógicos, valores ético-morais e valores espirituais”*.

Deste modo, as actividades lúdico-expressivo-criativas integram-se no domínio da Educação pela Arte. Segundo Alberto B. Sousa (2003:62), em *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*, e citando investigadores *“como Descombes (1974), Sokolov (1975), Coopersmith (1976) e Harter (1978), que encontraram aspectos de Educação Artística como variáveis significativamente positivas (...) no modo de estimular e motivar as crianças para as actividades escolares”*, dá o seu parecer dizendo igualmente que *“uma Educação Artística, não poderá nunca, pois, ser abordada apenas*

pela via cognoscitiva” (op. cit. 63), residindo a sua importância no “*vivenciar, descobrir, criar, sentir*” (op. cit. 63).

A presença de actividades expressivas no currículo do ensino infantil que engloba: a expressão dramática; a expressão plástica; a expressão musical e a expressão dançada devem ser utilizadas, como campos de aprendizagem, com sentido cultural, de um modo articulado e numa perspectiva globalizante, indo ao encontro dos objectivos da educação escolar, particularmente visível no *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, ao se pretender construir um novo projecto social, para a escola e educação “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser*” (Delors et al., 1996:77).

8. Os Resultados

a) – Resultados da Investigação-Acção

Como ao longo destas sessões os educadores de cada sala efectuaram relatos escritos de todas as sessões, teve-se acesso aos “*Diários de Bordo*” podendo-se proceder a uma sua análise, tendo-se constatado o seguinte:

- As crianças de três/quatro anos ficaram satisfeitas, despertando-lhes interesse, vontade e contentamento pela audição dos contos;
- As crianças de quatro/cinco anos sentiram-se muito curiosas e interessadas, quanto às personagens das histórias e aderiram, de imediato aos “*jogos de faz-de-conta*” evidenciando os valores nelas contidos;
- As crianças de cinco/seis anos motivaram-se rapidamente e movimentaram-se dramatizando com interesse, as sequências/momentos, mais relevantes das histórias contadas, criando com vontade momentos/acções valorativas. As perguntas surgiram facilmente e os valores já

adquiridos reflectiam-se nas cenas, por elas dramatizadas e vivenciadas, com muita convicção e destreza corporal.

- Estas actividades de “*contar-ouvir-fazer*”, segundo a perspectiva dos educadores, expressa nas fichas dos seus diários de bordo, contribuíram para um melhor comportamento, “*boa educação*”, atitudes delicadas, acalmia nas pulsões agressivas e melhor empenhamento nas outras actividades.

b) – Resultados da Observação

Através da análise das fichas de observação efectuadas pelo investigador durante e no final das sessões que observou, verificou-se o seguinte:

- Crianças de três/quatro anos – um crescente interesse e agrado pela audição dos contos (10 alunos);
- Crianças de quatro/cinco anos – um enorme interesse, gosto, alegria, vontade e afecto pelas personagens dos contos e a descoberta dos valores neles inseridos (20 alunos);
- Crianças de cinco/seis anos – grande disponibilidade, interesse e vontade na criação de acções/situações referidas ao longo do ouvir as histórias, em que perguntas sobre as personagens envolvidas garantiram não só a descoberta dos valores como o “*fazer*” de movimento, acção/dramatização dos excertos previamente contados (30 alunos);
- Nas últimas observações constatou-se que, em relação às primeiras, havia uma certa modificação das atitudes e comportamentos, parecendo ter havido, de um modo geral, uma maturação emocional e intelectual, que possibilitava, entre outros comportamentos: dar prioridade aos que primeiro pediam para falar, saber esperar a sua vez de intervir, procurar

entender o que os outros diziam e cooperar, nos jogos de faz-de-conta. Tendo em atenção de que estas idades correspondem ao apogeu do egocentrismo, estas conquistas das crianças não podem deixar de ser relevantes.

c) – Resultados da Entrevista

Sousa (2005:247) cita Brigham e Moore que referem que “*a entrevista é uma conversa com um objectivo*”, permitindo para além das perguntas, naturalmente feitas, que se efectuem os porquês e os esclarecimentos que permitem uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da própria linha de raciocínio.

Utilizou-se com os educadores, a entrevista do tipo semi-dirigida, havendo uma certa orientação, no seu início, pretendendo-se a obtenção de uma visão geral do problema em estudo, que nesta investigação teve a ver com a evolução ou não, das atitudes e comportamentos das crianças, quanto à vivência dos contos e da metodologia “*contar-ouvir-fazer*”.

Na entrevista houve a necessidade de se explorar as situações vividas na sala de aula, sobre a experimentação de uma nova técnica educacional “*contar-ouvir-fazer*”, tendo o entrevistador, previamente, preparado as questões que pretendia obter resposta.

Foi consensual a pertinência por elas sentida da metodologia “*contar-ouvir-fazer*” empregue, evidenciando:

- A adesão, interesse e vontade por parte das crianças dos três aos seis anos de idade, assim como a necessidade premente da sua utilização nas salas/sessões efectuadas na prática pedagógica;
- O interesse pela continuidade da metodologia em todas as escolas onde foram efectuadas sessões;

- O gosto pelo conhecimento mais aprofundado desta metodologia servindo de reflexão para a criação futura de oficinas de trabalho, para os educadores que se encontram em exercício.
- A melhoria nas atitudes e comportamentos das crianças dos 3 a 6 anos foi o ponto alto das respostas dadas pelas entrevistas;
- O reconhecimento da utilidade, desta metodologia, na prevenção de comportamentos e atitudes mais violentas, tendo sido igualmente dito pelos educadores das classes dos 5/6 anos, ao relatarem certos acontecimentos, que embora suaves, já tinham sido detectados no início do ano nas salas de aula e que pouco a pouco, foram diminuindo, acabando por desaparecer, na sua totalidade.

d) - Resultados do Questionário de Graffard

O questionário de Graffard foi efectuado no início das sessões de “*contar-ouvir-fazer*” a todas as crianças da amostra, permitindo verificar os níveis sócio-económico-cultural das crianças.

O questionário foi aplicado em duas fases, tanto para o grupo de controlo como para o grupo experimental:

Na 1ª fase, foi atribuída a cada família observada, uma pontuação, a cada um dos cinco critérios: profissão; nível de instrução; fontes de rendimento familiar; conforto de alojamento e aspecto do bairro onde habita.

Na 2ª fase, com a soma das pontuações obtidas, nos cinco critérios referidos na 1ª fase, organizou-se o escalão que as famílias ocupam na sociedade.

Verificou-se haver, nas turmas consideradas na amostra, apenas classes sociais de nível III, IV e V:

- Nível III: Técnicos, empregados do Estado, moradores em bairro da periferia, etc.;
- Nível IV: Operários especializados, empregados do comércio, moradores em bairro operário;
- Nível V - Trabalhadores manuais, operários não especializados, sustentados pela Segurança Social, moradores em bairro mais desfavorecidos.

Quadro VI – Questionário de Graffard por turmas

Turmas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
III	7	9	7	8	7	7	6	6	7	8	73
IV	7	6	6	6	6	5	6	6	6	7	61
V	3	2	3	3	3	4	3	3	3	2	28
Total	17	17	16	17	16	16	15	15	16	17	162

Em relação à verificação da existência ou não de diferenças de classe social entre os grupos experimental e de controlo, procedeu-se estatisticamente à sua análise comparativa (já anteriormente descrita no sub-capítulo referente à amostra, para verificar se havia ou não diferenças de nível social entre o grupo experimental e o de controlo).

Como o valor da diferença de médias foi inferior ao valor dado pela tabela

$$DM=0 < Tab=1,96$$

É possível considerar que, em princípio, não há diferenças significativas entre os dois grupos, a nível das classes sociais das famílias.

e) – Resultados do TAVEM

A aplicação do TAVEM – Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais (Sousa, 1999), permitiu colher diferentes dados:

A – Diferenças entre Grupo Experimental e de Controlo

Efectuando a comparação dos resultados obtidos na pós-aplicação do TAVEM efectuada aos dois grupos, obtivemos o seguinte quadro estatístico:

Quadro VII – TAVEM: Estatísticas dos grupos de experimental e de controlo

	Nº sujeitos	Somatórios	Médias	Desvio Padrão	Variância
Grupo Experimental	124	483	4,03	1	0,99
Grupo Controlo	38	153	3,90	1,34	1,80

O gráfico abaixo ilustra melhor, utilizando as médias, estes resultados:

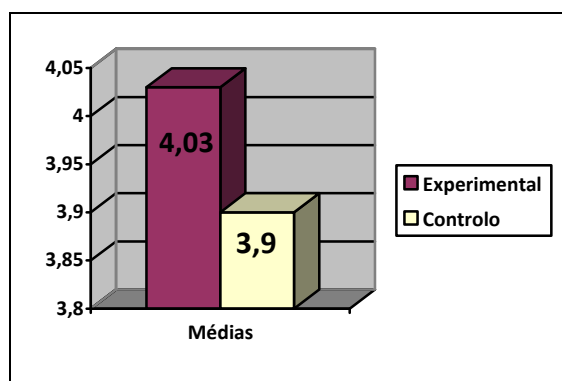


Figura 6 – Resultados do TAVEM

Para se verificar se haveria ou não diferenças entre os dois grupos, utilizou-se a análise de comparação de médias do programa estatístico para computador SPSS, tendo-se obtido o seguinte quadro:

Quadro VIII - Estatística das relações entre os grupos

Grupos	Diferenças Relacionadas						Significância
	Média	Desvio Padrão	Intervalo Confiança Inferior	Intervalo Confiança Superior	t	gl	
Experimental/Controlo	1,16	1,405	0,70	1,62	5,08	37	0

Dando o SPSS uma significância de zero ($\alpha=0,05$), isto representa a existência de uma diferença significativa entre os resultados obtidos entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Pode-se, pois, considerar, em princípio, que o tratamento foi eficaz para os sujeitos que a ele foram submetidos.

B – Comparação entre Idades

A comparação dos resultados obtidos na pós-aplicação do TAVEM considerando as diferentes idades deu os seguintes quadros estatístico e gráfico:

Quadro IX – TAVEM: Comparação das idades

Idades (anos)	Nº sujeitos	Somatório	Média	Desvio Padrão	Variância
3	19	45	2,37	0,95	0,91
4	56	210	3,75	1,10	2,20
5	73	344	4,71	1,09	1,20
6	14	67	4,79	1,67	2,79

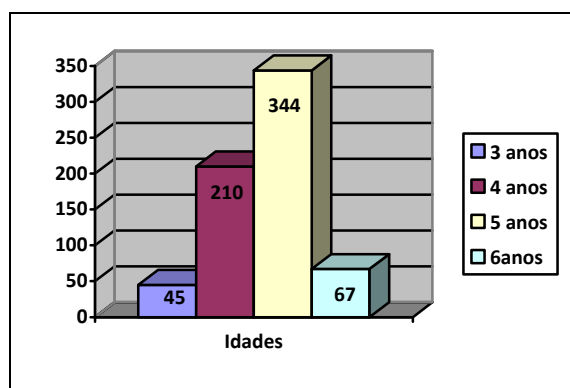


Figura 7 – TAVEM: Comparação entre idades

Tanto pelo quadro como pelo gráfico pode-se constatar facilmente que

As crianças de 4 e 5 anos parecem, em princípio, beneficiar mais com as actividades de “contar-ouvir-fazer”, do que as de 3 e de 6 anos.

C – Comparação entre Sexos

A análise estatística dos resultados obtidos na pós-aplicação do TAVEM considerando o sexo, gerou os seguintes quadro e gráfico:

Quadro X – TAVEM: Comparação entre sexos

Idades (anos)	Nº sujeitos	Somatório	Média	Desvio Padrão	Variância
Feminino	91	324	3,56	1,21	1,47
Masculino	71	342	4,82	1,24	1,55

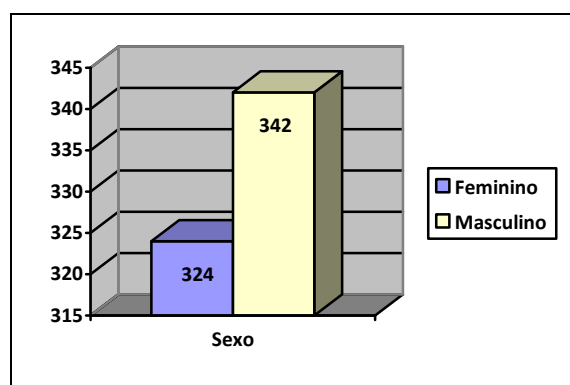


Figura 8 – TAVEM: Comparação entre sexos

Analisando aquele quadro e este gráfico, nota-se que:

As crianças do sexo masculino parecem, em princípio, ter um maior desempenho do que as do sexo feminino.

D – Comparação entre níveis sociais

A comparação dos resultados obtidos na pós-aplicação do TAVEM considerando os diferentes níveis sociais, proporcionou os seguintes dados explicitados no quadro estatístico e no gráfico que se seguem:

Quadro XI – TAVEM: Comparação entre níveis sociais

Nível Social	Nº sujeitos	Somatório	Média	Desvio Padrão	Variância
III	73	249	3,41	1,22	1,49
IV	61	277	4,54	1,14	1,31
V	28	140	5,00	1,33	1,77

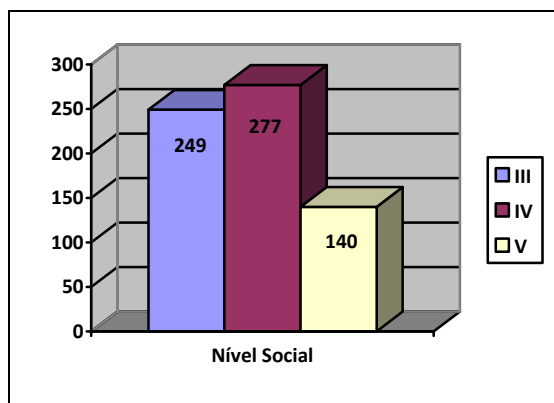


Figura 9 – TAVEM: Comparação entre níveis sociais

Estes dados permitem-nos constatar que os níveis III e IV tiveram resultados que são quase o dobro dos obtidos pelas crianças do nível V, pelo que poderemos considerar, em princípio, que:

As crianças de famílias de nível social médio e médio-baixo beneficiam muito mais do que as crianças de nível social baixo.

- - - - - * - - - - -

Os resultados da aplicação do TAVEM (Sousa, 1991), comprovam a eficácia da metodologia “*Contar–Ouvir–Fazer*”. A sua validade foi verificada ao proporcionar modificações a nível das atitudes, nas crianças, a quem se “*contou*” as histórias retratando dilemas morais, que as “*ouviram*” e interiorizaram e que as vivenciaram de modo lúdico-expressivo-criativo, no “*fazer*”.

Estes resultados estão em conformidade com o conteúdo dos “*diários de bordo*”, as observações efectuadas e as entrevistas às educadoras.

As crianças a quem não se proporcionou esta metodologia (grupo de controlo) ficaram longe das modificações verificadas no grupo experimental.

A metodologia “*Contar–Ouvir–Fazer*” foi concebida para ser aplicada num escalão etário que corresponde ao desenvolvimento cognitivo da criança denominado Estádio Pré-Operatório.

Segundo Piaget (1975), neste estágio a criança não faz uma reflexão das acções que executa, o que, no entanto, pela sua experimentação e vivência lhe proporcionará a apropriação de um leque de situações diversificadas, numa educação em valores.

Ao escolher três instrumentos usados na investigação (“diários de bordo”, observação, entrevistas, questionário de Graffard e o TAVEM teve-se o “*propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente: ir além do que está expresso como comunicação directa; procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos*”, conforme é dito por Sousa (2005:264).

Deveras importante é saber-se que estes modos de comunicação “*não são em si senão elementos de transmissão, receptáculos de conteúdos significativos, estes sim com valor informativo*”. (Sousa, 2005:265)

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

1. A necessidade de uma Educação Em Valores

A guerra, criminalidade, a droga e os crimes ecológicos, são os grandes flagelos com que a sociedade se defronta actualmente, combatendo-as com meios também violentos, em vez de actuar na sua prevenção.

As políticas neo-liberais vieram destruir todos os valores que desde há milénios sempre foram cultivados por todas as religiões e outros meios educacionais. Era logo na família que as crianças, desde tenra idade, se identificavam com os valores que vivia no seio familiar, através dos exemplos dos seus pais. Honra, veracidade, fidelidade, dedicação e outros valores, defendiam-se por vezes com a própria vida.

O capitalismo veio, no século XX, fazer desaparecer todos estes valores, trocando-o por um único valor: o dinheiro.

Faz-se uma guerra para roubar poços de petróleo, assalta-se uma ourivesaria para vender as jóias, trafica-se e vende-se droga porque proporciona grandes lucros, raptam-se jovens para redes de escravatura-prostituição, abatem-se árvores para as vender, deitam-se venenos para os rios e para a atmosfera. Ir à escola não interessa, porque mesmo tendo um curso não se arranja emprego e isto dá muito mais dinheiro.

Desapareceram os valores humanos, ficando apenas os valores materialistas, o dinheiro, o lucro. Vale tudo para obter dinheiro. Torturar e matar são perfeitamente aceites, desde que dêem lucro.

A estas preocupações veio juntar-se outra, de ordem psicológica e para a qual não se tem dado a devida atenção: a perda do auto-controlo da agressividade. Causar dor e matar outros seres humanos, mesmo bebés (que

antigamente geravam sentimentos inconscientes de protecção inibidores da agressividade), não causa qualquer inibição nem quaisquer remorsos.

Estudos científicos revelaram a existência de forte correlação entre desenvolvimento moral e comportamentos de agressividade e criminalidade (Cowen Pederson, Babigian, Izzo e Trost, 1973; Fedor Morgoun, 1972 e 1973; McColgan, 1973 e Kupersith, 1983).

Apesar de no nosso país continuar a imperar e a desenvolverem-se os valores anti-humanísticos neo-liberais, alguns sectores ligados à educação parecem ter-se apercebido, consciente ou inconscientemente, da necessidade de uma Educação em Valores.

Andrade (1992), Marques (1995) e Fragateiro e Leão (1996) efectuaram alguns estudos neste sentido, no âmbito da antiga disciplina escolar Desenvolvimento Pessoal e Social.

Perante este contexto sentiu-se a necessidade de se criar uma metodologia de educação em valores objectivada para o jardim infantil (área que tem sido muito esquecida).

A Personalidade desenvolve-se tendo como coluna vertebral o Sistema Pessoal de Valores e este organiza-se interiorizando os valores que se vivenciam em família e no jardim de infância.

Depois de organizada a personalidade (por volta dos 7-8 anos), podem-se aprender valores, mas estes não são interiorizados. Aprendem-se valores mas não se praticam (alguns cadastrados sabem os 10 Mandamentos mas não os praticaram e por isso estão presos), enquanto que na idade infantil (se houve uma adequada educação em valores) praticam-se valores de modo natural e inconsciente (Piaget, 1975; Kohlberg, 1981; Lourenço, 1988 e 1990).

A questão prática que se coloca nesta situação é a de uma metodologia de educação em valores, que seja apropriada às crianças do jardim infantil.

É com este propósito que, com a colaboração de um grupo de educadoras, se pensou nos contos de fadas, cujo conceito foi depois alargado aos contos infantis em geral, como elemento central desta metodologia.

Como ouvir contar uma história (as crianças não conseguem estar paradas muito tempo) não parecia proporcionar por si uma eficaz educação em valores, por muito elevados que sejam os valores por ela enaltecidos, decidiu-se adoptar como técnica educacional uma actividade que é muito praticada pelas crianças: O jogo de faz-de-conta que os educadores designam por expressão dramática.

Assim, a seguir ao conto de uma história, há um momento para sugestões de outros finais e acontecimentos que poderiam ter sucedido, seguindo-se a actividade de expressão dramática, na qual as crianças se envolvem emocionalmente nos papéis e nos valores das personagens que representam em faz-de-conta.

Para estudar e validar cientificamente esta metodologia, desenvolveu-se o presente estudo.

2. Respostas aos problemas colocados

Pode-se dizer que uma investigação se resume à colocação de algumas perguntas e à procura das resposta para cada uma delas. No presente estudo foram levantadas algumas questões, a que agora se reponde, com base em todos os procedimentos de investigação que foram efectuados.

Ao criar-se uma nova metodologia educacional é sempre necessário verificar se ela é de facto eficaz, o que nos levou a colocar a pergunta fundamental:

- O “*contar-ouvir-fazer*” será uma metodologia eficaz numa educação em valores para crianças de 3 a 6 anos de idade?

Uma vez que não existe qualquer teste de valores que possa ser aplicado a crianças desta idade, implementou-se uma metodologia (design) cruzada, aplicando o TAVEM (um teste de valores morais para este escalão etário), o Questionário de Graffard (para conhecimento dos níveis sociais), uma Investigação-Acção, procedimentos de Observação directa e Entrevistas aos educadores.

Com esta metodologia cruzada procurou recolher-se dados que pudessem proporcionar respostas às questões que se levantaram como consequência daquela questão de partida.

- As crianças de 3 a 6 anos desenvolvem com as actividades expressivas, consubstanciadas no “*contar-ouvir-fazer*” de uma história, uma modificação no seu comportamento e nas suas atitudes?

Para se avaliar as atitudes e comportamentos das crianças, efectuaram-se observações sistematizadas, recorreu-se à análise dos registos que as educadoras fizeram no final de cada sessão (fichas que constituem o “*diário de bordo*”) e a entrevistas efectuadas com cada uma no final do ano lectivo (para saber se tinham notado modificações comportamentais nos seus alunos).

Conclusões da Observação

Da observação pode-se concluir que as crianças mais pequenas (3-4 anos) não conseguem estar muito tempo sentadas, quietas e caladas, mesmo que a história que a educadora conta seja interessante e ela as leve a participar, através de acompanhamentos com onomatopeias, palmas e mímicas simples.

Histórias muito pequenas e com muita participação das (veio o cão... ão, ão, ão; veio o galo... cócoró cocó), são as que mais agradam às crianças desta idade.

As crianças de 4-5 anos já conseguem estar mais tempo quietas, dando maior atenção à história, demonstrando grande interesse e tendo até algumas histórias preferidas que pedem à educadora para repetir, às vezes durante quatro ou cinco dias seguidos.

Identificam-se com algumas personagens, demonstrando que já possuem conceitos de valores. Querem ser fadas, princesas, bombeiros, polícias (os Bons) e negam-se a desempenhar papéis de monstro, assassino, cigarra (os Maus). Na conversa que se segue ao conto, muitas crianças já apontavam valores de perdão e fraternidade: “- *a princesa deveria perdoar ao monstro, se este lhe pedir perdão*”, “*a formiga deveria acolher e dar de comer à cigarra, se ela promettesse trabalhar a dobrar no ano seguinte*”.

As crianças de 5-6 anos mostram bastante interesse pelas histórias, mas mais ainda pela acção dramatizada que se segue. Ser médico, polícia e bombeiro é vivenciar, com um grande envolvimento emocional, a ajuda ao próximo: curar quem sofre, defender quem é vítima, apagar fogos que destroem e matam.

Ao conversar-se com as crianças sobre a história que acabaram de ouvir, notou-se que elas, na maioria das casos, não conseguem contar a história na sua sequência temporal, mas usando uma sequência emocional, começando pelo que mais as impressionou (o lobão abriu a boca e queria comer o Pedro...) e continuando com as outras situações de tensão emocional (o pato fugiu, fugiu, cheio de medo, etc.).

Assim, ao contar um conto, não interessa muito que a educadora siga rigorosamente a história (como é escrita nos livros), mas que dê ênfase àquelas passagens que emocionam a criança e que possuam significado, no campo dos valores.

Nas últimas observações constatou-se que, em relação às primeiras, havia uma certa modificação das atitudes e comportamentos, parecendo ter havido, de um modo geral, uma maturação emocional e intelectual, que possibilitava, entre outros comportamentos, dar prioridade aos que primeiro pediam para falar, saber esperar a sua vez de intervir, procurar entender o que os outros diziam e cooperar, nos jogos de faz-de-conta. Tendo em atenção de que estas idades correspondem ao apogeu do egocentrismo, estas conquistas das crianças não podem deixar de ser relevantes.

Conclusões das Entrevistas

Utilizou-se com cada educadora, uma entrevista de tipo semi-dirigida, havendo uma certa orientação, no seu início, pretendendo-se a obtenção de uma visão geral do problema em estudo, que nesta investigação teve a ver com a evolução ou não, das atitudes e comportamentos das crianças, quanto à vivência dos contos e da metodologia “*contar-ouvir-fazer*”.

Na entrevista houve a necessidade de se explorar as situações vividas na sala de aula, sobre a experimentação de uma nova técnica educacional “*contar-ouvir-fazer*”, tendo o entrevistador, previamente, preparado as questões que pretendia obter resposta.

Foi consensual a pertinência sentida pelas educadoras em relação à metodologia “*contar-ouvir-fazer*” empregue, evidenciando a manifesta melhoria nas atitudes e comportamentos, que foi muito patente nas crianças dos 3-4 anos.

Foi também comum o reconhecimento desta metodologia como forma preventiva de atitudes e comportamentos mais violentos, sobretudo em relação às crianças de 5-6 anos (idade do apogeu do egocentrismo e da hipercinésia). Citaram-se mesmo casos de agressividade quase constante que foram desaparecendo gradualmente ao longo do ano, notando-se uma especial acalmia dessas crianças após as sessões de “*contar-ouvir-fazer*”.

As educadoras manifestaram também a sua apreciação positiva desta metodologia e pelo seu conhecimento mais aprofundado sugerindo a criação futura de um seminário ou oficinas de trabalho, para educadores que estivessem interessados.

Conclusões da Investigação-Acção (“Diários de Bordo”)

A análise dos “*Diários de Bordo*” escritos pelas educadoras permitiu essencialmente uma apreciação sobre a organização programática desenvolvida por cada uma.

A maioria das educadoras desenvolveu inicialmente um horário de 2 sessões por semana com a duração de 1 hora.

Logo ao fim da segunda semana, aquelas educadoras que tinham crianças de 3 anos, alteraram para sessões de meia hora, por terem verificado que as crianças desta idade não conseguiam estar muito tempo a dar atenção à história e que faziam as actuações de modo “*abreviado*” (um cavalo dá dois saltos e já galopou dias e dias).

Também se notou que estas crianças pequenas não conseguiam seguir adequadamente uma história contada pela educadora. Na história da Carochinha, por exemplo, quando chegava a vez do João Ratão actuar, nunca estava lá. Farto de esperar, pela sua vez, enquanto se sucediam os pretendentes da Carochinha, na janela, acabava por se distrair, com qualquer outra coisa.

Para se resolver este problema, deixou de se distribuir papéis para a mímica de uma história, fazendo todos tudo ao mesmo tempo: a Carochinha estava a varrer a cozinha (todas as crianças varrem a cozinha), quando estava

à janela, veio o cão (fazem todos de cão), depois veio o gato (fazem todos de gato) e assim sucessivamente.

As crianças de 5-6 anos, criaram o hábito de inventar e dramatizar acções diferentes das referidas nas histórias: quando a Carochinha estava à janela, o João Ratão veio de mota vermelha convidá-la para irem à discoteca; a avózinha do Capuchinho Vermelho, em vez de ser comida pelo lobo, convenceu-o a irem os dois, a uma festa convívio, com alguns animais da floresta.

A opinião geral das educadoras, expressa nas fichas dos seus diários de bordo, foi a de que esta metodologia de “*contar-ouvir-fazer*”, contribui para um melhor comportamento, “*boa educação*”, atitudes delicadas, acalmia nas pulsões agressivas e melhor empenhamento das crianças nas outras actividades.

- Esta metodologia de “*contar-ouvir-fazer*” contos, contribuem para o desenvolvimento moral da criança?

A Educação em Valores tem por seu objectivo todos os valores: Práticos (útil/inútil, tenacidade/preguiça, etc.), Hedónicos (caridade/frieza, vontade/preguiça, os sete pecados mortais), Estéticos (amor/indiferença, belo/feio, bem/mal, etc.), Intelectuais (saber/ignorar, certo/errado, verdadeiro/falso, etc.), Morais (Verdade/Mentira, Honestidade/Desonestidade, Perdão/Vingança, Justo/Injusto, etc.), Sociais (Solidariedade/Egoísmo, Altruísmo/Egoísmo, Vida/Morte, Confiança/Desconfiança, etc.) e Espirituais (Amor/Indiferença, Caridade/Impiedade, Fé/Descrença, Bondade/Maldade, etc.) (Sousa, 1998).

A metodologia em estudo insere-se no âmbito das metodologias da Educação em Valores, tendo como seu objectivo todos aqueles parâmetros dos valores, mas procurou-se analisar em especial os Valores Morais, pois que constituem a base do sistema pessoal de valores, porque as crianças destas idades não conseguem ainda atingir os valores sociais (estão na idade

egocêntrica) e ainda porque, para medições de valores neste escalão etário apenas há um instrumento, o TAVEM (Sousa, 1998).

Efectuou-se a aplicação deste instrumento a um grupo experimental, constituído pelas crianças que beneficiaram das sessões de “*contar-ouvir-fazer*” e a um grupo de controlo, que não teve qualquer tipo de educação deliberada sobre valores.

Os resultados obtidos já foram descritos no capítulo anterior, permitindo constatar-se a existência de diferenças significativas nos resultados obtidos pelos dois grupos.

Deste modo, pode-se considerar, em princípio, que a metodologia de “*contar-ouvir-fazer*” proporciona um aumento significativo no desenvolvimento moral das crianças de 3 a 6 anos de idade.

Haverá diferenças de desenvolvimento moral entre as diferentes idades (3, 4, 5 e 6 anos)?

Embora a metodologia de “*contar-ouvir-fazer*” tivesse sido aplicada da mesma forma a todas as crianças, havia a questão de se saber se as crianças das diferentes idades teriam usufruído de modo igual ou diferenciado a acção da metodologia, em termos de desenvolvimento moral.

Aproveitando os dados proporcionados pelo TAVEM, efectuou-se a sua apreciação idade por idade, tendo-se verificado uma evolução maior nas idades de 4-5 anos.

Haverá diferenças de desenvolvimento moral entre os sexos?

Aproveitando ainda os dados do TAVEM, efectuou-se a comparação do desenvolvimento moral entre os dois sexos, tendo-se constatado que as crianças do sexo masculino tiveram um maior desempenho.

Dada a intensidade e interesse com que os rapazes se dedicavam, sobretudo na dramatização de histórias com grande acção, eram esperados estes seus resultados.

Haverá diferenças de desenvolvimento moral em relação aos níveis sociais?

A aplicação do Questionário Social Internacional, de Graffard, permitiu verificar que as famílias das crianças da amostra se enquadravam nos níveis III, IV e V, não havendo ninguém dos níveis I e II.

Os dados do TAVEM permitiram avaliar o desenvolvimento moral em cada um daqueles níveis sociais.

As crianças de nível social III e IV (pais operários, empregados do comércio e moradores em bairros da periferia ou bairros operários) apresentaram no TAVEM bom desenvolvimento, quase com os mesmos resultados, mas as de nível social V (pais trabalhadores manuais ou sustentados pela segurança Social e morando em bairros degradados), tiveram uma evolução que andava pela metade da das outras.

Como as investigações de psicologia dos valores morais referem que é logo a seguir ao nascimento e na primeira infância que a criança começa a construir o seu sistema pessoal de valores, vivenciando quotidianamente todos os valores da sua mãe, do seu pai e do resto da família, tornando a família o berço dos valores, se esta família sofre por dificuldades de sustento, por viverem num lar sem condições e por permanente frustrações da vida, a criança, quando entra para o jardim infantil, vai, em princípio, com menor sensibilidade para usufruir em pleno de uma educação em valores.

- - - - - * - - - - -

Com a presente investigação verificou-se a validade do “*contar-ouvir-fazer*” como unidade curricular, na construção de uma educação em valores.

Para tal, apresentámos os resultados obtidos, em cada actividade lúdico-expressiva-criativa realizada em trabalho de campo, entendendo que o resultado global foi favorável, à validação do método proposto no presente estudo.

Baseou-se esta investigação, essencialmente, na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica. Nesta estratégia metodológica constaram certos procedimentos, como é o caso, do estabelecimento de sessões e da sua avaliação, com a finalidade de se verificar se a evolução dessas sessões esteve ou não, em conformidade com o previsto.

De acordo com os resultados obtidos, a hipótese foi validada, podendo-se concluir que, houve diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, obtendo-se maior cotação no grupo experimental onde se aplicou a metodologia “*contar-ouvir-fazer*”.

Citado por Sousa (2005:137) Reuchlin (1954) chama a atenção para este tipo de Estratégia Observacional que “*requer a maior semelhança possível entre as características de grupos em análise (idades, sexo, nível sociocultural, etc. para que, de facto, a análise possa ter validade*”.

Concluiu-se que as crianças seguiram com regularidade uma evidente evolução quanto ao seu comportamento, às suas atitudes e ao seu sistema pessoal de valores. Foi na sala de aula e nas interacções de comportamentos diários, tais como, pedir licença; pedir por favor; agradecer; esperar pela sua vez; ser delicado; ajudar um colega, ser atencioso, ser verdadeiro, entre outros, que fazem parte de um vasto núcleo de vivências de valores, os quais devem ser vistos como significativos no campo educacional.

Verificou-se que as normas de comportamento na sala de aula evidenciaram a aquisição de regras e condições de comportamento, em que as crianças, apesar de se moverem em inteira liberdade, interiorizaram determinados direitos e deveres no seu sistema pessoal de valores.

Concluiu-se que a metodologia “*contar-ouvir-fazer*” ofereceu à criança um vasto campo de experiências: expressão de sentimentos e emoções; o assumir de responsabilidade; a formação de auto-confiança; o desenvolvimento do raciocínio e a exploração da criatividade, num clima de alegria e felicidade, elementos fundamentais, para uma pedagogia de vivência de valores.

Verificou-se então, a partir do relato escrito pelo educador de um diário de bordo, resultante da análise final do registo, o interesse e a motivação das crianças em relação ao “*contar-ouvir-fazer*” dos contos e, sobretudo às mudanças de comportamento e atitudes, perante a metodologia proposta na sala de aula .

Verificou-se que os contos tem um poderoso efeito na formação da personalidade e no carácter das crianças, pois é por meio da palavra que elas fazem a aprendizagem de uma comunidade e de uma cultura.

As narrativas contadas pelo educador: “*contar*” e o “*ouvir*” escutado pelas crianças e o “*fazer*” por elas executado, através das actividades lúdico-criativo-expressivas, foram consideradas estratégias fundamentais, numa educação em valores. A importância e função destas actividades estão relacionadas, com o conhecimento do Outro, no sentido de um melhor entendimento, ajuda, partilha e respeito. Entende-se, o “*contar*” como um meio de desenvolver a comunicação, nomeadamente: a capacidade na transmissão/contar, (linguagem correcta; informações claras; assertividade; emoções; sentimentos); a capacidade de ouvir, (escutar atentamente os contos/mensagens/ sensibilidades) e terminando no “*fazer*” (diálogo, partilha, vontades; confiança; interacção; movimento e dramatização), promovendo a reflexão e a compreensão do sistema social de valores.

A partir das fichas de observação realizadas pelo observador/investigador, pelos diários de bordo realizados pelos educadores, pelo questionário de Graffard, pela aplicação do TAVEM e pelos inquéritos/entrevistas efectuados aos educadores, concluiu-se que todos estes instrumentos de intervenção

pedagógica contribuíram para evidenciar a eficácia da metodologia “*contar-ouvir-fazer*” no jardim de infância.

Concluiu-se com a aplicação do TAVEM, que a criança aprende por si e que o método “*contar-ouvir-fazer*” criou oportunidades para que ela assumisse uma posição de confiança nas suas capacidades de auto-aprendizagem. O educador ao motivá-la e ao incentivá-la na exploração das oportunidades com a criação de actividades lúdico-expressivas-criativas possibilitou à criança que a mesma expressasse os seus sentimentos de natureza moral (simpatias/antipatias; empatias/repúdios...) criando soluções práticas, para os problemas apresentados, com recurso às técnicas educacionais da pedagogia activa, em que se evidenciaram os principais valores morais: verdade, justiça, bem, relações pessoais e interioridade.

Com esta investigação, conseguimos concluir pela pertinência da aplicação do método “*contar-ouvir-fazer*” ao ensino infantil, criando condições para a dinamização de uma escola mais participativa, tanto no desenvolvimento, como na socialização das crianças.

Neste âmbito esperamos ter proporcionado, com o presente estudo, novos contributos educacionais e pedagógicos para uma educação em valores.

3. Dificuldades encontradas e limitações

Tratou-se de uma investigação com as seguintes limitações:

Tendo experiência, por outras investigações, das dificuldades devidas aos inquiridos efectuarem a devolução dos questionários preenchidos, pediu-se às educadoras para aproveitar a sua reunião de início do ano com os pais, para lhes entregar os questionários e dar-lhes alguns minutos para os preencherem no final da reunião.

Sendo importante para a investigação a análise da diferença entre o grupo experimental e o de controlo, no final do ano lectivo procedeu-se, nos resultados obtidos pela pós-aplicação do TAVEM, ao tratamento estatístico de análise de diferença das médias, ao nível de significância $\alpha=0,05$.

As comparações dos resultados entre idades, sexo e nível social, não sendo objectivo central da investigação, não foram objecto de análise diferencial entre os dois grupos (experimental e de controlo), ficando-se apenas pela observação empírica dos resultados obtidos entre as diferentes idades, sexos e diferentes níveis sociais.

Dado que os jardins de infância considerados na investigação eram vocacionados para crianças das classes sociais mais baixas, apenas se conseguiu analisar os níveis sociais III, IV e V (classe média, média-baixa e baixa). Teria também interesse observar-se o que se passará com a metodologia de “contar-ouvir-fazer”, nas classes I e II (média e média-alta).

Como se tratou de uma investigação em que na amostra se aceitaram os grupos-turmas já constituídos, houve algumas dificuldades em relação ao controlo das idades, uma vez que em algumas turmas (que deveriam ter apenas crianças da mesma idade) havia crianças (felizmente poucas) de idade diferente.

Por motivos de mobilidade das educadoras e reorganização anual das turmas, não se mantendo os mesmos com as mesmas crianças e nas mesmas salas, não foi possível dar-se início a um estudo longitudinal, acompanhando as crianças da amostra durante dois ou três anos, procurando saber se estas modificações da sua actuação moral se mantinham, evoluíam ou regrediam.

4. Implicações imediatas e direcção de estudos posteriores

A mais imediata das implicações do presente estudo será a de proporcionar à Educação uma nova estratégia metodológica de educação em valores, com provas científicas da sua eficácia.

Tendo a obrigação moral de divulgar esta nova metodologia, será efectuado um pequeno artigo resumindo a presente investigação, que será enviado para a Association for Moral Education, para publicação na sua revista.

Os pais e outros professores das instituições onde decorreram as sessões de “*contar-ouvir-fazer*”, verificando que as crianças se divertiam, que falavam muito sobre as histórias que faziam, trazendo até de casa chapéus, fatos e acessórios para vestirem as personagens que desempenhavam, começaram a sentir curiosidade e a fazer perguntas às educadoras e até participando algumas vezes na dramatização das histórias (as crianças aproveitavam para lhes atribuir papéis de gigante e outros, que não eram particularmente do seu agrado desempenhar).

Algumas das educadoras que participaram na implementação desta metodologia mudaram-se posteriormente para outras instituições e utilizaram com as suas novas crianças o método dos “*contos de fadas*”, com bastante aceitação das crianças e posterior interesse manifestado por outros educadores, professores e pais.

Esta divulgação, que não tinha sido inicialmente prevista, tem levado a alguns contactos, dos mais diversos lugares, solicitando à autora da presente investigação para fazer conferências e acções de formação nesta metodologia.

Pensamos desenvolver, a mais longo prazo, outros estudos no campo da educação em valores, ligando a situações de agressividade na escola.

5. Reflexão final

“Evidentemente que era um anacronismo que ela (a disciplina de Educação Moral e Religiosa) aparecer como única disciplina alternativa entre “ou vais à aula ou vais para o recreio”, ou “ou vais para a aula ou vais para casa”, com as dificuldades que todos vós tínheis nas vossas escolas de meter

no horário uma disciplina dessas, uma disciplina descasada, só para um grupo de alunos, que não tinha sequência no conjunto do sistema. Daí as tendências inevitáveis de os arrumarem em horas impossíveis” (D. José Policarpo, Cardeal Patriarca, 1992:19).

Se esta situação se constatava no anos noventa, em que os responsáveis pela elaboração dos horários escolares seguiam ainda o paradigma educacional do ensino-aprendizagem de “*matérias*” de Letras e Ciências, menosprezando as outras áreas, na actualidade, começando a fazer-se sentir que o humanismo é por vezes, substituído pelo materialismo.

Para evitar o sofrimento da humanidade, dever-se-á fazer o que os pensadores referidos, no início da Introdução do presente relatório dizem: combater a ausência de valores, efectuando com metodologias eficazes uma Educação em Valores.

A opinião de José Saramago, chamando a atenção para que não devemos estar à espera que outros (Governos, escolas) para promover uma educação em valores, devendo ser nós a começar, a efectuar o que a nós compete nesse âmbito, é uma posição a ter em elevada consideração. “*Tome-mos então, nós, cidadãos comuns, a palavra. Com a mesma veemência com que reivindicamos direitos, reivindicuemos também o dever dos nossos deveres. Talvez o mundo possa tornar-se um pouco melhor*” (Discurso proferido por José Saramago, na Suécia, a 10 de Dezembro de 1998).

O presente estudo é exactamente o cumprimento deste dever: procurar validar a eficácia de uma nova metodologia de educação em valores para crianças do jardim infantil.

Em conformidade com o exposto e em jeito de síntese, poderemos, portanto, considerar a pertinência do presente estudo: a metodologia “contar-ouvir-fazer” contos infantis parece possuir a validade necessária para poder ser apresentada como um exemplo (não definitivo ainda), de um procedimento

pedagógico que poderá servir a todos os educadores do jardim de infância, que se preocupem com uma educação em valores e o desejem aplicar.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*: São Paulo: Martins Fontes.
- Abrunhosa, M. A., Leitão, M. (1980). Introdução à psicologia. Vol. I. Lisboa: Edições Asa.
- ACARTE (1992). Educação pela arte: pensar o futuro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Adler, M. (1982). *The Paideia proposal: an education manifesto*. New York: MacMillan.
- Adler, M. (1983). *The Paideia program: problems and possibilities*. New York: MacMillan.
- Aguar, Silva V. M. (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ainsworth, M. e Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46.
- Aldis, O. (1975). *Play Fighting*. London, New York: Academic Press, Inc.
- Almeida, A. M. T. (1994). A violência na escola. *Boletim UM*, nº de Dezembro.
- Almeida, A. M. T. (1995). O que sabemos da violência na escola e como podemos intervir: comunicação apresentada ao Seminário Nacional Contra a Violência na Fundação Pró Dignidade. *Boletim UM*, nº de Fevereiro.

- Almeida, L. S. (1997). Escola cultural: análise da dinâmica da experiência da “Escola cultural” na promoção dos valores. *In A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, V., Cascudo, L. C. (1972) *Grande Fabulário de Portugal e do Brasil*, Lisboa: Edições Artísticas Fólio.
- Almodóvar, A. R. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Alport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Alves, L. V. (2008). Quem foi Maria Ulrich. Lisboa: Tenacitas.
- Anchor, L. Cross, J. (1974). Maladptative aggression, moral perspective and socialization process. *Journal of Personlity and Social Psychology*, 30.
- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, J. V. (1997). Os valores na educação: uma perspectiva universalizante. *In A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura*. Porto: Porto Editora.
- Andreason, J. (1976). *The effect of social responsability, moral judgement and cnformity on helping behaviour*. Bringham: Brongham Young Univ.
- Andresen, S. M. B. (1975). *A fada Oriana*. Lisboa: Ática.
- Andresen, S. M. B. (1983). *O rapaz de bronze*. Lisboa: Moraes Ed.
- Andresen, S. M. B. (1985). *Antologia*. Porto: Figuerinhas.

- Andresen, S. M. B. (1985). *O Espelho ou o retrato vivo*. Porto: Figuerinhas.
- Andresen, S. M. B. (1988). *A menina do mar*. Porto: Figuerinhas.
- Andresen, S. M. B. (1990). *A floresta*. Porto: Figuerinhas.
- Andresen, S. M. B. (1995). *O cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figuerinhas.
- Andresen, S. M. B. (2001). *A árvore*. Porto: Figuerinhas.
- Andresen, S. M. B. (2001). *O colar : teatro. Lisboa : Caminho*.
- Andresen, S. M. B. (2009). *A noite de Natal*. Porto: Figuerinhas.
- Anisfeld, M. (1991). Neo-natal imitation. *Development Review*, 11.
- Antão, J. A. (1995). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Apfel, R., Bennett, S. (1996). Psychosocial Interventions for Children of War: The Value of a Model of Resiliency. In *Medicine and Global Survival*, Volume 3.
- Aranguren, J. L. (1979). *Ética*. Madrid: Alianza Universidad.
- Araújo, A. D. (2003). Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: Gimenez T. (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- Arendt, H. (1968). Truth and Politics in *Between Past and Future*. New York: Viking Press.

- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Armsby, A. (1971). A reexamination of the development of moral judgement in children. *Child Development*, 42.
- Arnsperger, C. (1997). Action, responsabilité et justice. Pertinence et limites de la notion économique d'altruisme. *Revue Philosophique de Louvain*, 3.
- Aron, A. (1981). Moral philosophy and moral education. *School review*, Vol. V, nº 95.
- Astington, J. e Olson, D. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human development*, 38.
- Ausubel, D. P. , Novak, J. D. & Hamesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: an essay on emotion*. New York: Springer Verlag.
- Ayers, W. e Schbert, W. (1996). Do the right thing: ethical issues and problems of qualitative research in the classroom. *Teaching and learning*, 6.
- Azevedo, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes. In *Revista Colóquio / Educação e Sociedade*, nº 6, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bachelard, G. (2005). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Backman, C. W. e Secord, P. F. (1972). *Sozialpsychologie der schule*. Basileia: Winheim.

- Baillargeon, R. (1996). The acquisition of physical knowledge in infancy: old and new lessons. *Paper presented at The XIVth ISSBD Meetings. Quebec: ISSBD Meetings.*
- Bairrão, J. ; Vasconcelos, T. (1997). A educação pre-escolar em Portugal : contributos para uma perspectiva histórica *In Inovação*, vol. 10, nº1.
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Baldwin, M. (1987). *Social and ethical interpretation in mental development*. New York: MacMillan.
- Baltes, P. (1996). *Interactive minds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. e Smith, J. (1990). Towards a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (ed.), *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory. In R. Vasta (ed.), *Six theories of child development*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Bandura, A. e McDonald, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping children's moral judgements. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67.
- Bandura, A. e Walters, R. H.(1965). *Social Learning and Personality Development*. New York; Holt, Rinehart and Winston.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Barbidge, C. (1981). Longitudinal and cross-sectorial sequences in the study of age and generation effects. *Human Development*, 11.

- Barbosa, L. e outros (1994). *A formação do Jovem – Um Modelo Interactivo*. Porto: Edições Asa.
- Barbosa, L. (1997). *Pensar a Escola e os seus Actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- Barbosa L. (1999). *A Avaliação e a Supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Barbosa, L. (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2002). *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L. (2003). *Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento. Do espelhamento à transcendência*. Évora. Universidade de Évora.
- Baron, J. (1996). Thinking about consequences. *Journal of Moral Educ.*, 19.
- Barquero, A. (1999). *Desarrollo, Redes e Innovación - Lecciones sobre Desarrollo Endógeno*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barreiros, A. J., (1985). *História da Literatura Portuguesa*. Vols. I e II. 11^a ed. Lisboa: Livraria Editora Pax.
- Barret, G. (1959). *Essais ur la pedagogiede a situation en expression dramatique e en éducation*. Montreal. Unversity Montreal Press.
- Barret, G. (1989). Para uma definição de Expressão Dramática. *In Percursos, Cadernos de Arte e Educação*, nº 1, Setembro.
- Barret, G., Landier, J.-C. (1999). *Expression Dramatique Théâtre*. Paris: Hatier.

Barthes, Roland (1966). Introduction à l'analyse structurelle des récits. *Communications*, 8.

Barthes, R. et al. (1976). *Análise Estrutural da Narrativa*. 4. ed. Petropolis: Editora Vozes.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bauman, Z. (1993). *Post Modern Ethics*. Oxford: Blackwell.

Beilin, H. (1992). Piaget's new theory. In H. Beilin e P. Puffal (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Belchior, F. (1996). *Aprendizagem e desenvolvimento: o conhecimento, a moral e o afecto*. Revista portuguesa de pedagogia, Ano XXX.

Belevan, H. (1976). *Teoria de lo fantástico*. Barcelona: Anagrama.

Bello, M. R. L., Pinheiro M. F. V.(2009). Encontro com Maria Ulrich no século XXI. Lisboa: Tenacitas.

Bennett, M. (1993). *The development of social cognition*. New York: The Guildford Press.

Berg, D. e Cross, G. (1975). Intentionality, degree of damage and moral judgements. *Child Develepment*, 42.

Berkovitz, L. (1964). *Developement of motives and values in a child*. New York: Basic Books.

Berkovitz, L., Gibbs, J. e Broughton, J. (1964). *The relation of moral judgement stage disparity to development effects of peer dialogs*. *Merril-Palmer Quarterly*, 26.

- Bernardi, B. (1955). *The age system of the Masai*. Roma: Lateranensi.
- Best, J. (1979a, 1989b). *Research in education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bettelheim, B. (1985a, 1991b, 1998c). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Birbaum, M. (1972). Anxiety and moral judgement in early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 120.
- Bisquera, R.(1989) - Métodos de investigación educativa: guía práctica . Barcelona: Ed. CEAC.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of literature. *Psychological Bulletin*, 88.
- Blatt, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral judgment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Block, J., K., N. (1987). *School play: a source book*. New York: Teachers College Press.
- Boal, A. (2000). *The theatre of the oppressed*. London: Pinto.
- Boaventura, M. (1947). *Ansia de perfeição e contos imperfeitos*. Braga: Pax.
- Boavida, J. (1996). Filosofia e processos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, 3.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bok, A. (1976). Lack of acceptance of reciprocity norms in preschool children. *Developmental Psychology*, 5.

- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1983). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Center of the curriculum*. London: Longman.
- Bonatti, L. (1994). Propositional reasoning by model. *Psychology Review*, 101.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Bonafont, C. (1979). Os 10 grandes da psicologia. Lisboa: Verbo.
- Bourges, M. (1964). *Jeux dramatiques*. Paris: Arc Tendu.
- Bourgeault, G. (1992). *Actualiser la Morale*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Bovet, P. (1919). *École active*. Genève: Intermediaire des Educateurs.
- Boyce, J. e Jensen, F. (1990). *Moral reasoning: a psychological-philosophical integration*. Nebraska: Univ. Nebraska Press.
- Boyles, J. e Chandler, M. (1982). *Social-cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Branco, M. E., Santos, J. (1997a, 2000b). Vida, pensamento e obra de João dos Santos. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, M. (1994). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Brazelton, T. B. (1988). *Dar atenção à criança*. Lisboa: Teramar.

- Brecht, B. (1977). *Brecht on theatre: the development of an aesthetic*. New York: Hill and Wang.
- Brofenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak e K. Fisher (Eds.), *Development in context*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Brophy, J. E. e Good, T. L. (1990). *Educational Psychology: a realistic approach*. New York: Longman.
- Brown, G. (1971). *Moral reasoning of young adults*. Boston: Little Brown.
- Bruce, J. R. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1982). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bunge, M. (2000). *A investigação científica*. México: Século XXI.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructivism*. London: Routledge.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Calvino, Italo (1999). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Teorema.
- Campbell, D. T. e Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experiemtais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: E.P.U.

- Campos, B. P. (1991). *A formação pessoal e social na reforma educativa. Colóquio sobre educação pessoal e social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Candee, L. (1976). Structure and choice in moral reasoning. *Journal of Person and Social Psychology*, 34.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carpendale, J. (1996). An explication of Piaget's constructivism: implications for social cognitive development: In S. Hale (ed.). *The development of social cognition*. London: University of London Press.
- Carreira, J. N. (1994). *Filosofia antes dos gregos*. Mem-Martins: Europa-América.
- Carrithers, M. (1995). Stories in the social and mental life of people. in, Esther N. Goody (ed.) *Social Intelligence and Interactions*. Cambridge University Press.
- Carvalho, A., Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto, Ed. Afrontamento.
- Case, R. (1992). Neo-piagetian theories of child development. In R. Sternberg e C. Berg (Eds.), *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catão, F. (1964a, 1995b). *A pedagogia ética*. São Paulo: Editora Vozes.
- Catão, F. (1997). *Ética na virada do século: busca do sentido da vida*. São Paulo: LTR edições.

- Cavalcanti, J. (2004) Caminhos da literatura infantil e juvenil. Dinâmicas e vivências pedagógicas, São Paulo: Paulus.
- Cavalcanti, M. L., et al. (1992). Os estudos de folclore no Brasil. *In Folclore e cultura popular: as várias faces de um debate*. Rio de Janeiro: Funarte/CNFCP.
- Cerrillo, P. C. (1999). Literatura infantil y Universidad. *In Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chalumeau, J. L. (1978). *As teorias da arte*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chancerel, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Théâtrale.
- Château, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Château, J. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Chesler, M. e Fox, R. (1966). *Role-playing methods in the classroom*. Chicago: Science Research Associated Inc.
- Chevalier, J, Gheerbrant, A. (1997). Dicionário dos Símbolos, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Chomsky, N. (1957). *O conhecimento da língua, sua natureza origem e uso*. Lisboa: Caminho.
- Closets, F. (1988a, 1996b). *A felicidade de aprender e como ela é destruída*. Lisboa : Terramar.
- Coelho, F. A. (1984). *Cultura e Lisboa* : Instituto Português do Património Cultural, Departamento de Etnologia.

- Coelho, J. P. (1978a, 1992b). *Dicionário de literatura portuguesa, literatura brasileira, estilística, literária*. Porto: Figueirinhas.
- Cohen, L. e Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Colby, A. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. 2: Student issue scoring manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Gibbs, J. C., Kohlberg, L., Speicher-Dubin, B., Power, C. e Candee, D. (1982). *Assessing moral stages: a manual book*. Cambridge: Harvard University Graduate School of Education.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. C., Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 48*.
- Collette, A. (1971). *Introdução á psicologia dinâmica*. São Paulo: CNE.
- Connolly, J. A. e Doyle, A. (1983). Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. In *Developmental Psychology, 20*.
- Cook, C. (1917). *The play way*. London: Heinman.
- Coopersmith, S. (1976). *The antecedents of self-esteem*. S. Francisco: Freeman.
- C. O. R. (Child Observation Record) (1989). *Ypsilant*. Michigan: High/Scope Press.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Nobel.

- Costa, J. A., Melo, A. S. (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa*, 7ª ed. revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. C. (1997). *No Reino das Fadas*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Courtney, R. (1965). *Teaching Drama: a Handbook for Teachers in Schools*. London: Cassei.
- Courtney, R. (1974). *Play Drama and Thought*. London: Cassei.
- Coutinho, V. (2007). *Contos Infantis*. Acedido em 2010, em <http://contasinfantis.blogspot.com>.
- Cowen, E., Pederson, A., Babigian, H., Iozzi, L. e Trost, M. (1973). Longterm follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In Sternberg, R. J. (Ed), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Cullen, L. (1974). Research in moral and social feelings. *Child Development*, 32.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dalcroze, E. J. (1973). *Rhythm, music and education*. London: Dalcroze Society.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Damon, W. (1997). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.

- Davidson, L., Taylor, E., Sandberg, S. (1988). Preschool behaviour problem and subsequent risk of injury. *In Pediatrics*, 82.
- Davidson, S. (1992). Children's play diagnosis pictures. In Guddemi, M, Jambor, T. (eds), *A right to play*. Proceedings of the American Affiliate of the International Association for the Child's Right to Play. September 17-20, 1992. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association, 115-123.
- Davis, C. (1970). *About creativity*. New York: Harper.
- Day, J. (1991). Narrative psychology and moral education. *American Psychologist*, 46.
- Dearden, R. (1987). Play and Pleasure. *Journal of Philosophy of Education* 5, 1.
- De Bono, E. (1983). *Lateral thinking*. New York: Penguin Books.
- Descombes, V. (1991). Le moment français de Nietzsche. In: Boyer, A. et al. *Pourquoi nous ne sommes pas nietzschéens*. Paris: Bernard Grasset.
- Debesse, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leitura.
- Decroly, D., Munchamp, M. (1925). *L'initiations à activité intellesctuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Delattre, E. (1990). *Ethics and education in America*. New York: Carnegie Council on Ethics in International Affaires.
- Delgado–Martins, M. R. e Duarte, A. (1993). *Brincar com a lingua-gem, conhecer a língua, fazr gramática. Linguagem e desenvolvi-mento*. Braga: IEUM.
- Delors, J., et al, (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrie. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Ed ASA.

- Descartes, R. (1637). *Le Discurs du Méthode*. Paris: Pocket.
- Deval, J. (2001). *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Dewey, J. (1929). *École et Société*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1930a, 1997b). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J. (1946). *L 'école de l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Noestlá.
- Dewey, J. (1959). *Moral principles in education*. New York: Philosophic Library.
- Dewey, J. (1964). The need for a philosophy of education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dicionário Enciclopedico Lello Universal* (1979). Porto: Edições Asa.
- Diderot, D. (s.d). *Encyclopédie*. Paris: Laffont.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura infantil, história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Diniz, M. A. S. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Dollard, J., Doob, Leonard. W., Miller, Neal E., Mowrer, O.H., and Sears, Robert R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dohme, V. A. (200). *Técnicas de contar histórias*. 4. ed. São Paulo: Informal.
- Doyle, A. (1983). Relations of social fantasy play to social competent in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20.

Dowd, J. (1990). Ever since Durkheim: the socialization of human development. *Human Development*, 33.

Driver, A. (1936). *Music and movement*. London: Oxford University Press.

Dupont, D. (1974). *Affective and moral development*. Boston: Biass.

Duborgel, B. (1992). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Durkeim, E. (1925). *L' education Morale*; Paris, Alcan.

Durkeim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés.

Dyal, J. A. e McKenzie, M. (1992). *Psychological Contributions to education for social responsibility. Psychology and Social Responsibility*. Facing Global Challenges. New York: NYU Press.

Eco, U. (1990). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.

Eco, U. (1997). *Cinco escritos morais*. Lisboa: Difel.

Eco, U. (2006). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70.

Edelstein, K. (1994). *Moral Intervention: a sceptical note*. Hillsdale: Erlbaum.

Eihl-Eibesfelt, I. (1987). *Amor e ódio*. Lisboa: Bertrand.

Eliade, M. (1985). *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70.

Eliade, M., (1986). *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.

Eliade, M. (1989). *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa: Edições 70.

Eliade, Mircea (1997). *Tratado de História das Religiões*. Lisboa: Asa.

- Ellen, L., et al. (1989). *New direction of human rights*. Paris: UNESCO.
- Ellis, M. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (1976). *Enfance et société*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Escarpit, R. (1992). *Sociologie de la littérature*. Paris: Press Universitaire de France.
- Eschback, C. (1988). *Studies in emphatic behaviour in children*. New York: Academic Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe. Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Etchegoyen, A. (1997). *Des Libertés Sous Influence*. Paris: Éditions du Seuil.
- Etxebarria, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M. J. Fuentes, M. J., e Lopez, F. (1994). Design and evaluation of a programme to promote prosocial – altruistic behavior in the school. *The Journal of Moral Education*, 4, vol. 23.
- Etzioni, A. (1988). *The moral dimension. Toward a New Economics*. New York: The Free Press.
- Evan J. e Over, D. (1996). Rationality in the selection task: epistemic utility versus uncertainly reduction. *Psychological Review*, 103.
- Evans, W. K., (1982). Moral stage development and knowledge of Kohlberg's theory. *Journal of Experimental Ed.*, 51.
- Evans, W. K., Applegate, T. P., Casper, G. G. e Tucker, R. W. (1975). *Rational values decisions and value conflict resolution: a handbook for teachers*. Salt Lake City, Utah: ESEA, Title III Office.

- Fabricius, W. e Wellman, H. (1993). Two roads diverged: young children's ability to judge distance. *Child Development*, 64.
- Faculdade de Ciências Humanas (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Fedro (1990). *Fábulas*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Feltron, R. C. (1990). *Orientação educacional na pré-escola*. Campinas: Papyrus.
- Fenton, E. e Kohlberg, L. (1977). *Teacher training in values education*. New York: Guidance Associates.
- Fernandes, R. (1973). *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*. Lisboa: Instituto Gulbenkian.
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. F. (1997). Narrativas psicológicas, valores e pós-nacionalismo. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrière, A. (1924). *La pratique de l'école active*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Feyerabend, P., Maxwell, G (1966). *Mind, matter, and method : essays in Philosophy and Science in honor of Herbert Feigl*. Minnaeapolis : University of Minnesota
- Figueiredo, B. F (1992). *Promoção do desenvolvimento interpessoal no contexto da sala de aula [Texto policopiado]: um contributo com base na perspectiva cognitivo-desenvolvimental*. Porto: [s.n.].
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Learn*. London: Blackwell/Simon & Schuster/Stamley Thornes.

- Fishkin, J., Kenistow, L. e F. Ickinon, C. (1973). Moral development and political ideology. *Journal of Peers and Cognitive Monitoring*, (3), 27.
- Flavell, J., et al. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61.
- Fodor, E. M. (1972). Delinquency and susceptibility to social influences among adolescents as a function of level of moral development. *Journal of Social Psychology*, 86.
- Fodor, R. M. (1973). Moral development and parental behaviour antecedents in adolescent psychopaths. *Journal of Genetic Psychology*, 122.
- Fonseca, L. (s. d.). O teatro na educação da criança. In *A Educação da Criança*. Lisboa: Livraria Horizonte.
- Fonseca, V. (1990). *Adaptação da Escala de Graffard*. Lisboa: Edições Laboratório EER, Faculdade de Motricidade Humana.
- Fonseca, J. (1992). A urgência de uma pedagogia escrita. *Máthesis*, 11. Viseu: Universidade Católica.
- Fontana, D. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontana, D. (1987). Knowing about being. *Changes*, 5, 2.
- Fontes, V., Botelho, L. M., Sacramento M. (1964). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontevilla, J. M. (1972). *Que son los valores? In Educación y Valores*. Madrid: Narcea.

- Formosinho, J. O. (1996). *A educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. O. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *In Desenvolvimento*, número especial, 3.
- Formosinho, J, O. (1994). Contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito projecto infância. *In Actas do congresso "Education Infantil: O Reto da Qualidade"*. Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela.
- Formosinho, J. (org). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*: Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (1994). Pre-school teacher understanding of the contribution of High/Scope curriculum to the social construction of young children morality. Comunicação apresentada na *Conferente of the European Early Childhood Research Association*: Gutenberg.
- Foucault, M. (1973). *Eu, Pierre Rivière....* Rio de Janeiro: Graal.
- Fowler, J. W. (1974). Toward a developmental perspective of faith. *Religious Education*, 69.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. Cambridge: Harper and Row.
- Fraenkel, J. (1977). *How to teach about values: an analytic approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Fragateiro, L., Leão, C. (1996). *Desenvolvimento Pessoal e Social na Escola – Um estudo de Caso*. Lisboa: IIE.

- Francia, A. e Azevedo, O. (2001). *Educar para Valores: Desenhos que falam*. Lisboa: Paulus Editores.
- Franz, M.-L. Von. (1980a, 1985b). *O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fada*. São Paulo: Cultrix.
- Freeman, F. (1962). *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, C. (1897). *A Instrução do Povo e o Método de João de Deus*. Lisboa: Escola João de Deus.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1996). The role of the school in child development. *News*, 1, 29.
- Freitelson, D., Ross, G. S. (1973). *The neglected factor – play*. In *Human Development*. Philadelphia: Lippincott.
- Freud, A. (1952). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris: P.U.F.
- Freud, S. (1968). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogart.
- Freyberg, J. T. (1973). Increasing the imaginative play of urban disadvantage kindergarten children through systematic training. In J. L.. Singer, *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In *Obras Completas*, vol. XVIII. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933a, 1975b). A dissecação da personalidade psíquica, Conf. XXXI. Rio de Janeiro: Imago.

- Friedman, M. (1984). *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Abril Cultural.
- Frost, J. (1997). *Creativity in primary science*. Buckingham: Open University Press.
- Fullet, O. e Sarramona, J. (1982). *Cuestiones de educación*. Barcelona: CEAC.
- Gal, R. (1989). *História da Educação*. Lisboa: Veja.
- Gameiro, M. F. (2000). A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na educação de infância [Texto policopiado : estudo da correspondência entre as necessidades educativas das crianças e as estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores. Évora : [s.n.]
- Gané, R., Briggs, L. e Wagner, W. (1988). *Principles of instructional designs*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garandy, R. (1976). *O projecto Esperança*. Lisboa: D. Quixote.
- Garcia, J. M. V. (1976). *Educación personalizada, utopia o realidad?*. Madrid: Editora Paulinas.
- Gardner, H. (1991). The tensions between and development. *Journal of Moral Education*, 20.
- Garrett, A. (1883). *Da educação*. Porto: Ernesto Chardon.
- Gentil, G. (1982a, 2000b). *Quatro Tempos de Antiguidade: Histórias Proibidas do Começo do Mundo e dos Primeiros Seres*. Tomo I. Siça: Waldgut, 2000.

- Gervilla, E. (1993) *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los Jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta
- Gibbs, J. (1979). Kohlber's moral stage theory: a piagetian revision. *Child Development*, 22.
- Gilligan, C. (1990). Joining the resistance: psychology, politics, girls and woman. *Archives Quarterly Review*, 29.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, J. W., Ginzberg, E., Axelrod, S., & Herma, J. L. (1951a, 1957b). *Occupational choice*. New York: Columbia University Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glassmen, M. e Zan, B. (1995). Moral activity and moral theory: an alternative interpretation of research with young children. *In Developmental Review*, 15.
- Godoy, M. C. (1977a, 2008b). *Expressão e comunicação : uma proposta para o professor*. Petrópolis : Vozes.
- Gonçalo, M. M. G. (2002). O encanto do baú da memória, in Armindo Mesquita (Coord.) *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.
- Gonçalves, J. C. (1997). A educação intelectual no horizonte da cultura. *In A Escola Cultural e os Valores*, Porto: Porto Editora.

- Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In Teale, W. H., Elizabeth, S. (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Goodnow, J. e Collins, W. (1990). *Development according to parents: the nature, sources, and consequences of parent ideal*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodnow, J. J. e Warton, P. M. (1996) Direct and indirect responsibility: distributing blame. *The Journal of Moral Education*, vol. 25, 2.
- Gottlieber, G. (1991). Experimental canalization of behavioural development: theory. *Developmental Psychology*, 27.
- Gourévitch, J. – P. (1978). *Desafio à Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Grácio, R. (1995). *Obra completas da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, G. (1979). *O facto humano*. Amador: Bertrand.
- Grenn, J. e Oliveira, M. (1989). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Greimas, A. J. (1966). Elements pour une théorie de l'interpretation du récit mystique. *Communications*, 8.
- Greimas, A. J. (1966). *Semantique structurelle*. Paris: Larrouse.
- Gropper, G. (1983). A behavioural approach to instructional prescription. In Reigeluth, C. (Ed.), *Instructional design theories and models: an overview of miscurrent status*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Gross, E. L. (1940a, 2005b). *Conheça os seus filhos*. Apelação: Paulus.

- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. New York: McGraw.
- Guilford, J. P. (1961). *Creative-thinking abilities of ninth-grade students*. Chicago: American Educational Research Association.
- Guereiro, M. V. (1983a, 1995b). Para a história da literatura portuguesa. Lisboa: Instituição de Cultura e Língua Portuguesa.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw.
- Gurvitch (1937). *La Morale theorique et la Science des Moeurs*. Paris: P.U.F.
- Gutkin, R. (1972). The effect of the systematic story changes on internationality in children's moral judgements. *Child Development*, 43.
- Guzburger, F., Wagner, R. e Anoosian, A. (1977). Moral judgement and distributive justice. *Human Development*, 20.
- Haan (1973). Hypothetical and Actual Moral Reasoning in a Situation of Civil Disobedience. *Journal of Personal and Social Psychology*, 32.
- Haan, F. (1973). *Coping and defending: processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Haan, S. e Block, L. (1978). Moral Reasoning of Young Adults. *Journal Person. Social Psychology*, 10.
- Habermas, J. (1993). Justification and Application. Cambridge: Polity Press.
- Hacker, F. (1973). *Agressividade: a violência do mundo moderno*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Hagmann, F. (1982). *Cognition and morality*. New York: Praeger.

- Hagiwara, S. (1992). The concept of responsibility and determinants of responsibility judgment in the Japanese context. *International Journal of Psychology*, 27 (2).
- Hall, T. (1979). *Moral education: a handbook for teachers*. Minnea-polis: Winston.
- Hameau, J. (1967). *Les vénus*. Paris: Tendus.
- Hamilton, V. L. e Hagiwara, S. (1992). Roles, responsibility, and accounts across cultures. *International Journal of Psychology*, 27 (2).
- Hann, W. e Johnson (1982). The Role of Logic in Moral Reasoning and Development. *Development Psychology*, 18.
- Hare, R. M. (1952). *The language of morals*. London: Oxford University Press.
- Hare, R. M. (1963). *Freedom and reason*. London: Oxford University Press.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13.
- Harmin, M. (1973). *Clarifying values through subject matter: applications for the classroom*. Minneapolis, Minnesota: Winston.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *In Human Development*, v.21.
- Hartley, E. (1970). *A importância e a natureza da comunicação. Meios da comunicação de massa*. São Paulo: Editorial Cultrix.
- Hartshore, H. e May, M. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: McMillan.

- Haste, H. (1995). *Moral Responsibility and Moral Commitment: The Integration of Affect and Cognition. The Moral Domain*. London: The MIT Press.
- Hebron (1978). L'Imaginaire et la Realité des Valeurs; *Revue of Psychologic Application*, 26.
- Heckmann, K. (1976). *The socratic discuss*. New York: Praeger.
- Henriques, M., et. Al (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Herbart J. (1894). *The Science of Education*. S.l. : s. n.
- Hérbert, M. L. (1986). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Herdeiro. M. B. (1980). *Dimensão pedagógica da leitura. Problemática da leitura, aspectos sociológicos e pedagógicos, textos de leitura 2*. Lisboa: INIC.
- Hermans, H., Kempen, H. e Loon, V. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, vol. 47, 1.
- Hersh, R. H., Miller, J, P. e Fielding, G.D. (1980). *Models of Moral Education*. New York: Longman.
- Hersh, R. H., Paolito, H. e Reimer, F. (1979). *Promoting moral grow: from Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.
- Herzka, H. S. (1986). *Die Kinder der Verfolgten. Die Nachkommen der Naziopfer und Flüchtlingskinder heute*. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie.
- Hessen, J. (1967a, 1980b). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Arménio Amado.

- Higgins, E. (1981). Role-taking and social judgements: alternative developmental perspectives and processes. In Flavel, J. e Ross S. L. (Eds), *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1973) Moral Conduct and Moral Character. *Psychology Bulletin*, 85.
- Hogan, R. (1983) *Moral Conduct as Auto interpretation*. New York: Wiley.
- Hoz, V. G. (1988). *Educacion personalizada*. 8.ed. Madrid: Rialp.
- Huisman, D. (1954). *Moral*. Paris, P. U. F.
- Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens*. 4ed. São Paulo: Perpsectiva.
- Hume, D. (1985). *A treatise on human nature: being an attempt to introduce the experimental method of reasoning to moral subjects*. London: Penguin.
- Husén, T., Postlethwaite, T.N. (eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Vols. 1-10. Oxford: Pergamon Press.
- Hutt, S., Tyler, S. (1989), *Play, exploration and learning: a natural history of preschool*. London: Routledge.
- Ibagñez, R. (1993). *Educar en valores hoy*. Madrid: Dykinson.
- Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. In Rainer Warning, (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid: Visor.
- Jaeger, W. (1979) *Paideia: a formação do homem grego*. Lisboa: Aster.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la reception*. Paris: Gallimard.
- Jean, G.(1976a, 1982b). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.

- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television fans and participatory culture*. New York: Routledge.
- Jennings, S. (1986). *Creative Drama in Group Work*. Oxon: Winslow Press.
- Jolibert, J. e Gloton, R. (1978). *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização.
- Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. Lisboa: Edições Asa.
- Jolles, A. (1976). *Formas simples*. São Paulo: Cultrix.
- Jonas, H. (1990a, 1992b). *Le Principe Respnsabilité*. Paris: Les Éd. du Cerf.
- Jonas, H. (1993). *Nature et Responsabilité*. Annales de l'institute de Philosophie de L'université de Bruxelles. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Johnson, J. E., Christe, J. F., Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Evanston: Scott Foresman.
- Juvonen, J. (1991). Deviance, Perceived Responsibility, and Negative Peer Reactions. *Development Psychology*, 4.
- Kant, E. (1875). *Groundwork for metaphysics of morals*. New Haven, London: Yale University Press.
- Kant, E. (1975). *Crítica da razão pura*. São Paulo : Hemus.
- Kant, E. (1993). *Reflexions sur l'éducation*. Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Karier, C. (1967). *Man, society, and education*. New York: Scott, Foresman and Co.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kaufman, A. (1967). Responsibility, Moral and Legal. *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol. VII. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. e The Free Press.
- Keller, M. J., Weiller, K. H. (1992). Creating meaningful play experiences with children: linking play theories to practice. In Guddemi, M, Jambor, T. (eds), *A right to play*. Proceedings of the American Affiliate of the International Association for the Child's Right to Play. September 17-20, 1992. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Kemp, P. (1985). *Éthique et Médecine*. Paris: Editions Tierce.
- Kendler, H. (1974). *Introdução á psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerchensteiner, J. (1946). *Formas de vida, psicologia y ética de la personalidad*. Buenos Aires: Occidente.
- Kirschenbaun, H, (1977). *Advanced values clarification*. California: University Associates.
- Kohlberg, L. (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Graduate School of Education.
- Kohlberg, L. e Moshe (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion on Children's Levels of Moral Judgement. *Journal of Moral Education*, 4.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Models of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. Univ. Chicago, Doctoral Dissertation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Kohlberg, L. e Candee (1984). *The Relationship of Moral Judgement to Moral Action*. San Francisco: Harper.
- Kohlberg, L. e Efenbein (1975). The Development of Moral Judgements Concerning Capital Punishment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45.
- Kohlberg, L. e Fenton (1977). *Teacher Training in Values Education*. New York: Guidance Associates.
- Kohlberg, L. e Selman, R. (1972). *First Things*. New York: Guidance Associates.
- Kohlberg, L. (1969). State and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization; in Coslin (Ed.), *Handbook of Socialization*. Chicago: McNally.
- Kohlberg, L. (1971). *From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1972). *The Adolescent as a Philosopher*. Fall: Daedalus.
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement; *Journal of Philosophy*, 40.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral Development and Behaviour*. New York: Holt.
- Kohlberg, L. (1978). *MJI - Standard Form Scoring Manual*. Harvard: University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

- Kooij, R. V. (1977). Toy and Play Study. In Kooij, R. V., Groot, R. *In That's All in the Game*. Rheinstetten: Schindele Verlag.
- Kooij, R. V. (1989). Research on Children's Play. *In Play & Culture*, 2.
- Kramer, S. (1989). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática.
- Kramer, S., Leite, M. I. (Orgs.) (1997). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- Krasnor, Pepler (1987). The study of children's play: some suggested future directions. In Rubin, K. H. (Ed.), *New directions for child development: children's play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Küng, H. (1990). *Projecto para Uma Ética Mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kupersmidt, J. (1983). *Predicting delinquency and academic problems from childhood peers status. (Comunicação apresentada no Congresso da Society for Research in Child Development)*. Detroit: MI.
- Kurosawa, K. (1992). Responsibility and Justice: A view across cultures. *International Journal of Psychology*, 27 (2).
- Kurtines, F., Azmitia, M. e Gewirtz, J. L. (1992). *The role of values in psychology and human development*. New York: John Wiley e Sons.
- Kurtines, F. e Grief, W, (1974). The development of moral thought. *Psychology Bulletin*, XII, 81.
- La Farge, P. (1992). *Teaching social responsibility in the schools. Psychology and Social Responsibility. Facing Global Challenges*. New York: New York University Press.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone Editores.

- Lacan, J. (1966). A Agressividade em Psicanálise. *In Escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1979). *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil.
- Ladrète, J. (1997). *L'éthique dans l'univers de la rationalité*. Catalyses: Artel Fides.
- Lafon, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Lakatos, E., Marconi, M. (1995). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Landier, J.-C., Gisèle, B. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- Lanckton, A. (1992). *The perceptions of middle school teachers on their role as moral educators. Doctoral dissertation*. Boston: Boston University.
- Lavallé, M. e cols. (1990). The impact of lived experience on cognitive ethical development of today's women. *International Journal of Behavioural Development*, 13.
- Lavallé, M. (1955). *Traité des Valeurs*. Paris: P. U. F.
- Lazar, I., Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. London: Society for Research in Child Development.
- Le Senne, R. (1936). *Obstáculo y valor*. Paris: P. U. F.

- Lee, J. (1976). *Lover styles*. London: Dent and Sons.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leia (1943a, 1986b). *Le symbolisme des contes de fées*. Genève: Mont-Blanc.
- Leibivici, S. e Soulé, M. (1980). *O conhecimento da criança pela psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Levinas, E. (1989). *The Levinas reader*. Oxford: Blackwell.
- Levy-Strauss, C. (1949a, 1958b). *Antropologie structurale*. Paris: Pilon.
- Lewin, K. (1935). *Dinamic theory of personality*. N. York: Hunt.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lieberman, L. (1981). Facing history and ourselves: a project evaluation. *Moral Educational Forum*, 6.
- Lifton, W. M. (1966). *Working with groups*. Wiley: New York.
- Lifton (1986).). Moral Values. *Journal of Social Psychology*, 30.
- Lifton, P. (1986). Personological and psychodynamic explanations of moral development. In Sapp, G. (Ed.), *Handbook of moral development*. Birmingham: Religious Education Press.
- Linda, L. (1996). *Literature-based moral education*. New York: Oryx Press.

- Lindenberg, U. e Baltes, P. (1995). Testing the limits and experimental simulation: two methods to explicate the role of learning in development. *Human Development*, 38.
- Lipovetsky, G. (1989a, 1992b). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Locke, J. (1983). Doing what comes morality. The relation between behaviour and stages of moral reasoning. *Human development*, 5.
- Lochwood, M. (1978). A critical view of values clarification. In Purpel e Ryan (Eds.), *Moral Education*. Berkeley: McCutchan.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: concepts and theory*. San Francisco: Joey-Bass.
- Loevinger, J. e Wessler, W. (1970). *Ego development*. S. Francisco: Joey-Bass.
- Lourenço, E. (1985). *Para um retrato de Sofia*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou inteligência sóciocognitiva?*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lourenço, O. (1990). Para uma explicação piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mas alguma evidência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6.
- Lourenço, O. (1991). Educação para os valores morais na escola portuguesa: considerações kohlbergianas. *Psychologica*, 5.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Almedina.
- Lorenz, K. (1979). *Agressão: uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes.

- Lyons, N. (1983). Two perspectives: one self, relationships and morality. *Harvard Educational Review*, 53.
- Lyons-Ruth, K. (1978). Moral and personal value judgements of preschool children. *Child Development*, 49.
- Machado, A. e Schyns, P (1995). Comportment et cognition: parallelisms et intersections. In Lejeune, Macar e Pouthes (Eds.), *Des animaux et des hommes*. Paris: P.U.F.
- Machado, F. (1993). *Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. Lisboa: Edições Asa.
- Macintyre, A. (1985). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- Macintyre, A. (2002). *A short history of ethics: a history of moral philosophy from the Homeric age to the twentieth century*. London: and New York: Routledge.
- Maddi, S. (1989). *Personality Theories*. California: Brooks/Cole Pub. Company.
- Magalhães, A. M. e Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Maia, C. (1996). Uma ética para o futuro. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, 3.
- Malrieu, P. (1996). A construção do imaginário. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malrieu, P. (1979). *Aspects de la construction du system des valeurs à l'école primaire, Revue of Psychologie Applic.*, Vol. 29, 2.
- Manzano, M. G. (1998). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.

- Marcilo, M. L. e Ramos, E.L. (1997). *Ética na virada do século, busca do sentido da vida*. São Paulo: Instituto Jacques Maritan.
- Marques, R. (1989). A educação moral e cívica na proposta global da reforma. *Revista Inovação*, 2, 1.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1991). A educação para os valores no ensino básico: resultados de uma análise dos currículos. In J. Tavares e A. Moreira (ed.), *Desenvolvimeto, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: PIDACS/Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito, Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). A justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a escola passar sem elas? In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: teoria e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Ed. Presença.

- Martin, P., Caro, T. M. (1985). On the functions o play and its role in behavioural development. *Advances in the study of behaviour*, 15.
- Martins, G. de O. (1990). Uma cultura de responsabilidade do singular ao solidário. *Brotéria*, 6.
- Martins, G. de O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.
- Marujo, H. (1998). Os pais que tivemos, os pais que somos. *Revista Rua Sésamo*, 109.
- Mârza (2005). *L'ecole des blage à l'epoque de la renaissance national*. Cluj-Napola: Institut Culturel Roumain.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Haroer.
- Mattews, L. (1962). *The psychology of creative thinking groups*. New York: Harding.
- Mattox, B. A. (1975). *Getting it together: dilemes for classroom*. San Diego: California: Pennaut.
- Mesquita, A. (Coord.) (2002). *Pedagogia do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.
- McCann, D., e Prentice, N. (1981). Promoting moral judgement of elementary school children: the influence of direct reinforcement and cognitive disequilibrium. *The Journal of Genetic Psychology*, 139.
- McColgan, M. (1975). Moral behaviour, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 5.
- McIntyre, A. (1989). *A short history of ethics*. London: Macmillan

- McKenzie, J. (1974). A theory-based approach to introductive value clarification. *Journal of Moral Education*, 1.
- McPhail, P. (1975). *Lifeline*. Niles: Arfgus.
- McPhail, P., Ungood-Thomas, A. e Chapman, H. (1975). *Learning to core*. Niles: Argus.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mendes, J. (1979). *História da literatura Portuguesa*. Vol. IV. Lisboa: Verbo.
- Metcalf, L. (Ed.) (1971). *Values education: rational, strategies and procedures*. Washington D. C.: National Council for the Social Studies.
- Meux, M. (1974). *Capability development programs: final report*. Salt Lake City, Utah: University of Utah.
- Meyer, L. (1984a, 1996b). Long-term academic effects of the Direct Instruction Project Follow Through. *The Elementary School Journal*, 84.
- Meyer, L. A., Gersten, R., & Gutkin, J. (1983a, 1984b). Direct Instruction: A Project Follow Through success story in an inner-city school. *The Elementary School Journal*, 84.
- Millar, S. (1968). *The psychology of play*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1983a). Long-term effects of four preschool programs: sixth, seventh, and eighth grades. *In Child Development*, 54.
- Miller, C., Kessel, W. e Flavel, J. (1989). Thinking about people thinking about. *Child development*, 43.

Ministério da Educação (1993). *Guia da Reforma Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, a língua materna na educação básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moderna Enciclopédia Universal (1984). Lexicoteca. Tomo I. Lisboa: Lexicultura, Círculo de Leitores.

Monod, J. (1970). *O acaso e a necessidade*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Monroe, B. G. (1979). *Stretching mental muscle through social science. Paper presented at the fourth annual Northern Virginia Conference on Gifted/Talented Education*. Arlington: Conference on Gifted/Talented Education.

Montagero, J. (1991). A constructivist framework for understanding early and late developing psychological competencies. In Chandler e Chapman (Eds.), *Criteria for competence*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Montessori, M. (1909). *The Montessori Method*. New York: Dover Value Editions.

Morais, A. (1991). *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Moreira, V. e Pimenta, H. (1998). *Dimensão literária, Português A, 12º ano*. Porto: Porto Editora.

Moreno, J. L. (1946). *Psicodrama*. New York: Bacon.

- Morente (1955). *Ética, estética e Metafísica*, in José Serrão e Rui Grácio, *Seara Nova*, Lisboa.
- Mounier, E. (1950a, 1960b). *O personalismo*. Lisboa : Morais.
- Mourgon, F. (1972a, 1973b, 1975c). *Le pain et les homes*. Moscou: Novostil.
- Morin, E. e Kerm, A. B. (1993). *Terra pátria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mouly, G. J. (1978). *Educacional resarch*. Boston: Allyn and Bacon.
- Munsey, M. (1990). *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham: Religious Edition Press.
- Münsterberg, H. (1919). *Filosofia del valor*. Leipzig: (s.n.)
- Musgrave, P. W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: F. C. Gubenkian.
- Mussen, P. H., Konger, J. J., Kagan, J., Husten, A. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da crinaça*. São Paulo: Editora Harbra.
- Nabuco, M. (1997). Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal. *In Inovação*. Vol.10, nº1.
- Nanni, D. (1995). *Dança educação*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Neil, A. S. (1960a, 1967b). *Reflexões sobre a educação*. Rio de Janeiro: ITAU.
- Nerici, C. (1986). *Metodologia do ensino*. Rio de Janeiro: Atlas.
- Nesdale, A., Brendan G. R., Marilynn M. (1975). Moral judgments of aggression: personal and situational determinants. *In European Journal of Social Psychology*, 3, vol.5.

- Neuberg, M. (1996). Responsabilité. *Dictionnaire D'Éthique et de Philosophie Morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Newman, F. M. (1973 e 1975). *Education for citizen action: challenge for secondary curriculum*. Berkeley, California: McCutchan.
- Newman, F. M., Thomas, A. B. e Landesness, R. M. (1977). *Skills in citizen action*. Skokie, Illinois: National Textbook.
- Newstead, S. e Evans, J. (1993). Mental models as an explanation of belief bias effect in syllogistic reasoning. *Cognition*. 46.
- Nicolau, M. L. M. (1987). *A Educação Artística da Criança*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Nietzsche, F. (1920). *A genealogia da moral*. Lisboa: (s.n.).
- Nisan, M. e Kohlberg, L. (1982). Universality and cross-cultural variation in moral development. *Child development*, 53.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa, in J. Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Norusis, M. J. (1990). *The SPSS guide to data analysis*. Chicago: SPSS Inc.
- Nova Enciclopédia Larrouse* (1983). Rio de Janeiro: Selecções do Readers Digest, (Vol. I-42)
- Oliver, D. W. e Shaver, J. P. (1974). *Teaching public issues in the high school*. Logan, Utah: Utah State University.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, nº 52.

- Oliveira, A. (1985). Música e envolvimento. *Boletim da APEM*, Out./Dez., 47.
- Oliveira, M. E. al. (1985a, 1993b). Sociologia. Lisboa: Texto Editora.
- Olthof, T. e Ferguson, T. e Luiten, A. (1989). Personal Responsibility antecedents of anger and blame reactions in children. *Child Development*, 60.
- Oppenheim, A. N. (1973). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann.
- Ortiz, R. (2007). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense.
- Osborn, A. E. (1948). *Your creative power*. New York: Scribner.
- Osborn, A. E. (1957). *Applied imagination*. New York: Harper.
- Oser, F. (1991). Moral judgment and action: An unresolved problem in helping professions. *Cadernos de consulta psicológica*, 7.
- Oser, K. (1991). *Moralisches Urteil in Gruppen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- P.I.P. - Program Implementation Profile (1989). *Ypsilanti*. Michigan: High/Scope Press.
- Pagano, J. (1991). Relating to one's students: identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, vol. 20, 3.
- Pagluiso, S. (1976). *Understanding stages of moral development: a programmed learning workbook*. New York: Paulist Press.
- Parafita, A.(1990). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano.

- Parafita, A. (2006). *A Mitologia dos Mouros – Lendas, Mitos, Serpentes, Tesouros*. Canelas: Edições Gailivro.
- Passmore, J. (1983). *Filosofia de la enseñanza*. México: Fondo Cultural.
- Patrício, M. F. (1989). Filosofia da educação e inovação educativa. *Revista de Inovação*, 2(2).
- Patrício, M. F. (1990). *Os valores em educação e suas implicações na prática educativa. A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APORT.
- Patrício, M. F. (1991). Traços principais do perfil do professor no ano 2000. *Actas do Colóquio “Perspectivas da Educação para o Ano 2000”*. Braga: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Patrício, M. F. (1990). Educação, valores e vocações, In *Educação Pluridimensional e Escola Cultural*. Évora: AEPEC.
- Patrício, M. F. (1992). Formação pessoal e social no quadro da escola cultural. *Caderno Escola Cultural*, 13. Évora: AEPEC.
- Patrício, M. (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1997). A escola axiológica. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Paz, Noemi (1995). *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*. São Paulo: Pensamento.
- Paz, O., Moniz, A. (1997). *Dicionário Breve de Termos Literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pellegrini A. D. (1988). Elementary school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24.

- Peller, L. E. (1958). Libidinal phases, ego development and play. In *Psychoanalytic study of the child*, vol. 9.
- Perron (1983). Vers la Construction des Valeurs. *Revue of Psychologie*, 20.
- Pennac, D. (1993a, 2001b). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Pepin, L. (1979). *A criança no mundo actual*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pereira, J. C.(1992). *Para redefinir e ensinar a leitura*. Máthesis, I.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: M.I.T.
- Pestalozzi, J.-H. (1826). *Le chant du cygne*. Neuchâtel: La Baconnière.
- Perrenoud, F. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perron, J. (1983). Vers la construction des valeurs: *Revue of Psychology*, 20.
- Piaget, J. (1932). *Le Judgement Moral Chez L' Enfant*. Neuchatel: Delachaux.
- Piaget, J. (1956). Motricité, perception et intelligence. *Rev. Enfance*, 2.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. NY: Basic Books.
- Piaget, J. (1962a,1971b). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1973). *Educação moral. Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Piaget, J. (1954a, 1975b, 1997c). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Livraria D. Quixote.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Pigallet, P. (1985). *L'art de lire (principles et méthodes)*. Paris: ESF.
- Pina, J. A. E. (1994). *A responsabilidade dos médicos*. Lisboa: Edições Técnicas.
- Pinto, F., P.e (1996). O Desenvolvimento Solidário - Caminho de Esperança *In Conferência integrada no Ciclo "Horizontes do Futuro"*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé.
- Pinto, J. (1992). *Psicologia da aprendizagem*. Lisboa: IEPF.
- Pinto, M. (1997) . *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança.
- Pires, J., Pires, G. N. (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. *In Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol.26, nº3.
- Polcarpo, D. J. (1992). Formação Pessoal e Social. Centro de Recursos e Animação Educativa. Câmara Municipal Vila Franca de Xira; *Caderno 3*.
- Polo, L. (1996). *Ética*. Madrid: AEDOS Unión Editorial.
- Portugal, Ministério da Educação (1990). *Lei de Bases sistema educativo, Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei nº 344/90: Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-Escolar, Escolar e Extra-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação. Núcleo de Educação Pré-Escolar - Orientações curriculares : para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, 1997.

- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa / Clube de Portugal.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Random House.
- Power, C. (1978). *The moral atmosphere of the school: a method for analyzing community meetings*. Cambridge: Harvard University Press.
- Power, C. (1982). *Democratic moral education in the large public high school*. Hillsdale: Erlbaum.
- Propp, V. (1992a, 2003b). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega.
- Quadros, A. (1972). *O Sentido Educativo do Maravilhoso*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Rappaport, L. e Wallstein, W. (1972). *Prediction of Moral Behaviour*. New York: Wiley.
- Raths, L., Harmin, M. e Sidney, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rawls, J. (1987a, 1993b). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Raymond-Rivier, B. (1970a, 1993b). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Grafesa.
- Read, H. (1958a, 1982b). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

- Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Read, H. (1993). *Theatre e Everyday life: an ethics of performance*. London and New York: Routledge.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguística da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reed, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R. e Calapez, T. (1996). *Estatística aplicada*. Lisboa: Silabo.
- Reimão, C. (1994). Cultura e formação educativa. *Brotéria*, 138.
- Renaud, M. (1997). A Decisão Ética, hoje. *Brotéria*, Vol. 144.
- Renoult, N., B., Vialaret, C., (1994). *Dramatización Infantil*. Madrid: Madrid Ed.
- Rest, J. (1978). *Development in judging moral issues*. Vol. I. Minnesota: Minnesota University Press.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Vol. II. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1980). *Basic issues in evaluation moral education programs*. New York: Character Research Press.
- Rest, J. (1983). Morality. In Flavell, J. H. e Markan, E. M. (Eds), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. New York: Wiley.

- Rest, J. (1984). *The major components of morality*. New York: Wiley.
- Rest, J. (1985). An interdisciplinary approach to moral education. In Berkowitz, *Moral Education*. Hillsdale: Erlbaum.
- Reuchlin, M. (1954a, 1964b). *História de la pedagogia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa : Texto Editores.
- Ricoeur, P. (1976). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1986a, 1990b). *Du texte à la action, essais d'hermeneutique*. Vol. II. Paris: Seuil.
- Rideau, A. (1977). *400 Dificuldades e Problemas das Crianças*. Verbo: Lisboa.
- Ridout, N. (2009). *Theatre ethics*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rigolet, S. e Angéle, N. (1997). *Leitura de mundos – leitura de livros*. Porto: Porto Editora.
- Ripert, G. (1996). *La Règle Morale dans les Obligations Civiles*. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Ritzer, G. (1996). *Teoria Sociologica contemporânea*. México: McGraw Hill.
- Robalo, A. (1995). *Estatística, exercícios*. Lisboa: Silabo.
- Robertson, A. H. (1989). *An introduction to the study of international protection of human rights*. Paris: UNESCO.
- Robins, L. N. (1974). *Deviant children grow up*. New York: Huntington.
- Rocha, F. (1996). *Educar com valores*. Aveiro: Estante Editora.

- Rocher, G. (1971). *Sociologia Geral*. Vol.I a V. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, M. L. M. (s. d.). Os nossos filhos e a música. In *A Educação da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rodriguez, E. D. (1997). Valores ético-sociales y la escuela. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Roger, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton.
- Rogoboff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rostand, J. (1981). *L'homme*. Madrid: Alianza.
- Rothman, K. (1976). Moral judgement and moral behaviour resistance. *Journal of Social Psychology*, 12.
- Rousseau, J.-J. (1962a, 1973b). *Emílio ou da Educação*. SP, Difusão Européia do Livro.
- Rowe, W. (1993). Responsibility, agent - causation, and freedom: an eighteenth – century view. *Perspectives on Moral Responsibility*. Ithaca: Cornell Univ. Press.
- Rubin, Z. (1970a, 1983b). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2).
- Russ, J. (1991a, 1995b, 1999c, 2006d). *Pensamento ético contemporaneo*. São Paulo: Paulus.
- Russell, C. (1938). *A new social analysis*. New York: Longman.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68.

- Ryan, K. (1991). *Kohlberg's moral education: a theory goes to school*. Boston: Boston University.
- Ryan, K. (1997). Direct moral education. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed.
- Ryngaert, J. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sampaio, D. (1997). *Vivemos livres numa prisão*. Lisboa: Caminho.
- Santomé, J. T. (1995). *O curriculum oculto*. Lisboa: Porto Editora.
- Santos, A. (1977a, 1997b). *Perpectivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, H. S. de M. B. (1964). *Arte poética*, III. Lisboa: [s.n.].
- Santos, H. S. de M. B. (1982). Uma leitura de grades. *Brotéria*, 2.
- Santos, I. (1966). Fundamentos psicológicos da educação pela arte. In *Educação Estética e Ensino Escolar*. Mem-Martins: Europa-América.
- Santos, J. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Europa América.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação, I e II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saussure, F. (1971). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Don Quixote.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Seabra, T. (1999). Educação nas famílias – Etnicidade e Classes Sociais. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.
- O'Conner, K., Schaefer, C. (1983), *The handbook of play therapy*. New York: Wiley.
- Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo Ensayo de Fundamentación de un Personalismo Ético*. Tomo I. Madrid: Revista de Occidente.
- Schiller, C. F. (1993). *Sobre a educação estética do ser humano, uma série de cartas e outros textos*. In Cadete, T. R. (Ed.). Lisboa: IN-CM.
- Schwartländer, J. (1979). Responsabilidad. *Conceptos Fundamentales de Filosofía Vol. III*. Barcelona: Editorial Herder.
- Schwartzman, H.B. (1978). *Transformation: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Scott, P. (1976). *Aggression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selman, R. (1974). *First thinks: social reasoning*. New York: Guidance Associates.
- Selman, R. (1980). *The grow of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. e Byrne, M. (1974). Early childhood. *Child Development*, 42.

- Selman, R. L. (1976). Social cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In Lickona, T. (Ed), *Moral development and behaviour*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Shaftel, F. e Shaftel, G, (1976). *Role Playing for social values: decision making in the social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sharabany, R. (1982). Theories of the development of altruism: review, comparison and integration. *Journal of Behavioural Development*, 5.
- Sharf, P. (1978). *Moral education*. Davis, California: Responsible Action.
- Shaver, J. P. (1973). *Instructor's manual: the analysis of public issues program*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaver, J. P. e Larkins, A. G. (1973). *Decision making in a democracy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaver, J. P. e Larkins, A. G (1973). *The analysis of public issues program*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaver, J. P. e Strong, W. (1976). *Facing value decisions: rationale building for teachers*. Belmont, California: Wodsworth.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Shuler, K. (1980). *Effects of moral discussion training*. New York: Praeger.
- Silva, A. C. (2006). Que valores para este tempo? *In Conferência Internacional realizada na Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, D. R. (1982a, 2002b). *O teste da apercepção para crianças*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- Skinner, B. (1978a, 1980b), *Reflections on behaviourism and society*. New Jersey: Erlbaum.
- Silva, C. R. (1999). Tirem-me deste filme. *Revista Pais e Filhos*, 100.
- Simon, S. (1972) *Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.
- Simon, R. (1993). *Éthique de la Responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Textos de educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Slade, P. (1953). *An introduction to child drama*. Yorkshire: Hodder.
- Slade, P. (1954a, 1998b). *Child drama*. Yorkshire: Hodder.
- Slade, P.(1998). *O Jogo Dramático Infantil*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Smith, L. (1996). *Critical readings on Piaget*. London: Routledge.
- Smith, P., Dalgleish, M., Herzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *In International Journal of Behavioral Development*, 4.
- Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (1988). *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell.

- Smith, P., Syddall, S. (1978). Play and nonplay tutoring in preschool children: is it play or tutoring which matters?. In *British Journal of Education Psychology*, 48.
- Soares, M. J. S. B. (1997). Violência. *Enciclopédia Universal Multimédia* (CDRom1-3). Lisboa: Texto Editora.
- Sokolov (1975). *La vie demain: tragedie ou harmonie?*. Moscou: Mir Co.
- Sokolowski, R. (1985). *Moral Action. A Phenomenological Study*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sousa, A. B. (1979). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica.
- Sousa, A. B. (1989). *Uma educação moral através de métodos activos. Actas do Congresso Internacional "Piaget e os Novos Desafios nas Ciências da Educação"*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (1991). *TAVEM - Teste de avaliação dos valores morais. Actas do Congresso "Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos para a Emergência de uma Ética Operatória"*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2001). *A educação em valores*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, A. B. (2001). *A educação moral através da expressão dramática*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, A. B. (2001). *A educação moral*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Spencer, H. (1885). *The Principles of Sociology*. Volume I. New York: D. Appleton.

- Sponseller, D. (1982). Play and early education. In B. Spodek, Saracho, O. (Ed.), *In Handbook of research in early childhood education*. New York: Free Press.
- Sprinthal, N. e Sprinthal, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGrawill.
- Stanislavsky, C. (1972). *A Criação de Um Papel*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Staub, S. e Green, P. (1992). *Introduction: toward a socially responsible psychology. Psychology and Social Responsibility. Facing Global Challenges*. New York: NYU Press.
- Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: particularity and generalisation Comparative Education. *In Cambridge Journal of Educ.*, 1.
- Stiegel, M. R. (1961). *Outline of theory and problems of statistics*. New York: McGraw.
- Sprinthall, K. (1973). A curriculum for secondary schools. *School Council*, III, 5.
- Staub, J. (1974). *Helping a distressed person: social, personality and stimulus determinants*. New York: Academic Press.
- Stern-Storm, J. (1981). *Facing history and ourselves: holocaust and human behaviour*. New York: Praeger.
- Stewart, H. (1976). *Problems and contradictions of values clarification*. Berkeley: McCutchan.
- Stubbs, M. (1980). *Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sullivan, F. (1980). *Moral education for adolescents*. New York: Praeger.

- Sutton-Smith, B. (1971a, 1996b). *Toys as culture*. New York and London: Gardner Press.
- Tappan, M. (1990). Hermeneutics and moral development: Interpretation narrative representations of moral experience, *Developmental Revue*, 10.
- Tapan, M. (1991). Narrative, authorship and the development of moral authority. *New Directions for Child Development*, 3.
- Taylor, R. (1975). *Identifying the creative individual*. Minnesota: Minnesota University Press.
- Tedesco, J. C. (1995). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Lisboa: Editora Ática.
- Thévenot, X. e Joncheray, J. (1991). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Sieglo XXI.
- Teruel, J. (ed.) (2007). *Drama muzical, opera fantastic, musicalul, teatrul instrumental si balet*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Tomkins, S. (1952). *The Thematic Apperception Teste*. New York: Grune e Stratton.
- Tomkim, M. (1966). *What do research finding say about getting innovations into schools: a symposium*. New York: Research for Better Schools Inc.
- Torrance, E. P. (1976). *Criatividade. Medidas, testes e avaliações*. S. Paulo: Ibrasa.
- Torregrossa, J.R.; Crano, W.; Burillo, J.F.; Jesuíno, J.C.; Pereira, O.G. (1992). *Psicologia Social em Portugal e Espanha nos anos 80, Psicologia Social*

en Portugal y España en los años 80. *In Social Psychology in Portugal and Spain in the 80's*. Tomar: Escola Superior de Tecnologias de Tomar.

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória*. Porto: Porto Editora.

Travers, R. M. W. (1969). *An introduction to educational research*. New York: The Macmillan Co.

Trindade, V. M. (1977). O valor da ciência, o ensino das ciências. A atitude científica e a disciplina da didáctica das ciências nos cursos de formação de professores. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.

Turiel, E. (1983). *Developmental process in the child's moral thinking*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Turiel, E. (1989). The social construction of social construction. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*, S. Francisco: Jossey-Bass.

Tyler, R. W. (1976a, 1986b). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

Ulrich, M. (1975). Hora de transferência. In *Traço de União*, 12. Lisboa: ESEI Maria Ulrich.

UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.

Valadier, P. (1990). *Inévitable Morale*. Paris: Éditions du Seuil.

Valadier, P. (1990). *Inevitável Moral*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.

Valente, J. (1999). A arte como invenção do símbolo no lugar de nós mesmos. *Boletim Informativo do Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, 40.

- Valente, L. (1991). Therapeutic and psychological health: an examination of theory and practice in dramatherapy. Ph. Tesis Univ. of Walles College Cardiff.
- Valente, O. (2002). *A Escola e a Educação para os Valores*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores, in PIRES, E. L. (Org.), *Ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Valente, M. O. (1994). Um modelo pedagógico para a reforma educativa. *Guia da reforma curricular*. Lisboa: Texto.
- Vancourt, R. (1987). Kant. Lisboa: Edições 70.
- Vandenberg, B. (1991). Is epistemology enough? An existential consideration of development. *American Psychologist*, vol. 46.
- Vandenplas, H. (1982). *Educação e Desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Almedina.
- Vanoye, F. (1991). *Usos da linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vare, L. (1986). Moral effectiveness aspects. *American Psychology*, 62.
- Veiga, M. M. A. (1997). Obedecer é amar? In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Verderi, E. B. L. P. (1998). *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Vigotsky, L. S. (1972). *Psicologia da arte*. Barcelona: Barrei.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- VV. AA. (1991). Power Motivation, Gender, and Psychosocial Maturity. *Theories and Models in Applied Behavioral Science*, Vol. 1. San Diego: Pfeiffer e Company.
- VV. AA. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VV. AA.(1991). Human Needs and Personality. *Theories and Models in Applied Behavioral Science*, Vol. 1. San Diego: Pfeiffer e Company.
- Wallon, H. (1966a, 1978b). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugaláia.
- Wallon. H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Walker, J. (1986). *Cognitive Process in moral development*. Birmingham: SAPP.
- Warton, P. e Goodnow, J. (1991). The nature of responsibility: children's understanding of "Your Job". *Child Development*, 62.
- Watson, G. (1993). Responsibility and the Limits of evil: Variations on a Strawsonian theme. *Perspectives on Moral Responsibility*. Ithaca: Cornell University Press.
- Way, B. (1977). *Development trough drama*. London: Longman.
- Wentzel, K. (1991). Relations between social Competence and academic Achievement in early adolescence. *Child Development*, 62.
- Wertsch, J. e Kanner, B. (1992). A sociocultural approach to intellectual development. In Sternberg, R. e Berg, C. (Eds.), *Intellectual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Whiteley, J. M. (1981). A developmental intervention in higher education. In Erickson, L. e Whiteley, J. M. (Eds.). *Developmental counselling and teaching*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Whitherell, C. (1991). Narrative and the moral realm: tools of caring and justice. *Journal of Moral Education*, vol. 20, 3.
- William, M. (1971). Moral education methodology approach. *Journal of Moral Education*, 9.
- Wilson, G. (1979). *Socio-biology: the new synthesis*. Harvard: Harvard University Press.
- Wispé, L. (1978). *Truism, sympathy and helping*. New York: Academic Press.
- Wojtyła, C. (1979). *Amor e responsabilidade*. Braga: Editorial A.O.
- Wynne, E. A. (1986). The great tradition in education: transmitting moral values. In *Educational Leadership*, 43.
- Wynne, E. A. e Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline*. New York: Macmillan.
- Yaguello, M. (1998) *Language through the Looking Glass: exploring language and linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Youniss, J. (1995). The still useful classic concept of development. *Human Development*, 38.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (2004). Práticas educativas em la education infantil. Infância e Educação – investigação e práticas. *Revista da GEDEI*. Porto: Porto Editora.

Zahan-Waxlar, R., Radke, H., Yarrow, G. e Brady-Smith, M. (1977). Young children relationship. *American Psychology*, 48.

Zimmerman, M. (1992). Responsibility. *Encyclopaedia of Ethics*, Vol. II. Chicago: St. James Press.

ANEXOS

Anexo A

CLASSIFICAÇÃO SOCIAL INTERNACIONAL DE GRAFFARD

Fonseca, V. (1990). *Adaptação da escala de Graffard*. Lisboa: Ed. Laboratório EER, FMH

Resumo efectuado por A. B. Sousa

CLASSIFICAÇÃO SOCIAL INTERNACIONAL, DE GRAFFARD

Trata-se de um modo de caracterização social, uma escala internacionalmente aceite, que foi traduzido Português e adaptada por Fonseca (1990).

Este método baseia-se no estudo não apenas de uma característica social da família, mas num conjunto de cinco critérios:

1. A profissão
2. Nível de instrução
3. Fontes de rendimento familiar
4. Conforto do alojamento
5. Aspecto do bairro onde habita

Numa primeira fase deverá atribuir-se a cada família observada uma pontuação para cada um dos cinco critérios enumerados e, numa segunda fase, obter-se-á com a soma destas pontuações o escalão que a família ocupa na sociedade.

1. Profissão

Classificar-se-ão as famílias em cinco categorias, segundo a profissão exercida pelo pai. Se a mãe exercer uma profissão de nível mais elevado do que a do pai, será ela a servir de base para a classificação da família.

1.º Grau:

Directores de banco, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

2.º Grau:

Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos técnicos e comerciantes.

3.º Grau:

Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, encarregados e mestres-de-obras.

4.º Grau:

Motoristas, polícias, cozinheiros (Operários especializados).

5.º Grau:

Jornaleiros, mandaretes, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc. (Trabalhadores manuais ou operários não especializados).

2. O Nível de Instrução

As categorias são as seguintes:

1.º Grau:

Ensino Universitário ou equivalente (= de 12 anos de estudo).

(Catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público, militares de Academia)

2.º Grau:

Ensino secundário ou técnico superior (10 a 12 anos de estudo).
(Técnicos e peritos)

3 ° Grau:

Ensino básico ou técnico inferior (5.a 9 anos de estudo).

(Cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem Academia)

4 ° Grau:

1 ° ciclo do ensino básico completo (4 anos de estudo).

5 ° Grau:

1 ° ciclo do ensino básico incompleto ou nulo.

(Um ou dois anos de escolaridade, saber ler e escrever ou analfabetos)

3 Fontes de Rendimento Familiar

Segundo a principal fonte de rendimento da família, adoptam-se as cinco categorias seguintes:

1 ° Grau:

A fonte principal é fortuna herdada ou adquirida.

(Pessoas que vivem de rendimentos, proprietários de grandes indústrias ou grandes estabelecimentos comerciais)

2º Grau:

Os rendimentos consistem em lucros de empresas, altos honorários, lugares bem remunerados, etc.

(Encarregados e gerentes, lugares com adição de rendimentos igual aos encarregados e gerentes, representantes de grandes firmas comerciais, Profissões liberais com grande rendimento)

3 ° Grau:

Os rendimentos correspondem a iam rendimento mensal fixo. Tipo funcionário.

(Empregados do Estado, Governos Cíveis ou Câmaras Municipais, oficiais de primeira, subgerentes ou cargos de responsabilidade em grandes empresas. Profissões liberais de médio rendimento, Caixeiros-viajantes)

4 ° Grau:

Os rendimentos resultam de salários; ou seja remuneração por semana, por jorna, por hora ou à tarefa.

(Operários, empregados de comércio e escriturários).

5 ° Grau:

O indivíduo ou a família são sustentados pela beneficência pública ou privada, Não se incluem, neste grupo, as pensões de desemprego ou de incapacidade para o trabalho.

(Sem rendimentos)

4. Conforto do Alojamento

Trata-se de dar uma impressão de conjunto, ainda que um pouco subjectiva. Estabelecem-se cinco categorias:

Grupo 1 °:

Casas ou andares luxuosos e muito grandes, oferecendo aos seus moradores o máximo conforto.

Grupo 2°:

Categoria intermédia: casas ou andares que, sem serem tão luxuosas como as da categoria precedente, são, não obstante, espaçosas e confortáveis.

Grupo 3 °:

Casas ou andares modestos, bem construídos e em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, com cozinha e casa de banho.

Grupo 4 °:

Categoria intermediária entre a 3 e a 5.

Grupo 5 °:

Alojamentos impróprios para uma vida decente, choças, barracas ou andares desprovidos de todo o conforto, ventilação, iluminação ou também aqueles onde moram demasiadas pessoas em promiscuidade.

5. Aspecto do Bairro Habitado

Grupo 1 °:

Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou dos alugueres são elevados.

Grupo 2º:

Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.

Grupo 3 °:

Ruas comerciais ou estreitas antigas, com casas de aspecto geral menos confortável.

Grupo 4 °:

Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas, estações de caminho de ferro, etc.

Grupo 5 °:

Bairros de latas.

CLASSIFICAÇÃO SOCIAL

A soma total dos pontos obtidos na classificação dos cinco critérios dá-nos uma pontuação final que corresponde à classe social, conforme a classificação que se segue:

Classe I	Famílias cuja soma de pontos vai de 5 a 9.
Classe II	Famílias cuja soma de pontos vai de 10 a 13.
Classe III	Famílias cuja soma de pontos vai de 14 a 17.
Classe VI	Famílias cuja soma de pontos vai de 18 a 21.
Classe V	Famílias cuja soma de pontos vai de 22 a 25.

Na sua aplicação sob a forma de questionário:

Questionário Social

Nome do aluno: _____	
Escola: _____	____ºAno Professor (a): _____
Data: __/__/19__	Idade: ____ anos

Trata-se de um inquérito para o estudo estatístico da distribuição sócio-económico-cultural dos alunos da escola.

1 - Profissão do pai ou encarregado de educação; _____

2 - Suas habilitações académicas: _____

Coloque um X no que lhe parece ser resposta apropriada à situação:

3 - Fontes do rendimento familiar:

- ☐ - propriedades, grandes empresas, industriais ou comerciais;
- ☐ - pequenas empresas, profissão liberal, quadros e lugares de chefia;
- ☐ - rendimento mensal fixo, por conta de outrem;
- ☐ - salário semanal, trabalho á hora, pensão;
- ☐ - sem rendimento, beneficiando apenas do apoio da segurança

social.

4 - Alojamento:

- ☐ - vivenda própria;
- ☐ - andar próprio;
- ☐ - casa alugada, desafogada;

- ☐ - casa alugada, modesta;
- ☐ - casa sem condições(sem casa de banho, sem água, sem luz).

5 – Bairro:

- ☐ - residencial, elegante;
- ☐ - residencial normal;
- ☐ - zona comercial;
- ☐ - bairro operário ou populoso;
- ☐ - bairro de latas.

Anexo B

TAVEM - TESTE DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL

[Sousa, A. S. (1991). TAVEM - Teste de Avaliação dos Valores Morais. Actas do Congresso "Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos para a Emergência de um Ética Operatória". Lisboa: Inst. Piaget]

TAVEM - TESTE DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL

O TAVEM foi criado visando a sua aplicação a crianças de 4 a 12 anos de idade, proporcionando simultaneamente uma administração colectiva (às crianças que saibam escrever) e uma fácil aplicação por entrevista individual (às crianças mais pequenas). As perguntas do TAVEM são de carácter objectivo e relacionadas com o quotidiano da criança, tendo um processo de cotação prático e de pouca morosidade.

Apresenta uma cotação que permite verificar pequenas mudanças evolutivas, sucedidas no prazo de poucos meses, sendo a sua cotação dada em pontos, considerando-se as idades e não os estádios.

O TAVEM baseia-se essencialmente nos trabalhos de Rest (da University of Minnesota), de Gibbs (da Ohio State University) e de Iozzi (da State University of New Jersey), autores de testes de avaliação do desenvolvimento moral, tendo sido apresentado à comunidade científica, em 1991, no Congresso "*Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos de Emergência para uma Ética Operatória*".

A Aplicação do TAVEM

Aplicação a crianças de 4 a 8 anos:

Efectua-se o teste individualmente, lendo à criança uma pergunta de cada vez e registando (na folha de protocolo do teste cujo modelo incluímos no final) as respectivas respostas.

Aplicação a crianças de mais de 8 anos (até 12 anos):

Efectua-se o teste colectivamente, entregando a cada criança a folha de protocolo do teste.

O aplicador do teste deverá ler uma pergunta de cada vez, esperando que todas as crianças tenham respondido por escrito no local devido, antes de ler a pergunta seguinte.

Cuidados a ter:

Verificar a correcção do preenchimento dos dados pessoais (nome, escola, datas, etc.), não esquecendo a indicação do nome de quem está a aplicar o teste nem as características socio-económicas necessárias à tipologia de Graffard.

Procurar ter o maior cuidado em manter uma posição neutra, não tecendo quaisquer comentários, não fazendo quaisquer explicações ou dando qualquer outro tipo de ajuda. Evitar expressões faciais ou entoações verbais que eventualmente possa causar qualquer tipo de interpretação pelas crianças. Apenas se poderá, se necessário, repetir a pergunta.

Evitar também que elas falem entre si ou façam comentários que possam influenciar o pensamento dos colegas:

Cotação:

As respostas são classificadas com O, 1 ou 2 pontos, conforme o grau de generalização e a qualidade do raciocínio moral envolvido.

Sendo difícil Fazer-se uma inventariação de todas as respostas possíveis, apenas se indicam as que aparecem com maior frequência,

competindo ao cotador julgar por si sempre que surjam respostas pouco usuais.

Uma resposta verbalmente pobre não deve ser penalizada - uma criança pequena poderá não saber explicar-se correctamente, podendo estar as suas frases mal construídas, mas o seu raciocínio moral poderá estar ao nível dos 2 pontos.

Para cada item, apresentam-se os critérios gerais e as respostas mais típicas para cada pontuação.

As respostas marginais ("*ao lado*", não respondendo ao que é perguntado) são cotadas com zero pontos.

A – RELAÇÕES PESSOAIS:

1 - O Que é que fazes quando chegas, de manhã, A porta da sala de aula?

2 Pontos – A ideia de que deve cumprimentar está claramente implícita: Cumprimento; Bato, entro e digo "- *Bom dia*"; Abro e digo "*Bom dia*"; Digo "-*Bom dia*"; Pergunto se posso entrar e cumprimento; etc.

1 Ponto – Existe a ideia de que deve cumprimentar, mas não está explícita. Sabe, pelo menos, que deve bater à porta antes de entrar: Bato à porta; Beijinho; Abro e digo adeus; Pergunto se posso entrar; etc.

0 Pontos – Outras respostas -que não se refiram ao cumprimentar: Sento-me; Vou aos cabides; Abro a porta; Nada; Entro; Vou para o lugar; etc.

2 - Se encontrares na rua uma pessoa de que não gostas nada e ela te cumprimentar, o que é que fazes?

2 Pontos – Apresenta a ideia de que deve cumprimentar: Cumprimento; Cumprimento também; Respondo; etc.

1 Ponto – Sente-se forçada a cumprimentar: Digo "- Bom dia"; Cumprimento mas não lhe falo; Digo "- Olá" e vou-me embora; Finjo que gosto dela e cumprimento-a também; etc.

0 Pontos – Há intenção de não cumprimentar: Não respondo; Não lhe falo; Não lhe dirijo palavra; Volto a cara para o lado; Não a cumprimento; etc.

3 - Estás sozinho em casa, quando bateram à porta. Vais espreitar e vêes que são umas amigas da tua mãe, muito aborrecidas e de quem tu não gostas nada. O que fazes?

2 Pontos – Intenção de receber. com delicadeza: Abro a porta, cumprimento, mando entrar para sala e converso até a mãe chegar; Cumprimento e mando entrar; etc.

1 Ponto – Abre a porta mas não manda entrar: Abro a porta e digo que a minha mãe não está; Abro a porta; Digo que a minha mãe não está; etc.

0 Pontos – Intenção de não abrir a porta: Não abro a porta; Finjo que não está ninguém em casa; Digo para se irem embora; etc.

4 - Vais sentado no autocarro, muito cansado, e entra um homem, uma senhora e um menino. O que fazes?

2 Pontos – Resposta que indique a cedência do lugar à senhora: Dou o lugar à senhora; Levanto-me e dou o lugar à senhora; etc.

1 Ponto – Resposta que indique a cedência do lugar, mas não explicitando que é à senhora: Levanto-me; Dou-lhes o meu lugar; Dou o lugar ao menino, Dou o lugar ao homem; etc.

O Pontos – Outras respostas que não se refiram à cedência do lugar: Não sei; Nada; Fico sentado; Vou-me embora; Desvio-me; Chego-me para o lado; etc.

5 - Estás a ver na TV um programa de que gostas muito, quando o teu irmão entra e muda para outro canal. O que fazes?

2 Pontos – Respostas incluindo a intenção de pedir para voltar a pôr no mesmo canal: Peço-lhe par me deixar ver o que estava a ver; Chamo-lhe a atenção, dizendo que estava interessado no outro programa; Peço-lhe para voltar a pôr no outro programa; etc.

1 Ponto – Respostas referindo que daria uma ordem para voltar a pôr no mesmo canal: Mando-o pôr no mesmo canal; Digo-lhe para pôr onde estava; Digo-lhe que eu estava primeiro a ver o outro programa; etc.

O Pontos – Respostas incluindo a intenção de qualquer acção imediata: Ralhava-lhe; Bato-lhe; Ponho outra vez no que estava a ver; Ligo para a mesmo e não o deixo mexer na TV; Vou dizer à minha mãe; etc.

B – PROPRIEDADE:

6 - Estás com muita fome, quando encontras o teu tio, que te dá três chocolates, dizendo que são para ti e para o teu irmão. O que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando claramente uma divisão em partes iguais: Divido-os igualmente pelos dois; Dou-lhe um chocolate e meio; Como metade e guardo a outra metade para o meu irmão, etc.

1 Ponto – Respostas em que considera o irmão na partilha, mas em que não especifica que esta é em partes iguais: Como e guardo para o meu irmão; Dou ao meu irmão; Divido os chocolates; etc. p Pontos - Respostas indicando não haver uma divisão igual com o irmão: Como dois e dou um ao meu irmão; Como-os todos; Como-os e não digo nada ao meu irmão; etc.

7 - Se vires no jardim um triciclo (ou bicicleta) parado, sem ninguém ao pé, o que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando a intenção de procurar o dono. Procuro o dono; Guardo-o para o devolver ao dono; Dou-o ao dono; Pergunto de quem é; Dou-o ao guarda do jardim; etc.

1 Ponto – Indicação de que não é seu: Não é meu; Dou-o (sem outra explicação); Digo à mãe (ou à professora); Dou-o ao menino; Deixo-o ficar lá; Não lhe mexo; etc.

0 Pontos – Não sei; Nada; Saio da frente; Ando nele; Fico com ele; Vou a pé; ou qualquer outra resposta que não tenha implícita a ideia de o devolver ao dono.

8 - O Vendedor de gelados está na rua a vender gelados e tu queres comprar um. Não está ninguém em casa e sabes que a mãe tem dinheiro na gaveta. O que é que fazes?

2 Pontos – Não podem comer o gelado; Não posso tirar o dinheiro sem licença; Não mexo no dinheiro; ou qualquer outra resposta indicando que não pode mexer no dinheiro;

1 Ponto – Não indica directamente que não pode mexer no dinheiro: Nada; Quando a mãe vier, peço-lhe; Vou pedir emprestado à vizinha; Espero pela mãe; Não compro; etc.

0 Pontos – Não sei; Compro um gelado; Tiro o dinheiro da gaveta e compro um gelado; Compro e digo depois à mãe que tirei o dinheiro; Tiro só uma moeda; Tiro; ou qualquer outra resposta que inclua a ideia de mexer no dinheiro.

9 - Se tiveres muita fome, não tiveres dinheiro e vires uma caixa de maçãs à porta de uma frutaria, sem ninguém estar a ver, o que é que fazes?

2 Pontos – Indicação explícita de que não deve mexer no que não lhe pertence: Não tiro nada; Não lhe mexo; Não posso fazer nada porque não tenho dinheiro; etc.

1 Ponto – Peço uma maçã; Vou perguntar; Vou a casa buscar dinheiro; Nada; O senhor dá-me uma maçã; etc.

0 Pontos – Respostas indicando que não se respeitou a propriedade alheia: Tiro uma maçã; Tiro, roubo uma; Como uma; Apanho uma e fujo; etc.

10 - Estavas no recreio com os teus amigos, quando te deram uma bola nova. Que é que fazes?

2 Pontos – Resposta indicando concretamente a ideia de partilhá-la com os amigos: Jogo com eles; Jogamos; Brincamos com a bola; etc.

1 Ponto – Resposta dizendo que agradece e a usa: Digo obrigado; Agradeço; Jogo à bola; etc.

0 Pontos – Respostas em que não considera a ideia de partilhar: Nada; Não sei; Jogo; Chuto; Brinco com ela; Vou jogar sozinho; Fico muito feliz; Vou guardá-la; etc.

C – VERDADE:

11 - Sem querer, derrubaste um vaso que se partiu. Ninguém viu. O que é que fazes?

2 Pontos – Refere intenção de pedir desculpas e de pagar os estragos: Peço desculpa e corre -o zurro; Digo que fui eu; Peço desculpa; Digo à minha mãe; Colo-o e depois digo que fui eu; etc.

1 Ponto – Refere a intenção de o arranjar: Conserto-o; Arranjo-o logo; Ponho-lhe fita-cola; Vou comprar outro antes que alguém descubra; Compro um novo; etc.

0 Pontos – Refere a intenção de ocultar o acto ou de fugir às suas consequências: Fujo; Nada; Não sei; Ponho as partes como se não tivesse sucedido nada; Deito-o fora; Digo que foi o gato; Varro; Ninguém viu nada; Limpo tudo; etc.

12 - O João atirou-te urna pedra, que te acertou, magoando-te. Tu atiraste-lhe outra, mas ele baixou-se e a pedra foi partir um vidro de uma janela. O dono veio a correr e apanhou o João, levando-o para que o pai pague o vidro. O que é que tu fazes?

2 Pontos – Respostas indicando a intenção de enfrentar directamente o acidente: Conto a verdade; Ia a casa do senhor dizer o que se tinha passado; Digo que fui eu e pago o vidro; Peço desculpa, que foi sem querer e que fui eu;

1 Ponto – Aceita directamente a responsabilidade: Ia chamar o meu pai e dizia que tinha sido eu; Fui eu porque ele me atirou uma pedra primeiro; etc.

0 Pontos – Fuga ao enfrentar a verdade: Deixo-o pagar, para aprender a não me atirar pedras; Digo que não fui eu; Não faço nada; Fujo; Deixo que ele pague porque ele me magoou; etc.

13 - Depois de teres comprado um bilhete para um espectáculo de que gostas muito é que verificaste que só deixam entrar meninos de uma certa idade. Só te faltam uns meses para essa idade e como estás crescido até parece que tens mais. O que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando que enfrenta a verdade: Tento vender o bilhete; Dou o bilhete; etc.

1 Ponto – Respostas indicando que tenta resolver a situação sem mentir: Peço para me deixarem entrar porque tenho quase a idade; Não vou; Peço ao meu pai para ir comigo; etc.

0 Pontos – Respostas que impliquem mentira. Digo que já tenho idade; Entro, que eles não reparam; Digo que sou mais velho; etc.

14 - É noite, faz muito frio e tu estás cheio de pressa. Queres atravessar uma rua mas está luz vermelha para as pessoas. Vê-se ao longe que não vem carro nenhum. Não está ninguém a ver. O que é que fazes?

2 Pontos – Resposta indicando que cumpre as regras: Não atravesso; Espero até ficar verde; Fico à espera; etc.

1 Ponto – Não cumpre, mas toma precauções de segurança: Atravesso se outras pessoas atravessarem; Vou pela passadeira; Atravesso com muito cuidado, olhando para todos os lados; etc.

0 Pontos – Resposta indicando que não cumpre as regras: Atravesso; Atravesso a correr; etc.

15 - Quando ias para a escola assististe a um desastre entre dois carros que chocaram de frente. Um polícia chega e pergunta se alguém assistiu, para ser testemunha. Se disseres que viste, tens que ir à esquadra e vais faltar à escola. Já não podes faltar mais à escola. O que é que fazes?

2 Pontos – Responde com a verdade: Digo ao polícia que vi, mas que depois tem que me levar à escola para não apanhar falta; Telefono para a escola a contar que vou à esquadra; etc.

1 Ponto – Digo que vi; Digo que vi e que depois da escola vou à esquadra; Vou com o polícia para a esquadra; Digo na escola que estive na esquadra; etc.

0 Pontos – Respostas tentando ocultar a verdade: Digo que não vi; Não digo nada; Não digo nada ao polícia e vou para a escola; etc.

D – JUSTIÇA:

16 - Se te tivessem tirado o lanche da mala e um colega teu disser que talvez tenha sido o Rui, o que é que fazes?

2 Pontos – Pergunta ao Rui se foi ele; Peço ao Rui para me devolver o lanche; Vou perguntar ao Rui; ou outra resposta razoável.

1 Ponto – Respostas indicando que vai averiguar: Vou perguntar; Vou ver; Vou buscá-lo; Digo ao Rui (sem outra explicação); etc.

0 Pontos – Respostas indicando passividade ou acção contra um culpado não provado: Nada; Não sei; Fico sem lanche; Bato no Rui; Bato-lhe; Dou-lhe um pontapé; Tiro-lho; Tiro o lanche dele; Digo à mãe (ou à professora); Digo ao meu irmão; etc.

17 - Um colega abriu a tua mala e tirou a tua caneta. Tu viste e agarraste-o. Ele disse que se tinha esquecido da caneta dele. Que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando diálogo e repreensão: Digo-lhe para me pedir e empresto-lha; Digo-lhe que tinha que me pedir; Digo-lhe que não se deve tirar nada sem licença; etc.

1 Ponto – Fico com a caneta; Não deixo; Tiro-lhe a caneta; Digo-lhe para me dar a caneta; Empresto-lha; Digo-lhe que é minha; etc.

0 Pontos - Respostas indicando passividade ou actuação agressiva: Nada; Não sei; Digo à mãe (ou à professora); Vou à mala dele e tiro-lhe a caneta; Bato-lhe; Tiro-lhe a caneta e dou-lhe um pontapé; etc.

18 - Um menino atirou-te uma pedra que te acertou num braço, fazendo doer muito. Ele disse que foi sem querer. Que fazes tu?

2 Pontos – Respostas indicando que o desculpa: Desculpo-o e digo-lhe para ter cuidado com as pedras; Desculpo-o e digo-lhe que doeu muito; etc.

1 Ponto – Desculpo (sem outra explicação); Desculpo mas fico zangado com ele; Desculpo mas digo-lhe que para a próxima leva com uma na cabeça; etc.

0 Pontos – Passividade ou reacção agressiva: Nada; Não sei; Choro; Ponho um penso; Digo à professora; Atiro-lhe outra pedra; Bato-lhe; etc.

19 - O João e a Ana querem sentar-se na mesma cadeira. Pedem-te para resolveres a questão. Como é que decides? Porquê?

2 Pontos – Respostas referindo o cavalheirismo: Dizia que o cavalheiro costuma dar o lugar às senhoras; É para a Ana porque é uma senhora; etc.

1 Ponto – Respostas procurando uma solução equitativa ou por sorteio: Vou buscar outra cadeira; Sentam-se à vez, um bocadinho cada um; Digo para se apertarem; Fica para quem se sentar primeiro; Sorteia-se; etc.

0 Pontos – Respostas que não solucionam ou de anti-cavalheirismo: Nada; Ficam os dois de pé; Dou a cadeira ao João; etc.

20 - O Manuel tirou uma caneta ao Rui. O Rui quer bater-lhe e o Manuel foge para junto de ti, pedindo que o ajudes. Tu és amigo do Manuel. O que é que fazes?

2 Pontos – Respostas dizendo para pedir desculpa: Digo-lhe para devolver a caneta, que eu empresto-lhe outra; Digo ao Manuel para pedir desculpa e devolver a caneta; Digo ao Manuel que não se deve tirar nada a ninguém; etc.

1 Ponto – Respostas referindo que o ajuda: Ajudo-o; Não deixo o Rui bater-lhe; Digo ao Rui para lhe emprestar a caneta; etc.

0 Pontos – Respostas manifestando desejo de não se envolver: Vou dizer à professora; Não faço nada; Não me meto; etc.

E – INTERIORIDADE:

21- Um menino, muito mais pequeno do que tu, quer bater-te. O que é que fazes?

2 Pontos – Tento acalmá-lo; Digo-lhe para estar quieto; Seguro-o, mas não lhe bato; Não lhe bato porque ele é mais pequeno; etc.

1 Ponto – Não lhe bato (sem outra explicação); Digo à professora (ou à mãe); Digo-lhe que não o quero magoar; Não deixo; Não ligo; Vou-me embora; etc.

0 Pontos – Bato-lhe também; Não faço nada (sem outra explicação); Deixo que me bata; Não ligo, Não sei; Defendo-me; Fujo; Faço-lhe o mesmo; Dou-lhe uma bofetada; etc.

22 - Quando a tua mãe está a falar com outra pessoa e tu queres dizer-lhe que tens fome, o que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando que deve esperar que acabem de falar: Espero que acabe de falar; Espero por um intervalo; Espero oportunidade de lhe dizer; etc.

1 Ponto – Respostas evidenciando certa delicadeza; Espero (sem outra explicação); Chamo-a à parte e digo-lhe; Peço desculpa por interromper e digo-lhe que tenho fome; etc.

0 Pontos – Não sei; Nada (sem outra explicação); Digo que tenho fome; Vou comer; Digo-lhe para me dar dinheiro; Digo que quero comer; Vou comprar um bolo; Como pão, Vou dizer ao meu pai; Fico sempre a dizer que tenho fome; etc.

23 - À saída da escola uma pessoa desconhecida diz-te que o teu pai a mandou buscar-te. O que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando que toma precauções: Vou dizer à professora; Espero pelo meu pai; Vou telefonar ao meu pai ou à minha mãe; etc.

1 Ponto – Respostas negando-se a ir: Não vou; Digo que não vou; Não saio da escola; etc.

0 Pontos – Vou com ela; Vou para casa; Vou sozinha; ou outras respostas indicando leviandade.

24 - Estás a pintar e uma menina mais pequena vem para a mesma mesa, abanando-a, fazendo entornar a tinta e tirando-te os pincéis. O que é que fazes?

2 Pontos – Respostas indicando que desviaria as atenções dela: Dou-lhe outra coisa para se entreter, desculpava-a e ia buscar outros pincéis e tintas; etc.

1 Ponto – Repreensão: Repreendo-a; Digo-lhe para estar quieta; Mando-a embora; Mando-a limpar; Digo-lhe para me dar as coisas; etc.

0 Pontos – Ralho: Ralho-lhe; Bato-lhe; Dou-lhe uma bofetada; Digo à mãe dela; Digo à professora; etc.

25 - Vinhas na rua e, sem querer, chocaste com outro menino, que te começou a chamar nomes feios e ordinários. Que fazes tu?

2 Pontos – Respostas indicando pedido de desculpas: Peço-lhe desculpa e digo que foi sem querer, Peço desculpa; Digo que foi sem querer; Peço desculpa e não ligo ao que ele diz; etc. XIV

1 Ponto – Respostas indicando que toma uma atitude de não ligar: Não ligo; Finjo que não ouço; Volto-lhe as costas e vou-me embora; etc.

0 Pontos – Nada (sem outra explicação); Não sei; Também lhe chamo nomes; Malcriado; Bato-lhe; Dou-lhe um soco; Digo à professora; etc.

TAVEM**Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais**

Nome _____ Data Nasc. ____/____/____

Escola _____ Nível: _____

Prof.: _____

Data da Aplicação: ____/____/____ Idade _____ Class. De Graffard: _____

RESPOSTAS	COTAÇÃO
1 – O que é que fazes quando chegas de manhã à sala de aula?	
2 – Se encontrases na rua uma pessoa de quem não gostas e ela te cumprimentar, o que é que fazes?	
3 – Estás sozinho em casa, quando batem à porta. Vais espreitar e vês que são umas amigas da tua mãe, muito aborrecidas e de quem tu não gostas. O que fazes?	
4 – Vais sentado no autocarro, muito cansado, e entram um homem, uma senhora e um menino. O que fazes?	
5 – Estás a ver na TV um programa de que gostas muito, quando o teu irmão entra e muda para outro programa. O que fazes?	
6 – Estás com muita fome, quando encontras o teu tio, que te dá três chocolates, dizendo que são para ti e para o teu irmão. O que fazes?	
7 – Se vires no jardim um triciclo (ou bicicleta) parado, sem ninguém ao pé, o que fazes?	

8 – Um vendedor de gelados está na rua a vender gelados e tu queres comprar um. Não está ninguém em casa, mas tu sabes que a tua mãe tem dinheiro na gaveta. O que é que fazes?	
9 – Se tiveres muita fome, não tiveres e vires uma caixa de maçãs à porta de uma frutaria, sem ninguém estar a ver, o que é que fazes?	
10 – Estavas no recreio com os teus amigos, quando te deram uma bola nova. O que é que fazes?	
11 – Sem querer derrubaste um vaso, que se partiu. Ninguém viu. O que fazes?	
12 – O Rui atirou-te uma pedra, que te acertou, magoando-te. Atiraste-lhe outra, mas ele baixou-se e a pedra foi partir o vidro de uma janela. O dono veio, apanhou o Rui, levando-o para que o pai dele pague o vidro. O que fazes?	
13 – Depois de teres comprado um bilhete para um espectáculo de que gostas muito é que verificaste que só deixam entrar meninos de uma certa idade. Só te faltam uns meses para essa idade e como estás crescido até parece que tens mais. O que fazes?	
14 – É noite, faz muito frio e estás cheio de pressa. Queres atravessar a rua, mas está luz vermelha para as pessoas. Vê-se, ao longe, que não vem nenhum carro. Não está ninguém a ver. O que fazes?	
15 – Quando ias para a escola assististe a um desastre entre dois carros que chocaram. Um polícia chega e pergunta se alguém assistiu, para ser testemunha. Se disseres que viste, tens de ir à	

esquadra e vais faltar à escola. Já não podes faltar mais à escola. O que fazes?	
16 – Se te tivessem tirado o lanche da mala e um colega te disser que talvez tenha sido o Rui. O que é que fazes?	
17 – Um colega abriu a tua mala e tirou a tua caneta. Tu viste e agarraste-o. Ele disse que se tinha esquecido da caneta dele. Que é que fazes?	
18 – Um menino atirou-te uma pedra, que te acertou num braço, fazendo doer muito. Ele disse que foi sem querer. Que fazes tu?	
19 – O João e a Ana querem sentar-se na mesma cadeira. Pedem-te para resolveres a questão. Como é que decides? Porquê?	
20 – O Manuel tirou uma caneta ao Rui. O Rui quer bater-lhe e o Manuel foge para junto de ti. Pedindo que o ajudes. Tu és amigo do Manuel. O que fazes?	
21- Um menino, muito mais pequeno do que tu, quer bater-te. O que fazes?	
22 – Quando a tua mãe está a falar com outra pessoa e tu queres dizer-lhe que tens fome, o que fazes?	
23 – À saída da escola, uma pessoa desconhecida diz que o teu pai mandou vir buscar-te. O que fazes?	
24 – Estás a pintar e uma menina mais pequena vem para a mesma mesa, abanando-a, fazendo entornar a tinta e tirando-te os pincéis. O que fazes?	

25 – Vinhas a correr na rua e, sem querer, chocaste com outro menino, que te começou a chamar nomes feios e ordinários. Que fazes tu?	
---	--

Total:

Anexo C**FICHA DE OBSERVAÇÃO**

	Conto: _____ Tipo: _____	Nº de crianças _____ Data: ____/____/____
1 – Reacção das crianças enquanto ouviam o conto (atentas / desatentas, expressão facial, verbalizações, perguntas, exclamações, atitudes, etc.)		
2 – Imaginação (perguntas, fabulações, reflexões, “disparates”, etc.)		

3 – Desenrolar da acção (imitação, mimíca, onomatopeias, interacções verbais, desempenho dos papéis, envolvimento na acção, etc.)

4 – Outras observações e constatações: