

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

“HISTÓRIAS INFANTIS E FORMAÇÃO DOS VALORES MORAIS”

Basilina Aurora Carvalho Oliveira

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao Grau

Mestre em Supervisão Pedagógica

Covilhã

2009

Dissertação de 2º Ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Luísa Branco apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6248.

Agradecimentos

À Dr.^a Maria Luísa Branco, minha orientadora, pela disponibilização dos seus conhecimentos, conselhos, sugestões e pelo apoio que me deu ao longo deste trabalho de investigação. A sua orientação foi determinante no concretizar deste projecto.

Ao Presidente do Conselho Executivo e aos pais das crianças pela sua autorização. Um agradecimento especial à professora e às crianças que integraram este grupo, pelo seu empenho e envolvimento, que tão bem interpretaram, e narraram, dando o seu contributo para a “história” deste estudo. E também por tudo o que me ajudaram a ver, a sentir e a pensar.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de partilha de experiências e de opiniões e a todos os amigos que se disponibilizaram na cedência de recolha bibliográfica, na partilha e colaboração.

À Marta e à Carmo pela ajuda sincera que me prestaram.

De forma especial, agradeço ao meu marido, que me ajudou a dispor de tempo suficiente para a realização deste Estudo e que, tantas vezes, me suavizou os momentos e facilitou tantas tarefas e, ao meu filho, a quem espero retribuir com muitos passeios criando novas histórias e discutir todas as cores possíveis com que se pincela a vida.

Resumo

A presente investigação, subordinada ao tema *Histórias Infantis e formação dos Valores Morais*, insere-se na área da Educação para os Valores, pretendendo explorar as potencialidades da Literatura Infantil neste âmbito. Consistiu num estudo exploratório, recolhendo e analisando dados que nos permitissem estudar, captar e compreender a importância das histórias infantis no ensino dos valores morais a crianças. Foi valorizado o recurso a narrativas exemplares, defendido no âmbito do modelo da Educação do Carácter.

Colaboraram neste estudo uma professora do 1º ciclo do ensino básico e vinte e duas crianças de nove anos de idade. Os resultados do estudo efectuado permitiram-nos concluir que, a leitura das histórias, seguida de entrevistas colectivas, facilitou a compreensão e discussão de valores morais, contribuindo para o desenvolvimento sócio-emocional e moral das crianças, nomeadamente nas formas como resolvem os seus dilemas e acatam, cumprindo, as leis internas dos diferentes contextos do seu quotidiano.

Palavras – chave: Literatura Infantil, Valores Morais, Escola, Crianças.

Abstract

The present study, subordinated to the subject Children's Stories and the formation of the Moral Values, is inserted in the area of the Education for the Values, having the intention to explore the potentialities of Children's Literature in this field. We intend to do an exploratory study, gathering and analyzing data that allow us to study, to capture and to understand the importance of the children's stories in the teaching of the moral values to children. The resource to narrative examples was valued, as defended in the field of the model of the Education of Character.

For this study collaborated together a primary teacher and twenty two children, nine years of age. The results of the accomplished study allowed us to conclude that, the reading of the stories and to the following collective interviews made it easy to understand and discuss moral values, contributing to the socioemotional and moral development of the children.

Key-words: Children's Literature, Moral Values, School, Children.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Capítulo I	1
Introdução	1
Capítulo II	3
Revisão da literatura	3
2.1. Especificidade da Literatura Infantil	3
2.2. Literatura Infantil e o desenvolvimento sócio emocional e moral	10
2.3. Narrativa	15
2.4. Modelos de Educação para os Valores	19
2.5. Competências e Currículo Nacional	30
2.6. Plano Nacional de Leitura	35
Capítulo III	39
Estudo empírico	39
3.1- Opções metodológicas	39
3.2- Objectivos do estudo e questões de investigação	40
3.3- Sujeitos	40
3.4- Instrumentos	41
3.5- Procedimentos	42
3.6- Resultados	46
Quadros	48
Capítulo IV	55
Discussão e conclusão	55
Referências	59
Anexos	
Anexo I – Histórias seleccionadas	

Anexo II – Guião da entrevista colectiva (Semi-Estruturada)

Anexo III – Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

Anexo IV – Transcrição das entrevistas

Anexo V – Autorizações

“Há um milagre de que sou testemunha e actor várias vezes ao dia, e ao qual no entanto não me consigo habituar. Pego num maço de folhas de papel enegrecidas de sinais. Olho-as, e eis a maravilha: surgem no meu espírito senhores e belas damas, um castelo, um parque admirável povoado de estátuas ou de animais raros. Desenrolam-se histórias ofegantes, divertidas, ou comoventes, de tal modo que tenho dificuldade em reter os meus arrepios, os meus risos ou as minhas lágrimas.”

Tournier (1994, p.14)

Capítulo I

Introdução

O presente estudo exploratório, subordinado ao tema “*Histórias infantis e formação dos valores morais*” insere-se na área da Educação para os Valores, pretendendo explorar as potencialidades da literatura neste âmbito. Pretende-se estudar a importância das histórias infantis no ensino dos valores morais a crianças.

Assim, o presente trabalho foi orientado para os objectivos que passamos a enunciar: Fomentar a reflexão sobre o contributo da Literatura Infantil para o enriquecimento do desenvolvimento moral da criança; criar situações de discussão/debate sobre os diferentes papéis e as diferentes problemáticas apresentadas nas histórias; permitir, à criança, assumindo os papéis apresentados, criticar posturas assumidas pelas personagens das histórias.

Sabendo que “a problemática é a abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy, 2005, p.88), vamos fazer a apresentação do presente estudo ao nível da sua organização. O trabalho é constituído por duas partes que, embora distintas, vamos procurar articular.

A revisão da Literatura (capítulo II) apresenta-se em seis momentos. Procuramos investigar a especificidade e evolução da Literatura Infantil e sua influência no desenvolvimento sócio emocional e moral a par com a evolução do conceito de criança.

A Literatura Infantil, porque “constrói mundos a descobrir” através de múltiplas leituras e promotoras de um pensamento criativo, vai insinuando respostas sem as impor, e vai permitindo a aquisição de conhecimentos. Como veremos, as histórias infantis oferecem muito à criança porque falam numa linguagem que ela entende e de problemáticas que conduzem a situações que ela tem de enfrentar, compreender e aceitar (o abandono, a perda, a imposição de regras, o poder do adulto) para crescer - porque são as problemáticas ficcionais que vão ao encontro do mundo interno das

crianças. Permitem a vivência de experiências, mas salvaguardando a distância necessária.

Partimos então do pressuposto de que contar e ouvir histórias constituiria um espaço importante no ensino de valores morais a crianças, o que exigia que nos interrogássemos sobre a sua função na educação, salientando o papel do Professor, que à luz do actual quadro legislativo surge como um educador integral, considerando-se o espaço educativo como um local privilegiado para o desenvolvimento daqueles.

Procuramos clarificar o que é educação para os valores, para tal, analisamos três modelos: o Modelo da Clarificação de Valores, o Modelo Comunidade Justa e o Modelo da Educação de Carácter.

Salientamos a importância do Plano Nacional de Leitura, o seu interesse para a criança no acesso à informação, ao conhecimento, à literatura, mas também para o desenvolvimento de um pensamento crítico e independente. Reflectimos sobre a importância do Projecto Curricular de Turma, o qual decorre do Projecto Curricular de Escola e cuja elaboração procura responder às especificidades de cada turma, respeitando-se as características individuais dos alunos.

No capítulo III deste estudo, vamos descrever os processos de investigação que foram seguidos e que estão organizados em seis momentos. Procedemos à exposição das opções metodológicas, à apresentação do problema, à formulação das questões e objectivo do estudo, à apresentação dos participantes no estudo e à selecção das histórias infantis e dos valores. De seguida, apresentamos a recolha e análise dos dados. Concluiremos este trabalho, no capítulo IV, com a resposta e discussão às questões de investigação, procurando destacar os aspectos mais relevantes, assim, como as limitações e constrangimentos de um estudo do tipo do que nos propusemos realizar bem como as implicações para as investigações futuras.

Capítulo II

Revisão da literatura

2.1. Especificidade da Literatura Infantil

A Literatura, enquanto produção cultural, é transformada continuamente fruto das mudanças sociais. A aquisição da escrita, a invenção da imprensa, do cinema e mais recentemente do computador, alteraram a nossa relação com a realidade, deixando marcas na forma de contar histórias. Esta relação entre as narrativas e o desenvolvimento humano atraiu sempre a atenção de estudiosos da área da linguagem, antropologia, sociologia e filosofia, sendo mais recente a psicologia, confirmando a importância da compreensão do ser humano enquanto sujeito e autor da sua própria história.

Arendt (1991) considera que o contexto das relações humanas, onde diversos actores interagem, é produtor de histórias. As nossas próprias histórias, através dos nossos actos e palavras, permitem apreender a essência pessoal de cada um. Por sua vez, Ricoeur (1976) refere que a nossa narrativa de vida só pode ser concebida a partir de uma sucessão de eventos, aos quais atribuímos relações de causa/efeito de modo a construir um significado temporal, um fio contínuo e coerente com as nossas atitudes e compromissos morais.

Na construção de uma história e na sua leitura exercitamos a nossa capacidade de assumir múltiplas perspectivas, compreendendo e considerando as acções e os valores divergentes dos nossos. Podemos considerar a negociação de conflitos narrativa: cada uma das partes conta a sua história, destaca os seus valores, informa o outro do seu ponto de vista, o que pode contribuir para a construção de um consenso. António Cândido (1972) refere que a literatura exprime o homem e actua na sua própria formação. Confirma a necessidade universal de fantasia e ficção independentemente do nível sociocultural.

A Literatura Infantil, na sua origem, era composta por obras destinadas aos adultos que, com o tempo, se transformaram em Literatura para crianças, por terem certamente características que a perpetuaram como Literatura Infantil, apesar de

anteriormente terem pertencido à Literatura Popular. Nela se cruzam o imaginário e o real, os ideais e a vida prática, o possível e o inatingível. Os estudiosos deste assunto encontram nestas obras a intenção de transmitir valores ou padrões de conduta a serem respeitados pela comunidade. Alexandre Parafita (2001) refere: “É corrente definir Literatura Infantil como toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” (p. 208).

Se a criança é, desde a sua infância, uma exploradora nata da linguagem, que se compraz com os jogos rítmicos e sonoros que a língua lhe proporciona, verificamos que o texto literário constitui também um dos primeiros veículos de acesso à fruição da linguagem e das suas potencialidades expressivas. De facto, os textos literários, em particular aqueles que fazem parte do património da literatura tradicional e oral, constituem os primeiros “agentes” de uma socialização linguística, cultural e estética.

A Literatura Infantil apresenta-se sob diferentes formas - prosódia, poesia, texto dramático (textos tradicionais e populares) e textos de autor, e tem a sua origem, na tradição oral de lendas, sagas, mitos e fábulas; representações do mundo, do homem e da vida são veiculadas através da Literatura de cada época, reflectindo os ideais e os valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou. A concepção de guia moral na educação das crianças, embora diferente de época para época, está presente em toda a Literatura Infantil. Já William Smith (1953) afirmava que os bons livros infantis transmitem valores firmes, embora não de forma directa, mas implícita no texto.

A Literatura Infantil reflecte, ainda, a maneira como em cada época, a criança foi considerada pela sociedade a que pertenceu. O conceito de infância surge com a sociedade capitalista opondo-se ao lugar que lhe era reservado na sociedade feudal, inserida no processo produtivo, e sendo considerada como um “*adulto em miniatura*”. Na sociedade burguesa passa a ser alguém que precisa de cuidados, de educação e de preparação para o futuro.

A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (Sarmiento, 2004, p.11).

Na alteração da visão da criança foram determinantes os ideais e teorias pedagógicas de Comenius, Rousseau e Pestalozzi. Para estes autores, a criança é um ser humano em desenvolvimento, com anseios e necessidades diferentes dos adultos. É a partir do século XIV que a criança passa a ser vista como “aprendiz” e se dá importância à escolarização e individualização.

Os contos, originários da tradição oral, constituíram o essencial da Literatura Infantil até finais do séc. XIX, recuperando não só o maravilhoso destes textos, mas reescrevendo-os e adaptando-os depois a fins pedagógicos e moralizantes, de acordo com a época. Foi nos finais do século XVI que os contos de fadas começaram a estar muito em voga e, em 1691, Perrault publica o seu primeiro conto em verso: *Grisélida*. Em 1693, edita *Desejos Ridículos* e em 1694 *Pele de Burro*. A primeira edição completa dos contos em verso aparece em 1695. Em 1697 são publicados os *Contos da Mãe Ganso* sob o título *Histórias ou contos do tempo passado, com moralidades*. Esta primeira edição dos *Contos da Mãe Ganso* é um texto em prosa ilustrado com oito gravuras.

No século XVII, e também em França, surge a obra de Jean de la Fontaine. As suas *Fábulas* aparecem em três recolhas (1668, 1678 e 1694), e somente no século XIX se tornam um clássico da Literatura Infantil.

De 1703 a 1717 aparecem em tradução francesa, os *Contos das Mil e uma Noites*. Em 1719 surge um texto que vem romper com a tradição do conto de fadas, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Outro sucesso da época é *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift, que aparece em Inglaterra, em 1727.

Mas o primeiro editor especializado em Literatura Infantil, o primeiro que considerou as crianças como um público distinto e que é por muitos considerado o criador da Literatura Infantil, foi John Newbery. Este autor começa por averiguar e estudar com cuidado o que liam as crianças inglesas – lendas antigas, contos populares e canções de festa. Ouve atentamente as lengalengas e as canções que, no campo, se transmitem oralmente e decide criar uma literatura dirigida a este público específico. Em 1750 cria, em Londres, a primeira livraria e editora, unicamente destinada às crianças, rodeando-se de uma equipa redactorial, escritores e ilustradores, com a preocupação de conceber uma apresentação adequada às crianças.

No século XIX, com a revolução industrial e o desenvolvimento tecnológico, a Literatura para crianças expande-se através da recuperação de contos tradicionais, as baladas, fadas, dragões, gigantes e anões, redescobrimo o gosto pelo popular e tradicional.

John Harris, no princípio do século XIX, publica as primeiras edições de álbuns para crianças tratando-se da primeira colecção de obras, todas a cores, destinadas a leitores muito jovens. Os irmãos Grimm publicam também as primeiras edições dos seus Contos entre 1812 e 1815, sendo ainda de realçar o trabalho de Grandville, caricaturista e ilustrador, que ilustrou as Fábulas de La Fontaine e de Florian. Outro marco importante na Literatura Infantil foi a criação em França da Bibliothèque Rose, em 1860, que surge ligada à Condessa de Ségur, (1799- 1874).

Entre 1835 e 1872 são publicados os *Contos de Andersen*. Andersen (1805-1875), não é apenas um curioso da tradição e do passado que transcreve contos ouvidos ao povo; ele é, antes de mais, autor e contador de histórias. As suas narrativas mais célebres são: *A pequena sereia*, *Os gansos selvagens* e *O patinho feio*.

Em 1901, Beatrix Potte, contista e aquarelista, apresenta-nos o seu primeiro herói, Pierre Lapin. Pierre Lapin será o primeiro de vinte e três álbuns cheios de personagens animais – coelhos, ratos, gatos, cães, rãs, patos, raposas. Estes contos encontram-se traduzidos em muitas línguas e permanecem entre os clássicos da Literatura Infantil.

De 1900 a 1930 o mercado do livro para crianças foi invadido pelas revistas de Banda Desenhada e aventuras sequenciadas com imagens. Salienta-se, pela força que ainda hoje tem, Hergé, com o célebre Tintin. Desembarcaram também na Europa as BD americanas como o Tarzan e o “mundo” Disney (Mickey, Donald, etc.). De 1935 a 1950 os dois autores que mais se destacam são Jacques Prévert e Antoine de Saint-Exupéry. Enid Blyton representou na Literatura Infantil um sucesso sem precedentes – a colecção *Os Cinco* tornou-se rapidamente um sucesso mundial.

Como refere Justino de Magalhães (2000):

Na literatura pedagógica, como na história da escola e da literatura para a infância, ... o século XX, a partir dos anos trinta, apresenta uma inovação fundamental – a recriação dos mundos da infância com personagens e situações próximas da realidade (p. 26).

Deste vasto espectro literário muitas foram as obras que se tornaram *best sellers* mundiais e que ainda hoje são lidas ou adaptadas para a Banda Desenhada, Cinema de Animação ou Cinema – (Anderson, Condessa de Segur, Julio Verne, Mark Twain, Johanna Spyri, (com a *Heidi*), Collodi (com o seu boneco de madeira, Pinóquio) ou Luisa May Alcott.

A Literatura Infantil, em Portugal, teve uma evolução semelhante à dos outros países e as mesmas origens. Almeida Garrett elabora a primeira compilação de romances populares portugueses guardados pela tradição oral e por livros e manuscritos de vários autores, a que dá o nome de romanceiro. Alexandre Herculano publica, em 1851, dois volumes de *Lendas e Narrativas*, provenientes de uma pesquisa de fontes medievais da literatura portuguesa.

Adolfo Coelho, em 1879, publica os *Contos Populares Portugueses*, e Tomás Pires organiza os *Contos Populares Recolhidos da Tradição Oral do Alentejo*, publicados em 1919. De notar que, até à época, as compilações existentes não se destinavam ainda às crianças, pois só a partir do séc. XVIII a criança deixa de ser considerada um adulto em miniatura. No entanto, até ao início do século XX, são criadas inúmeras colecções de livros infantis. A elas estão ligados intelectuais e pedagogos como Adolfo Coelho, Ana de Castro Osório, Mota Prego, Maria Amália Vaz de Carvalho, Virgínia de Castro Almeida, entre outros.

O século XX trouxe uma nova geração de escritores e ilustradores com vários estilos e tendências diversas: Alice Vieira, António Torrado, Natércia Rocha, António Mota, Sidónio Muralha, Matilde de Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner, Isabel Alçada, Ana Maria Magalhães, entre outros.

O conto reveste-se de uma enorme importância estruturante, por transmitir à criança modelos para a compreensão dos seus conflitos internos, sugerindo-lhe exemplos de solução, quer temporários quer permanentes e mostrando-lhe que a luta contra as dificuldades graves da vida é inevitável, mas que é possível ultrapassá-las.

Dirige-se à criança numa linguagem simbólica, ora abordando factos tangíveis, ora pessoas ou sítios reais. Nas narrativas míticas, o tempo e o espaço são irreais. Por isso todos começam por: *Era uma vez...* ou *Num país muito longe...* ou *Há muito, muito tempo...* ou ainda *No tempo em que os animais falavam...* . Esta imprecisão é uma forma propositada que exprime, de maneira simbólica, que se vai deixar o mundo concreto da

realidade quotidiana, e que se entra num outro universo. O *era uma vez* conduz-nos ao passado que se torna presente para controlar o futuro. O conto permite à criança uma experiência de identificação com as personagens – o modo como o herói, geralmente o mais pequeno, se desenvencilha dos obstáculos com que se depara, transmite-lhe a esperança de que também ela, um dia, vencerá os seus piores inimigos e alcançará a vitória.

Os contos reproduzem a estrutura dos rituais de iniciação: os obstáculos a superar, as tarefas, as provas, a passagem de um estado letárgico à ressurreição simbólica, que separa a imaturidade da idade adulta. O conto dá aos medos da criança, que são confusos e mal delimitados, uma representação precisa e circunscrita – dá-lhes um nome e ensina à criança como lidar com eles. “ Ouvir e contar contos é ainda uma forma de criar laços, de fazer pontes entre culturas e gerações, um meio para aprender e apreciar a riqueza da diversidade, seja ela cultural, linguística ou física” (Sousa, 2000, p.21).

Para Azevedo (2003), os contos para a infância devem ser estimuladores, de forma a promover a comunicação com os outros, a complexidade dos sentimentos e fantasias pessoais. Tendo o conto a função de responder a questões que a criança tem de enfrentar, a Literatura para a Infância deve abordar temáticas como o medo da perda, o sofrimento, a discriminação, em paralelo com o sonho e a fantasia.

O conto funciona, assim, como um continente das angústias, exemplificando à criança que, tal como nas histórias, também na vida existem partes boas e más, sendo importante que as primeiras prevaleçam sobre as segundas. Estes elementos transaccionais, que medeiam o espaço entre a realidade e o fantástico, exercem a função de aplacar as angústias da criança (Santos, 2002, p.147).

As fábulas são relatos quase sempre breves, de acção relativamente tensa, interpretada por personagens também excessivamente complexas – animais personificados – apontando para uma conclusão de dimensão ético-moral. Para Armindo Mesquita (2001),

O papel da fábula ainda continua a ser muito importante na literatura para crianças, apesar dos novos desafios, dos novos suportes e das novas tecnologias, porque a presença dos animais permanece bem viva no imaginário infantil, tal como nas tradições orais, nos mitos e nas lendas (p. 68).

Os mais antigos fabulistas da antiguidade clássica conhecidos entre nós, foram Esopo, que viveu no século VI a. C., e Fedro, que viveu no século I da nossa Era. No século XVII, La Fontaine, em França, foi o grande divulgador e recriador do género. “Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências” (Jean de La Fontaine, n/d).

A lenda é uma forma de narrativa geralmente breve que pode ser escrita em prosa ou em verso. O seu argumento é tirado da tradição oral, tal como o conto. Está ligada a um espaço geográfico e a uma determinada época, o que não acontece nos contos que são situados num passado indefinido e num espaço indeterminado. Localiza-se quase sempre num castelo, num monte, num ribeiro ou num bosque. Este tipo de narrativa tem pretensões históricas, embora por vezes se forme em torno de um facto conhecido, em que os pormenores reais se perderam na memória do povo e foram substituídos por outros de pura ficção.

Carlos Reis e Cristina Macário (2002) definem a lenda, no campo da Literatura de expressão oral, como uma narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular. Para estes autores, não se trata de uma reconstituição documental de um facto ocorrido num passado remoto, mas de uma narrativa de carácter ficcional, transmitida de geração em geração. São exemplo deste tipo de narrativas, as lendas de mouras encantadas ou outras que relatam milagres.

Falar em Literatura Infantil, não implica necessariamente uma associação com a Pedagogia, porque toda a Literatura é, acima de tudo, arte e vale sobretudo pelo seu valor estético e literário. No entanto, a crença de que um indivíduo, ao ouvir ou ler uma história, dialoga não só com o outro, autor ou contador, mas também com uma visão estruturante do mundo, conduz a uma preocupação particular com o público infantil. Actualmente, o texto literário infantil procura, assim, uma visão do mundo na perspectiva da infância, com preocupações a nível da adequação da linguagem e das imagens ao desenvolvimento da criança. Segundo Sarmiento (2004) “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (p.11). Este autor aponta quatro reconfigurações que colocam a criança como construtora activa do seu próprio lugar na sociedade contemporânea: extensão do princípio da interacção às redes informáticas, a acção dos grupos de pares e as culturas

de resistência, a extensão da ludicidade a novas modalidades de vida e a assunção de certos valores e causas políticas com reivindicação de transformações em áreas como o ambiente, segurança, lazer.

A maioria da publicidade que ouvimos e lemos traz-nos os produtos revestidos de personagens e características das histórias infantis, influenciando a criança a pedir o que a seduziu. Também as novas tecnologias deram um novo impulso à Literatura Infantil. É graças aos CD-ROM e às páginas da Internet, como meios de difusão, que as editoras, especialmente europeias e norte-americanas, têm nos últimos anos disponibilizado outros conhecimentos e outros encantos, para as crianças entre os cinco e os doze anos, desde jogos interactivos (catálogo da Porto Editora e Texto Editora) até à adaptação de histórias do mundo da Literatura Infantil (Pedro e o Lobo, Peter Pan), acompanhadas de animações e música. Proliferam também inúmeras páginas da Internet sobre Literatura Infantil, das quais se salientam os blogues <http://contadoresdestorias.wordpress.com/>, <http://caracol.imaginario.com/estorias>, <http://docedeletra.com.br>, [WWW.ibbY.org](http://www.ibbY.org) e o site [WWW.querido.org/guida](http://www.querido.org/guida), entre outros.

2.2. Literatura Infantil e o desenvolvimento sócio emocional e moral

Contar e/ou ouvir histórias é:

Um acto mágico, capaz de maravilhar as crianças, de as deixar espantadas com a arte da simplicidade, de as deixar divertidas com combinações esquisitas, de as deixar perplexas porque encontram personagens da sua idade com tantos problemas, de as deixar com dúvidas quanto à tolerância, ao direito à diferença, enfim capazes de as pôr a pensar – arte mais nobre do ser humano (Sousa, 2000, p.21).

Desenvolver competências sociais é uma componente nuclear da educação das crianças como refere Mergulhão, 2001: “No seu processo de formação, a criança passa por diversas etapas que a conduzem à apropriação de conhecimentos, valores e afectos, determinantes na consolidação da sua personalidade” (p.86). A Literatura Infantil reflecte as relações da criança com o mundo, relações que começam na família e se estendem à escola, aos grupos de amigos, à sociedade em geral, desempenhando, portanto, um papel primordial no desenvolvimento da educação para os valores.

A sua visão do mundo, necessariamente condicionada pela curta experiência de vida que possui, constrói-se numa permanente interacção com o meio envolvente, sendo fundamental para o percurso cognitivo e psico-evolutivo do ser em crescimento o contacto com a literatura que lhe é particularmente dirigida (Mergulhão, 2001, p.86).

As crianças aprendem através das histórias a respeitar os mais fracos, os mais velhos, os animais, a natureza, conhecem aventuras de crianças como elas, que são solidárias e sempre prontas a enfrentar dificuldades para se apoiarem umas às outras, famílias que vivem situações felizes ou situações difíceis. Tomam conhecimento da existência de sociedades diferentes no espaço e no tempo, de tipos de família diferentes daquela em que estão inseridas, dos diferentes tipos de relacionamento entre os diversos elementos da sociedade, interiorizando assim, normas de convivência e atitudes de solidariedade e tolerância.

Para Cynthia Szymanski Sunal (2002): “As interacções sociais requerem muitas vezes que as crianças considerem as suas noções do bem e do mal, controlem o seu próprio comportamento” (p. 393). A sociedade exige às crianças comportamentos adequados, incluindo exercícios de autocontrolo e esforço no sentido de uma conduta exemplar, sendo que a interacção social influencia o desenvolvimento moral.

Também Jean Piaget (1976), apesar de se centrar no desenvolvimento cognitivo, referenciou a discussão cooperativa de grupo como um factor que não só ajuda no desenvolvimento intelectual como no desenvolvimento moral. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo aprofunda-se nas relações interpessoais que constituem a vida em grupo, sendo responsável por duas morais consequentes de dois tipos de inter-relação social: moral heterónoma e moral autónoma.

A primeira é dominante até ao período das operações concretas, durante a qual a criança responde às questões sobre o que está bem e o que está mal na conduta humana. A criança obedece à crítica e unilateralmente às normas das pessoas e consequentemente, às normas das pessoas importantes para ela, que são vistas como poderosas, pois os deveres e normas emanam dos adultos.

Contrariando a moral heterónoma (obediência, constrangimento – 8/9 anos), a moral autónoma (cooperação, respeito mútuo - 10/11 anos) baseia-se na inter-relação social, ou seja, em relações de igualdade, reciprocidade e cooperação. Os dois tipos de moral, sucedem-se evolutivamente, pois a passagem de uma à outra dá-se a partir da

evolução cognitiva, na qual a criança defende as suas ideias, distinguindo-as das dos outros, podendo discernir pontos de vista e discutir sobre eles.

Dentro da perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista, iniciada por Jean Piaget, destacam-se os estudos desenvolvidos por Kohlberg (1979). Para o autor o raciocínio moral progride através de seis estádios, agrupados em três níveis: moral pré-convencional, moral convencional e moral pós-convencional:

Estádio I: Moralidade da punição e da obediência (as consequências físicas determinam o que está certo);

Estádio II: Moralidade do hedonismo instrumental (aquilo que satisfaz as necessidades próprias é o que está certo);

Estádio III: Moralidade do "bom rapaz – boa rapariga" (a manutenção das boas relações com os outros e a obtenção da sua aprovação é o que está certo);

Estádio IV: Moralidade da manutenção "da lei e da ordem" (a obediência à autoridade e o cumprimento do dever é o que está certo);

Estádio V: Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite (os padrões examinados criticamente e apoiados pela sociedade como um todo determinam o que está certo);

Estádio VI: Moralidade dos princípios individuais da consciência (a decisão da consciência de cada um, de acordo com os princípios por si escolhidos, com fundamento na compreensibilidade lógica, na universalidade e na consistência, determina o que está certo).

Branco (2007) citando Kohlberg (1969) defende que os indivíduos, ao avançarem ao longo dos seis estádios, tornam o seu pensamento moral mais adequado e reversível e as suas perspectivas mais universalizáveis, sendo capazes de confrontar as suas perspectivas com as dos outros.

Às questões de natureza ética, estão associadas as preocupações com o desenvolvimento emocional da criança. As histórias poderão constituir uma estratégia privilegiada para as crianças trabalharem as suas emoções e compreenderem as dos outros. Para Branco, 2001, “A literatura permite dar voz aos que não a têm, aos invisíveis e excluídos, favorecendo a compreensão das suas razões e evidenciando, simultaneamente o que há de eterno no homem, possibilitando a superação das diferenças” (pp. 255- 256).

Alarcão (1997), salienta o papel da Literatura como fonte de consciencialização dos valores humanos, “As personagens dos textos literários revelam modos de vida diferentes, apresentam relações interpessoais, atitudes, valores, levantam o véu da experiência humana” (p. 697).

Para Albuquerque (2000), o conto tem um papel importante na área do ensino dos valores, na medida em que proporciona o acesso a padrões culturais, ético-morais e cívicos, fazendo com que a criança modele o seu comportamento consigo mesma e com os outros, com a natureza e o universo.

A relação da narrativa com a experiência moral é imediata e quase intuitiva (Branco, 2001). Patrício (1993) conclui que uma educação moral correctamente estruturada e conduzida não deve, a nosso ver, inventar situações; deve criá-las e deve aproveitar ao máximo as que se proporcionam na vida quotidiana. Branco (2001) refere:

Tendo em conta esta recomendação, parece-nos que o recurso às narrativas literárias pode substituir, com proveito, o uso de dilemas hipotéticos na educação moral. Como estratégias possíveis, salientamos o aproveitamento das situações problemáticas que vão surgindo nas histórias, como base de reflexão e discussão e como ponto de partida para a resolução de situações reais vividas pelos alunos (p.255).

Nussbaum (1997, citada por Branco, 2001) reconhece uma importante função moral e cívica à literatura, salientando:

“Uma sociedade que procura tratar de forma justa todos os seus membros tem fortes razões para incentivar o exercício de uma imaginação compassiva, que ultrapasse barreiras sociais, ou pelo menos, para tentar fazê-lo. O que significa dar atenção à Literatura” (p.255).

O uso das narrativas literárias permite uma enorme variedade de experiências, as quais facilitam o desenvolvimento da imaginação narrativa, a superação dos valores e da sabedoria convencional.

Coles (1989; 1997), salienta a importância das narrativas na organização da existência moral.

Para Jorge Sampaio (2001):

“A literatura infantil é uma componente essencial na formação e desenvolvimento das crianças e jovens. A experiência da leitura e o encontro com o simbólico e o imaginário constituem um poderoso instrumento de desenvolvimento e enriquecimento pessoal” (p.15).

Se for bem orientada pelo adulto, constitui um contributo importante para a evolução da criança, pois ajuda-a a transformar-se num indivíduo adulto confiante e criativo, que é capaz de se relacionar equilibradamente com os seus próprios desejos, com a sua imaginação e com a realidade. Deste modo, “A literatura infantil, lida com a capacidade imaginativa da criança, abre-a ao fascínio que se experimenta com as histórias e contos recontados e reinventados por cada um”, (idem, p.15).

Na evolução e crescimento da criança são fundamentais as histórias que a cativem e lhe estimulem a imaginação, tal como refere Bettelheim (1999):

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção da criança, é preciso que ela a 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 esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturba (p.11).

No contexto da sociedade actual, a criança está exposta a muita violência, pela sua própria experiência ou veiculada pelos meios de comunicação audiovisuais; é confrontada com diversos problemas sociais, como a fome, o ambiente, o racismo, que ressaltam em muitos dos textos da Literatura Infantil da actualidade, com o intuito de contribuir para a sua compreensão. O tema da morte, por exemplo, surge em vários textos de Matilde Rosa Araújo (*O passarinho viúvo*, *O gato dourado*) deixando sempre ao leitor a mensagem de que a vida continua para os que ficam, e que é preciso superar a tristeza quando se perde alguém muito querido. Alice Vieira aborda também uma situação actualmente vivida por muitas crianças: o divórcio dos pais; textos em que o amor e a ternura são uma presença forte e constante, são também apresentados à criança. A Literatura Infantil contribui, desta forma, para que as crianças cresçam afectiva e emocionalmente. Para Cristina Freire (2001):

O desenvolvimento e maturação infantis trazem problemas diversos. Problemas não só oriundos do próprio desenvolvimento como também das dificuldades e conflitos das relações afectivas/emocionais onde se está inserido. Estes conflitos internos são comunicados e projectados nas diferentes criações em que as crianças participam, imaginando, seja a ouvir contar ou a ler, seja a ver representadas as histórias de encantar. Aí elas se identificam e projectam as suas angústias, medos e/ou desejo (p.137).

Possibilitar a expressão dos seus sentimentos e emoções, através da sua interpretação ou capacidade de se reequilibrarem e reconstruírem, é fornecer-lhes o

acesso às ferramentas adequadas para um bom desenvolvimento afectivo e emocional. “Deste equilíbrio depende a qualidade da socialização que uma criança pode fazer e, conseqüentemente, a qualidade das relações que vai conseguir para si e para os outros” (idem, p.138).

Assim, espera-se que as obras de Literatura Infantil levem as crianças a entrar em contacto com outras terras, outras culturas, integrando nos seus textos, mesmo nos mais simples, um conjunto de valores que permitam a convivência democrática e o respeito pelos direitos humanos.

2.3. Narrativa

Desde muito cedo a criança desenvolve o sentido do “Eu” que, com o tempo, se torna cada vez mais diferenciado. De uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro, emerge uma identidade acerca da pessoa que é e do grupo a que pertence, a distinção entre o *eu* público e o *eu* privado, a aspiração a um eu ideal e sentimentos de auto-estima ou de valor próprio.

Neste processo, é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas, inicialmente muito confinadas às figuras parentais e gradualmente à família mais alargada, amigos e escola. A perspectiva das crianças acerca de si próprias é reflexo das perspectivas transmitidas pelos outros na interacção social, pelo que a qualidade e consistência dos cuidados e atitudes educativas é crucial oferecendo à criança a noção de previsibilidade do contexto. Os adultos que trabalham com as crianças devem mobilizar esforços nesse sentido, colocando desafios e exigindo responsabilidades razoáveis, estabelecendo regras consistentes e adequadas às capacidades das crianças, apreciadas e negociadas com elas sempre que possível, procurando favorecer uma auto-estima elevada e segurança emocional. Um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.

A escola é um espaço colectivo diversificado em permanente mutação, um lugar constituído por diferentes actores que interagem em diferentes contextos sob a forma de

uma organização e gestão própria. Fonseca (2000) considera que um dos maiores desafios que, nos dias de hoje, se colocam à escola é o da diversidade, da diferenciação, do multiculturalismo, assumindo que educar para a cidadania é também educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença.

Alarcão (2000) caracteriza a sociedade de hoje, como uma sociedade complexa, contraditória, ambígua na conceptualização e defesa dos valores, heterogénea, marcada por contradições e incertezas entre o global e o regional, a paz e a violência, a transparência e a mentira, a cooperação e o individualismo. A escola reflecte esta mesma sociedade, no que a autora considera “ *a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real*” (Alarcão, 2000: 14). Entender a escola na sua responsabilidade reflexiva, na sua autonomia de práticas educativas, pressupõe definir a escola “como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000: 13).

Os professores, em equipa, tendo em conta o seu poder e responsabilidade, devem dotar-se da capacidade de reflectirem sobre as suas práticas e de a partir delas construir e reconstruir os seus conhecimentos, campos de acção e projectos, ultrapassando a acção individual limitada ao espaço sala de aula.

Para além da leitura, da escrita e do cálculo, temos de acentuar a aprendizagem do como pensar, do como resolver problemas, do como lidar com a mudança, do como cuidar dos outros, do como estabelecer ligações duradouras e responsáveis com os outros e do como nos podemos preocupar com os outros (Marques, 1998, p.14).

Todos vivemos num determinado contexto cultural que já existia antes de fazermos parte dele, pertencemos a uma tradição inserida no mundo da vida que é estruturado por meio da linguagem, em particular por obras literárias. Da mesma forma que as narrativas se apresentam como possibilidade de inovação ou ampliação do mundo, elas são também responsáveis pela constituição prévia desse mundo. A Literatura e a escola compartilham a sua natureza formativa.

Egan (1994) sugere um modelo de aplicação pedagógica da narrativa cujas perguntas são elaboradas de forma a aproveitar determinadas características dos contos infantis, responsáveis pelo seu sucesso junto às crianças:

- Ritmo: as histórias começam com um problema que é resolvido no final, organizando-se em função da resolução do conflito e cujo ritmo é baseado na relação expectativa/satisfação. A influência das histórias depende da evolução e integração dos acontecimentos pelo que o professor deve ter em atenção a escolha do conflito inicial na selecção da história, identificando essa importância em função dos conceitos abstractos que as crianças compreendem: bem/mal, segurança/medo, coragem/covardia.
- Oposições binárias: as histórias infantis são estruturadas de modo a que as suas personagens apresentem características opostas o que por si só cria uma tensão na progressão da história. A nível educacional, as oposições binárias podem ser utilizadas num processo inicial de atribuição de significado a informações novas tendo em vista a compreensão do conteúdo.
- Significado afectivo: As histórias são modelos de atribuição de significado cognitivo e afectivo a um determinado conteúdo. Esse poder advém do próprio conteúdo, em geral associado às intenções e sentimentos, os quais são fundamentais para a compreensão das personagens e suas consequências.

O narrador da história deverá dar às crianças tempo suficiente para reflectirem sobre ela, para se submergirem na atmosfera que a narrativa cria, e, ao serem encorajadas a falar no assunto, surgirão conversas emocional e intelectualmente, catárticas e assimiladoras.

O modelo educação do carácter, como veremos, confere uma grande importância ao professor como modelo na transmissão de valores. Lipman (1999) refere que as crianças devem ser ensinadas a pensar, dando-lhes oportunidade de desenvolverem critérios relativos ao que constitui o comportamento racional e moral, para viverem em sociedade, tornando-se agentes morais, inteligentes, sinceros e autónomos. O papel do professor será o de ajudar os alunos a identificarem um problema, dilema moral ou tema, mantendo viva a discussão e permitindo que os alunos participem na discussão e encontrem formas alternativas de reflexão sobre questões morais. “Com esta função o professor ajuda os alunos a relacionarem o raciocínio com os juízos morais” (Marques, 1989, p.103).

O enfoque narrativo ensaia um novo modelo de desenvolvimento ético-moral alicerçado na experiência moral do sujeito. Este conceito procura dar conta das várias dimensões do desenvolvimento moral: a cognição, a afectividade e a volição. É na

conjugação destas três dimensões, articuladas e mediadas simbolicamente (e numa determinada cultura), que se constitui o processo de construção da personalidade moral (Puig Rovira, 1996; Bruner, 2000).

Uma vez que nas sociedades modernas a família tem vindo a perder influência enquanto sistema de socialização e de transmissão de valores, as crianças e os jovens têm cada vez menos contacto com adultos capazes de influenciarem positivamente o desenvolvimento do seu carácter e do seu sistema de valores. Em simultâneo, assistimos a um acréscimo da influência dos "novos media" no processo de socialização e de transmissão de valores e simultaneamente, à perda de autoridade e de influência dos professores nesta área.

A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e as interacções interpessoais na escola, bem como as relações desta com a família e a sociedade – currículo oculto. A questão moral surge a todo o momento sempre que alguém selecciona ou se manifesta a favor ou contra qualquer comportamento, situação, pessoa ou objecto, ou seja, as regras de jogo da própria escola - as relações entre o órgão de gestão e os outros elementos da comunidade escolar, as actividades extra-curriculares que se fomentam, o que é premiado ou sancionado - todas estas situações, explícita ou implicitamente, revelam os valores que se privilegiam.

Educar para os valores, em contexto de sala de aula, coloca o professor num papel determinante. Ao interagir com as crianças, assume-se como um adulto significativo que educa através do exemplo, pela forma como comunica e se relaciona, como organiza a sala de aula e promove o processo de ensino/aprendizagem, desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, às experiências que selecciona, tudo isto implica uma hierarquia de valores. Em particular, o fomentar da leitura pelo professor possibilita à criança não só o acesso à informação, ao conhecimento e à Literatura mas é determinante no favorecimento de um pensamento crítico e independente, que a ajuda a fazer escolhas de valor.

O professor deve ainda desenvolver capacidades que o habilitem a criar e gerir conflitos cognitivos, promovendo uma atmosfera democrática e moderando seminários de discussão. Adler (1989) acentua três tarefas do professor enquanto moderador: elaborar uma série de perguntas que direccionem a discussão, examinar as respostas e os argumentos, tentando compreender as razões subjacentes e envolver os participantes no

diálogo quando há conflitos de pontos de vista. O moderador deverá ter um papel activo, estimulando os alunos a verbalizarem o que vai nas suas mentes, esclarecendo o significado de alguns conceitos e certificando-se de que as questões foram compreendidas. Para este autor, há várias estratégias para promover um clima democrático na sala de aula: planear e adequar com antecedência o ambiente físico face às situações de aprendizagem, reforçar os comportamentos que manifestem apreço pelo respeito das diferenças, desenvolver a comunicação, promovendo competências relacionadas com o ouvir, falar em público, esperar pela vez e argumentar, encorajar os alunos a tomarem decisões. Deverão ainda ser desenvolvidas estratégias para que os alunos respeitem os sentimentos e os valores alheios, no pressuposto de que o respeito pelos outros é uma condição básica para a vida em sociedade (Marques, 1998).

2.4. Modelos de Educação para os Valores

A orientação para os valores e a adopção dos mesmos é a essência do desenvolvimento moral, no seu sentido mais amplo, pois a moral tem que ver com a totalidade da acção humana, com a acção da sociedade e das restantes pessoas. Branco (2007) refere:

“A tradução do conhecimento moral e do sentimento moral em acções morais efectivas inscreve-se num objectivo de consistência pessoal, que se concretiza na formação do carácter ou da personalidade moral, entendida como fonte de valoração e inspiração de acções morais” (p.231).

Para Alarcão (1997) os valores estão subjacentes a dimensões de natureza interna, a cognitiva e afectiva, as quais se manifestam em práticas e atitudes. Para a autora “os valores serão então representações cognitivas, afectivamente aceites, cuja vivência se manifesta no modo como o sujeito age” (p.694).

Referem-se três modelos de educação para os valores: o modelo da clarificação de valores, o modelo comunidade justa e o modelo da educação de carácter. O modelo de "Clarificação de Valores" foi criado nos anos 60 por Raths, Harmin e Simon (1966), reflectindo muitos sentimentos e pontos de vista dessa época influenciado pelas teorias psicanalíticas e personalistas. Fundamentalmente, os autores defendem o relativismo e a

neutralidade da Escola, dispensando uma hierarquia de valores e recusando a existência de valores universais.

Este modelo tem sido estudado e divulgado sobretudo por Odete Valente (1992) no nosso país. A sua finalidade é ajudar as crianças a clarificarem, por si próprias, aquilo a que dão valor; todos os valores são dignos de apreço, desde que clarificados de forma livre e reflexiva e são apenas o produto das nossas experiências pessoais. O professor não impõe valores e evita dar a conhecer os seus próprios valores, sendo apenas um facilitador no processo de escolha individual; as próprias crianças clarificam aquilo a que dão valor.

Segundo os seus defensores (Raths & Simon), todos os indivíduos têm valores adequados, apenas necessitam de os clarificar. O processo de valorização conduz a um maior conhecimento dos valores pessoais, das decisões próprias e a um comportamento social mais construtivo.

Esta abordagem faz uso de várias técnicas de ensino de fácil utilização. Uma das técnicas utilizadas é comum ao “modelo cognitivo-desenvolvimentista” e consiste na discussão pública de questões de natureza ética; aí o professor evita o uso de expressões do tipo “certo”, “errado”, “bom” e “mau”. Outra técnica é a criação, pelos alunos, de histórias escritas sobre situações e personagens envolvidos em roubos, falsidades, violência, etc. As crianças deverão registar as suas posições e argumentos face a essas situações. Mais tarde, o professor poderá ajudar o aluno a expressar e clarificar os valores expressos nos comentários escritos. A terceira técnica é a criação de diários, onde os alunos expressem de forma livre as suas ideias e sentimentos face ao quotidiano da escola. Uma quarta técnica inclui a realização de entrevistas aos pais e outros membros da comunidade, nos quais as pessoas são confrontadas com problemas contemporâneos que suscitam discordância ética.

Esta abordagem coloca alguns problemas sérios, pois, ainda que os professores se assumam como neutrais, a verdade é que agem diariamente como modelos. Como refere Branco, 2007, “o que está subjacente ao método da clarificação de valores é a demissão e a desautorização dos adultos, baseada na pressuposição, errada, de que as crianças e os jovens são suficientemente autónomos para fazer escolhas de valor” (p. 215).

O foco central, neste modelo, é a defesa do relativismo moral - os valores resultam da nossa experiência pessoal, implicam uma escolha livre que aumente o nosso bem-estar e a nossa auto-estima. Este modelo “assume-se como individualista, aposta na contingência e nos contextos, faz depender a escolha dos valores das histórias de vida e visa o aumento do bem-estar e do prazer do indivíduo” (Marques, 1998, p.111).

A sociedade e a escola não devem impor hierarquias de valores pelo que todos os valores são dignos de apreço, desde que o sujeito os clarifique de forma livre e reflectida. Concordamos com Cunha (1996, citado por Branco, 2007, p. 212) quando refere que para este modelo “O papel do educador é reduzido ao de um facilitador, responsável por assegurar um clima de não-directividade e de neutralidade, abstendo-se de afirmar os seus próprios valores, a fim de que cada indivíduo tenha a oportunidade de assumir o que é”.

O modelo comunidade justa foi criado por Kohlberg nos anos 70. Kohlberg assume-se como um continuador de Piaget, baseando as suas investigações numa abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral. “O conhecimento constrói-se a partir da interacção do sujeito com o objecto, do organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação de um do outro” (Marques, 1998, p.97).

A perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, pretende fazer educação para os valores recorrendo, numa primeira fase, à discussão de dilemas morais hipotéticos e, numa segunda fase à participação na tomada de decisões e à criação de comunidades justas nas escolas. O aspecto essencial desta abordagem é a transformação da Escola num local onde os alunos participem na tomada de decisões, acentuando-se a vivência da democracia escolar. O clima moral democrático da escola exige um conjunto de estratégias, a seguir indicadas: participação na tomada de decisões na sala de aula e na escola, realização de reuniões para a aprovação de regras e normas de comportamento, onde os alunos tenham direito de voto, confrontos de argumentações sobre problemas de natureza ética. O objectivo destas estratégias é duplo, destinando-se a desenvolver o raciocínio moral dos alunos e a estimular o gosto no assumir das responsabilidades.

Kohlberg concede um lugar central à cognição no processo de desenvolvimento moral, defendendo que “o desenvolvimento moral deve ser visto em termos de certas formas ou estruturas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de conduta” (Marques, 1998:101). A sua teoria centra-se na forma,

estrutura e processo de pensamento, o qual é tanto mais adequadamente moral quanto mais imparcial e universal forem os juízos produzidos. Acredita que a pessoa tende a agir de acordo com os seus juízos morais, pelo que desvaloriza uma educação preocupada com o desenvolvimento do carácter e com os comportamentos e acções morais.

Kohlberg começou a admitir a necessidade de um equilíbrio entre a forma e o conteúdo, e os valores e o raciocínio no final dos anos setenta, mediante uma maior ênfase no clima moral da escola e utilização de acontecimentos reais, como pretexto para a reflexão e discussão de dilemas. Reconhece a importância da personalidade e do exemplo do professor no processo de desenvolvimento moral dos alunos e participação dos mesmos na tomada de decisões escolares.

As principais críticas à teoria de Kohlberg são quatro: “dúvidas sobre a universalidade dos estádios; acusação de elitismo, ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres; desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral” (Marques, 1998, p. 104).

Para Marques (1997), a abordagem “cognitivo-desenvolvimentista” deu origem a três tipos de programas que, apesar de terem uma matriz cognitivo-desenvolvimentista são, algo distintos: os programas “*comunidade justa*” (Power, Higgins e Kohlberg, 1988), os programas “*preocupação pelos outros*” (Gilligan, 1982 e Gilligan, Lyons e Hanmer, 1989) e os programas narrativos sobre “*dilemas e histórias morais*” (Day 1991 e Vitz, 1990).

Os programas “*comunidade justa*” acentuam os aspectos formais da comunicação e as suas competências, o posicionamento dos sujeitos face às regras, aos direitos e obrigações e às responsabilidades individuais. Como refere Marques, 1997:

Ajuda-nos a encontrar respostas para o desenvolvimento dos conceitos de justiça, responsabilidades e direitos e obrigações, acentuando o acesso a uma moralidade convencional, respeitadora da lei e da ordem e assente em duas estratégias básicas: discussão de dilemas morais e participação na tomada de decisões (p.359).

Os programas “*preocupação pelos outros*” partem do pressuposto que há duas orientações morais: uma orientada pelo conceito de justiça, responsabilidade, direitos e obrigações e outra pelo cuidar dos outros e pela sua preocupação. Pelo que:

É particularmente eficaz na promoção de uma moralidade preocupada com o cuidar e o bem-estar dos outros, com a manutenção das relações interpessoais e com o afecto, fazendo uso sobretudo, da discussão de dilemas reais, de diários autobiográficos e da troca de experiências de vida (idem, p.359).

Os programas narrativos procuram situar e contextualizar a comunicação, associar o pensamento e a conduta moral, dão relevo aos processos e aos conteúdos deixando uma certa margem para a defesa de um conjunto de valores que fazem parte dos conteúdos do programa educativo.

Faz uso, sobretudo, da comunicação interpessoal, com base na criação de narrativas pessoais, de registos autobiográficos, de histórias de vida, capazes de oferecerem oportunidades para a tomada de perspectiva, ser capaz de se colocar no lugar do outro, ser capaz de compreender os outros e de construir verdadeiras comunidades morais baseadas não apenas no conceito de justiça, mas também no conceito de cuidar dos outros e do exercício de uma conduta moral (idem:359).

Para Branco, 2007:

O principal contributo da proposta Kohlbergiana, em termos de uma educação moral e cívica, parece, pois, residir na importância concedida à reflexão crítica, no âmbito de uma vivência democrática que tem a escola como sede. Esta abordagem padece, contudo, de uma intelectualização excessiva, sendo devedora de uma concepção desintegrada do homem (Cunha, 1996), que, entre outros aspectos, não respeita as condições de formação da própria consciência moral (Patrício, 1993) (p.229).

O modelo da educação de carácter é fortemente influenciado pela teoria moral de Aristóteles o qual considera que a principal finalidade da educação é ensinar a compreender e a apreciar o bem. Os seus representantes mais conhecidos são os educadores norte-americanos Edward Wyne, Thomas Lickona, William Bennet, Kevin Ryan e Stephen Tigner.

Um dos autores que mais tem escrito sobre educação do carácter é Kevin Ryan, um professor da Universidade de Boston que dirige, desde 1989, o *Center for the Advancement of Ethics and Character*. Ryan (1993), defende um conjunto de procedimentos para o ensino dos valores básicos, comuns à matriz civilizacional do Ocidente, pelos menos desde a Grécia Clássica: honestidade, coragem, temperança, humildade, integridade, justiça, compaixão, responsabilidade, perseverança e respeito pelos outros. Nesta perspectiva, a educação deve:

Encorajar as crianças a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente; ajudá-las a descobrir alternativas quando confrontadas com escolhas; ajudar as crianças a pesar as alternativas reflectindo nas consequências de cada uma; encorajar as crianças a considerarem aquilo que apreciam e acarinhos; dar-lhes oportunidades para afirmarem as suas escolhas; encorajá-las a actuarem, comportarem-se e viverem de acordo com as suas escolhas; ajudá-las a tomarem consciência dos comportamentos repetidos sistematicamente na sua vida (Marques, 1998, p. 109).

Parte do pressuposto de que a educação moral tem de ter em conta o homem na sua totalidade, isto é, na sua racionalidade, na sua afectividade e no seu agir.

Segundo Marques, 1998, “Para a perspectiva da educação do carácter, o nível moral do indivíduo reflecte, em certa medida, os padrões morais da sociedade e, em particular, dos pais e dos professores” (p.61). Propõe por conseguinte, uma visão mais integrada do agente moral, no caso da escola – o professor – em cujo reforço da autoridade, virá a assentar a melhoria do carácter e o comportamento dos alunos, (obtido através de um conjunto de técnicas simples), propondo a devolução ao professor do seu papel tradicional de educador moral. Nesta perspectiva, o professor é um educador global – o desenvolvimento do aluno depende da assunção clara do seu papel de educador moral. Assim o professor não é apenas um facilitador, dado que o desenvolvimento moral inclui conhecimento da tradição e juízo crítico.

Como refere Branco (2007):

Ao professor enquanto responsável pela formação do carácter das crianças e jovens é-lhes pedido que seja um educador integral, preocupando-se com o sucesso académico mas também com o bem-estar e com o desenvolvimento moral dos seus alunos, assumindo-se como modelo ético, praticando os valores que ensina e proporcionando ensinamentos explícitos acerca dos mesmos (p.233).

Este modelo privilegia o ensino directo dos valores básicos, através das seguintes estratégias: exemplo moral do professor, contacto com mentores intelectuais, leitura e discussão de grandes obras literárias e filosóficas e envolvimento dos alunos em actividades comunitárias de voluntariado social. Este modelo tem como finalidade explícita a educação do carácter das novas gerações no respeito pelos valores tradicionais, concedendo mais importância aos hábitos e às condutas do que à reflexão.

Lickona desenvolveu um programa educativo com doze estratégias com a finalidade de desenvolver nos alunos a compreensão e o apreço pelo respeito e pela responsabilidade, consideradas as duas “virtudes” essenciais num bom carácter. Dessas

doze estratégias, nove são para uso na sala de aula e três para uso fora da sala de aula. Na sala de aula, o professor assume-se como exemplo e como mentor dos alunos, devendo tratá-los com respeito, com carinho e com firmeza, não fechando os olhos aos comportamentos inadequados, mas corrigindo-os com serenidade; a sala de aula é encarada como uma comunidade onde todos cuidam uns dos outros e se preocupam com o bem-estar de todos; o código de conduta acentua o respeito e a responsabilidade; a sala de aula está organizada democraticamente, de forma que todos os alunos possam participar na tomada de decisões e usar da palavra nas reuniões; todas as disciplinas estão impregnadas de valores e visam desenvolver o carácter dos alunos; propõe o uso frequente do ensino cooperativo, de forma que os alunos incorporem o hábito da ajuda; o professor privilegia o trabalho bem feito e induz os alunos a gostarem de dar o seu melhor em todos os projectos; o uso frequente da reflexão sobre a moral, através da leitura e discussão de obras literárias e filosóficas; os conflitos são resolvidos através da reflexão, sem o uso da violência ou da intimidação. As três estratégias para uso fora da sala de aula são as seguintes: envolvimento dos alunos em projectos comunitários de voluntariado social, criação de um clima moral na escola e utilização dos pais como parceiros dos professores.

Lickona (1991) considera que existem três componentes no bom carácter: o conhecimento moral, que exige reflexão, compreensão, formulação de juízos morais e processo de escolha; o sentimento moral, que exige consciência, auto-estima, empatia, afecto, autodisciplina e humildade; e a acção moral, que exige competência, vontade e hábito. Segundo Marques (1998):

“O modelo de educação do carácter considera que uma pessoa de carácter deve compreender, apreciar e incorporar na sua conduta os seguintes valores: honestidade, integridade, lealdade, respeito, responsabilidade, autodisciplina, justiça, afecto pelos outros, preocupação pelos outros e civismo” (p.116).

Dão ênfase à educação moral através do exemplo, do treino, da prática e do contacto com pessoas moralmente educadas, seguindo a perspectiva Aristotélica de que “as virtudes podem ser ensinadas”, “aquele que quer ser virtuoso deve aprender com os exemplos de virtude” e “se queres ser corajoso tens de praticar actos de coragem” (Marques, 1989, p.17). A existência de um código de conduta na escola é, para esta corrente, uma condição essencial para a criação de um clima moral.

Os procedimentos educativos desenvolvem-se em torno do exemplo, do ensino através do envolvimento dos alunos em conversas e debates sobre os valores básicos, do ensino através do envolvimento dos alunos em actividades práticas que exijam a sua aplicação, e do ensino através da fixação de padrões e expectativas elevadas, fomentando o clima moral da escola. Em suma, podemos afirmar que o código de conduta é, na perspectiva da educação do carácter, o principal instrumento para a transmissão dos valores, mas não é o único. O recurso à discussão de dilemas morais, à leitura e discussão das grandes narrativas morais e ao contacto com pessoas moralmente educadas são outros instrumentos que podem ser usados.

Ramiro Marques refere 10 princípios orientadores no Manifesto da Educação do Carácter, salientando o papel da escola, dos pais e do próprio currículo na formação e transmissão de valores morais.

1. Não há educação sem valores. A educação é sempre um processo de criação e de transmissão de valores. Os professores e educadores, quer queiram quer não, são sempre exemplos morais para os seus alunos.

2. A educação deve ser um processo contínuo de melhoria do carácter de cada um. Essa melhoria faz-se através de vários processos: exemplo, imitação, prática supervisionada, contacto com grandes narrativas, discussão de dilemas morais e exortação, entre outros.

3. Os pais são os primeiros educadores morais dos filhos e têm um papel insubstituível nessa tarefa. As escolas devem criar parcerias com os pais de forma a potenciar e articular o papel dos professores e das famílias no processo de educação do carácter.

4. As escolas têm a obrigação de transmitir aos alunos algumas virtudes essenciais: coragem, justiça, temperança e prudência.

5. Essas virtudes transmitem-se através do exemplo e da prática. Os hábitos constituem um dos principais instrumentos de transmissão das virtudes, na medida em que se é justo praticando actos de justiça e se é corajoso praticando actos de coragem e assim por diante.

6. A educação do carácter visa transmitir virtudes essenciais, ou seja, hábitos saudáveis e correctos, que contribuam para a excelência e para o bem-estar e a felicidade da pessoa.

7. A educação do carácter não visa transmitir os pontos de vista “politicamente correctos”. Isso é matéria para outras agências de socialização, não para a escola.

8. Todos os adultos que trabalham na escola devem ter formação sobre educação do carácter, porque todos eles exercem influência no processo de transmissão de valores e virtudes.

9. Não deve haver no currículo uma disciplina para se fazer a educação do carácter. Em vez disso, esse processo deve ser feito transversalmente e através do ethos da escola.

10. A escola, na sua totalidade, deve constituir-se numa comunidade onde se cultivam as virtudes essenciais: justiça, coragem, prudência, temperança, responsabilidade, respeito pelos seres humanos e pelos restantes seres vivos que partilham a Terra connosco.

Kevin Ryan e Karen Bohlin, desenvolveram a metodologia dos 6 EE (exemplo, explicação, ethos, experiência, exortação e expectativas de excelência) considerando a combinação destes seis métodos a melhor forma para promover a educação do carácter (Marques (2008). Os professores são sempre exemplo para os seus alunos.”O que os professores fazem, a forma como o fazem e aquilo que dizem têm efeitos na formação da personalidade e do carácter dos alunos” (Marques, 2008, pp.47- 48). O professor exerce a função de explicador em grande parte do tempo que passa com os alunos, pelo que necessita de tempo e espaço para que ocorram essas conversações retirando delas, sentido e significado. Etimologicamente, ethos significa costumes; uma escola com um ethos adequado explicita e faz cumprir um conjunto de hábitos, valores e atitudes...”os professores respeitam os alunos, os alunos têm elevadas expectativas, os adultos tratam os jovens com justiça e consideração e as pessoas estabelecem entre si relações marcadas pela empatia e pela ajuda” (idem, p.49). É também com a experiência que se aprende a corrigir os erros e a fortalecer os hábitos. O carácter é produto de muitos factores e influências, como, a genética, a experiência e os hábitos, o exemplo, mas também a exortação e o poder extraordinário das expectativas. “Os professores devem mostrar que têm expectativas elevadas face a todos os alunos, mesmo aos que, em determinadas alturas, parecem casos perdidos” (idem, p.51).

Para o autor, a Nova Educação do Carácter visa cultivar a virtude através da formação de bons hábitos, despertando na mente dos alunos uma consciência reflexiva. É uma:

Metodologia pedagógica abrangente, transversal, planeada, desenvolvendo nos alunos conhecimento, competências e habilidades que permitam escolhas e acções ponderadas e responsáveis, no contexto de uma escola pública inserida em sociedades pluralistas e multiculturais” (idem, p.84).

Lockwood (1978) procedeu à revisão dos estudos sobre os efeitos destas abordagens, tendo chegado a resultados muito interessantes. A abordagem “Clarificação dos Valores” poucos efeitos produz no ajustamento pessoal e social das crianças. Também se registam poucos efeitos no comportamento moral dos alunos, embora os comportamentos dos alunos melhorem durante as sessões de trabalho dedicadas à educação para os valores; a melhoria do comportamento dos alunos não se generaliza, no entanto, a outras situações educativas. Este modelo, não considerando o professor como mentor, priva as crianças e jovens de “um importante instrumento de educação moral” (Marques, 1998, p.116). Refere ainda que ao ser colocada a ênfase nos processos de auto clarificação dos valores, bem como, a recusa na aceitação de hierarquias de valores coloca os alunos sob o poder de socialização dos *media*.

Lockwood (1978) concluiu que o “Programa Cognitivo-Desenvolvimentista” produz alguns efeitos duradouros e significativos no raciocínio moral dos alunos, embora não se saiba até que ponto as melhorias no raciocínio moral implicam um melhor comportamento moral. Segundo Marques (1998), também tem sido criticado pela dificuldade de generalização a escolas de grandes dimensões considerando a participação dos alunos e a criação de comunidades justas dependentes da existência de lideranças educativas fortes e empenhadas.

A crítica mais comum à abordagem educação do carácter reside no facto das crianças e jovens persistirem numa moralidade heterónoma, considerando que respeitam as condutas porque têm receio da autoridade. “A abordagem educação do carácter tende, portanto, a formar cidadãos conformistas, incapazes de reagirem às injustiças provocadas por uma ordem social que mantém os privilégios dos mais fortes.” (Marques, 1998, p. 16). Este modelo tem sido acusado de fomentar o desenvolvimento de cidadãos passivos, possuidores de uma moralidade pouco autónoma, em que se desvaloriza a reflexão em proveito do código de conduta, o qual foi imposto, e onde os

alunos não participaram. O facto de esta abordagem valorizar as tradições culturais e comunitárias e a cooperação da escola com a comunidade envolvente é uma mais-valia: “o desenvolvimento da identidade e das personalidades morais, essenciais a uma correcta actuação cívica, pressupõe a inserção numa comunidade e nas suas respectivas tradições” (Branco, 2007, p.236), contudo não deve esquecer “a necessidade de ultrapassar a mera solidariedade grupal, no sentido de uma solidariedade universal, na boa tradição dos direitos humanos, que esta abordagem acarinha”. (idem, p. 234).

Para Damon (1988) o “Programa Cognitivo-Desenvolvimentista” produz efeitos maiores a longo prazo, mas sugere que se devam incorporar algumas técnicas consideradas eficazes, provenientes da abordagem “Clarificação dos Valores” e da abordagem “Educação do Carácter”, mas sugere que as escolas devem procurar a presença de pessoas consideradas moralmente educadas que poderão partilhar as experiências de vida com os alunos. Para além da presença dessas pessoas, seria de aconselhar o uso de histórias e livros que levantem problemas de natureza ética, ou que incluam personagens de relevo na luta pela justiça, pelos direitos humanos e pela democracia.

Tanto o modelo da educação do carácter quanto o modelo comunidade justa consideram que está suficientemente provado que o desenvolvimento moral e a educação cívica dependem sobretudo do clima moral da escola, e este não depende da criação de uma disciplina específica sobre educação moral ou cívica, embora a criação de um programa específico sobre ética ou sobre educação pessoal e social possa ser um instrumento favorável (Marques, 1998, p. 18).

Considerando o contributo destes modelos de educação para os valores e após a sua análise, considera-se pertinente a opção do modelo educação do carácter no âmbito deste estudo. Como refere Branco (2007):

O contributo mais positivo da nova educação do carácter reside, indubitavelmente, na proposta de uma concepção integrada de agente moral, que associa ao desenvolvimento vertical, proposto pelos seguidores da linha cognitivo-desenvolvimental, um desenvolvimento horizontal, que se prende com a igualdade da actuação moral nos diversos contextos de vida (pp.233 - 234).

Valorizamos o recurso às narrativas exemplares defendido no contexto deste modelo, assim como a ênfase do papel do professor como modelo na transmissão de valores.

2.5. Competências e Currículo Nacional

De acordo com a perspectiva integrada do agente moral, expressa atrás, a intervenção da escola nos domínios de formação pessoal e social, ou seja, da criança como pessoa e como cidadão, tem vindo a tornar-se cada vez mais explícita. Para Marques (1992), à medida que a família vai perdendo terreno, devido às mutações económicas, sociais, tecnológicas e demográficas exige-se cada vez mais da escola uma intervenção estruturada na área sócio-moral e no desenvolvimento global das crianças.

Este processo de explicitação das dimensões formativas e éticas da educação oferecida pelos sistemas educativos instituídos relaciona-se, portanto, com o alargamento da área de intervenção da escola e com a redefinição do seu papel social no tempo presente (Roldão, 1999).

As rápidas mudanças que a sociedade tem atravessado nos últimos tempos levaram a que as escolas também se tivessem que adaptar a essas mudanças. Assim, o rápido crescimento destas converteu-as em organizações complexas, em consequência da própria complexidade social.

O estudo da escola enquanto organização é recente, uma vez que inicialmente ela surge (Lima, 1998) como uma extensão da família, com a função de complementar o seu papel educativo, sendo assim entendida como uma instituição social e não como uma unidade organizacional relevante. A concepção de escola como organização surgiu a partir da década de 80 do século passado quando se começou a perceber a importância da mesma “como uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, carregada de significados” (Costa, 1996, p. 10). A massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória, as mutações demográficas e tecnológicas foram acompanhadas por um estreitamento do papel das famílias na formação moral e cívica das crianças, exigindo-se cada vez mais da escola uma intervenção estruturada na área sócio-moral e no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Urge, portanto, a necessidade de partilha de responsabilidades educativas entre a escola e a família onde exista uma “articulação mútua em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento e Marques, 2006, p.71).

Perspectivando historicamente a construção conceptual da educação, Sarmiento (2005) aponta quatro factos:

1) A construção conceptual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização sofreu um processo de desenvolvimento ao longo de todo o século passado, com os diferentes contributos das Ciências da Educação;

2) As alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de implicar agentes externos às mesmas no processo educativo global das crianças;

3) As condições político-sociais favorecem novos conceitos de cidadania e práticas de participação;

4) A consciencialização dos Direitos das Crianças obriga a novos processos de interacção, entendendo as crianças como seres activos e mobilizadores no seu processo educativo.

Em Portugal, a partir da aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, republicada e renumerada como Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo) a escola deixa de ser encarada como “*um serviço local de Estado*” para ser entendida como “*comunidade educativa*” pressupondo uma delegação de poderes para as comunidades locais (Formosinho e Machado, 2005).

A escola/comunidade educativa pressupõe, assim, um modelo de organização descentralizado que lhe proporcione uma maior autonomia e que facilite a participação de todos os interessados no processo educativo (deixando portanto de abranger apenas a comunidade escolar), enquadrado num contexto de autonomia e democratização, onde a participação é fundamental, englobando toda a comunidade educativa.

Uma política educativa preocupada com a qualidade da escola pressupõe o desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria do clima moral da escola e a criação de programas de educação moral e cívica. Lima (2000) refere que um projecto de educação democrático e participativo exige, das organizações educativas, que acautelem e promovam a prática democrática, de autonomia e cidadania, de tolerância e de respeito activo pelos direitos humanos. Para este autor, uma educação entendida como prática de liberdade e de democracia implica a participação livre e crítica dos educandos, sendo o diálogo e a discussão as bases indispensáveis à partilha e à construção colectiva do conhecimento.

Leite (2000) refere “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à

educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (p.3). Nesta perspectiva, a escola é entendida como uma instituição “*curricularmente inteligente*” onde os seus membros aprendem individual e colectivamente formas de construir mudanças orientando-se pelo princípio da flexibilização e processos de gestão participada.

Leite (2001) refere algumas iniciativas que levem à configuração e desenvolvimento de um currículo mais rico do que o que é proposto no *core curriculum* (no currículo nacional):

- Conceber e desenvolver, em parceria com os alunos e as comunidades escolar e educativa, projectos que, não estando dependentes de um figurino disciplinar, permitam o desenvolvimento da criatividade e de saber lidar com o imprevisto;

- Organizar e realizar actividades designadas de enriquecimento que ampliam a formação e dão novos sentidos à escola e ao currículo (tais como visitas de estudo, comemorações de datas, concursos de leitura de obras, teatro, jornadas desportivas, clubes de fotografia, clubes de ambiente, etc.);

- Organizar momentos e espaços focalizados para a vivência de uma cidadania reflectida, orientada, portanto, não apenas para a abordagem de conteúdos, mas, principalmente, para o exercício da cidadania;

- Organizar momentos e espaços focalizados para a vivência de uma cidadania reflectida, orientada, portanto, não apenas para a abordagem de conteúdos, mas, principalmente, para o exercício da cidadania.

A Lei de Bases do Sistema Educativo prescreve ao processo educativo que assegure a “formação moral e cívica dos jovens” (alínea c) do art. 3.º) explicitando a necessidade de “desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade associado ao da liberdade” (alínea d) do art. 5.º) e, ainda, que contribua para a realização do educando “preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (alínea b) do art. 3.º). Também este mesmo artigo refere que essa realização deve acontecer através do “pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” (alínea b) do art. 3.º). A LBSE propõe ainda uma organização curricular que tenha em conta o equilíbrio “entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (n.º 1 do art. 50.º).

Os objectivos do ensino básico (artigo 7º) apontam, decididamente, para o desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos. O propósito de promover a educação moral e cívica, em liberdade de consciência, surge na alínea n) permitindo o desenvolvimento do “*sentido moral*” em harmonia com os valores da solidariedade social (alínea a), solidariedade e cooperação internacional (alínea f), conhecimento e apreço pelos valores de identidade nacional (alínea g) e hábitos positivos de relação e cooperação na família e sociedade (alínea h).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, preconizando um conjunto de aprendizagens, competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No âmbito da Organização Curricular do Ensino básico, o diploma legal determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares, sendo uma delas a Formação Cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18/01, Cap. II, art.º 5, c) entendido como:

Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Numa sociedade, em constante mudança, a Formação Cívica ganha uma importância cada vez maior na educação das crianças surgindo como resposta à necessidade de introduzir no currículo da escola uma dimensão ética e cívica que prepare as crianças para o exercício da cidadania e estimule o seu desenvolvimento pessoal e social. Deverá integrar um conjunto de conteúdos (educação do consumidor, educação para a saúde, prevenção de acidentes, defesa do ambiente, participação nas instituições e a dimensão dos valores morais) e desenvolver um conjunto de competências.

Segundo Marques (1998), a escola não deve alhear-se do ensino, de competências, como escolher bem, pensar bem, a usar a razão, tal como, ensina a ler, escrever e contar. Para este autor, o raciocínio moral está presente nas mais pequenas coisas e pode surgir dos mais pequenos incidentes ocorridos na sala de aula, escola ou

comunidade. Compete à escola ensinar as crianças a debater e a raciocinar sobre princípios éticos, os quais são a base da natureza comum e nos unem mais do que pareências físicas, língua ou costumes.

Para Branco (2007) as escolas devem promover uma educação moral e cívica. Também para Andrade (1997) “Se os valores são peculiares a qualquer situação humana, é necessário que a educação para os valores esteja presente em qualquer disciplina curricular” (p.146).

Maria Virgínia Arantes (n/d), na sua proposta de competências a desenvolver na Educação para a Cidadania, relativamente a Atitudes e Valores, aponta para a capacitação do aluno na sociedade:

- Compreender os limites da liberdade individual;
- Comportar-se de forma solidária com os que o rodeiam;
- Participar em acções ou campanhas de solidariedade;
- Orientar as suas atitudes pelo respeito por si e pelos outros;
- Valorizar a importância da amizade;
- Actuar com honestidade e lealdade;
- Valorizar a justiça;
- Fazer juízes valorativos;
- Antecipar, ao nível moral, as consequências dos seus actos;
- Resolver dilemas morais;
- Avaliar criticamente atitudes, mensagens, à luz dos valores;
- Aceitar diferentes credos e formas de viver;
- Avaliar e defender o respeito pelos Direitos Humanos;
- Relacionar criticamente progresso e dignificação do Homem;
- Revelar sensibilidade à Beleza;
- Compreender a função distintiva dos Valores na sexualidade humana.

Na promoção destas competências, a leitura tem um papel fundamental, como procuraremos salientar.

2.6. Plano Nacional de Leitura

A criança é emoção, intuição, verdade, sensibilidade... A criança é hoje e sempre. Não dependeu do que esta ou aquela sociedade pensou sobre ela, para ser... E sempre brincou e sonhou, só não o fez quando foi domesticada, aprisionada... um sonho meu: que todas as crianças do Planeta Terra pudessem livremente ter acesso ao brincar, ao sonhar, quer pelo seu imaginário quer por todas as suas formas, em especial o pleno acesso ao livro! (Góes, 2001, p. 37).

A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. Desde muito cedo a criança demonstra interesse pelo livro e pelas histórias. A criança solicita histórias frequentemente, familiarizando-se com o encantamento produzido pela narração, no estabelecimento duma confiança mútua, no criar laços, no aumento progressivo da capacidade de concentração e atenção.

Contar histórias põe, ainda, em acção a memória e a compreensão do que se ouve, a lógica do pensamento e a afectividade da criança. A palavra do conto sugere outras formas de expressão, conjugando o corpo, o movimento, espaço, desenhos, formas, cores e volumes. O livro, do álbum de imagens ao livro do texto, conserva assim um lugar privilegiado no desenvolvimento sistemático da linguagem, na construção da personalidade, na formação intelectual, onírica e afectiva da criança e do adulto.

A leitura é, uma actividade dinâmica em que o leitor está directamente envolvido. Os leitores não são neutros nem passivos; trazem para o acto de ler todo um conjunto de ideias, valores e experiências de vida. Iser (1985), refere que quando lemos: olhamos para a frente, para trás, decidimos, mudamos as nossas decisões, temos expectativas, perguntamos, reflectimos e aceitamos. Daniel Sampaio (2009) diz:

A investigação tem demonstrado a possibilidade de a leitura ampliar as capacidades do cérebro, criando diferentes perspectivas de interpretação da realidade e novas competências no manejo das emoções, contribuindo para a melhor compreensão da complexidade do mundo. Especialistas defendem que o que importa é que a criança leia, sobretudo textos que a mobilizem e não se afigurem desconexos em termos de espaço e tempo, o que poderá levar ao abandono do livro. Por isso, o interesse de uma criança ou de um adolescente por qualquer tema deverá ser incentivado, porque estará a contribuir para o ganho de hábitos de leitura, que só se poderão consolidar nas idades jovens. Costuma dizer-se que se pode ler um livro a uma criança desde muito cedo, na prática deve seguir-se o conselho de segurar a criança ao colo e com a mão

disponível ler-lhe um episódio qualquer que o faça sonhar: não importa, a princípio, se é ou não um texto de muito valor literário.

A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram a leitura um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política. Como refere Machado (1994):

A leitura não é apenas uma porta para mundos mágicos e maravilhosos. É também uma ferramenta de sucesso. Negar amplo acesso à leitura à grande maioria da população, por falta de uma política consistente de leitura, equivale a um ato de força muito covarde, a de uma arbitrariedade das autoridades contra quem não está em condições de se defender, até mesmo por ignorância, do que lhe está sendo negado (In Notícias 8, Fund. Nac. do Livro Inf. e Juv.).

A conclusão central do relatório *Reading for Change*, que apresentou os resultados do Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), da OCDE, refere que envolver os alunos na prática da leitura, utilizando estratégias diversificadas, é um dos meios mais eficazes para promover a mudança social. Esta conclusão torna clara a responsabilidade de quem trabalha com crianças, particularmente dos professores, que devem orientar o seu trabalho no sentido de proporcionar um ambiente de leitura, onde os alunos tenham oportunidade de escolher livremente livros para ler com prazer, em silêncio ou em voz alta, individualmente, em pares ou para o grupo, permitindo aos leitores que falem sobre aquilo que estão a ler ou ouvir.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real, revela nos resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura 1), que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável.

O Plano Nacional de Leitura (Setembro de 2006) é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional, propõe-se dar uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Engloba um conjunto de estratégias com vista a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, assim como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Julho).

A grande meta do Plano Nacional de Leitura consiste em elevar os níveis de literacia, para que os portugueses possam lidar melhor com a palavra escrita, interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos científicos e desfrutar as grandes obras da Literatura.

O actual Plano Nacional de Leitura tem, entre outros méritos, a vantagem de oferecer uma lista de livros adequada a cada idade, o que constitui um valioso guia para os pais e educadores. Muitos desses textos são estímulo à fantasia da criança e do adolescente: esse deve ser o principal desígnio da literatura infantil porque, como também escreveu João dos Santos, «histórias sem sonho são narrativas sem murmúrios nem vogais, portanto sem os sons da dor e do prazer (Daniel Sampaio, 2009).

Como objectivos gerais, o PNL prevê: alargar e diversificar as acções promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais, como os hospitais e as prisões; contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura; assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores, outros mediadores); inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita; criar e manter um sistema de informação e de avaliação do Plano. À semelhança do que se passa com planos de outros países da OCDE, este prevê um conjunto amplo de iniciativas – a concepção e divulgação de listas de obras recomendadas, a promoção de concursos, semanas da leitura e passatempos, a promoção de sites na Internet, o apoio a bibliotecas escolares.

Nesta primeira fase de desenvolvimento do Plano (2007-2011), os grupos-alvo prioritários são os alunos dos Jardins-de-infância, das escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e os alunos com necessidades educativas especiais, procurando envolver as respectivas famílias, professores, educadores e os bibliotecários. O impacto do Plano Nacional de Leitura será tanto mais significativo, quanto for considerado como um desígnio nacional. À semelhança do que tem acontecido nos países que lançaram projectos análogos, o sucesso depende do envolvimento de todos e de cada um.

Capítulo III

Estudo empírico

3.1- Opções metodológicas

Dentro da investigação educacional, em termos gerais, existem dois paradigmas distintos: o positivista e o naturalista. O primeiro corresponde a uma das mais antigas tradições de pesquisa em Educação, remontando aos finais do século XIX e baseia-se, essencialmente, em métodos quantitativos uma vez que dá ênfase à explicação causal através de um processo analítico de redução do complexo ao simples e do homogéneo ao heterogéneo. A perspectiva positivista procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e privilegia o método experimental para a construção científica (Esteves, 2006).

O segundo paradigma caracteriza-se pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p.43). É dentro deste último paradigma, o naturalista, que o nosso estudo se enquadra, privilegiando os procedimentos que lhe são característicos.

É um estudo onde se procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais e não na do observador da acção” (idem, p.34).

Neste estudo privilegiou-se uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, e a indução, e o estudo das percepções pessoais, em detrimento dos dados estatísticos, da mensuração, da testagem de hipóteses e das definições operacionais (Bogdan e Biklen, 1994).

Interessou-nos, fundamentalmente, obter informações que possam fornecer conhecimentos esclarecedores sobre o estudo que se pretende desenvolver. Assim, as componentes do estudo não podem ser manipuladas pelo investigador, pois este não controla comportamentos nem situações, apenas as descreve. O mais importante nesta pesquisa é que o investigador, a partir de todos os dados recolhidos, obtenha um

conjunto de informações que lhe permitam dar um sentido ao objecto de estudo, convencendo um futuro leitor da pertinência e veracidade da sua análise.

3.2-Objectivos do estudo e questões de investigação

O objectivo geral deste estudo consiste na compreensão da importância das histórias infantis no ensino dos valores morais a crianças. Tendo em conta este objectivo foram colocadas as seguintes questões de investigação:

1. Qual o contributo da Literatura Infantil para o desenvolvimento moral da criança?
2. Quais as possibilidades abertas pela discussão/debate em torno dos diferentes papéis e problemáticas apresentadas em histórias infantis?

3.3- Sujeitos

Participaram, neste estudo, vinte e duas crianças, de nove anos de idade, a frequentar a sala 1 do terceiro ano do ensino básico, da escola X do Agrupamento de Escolas Y. Estas crianças inserem-se num nível sócio, económico e cultural médio/alto. As idades dos pais oscilam entre os 30 e os 45 anos de idade. As habilitações literárias situam-se, maioritariamente, na licenciatura. Dezoito, dos vinte e dois alunos, têm apenas um irmão.

A escolha deste grupo de crianças teve em conta a sua diversidade (crianças do sexo masculino/feminino e diferentes estratos sociais, criança em cadeira de rodas, portadora de problemas motores, uma de etnia africana e três com dificuldades de aprendizagem), partindo-se do pressuposto de que seria particularmente representativo de uma turma do 1º Ciclo, a frequentar o 3º ano.

A escola, onde se realizou o estudo, funciona em edifício próprio, de construção relativamente recente e bem cuidada, dotada de infra-estruturas adequadas para a prática do ensino-aprendizagem. A biblioteca, em particular, oferece variadas actividades: A hora do conto, leituras, teatro de fantoches, projecção de filmes, debates e acções de sensibilização sobre os mais variados temas, e promovidas por várias entidades exteriores à escola, mas pertencentes à comunidade educativa.

3.4- Instrumentos

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados de forma a obter o máximo de rigor e fiabilidade possíveis. Assumimos que seria de privilegiar a livre expressão do pensamento dos entrevistados, centrando a recolha dos dados na palavra dos participantes do estudo e abstendo-nos de emitir opiniões ou de condicionar o discurso. Desta forma, o instrumento de recolha de dados que entendemos como o mais adequado foi a entrevista por ser o procedimento de investigação científica que, usando a comunicação verbal, pode facilitar a recolha de informações convenientes e apropriadas, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Blikem, 1994, p.134).

Realizadas individualmente ou em grupo, as entrevistas são uma técnica de recolha de dados que coloca o investigador em contacto directo e aprofundado, com os entrevistados permitindo compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto (Serrano, 2004).

O contacto directo com o entrevistado proporciona “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy, 2005, p.193). Daí, a relação entre entrevistador e entrevistado ser importante pois podemos obter muito mais informação em função do clima e da empatia que se estabelece do que propriamente com aquilo que a pessoa é ou pensa. Como salienta Azevedo, 1994:

A entrevista pretende recolher a opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para a própria investigação. Na entrevista ocorre uma interacção entre entrevistador e entrevistado pelo que se torna necessário observar certos aspectos comportamentais por parte do entrevistador (p.29).

Foram utilizadas as entrevistas semi-estruturadas uma vez que permitem estabelecer, antecipadamente, uma estrutura através de tópicos seleccionados de forma a conduzir a entrevista. São feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm liberdade para falarem sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões, limitando-se o entrevistador a colocar habilmente as questões e a sondar opiniões. Segundo Bogdan e Blikem (1994, p.135) “neste tipo de entrevistas fica-se com a certeza de se obter dados

comparáveis entre os vários entrevistados”, facto que é muito importante para a nossa investigação.

Após a leitura de cada história seleccionada, foi efectuada a entrevista. Optámos intencionalmente, pela entrevista colectiva a todas as crianças da sala (22), mas conscientes dos problemas que poderiam surgir, problemas estes que são referenciados por Afonso (2005): o facto de o entrevistador assumir um duplo papel (entrevistador e moderador); o facto de no registo áudio se verificar a sobreposição de vozes dos entrevistados, resultante da dinâmica gerada pelas entrevistas, e que pode impedir a compreensão e transcrição do texto.

O guião de entrevista tem como função levantar uma série de tópicos sendo utilizado como referência e orientação do entrevistador para gerir a entrevista. É elaborado tendo em conta as questões da pesquisa, sendo a entrevista organizada por objectivos, questões e itens (Afonso, 2005).

O objectivo/finalidade que está subjacente à construção do guião de entrevista é compreender qual o efeito da leitura de histórias infantis no desenvolvimento moral da criança.

Como tal, foi elaborado um guião prévio (Anexo II) organizado em onze tópicos de reflexão, em que procurámos saber se as crianças compreenderam e memorizaram a história, identificando as personagens, os papéis representados, e as suas acções. Pretendemos ainda colocar a criança no lugar da personagem, indagando as suas atitudes perante a mesma situação, e o que acharam da opção feita pelas personagens. Finalmente considerámos importante saber se a criança identificava o valor e a respectiva definição, e se mudaria alguma coisa na história.

3.5-Procedimentos

A presente investigação consistiu na implementação de um programa, com 4 sessões, construído com base na selecção de um conjunto de valores e de histórias infantis e sua leitura com um grupo de alunos, com o envolvimento da respectiva docente. Após cada sessão, foi aplicada uma entrevista colectiva incidindo na análise da história e dos valores envolvidos, segundo um guião previamente constituído.

Incidu numa turma de 22 alunos, do 3º ano de escolaridade do ensino básico, com a idade de 9 anos, na aula de Formação Cívica e com a periodicidade de uma vez por semana. Foram realizadas entre os meses de Março e Abril de 2009 e tiveram a duração média de uma hora, contabilizando a leitura da história.

Os procedimentos adoptados garantiram a confidencialidade e anonimato. Foi obtida a aprovação e autorização de encarregados de educação, Professora e Presidente do Conselho executivo, bem como o consentimento e a adesão das crianças envolvidas. Foram tidos em conta alguns cuidados especiais, na formulação das perguntas e no ambiente criado nas entrevistas para serem realizadas.

Este programa foi avaliado mediante o recurso a técnicas qualitativas, nomeadamente a aplicação de entrevistas colectivas e semi-estruturadas. Para que as entrevistas colectivas decorressem do melhor modo, acordaram-se algumas regras, que as crianças cumpriram escrupulosamente:

- Pedir a palavra com o dedo no ar;
- Não arrastar qualquer móvel (mesas ou cadeiras);
- Respeitar a sua vez;
- Procurar não repetir ideias já manifestadas;
- Ser criativo nas suas análises.

A resposta às questões partia da iniciativa das crianças presentes. O entrevistador deslocava-se pela sala, cuja disposição do mobiliário facilitava a aproximação a todas as crianças.

Todos os participantes, no decorrer das entrevistas, mostraram grande envolvimento, ultrapassando qualquer carácter formal. A expressão facial, os gestos com os braços e o tom de voz reflectiam, por vezes, a componente emocional do entrevistado. O entrevistador, por seu lado, manteve um certo distanciamento para registar e analisar as perspectivas dos entrevistados. Além disso, procuramos abster-nos de manifestar posições avaliativas e interpretativas, que levassem o entrevistado a ter uma posição inibitória ou influenciada.

As entrevistas decorreram na respectiva sala das crianças e, no decorrer das mesmas, procurou-se criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação para que todas se sentissem à vontade para falarem e se expressarem livremente.

Feita a recolha dos dados, através de gravação de áudio devidamente autorizada, procedemos à transcrição integral das entrevistas, utilizando uma simbologia simples (ver Anexo III). A sua transcrição, apesar de morosa, permitiu um conhecimento mais abrangente, captando tudo o que as crianças referiram e foi extremamente útil na fase de categorização das informações.

As entrevistas foram codificadas através dos nomes fictícios de CM (criança do sexo masculino), CF (criança do sexo feminino) e A, B, C, D..., para as diferenciar, a fim de assegurar o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados recolhidos e dos possíveis resultados.

Para proceder à selecção das histórias, tivemos em conta os objectivos do Plano Nacional de Leitura e o facto de, neste contexto, a mesma ser assumida como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional.

Analisámos os livros recomendados para o 3º ano do Ensino Básico e adoptados pela escola. Cito alguns exemplos: *Contos tradicionais portugueses* de João Pedro Mésseder, publicado pela editora Campo das Letras, *Abada de histórias* de António Mota, publicado pela editora Gailivro, *Contos para rir* de Luísa Ducla Soares, publicado pela editora Civilização, *Viver em sociedade: diferenças*, tradução de Ema Rodrigues e publicado pela editora Gailivro e *Três semanas com a avó* de Ana Saldanha, publicado pela editora Verbo.

Constatámos que aquelas histórias não correspondiam às expectativas dos alunos, por já serem do seu conhecimento e algumas serem constituintes da sua biblioteca pessoal. Outras histórias pareceram-nos demasiado longas para serem tratadas em períodos de 45 minutos. Além disso, as histórias que nos propúnhamos tratar teriam de ser curtas (uma a 3 páginas) e facilmente reconhecível, pelas crianças, o valor implícito que teria de as motivar e prender a sua atenção.

Analisámos o blogue *Histórias em Português* onde os contadores de histórias colocam histórias de que gostam e que querem partilhar e seleccionámos as quatro histórias para contar às crianças: *O ratinho das amoras* (valor amizade), *O senhor Palha* (generosidade), *Apenas um rapaz* (responsabilidade) e *A história da gata Sapinha* (ternura). Estas histórias pareceram bastante sugestivas para prender a atenção da criança, para reflectirem e submergirem na sua atmosfera com o objectivo de, quando encorajadas a falar no assunto, revelassem o que, emocional e intelectualmente, as

histórias lhes tinham oferecido. A selecção destes valores teve em conta as indicações presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). Segundo esta, o processo educativo deve assegurar a “formação moral e cívica dos jovens” (alínea c) do art. 3.º) explicitando a necessidade de “desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade associado ao da liberdade” (alínea d) do art. 5.º) devendo, ainda, contribuir para a realização do educando “preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (alínea b) do art. 3.º). Os objectivos do ensino básico (LBSE, artigo 7º) apontam, decididamente, para o desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos. O propósito de promover a educação moral e cívica, em liberdade de consciência, surge na alínea n), permitindo o desenvolvimento do “sentido moral” em harmonia com os valores da solidariedade social (alínea a), solidariedade e cooperação internacional (alínea f), e hábitos positivos de relação e cooperação na família e sociedade (alínea h).

O Projecto Curricular de Turma apresenta, as competências essenciais e transversais e os conteúdos de cada área curricular, tendo em conta o currículo nacional e o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento e pretende responder às especificidades da turma respeitando as características individuais dos alunos. Nas competências discriminadas para as aulas de Formação Cívica está contemplado, no Projecto Curricular de Turma seleccionado, o desenvolvimento sócio emocional e moral e a pretensão de trabalhar os valores amizade, generosidade, responsabilidade e ternura pelo que optamos por trabalhar estes mesmos valores.

O critério desta escolha prendeu-se, ainda, com a constatação de que estes valores não parecem estar muito presentes nos relacionamentos entre as crianças na vida escolar. A população, os grupos, individualmente, parecem, hoje, mais que nunca, cultivar tudo o que favorece o individualismo e tudo o que “satisfaça” o ego, sectariamente.

3.6- Resultados

Após realizadas as entrevistas, é necessário transcrever os dados, organizá-los e sistematizá-los.

O objectivo de qualquer investigação é responder à pergunta de partida. Para este efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, [ou seja], se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. O primeiro objectivo desta fase de análise de informações é, portanto, a verificação empírica (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.211).

Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados através de uma análise de conteúdo, assente na construção de grelhas de análise, visando a sua redução, (através do sistema de categorização semântica e codificação dos dados), com o objectivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. Como diz Bardin (1977), a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos.

Assim, realizámos em primeiro lugar uma leitura flutuante (Bardin, 1977) com o intuito de captarmos os aspectos gerais do conteúdo das entrevistas para, de seguida, procedermos a uma leitura mais aprofundada a fim de realizar a categorização.

A partir da leitura das entrevistas foi efectuada o que poderemos denominar de uma primeira categorização. Esta etapa visou encontrar alguns tópicos e também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com este estudo, permitindo conhecer melhor o tema em estudo e perceber aspectos significativos, aspectos comuns e divergentes entre as crianças entrevistadas. Leram-se cuidadosamente as transcrições das entrevistas, tendo em vista encontrar as categorias. Foram marcadas, nas próprias transcrições das entrevistas, as unidades de análise e a respectiva categoria atribuída. As categorias de análise foram identificadas indutivamente, em função das respostas obtidas e tendo em conta as qualidades que, segundo Bardin (1977), as mesmas devem possuir, isto é, devem ser exclusivas, homogéneas, pertinentes, objectivas e produtivas.

Apresentamos, de seguida o Quadro I que integra as categorias com o registo das respectivas unidades de sentido (frase ou citação), utilizando-se os parênteses para indicar o seu início e fim. Neste processo de categorização dos dados, procurou-se

agrupar todos os segmentos de texto que se relacionassem com a referida categoria e identificação da criança responsável pela mesma.

Assim, o Quadro 1 esquematiza as cinco categorias que iremos utilizar para analisar os resultados.

Quadros

Categorias	Unidades de análise			
	Entrevista A	Entrevista B	Entrevista C	Entrevista D
1. Identificação do valor referido na história.	(...) A amizade (CF-E) (...). Porque os amigos... iam ajudá-lo (CF-C) (...)	(...) por causa de ser generoso (CF-A) (...). (...) porque ele era generoso (CF-E) (...). (...) foi muito generoso com os senhores que ele encontrou (CM-F) (...)	(...) tornou-se um rapaz responsável (CF-G) (...)	(...) Ternura (CM-A) (...)
2. Significados do valor	<u>Amizade</u> (...) Devemos respeitar os colegas, não gozar, ajudá-los quando eles precisam (CF-E) (...). a amizade ... é amar, ... ajudar e ... fazê-las felizes (CM-F) (...). Ajudar, respeitar e outros (VC) (...) é um ponto de energia (CF-M) (...)	<u>Generosidade</u> (...) eles têm de ajudar-se uns aos outros porque gostam uns dos outros (CM-I) (...). tempo foram-se ajudando uns aos outros (CM-J) (...). ajudou as pessoas que precisavam respeitar os outros (CF-L) (...). Assim as pessoas também são generosas conosco (CM-N) (...). se nós formos generosos temos mais amigos (CM-O) (...). (...) porque partilhámos o que os outros precisam e	<u>Responsabilidade</u> (...) ajudamos alguém (CF-I) (...). saber corrigir o que fazemos de mal (CM-J) (...). ser responsável é não fazer mal às outras pessoas (CF-L) (...). Ser responsável ... respeitar os outros, tentar não repetir esse erro ... não se deve mentir (CF-U) (...). (...) não voltar a fazer e ele prometeu (CF-U) (...)	<u>Ternura</u> (...) foi carinhoso porque ... queria esse gatinho (CF-D) (...). é um grande amor que nós sentimos pelas coisas (CF-H) (...). (...) é ter ... carinho ... pelas pessoas (CM-I) (...). (...) é gostar muito, mas mesmo mesmo muito de alguém. Quando encontramos alguma coisa de que gostamos muito ou de alguém... que é boa pessoa (CF-L) (...). (...) ternura, é carinho, amizade e é muita coisa (CF-S) (...)

<p>3. Situações exemplificativas das experiências do valor</p>	<p>(...) Fez uma festa (CF-E) (...) agradeceu aos amigos por o ter ajudado (CF-E) (...) Brinco. Às vezes ajudo-os (CF-M) (...) Gosto muito deles (CF-M) (...) fizeram bem quando acabou por fazer a festinha (CF-E) (...)</p>	<p>ficamos todos felizes (CM-S) (...)</p>	<p>(...) ajudar a pôr a mesa eu sou responsável porque ajudado, se não ajudar não sou responsável (CF-I) (...) consertou o muro da velhota (CF-M) (...) fez o favor de ajudar a senhora velhinha (CM-H) (...)</p>	<p>(...) significa muito amor, amar as outras pessoas como elas são (CM-T) (...) É gostar das pessoas mesmo (CM-V) (...) quando pensamos que sejam uma e depois é outra (CM-V) (...) ternura é amor, amizade (CM-X) (...)</p>
<p>(...) Para conversar com ele (CF-G) (...) não devemos expulsar as pessoas só por ser rapariga ou rapaz (CM-N) (...) continuamos a gostar muito dele (CF-S) (...) quando o meu amigo se aleija nós temos de o ajudá-lo e não ficar ali parados (CM-U) (...)</p>				

<p>4. Alternativas de acção e identificação dos valores</p>	<p>(...) Não devia ... ter querido as amoras só para ele (partilha, CF-C) (...)</p> <p>(...) os amigos depois iam ajudá-lo (grauidão, CF-C) (...)</p> <p>Eu dava aos meus amigos (amizade, CM-D) (...)</p> <p>(...) (encontrava-o e dizia-lhe para ele se ir embora... tinha sido descoberto (verdade, CF-E) (...)</p> <p>(...) Fez mal porque não partilhou as amoras (partilha, CF-E) (...)</p>	<p>(...) ele... preocupava-se com os outros que eram pobres e que precisavam de coisas, de objectos (CM-F) (...)</p> <p>(...) uma criança... que está... com o rosto para baixo...um bocadinho triste... quando vemos o rosto levantar-se... ficamos felizes (CF-Q) (...)</p>	<p>(...) Não devia andar a fazer mal às outras pessoas... foi uma atitude boa (bondade, CF-D) (...)</p> <p>(...) Nunca pregava partidas (seriedade, CF-P) (...)</p> <p>(...) Eu nunca atrava pedras (seriedade, CF-Q) (...)</p> <p>(...) Eu dizia a verdade ...eu ficava mais contente por ajuda-la (verdade, CF-U) (...)</p> <p>(...) Antes dele ir fazer o muro pedia desculpa à velhinha (honestidade, CF-W) (...)</p>	<p>(...) o gato ficava com o mesmo nome... não importa o que ele seja... um gato ou uma gata (igualdade, CF-O) (...)</p>
--	---	---	---	--

<p>5. Apreciação do valor identificado</p>	<p>(...) é um valor muito grande. É muito importante, porque se não houvesse amizade ... as pessoas estavam todas isoladas (CF-M) (...) (...) gosto muito deles (CF-M) (...) (...) Porque gostavam dele (CM-I) (...)</p>	<p>(...) eles gostam uns dos outros porque têm generosidade (CM-I) (...) (...) queria dar-lhe uma coisa para mostrar que gostava dela (CF-E) (...) (...) quando nós damos alguma coisa...ficamos felizes (CM-T) (...) (...) assim ele viveu melhor (CF-M) (...) (...) se nós formos generosos temos mais amigos... conseguimos ter o que nós queremos (CM-N) (...) (...) quando queremos que ...os outros nos ajudem também temos que nós os ajudar a eles (CM-P) (...) (...) acho que devemos ser generosos porque conseguimos mais ... felicidade (CF-R) (...) (...) os outros aprendem a ser generosos connosco(CM-T) (...)</p>	<p>(...) soube que fazer e ajudar bem as pessoas é bom (CF-C) (...) (...) Aprendeu a lição (CF-D) (...) (...) podia ajudar ... A fazer o muro(CF-D) (...) (...) passou a ser bonzinho e amigável (CM-H) (...) (...) Depois se emenda (CM-J) (...) (...) devemos pedir desculpa (CF-L) (...) (...) aprendeu a lição, a ser bom rapaz (CM-N) (...) (...) dizia a verdade (CF-U) (...) (...) contente por ajuda-la (CF-U) (...) (...) ser um rapaz exemplar (CM-V) (...) (...) a velhinha dava-lhe ...o mel (CF-W) (...) (...) levamos uma recompensa (CF-C) (...) (...) ficamos felizes por ter ajudado alguém que também ficou feliz (CF-C) (...) (...) aprendeu a ser melhor pessoa (CF-E) (...) (...) Aprende-se sempre alguma coisa quando ... se é responsável (CF-B1) (...)</p>	<p>(...) Sentia-me muito feliz (CM-P) (...) (...) quanto ... mais amor tivemos com pessoas mais amigos temos (CM-X) (...)</p>
---	--	--	---	---

Passamos à análise dos resultados obtidos em cada categoria:

1. Identificação do valor referido na história.

As crianças entrevistadas revelaram facilidade na identificação do valor intrínseco à história. Relativamente ao valor amizade foi frequente o apelo à inter-ajuda como efeito, havendo mesmo a certeza disso (ex: “porque os amigos iam ajudá-lo”).

Quanto à generosidade, notou-se a convicção da sua existência (ex: “porque ele era generoso”).

Na entrevista C, a expressão: “Tornou-se um rapaz responsável” evidencia um conhecimento e experiências vividas.

Na última entrevista, o valor *ternura* foi apresentado como algo maravilhoso e sentido, sendo-o referido acompanhado de um sorriso.

Do exposto, podemos considerar que o conto/história parece ser actividade cujo desenvolvimento é familiar às crianças, tal como analisar ideologicamente qualquer texto.

2. Significados do valor

Também na segunda categoria, a maioria das crianças manifestaram alguma facilidade em dissertar sobre os valores apresentados, definindo-os, e citando como exemplos aspectos das suas experiências pessoais. Manifestaram, também, algum sentido do bem versus mal, encarando o bem como merecedor de felicidade e o mal como causa de um qualquer castigo.

Quanto às expressões usadas, elas apontam para a convicção dos seus efeitos: “a amizade... é amar, ... ajudar e ... fazê-las felizes”. A apreciação “é um ponto de energia” só por si diz-nos a forma como a criança se sente impelida a manifestar valores perante os outros. A afirmação de uma das crianças “se nós formos generosos temos mais amigos” (EB), evidencia a necessidade da reciprocidade. Sobre a generosidade, uma das respostas dadas, “porque partilhamos o que os outros precisam e ficamos todos felizes”, revela o desenvolvimento moral destas crianças, evidenciando a sua preocupação pelos outros e o sentido de que a felicidade não é um sentimento solitário.

No valor *responsabilidade* sobressai a resposta: “saber corrigir o que fazemos de mal”. No entanto, outra criança complementou esta definição: “não voltar a fazer e ele prometia”. Este “ele” não é mais que a sua própria representação na personagem da história.

Sobre a *ternura* não podemos deixar de realçar as definições: “é um grande amor que nós sentimos pelas coisas”, “significa muito amor, amar as outras pessoas como elas são”, como apreciações de quem é capaz de experimentar o bem-estar do outro; pôr-se no lugar do outro.

3. Situações exemplificativas das experiências do valor

Aqui, mais uma vez, as crianças falaram de situações concretas como forma de exemplificar o valor em causa. Uns exemplos, sendo mais felizes que outros dão-nos a percepção exacta de que estas crianças não só desenvolveram um sentido moral de atitudes e de comportamentos, como também que não lhes é difícil verbalizar noções e efeitos do que caracteriza um comportamento humano como garante do bem comum. A provar esta afirmação, citamos: “deu aos outros o que eles precisavam, não tratava mal ninguém, dizia sempre o que era certo dizer...dava tudo o que eles precisavam que tinha”, como exemplo, mais uma vez, do que é provocar bem-estar no outro.

Para terminar este ponto, recorreremos a mais uma apreciação que traduz o compromisso com o outro: “quando o meu amigo se aleija nós temos de o ajudar e não ficar ali parados”. Em suma: já existe nestas crianças a concepção das possibilidades de *ser*.

4. Alternativas de acção e identificação dos valores

Nesta categoria, pudemos constatar que alguns valores, para a criança, se apresentam quase como sinónimos uns dos outros, uma vez que houve situações apontadas que se repetiram nos seus efeitos e consequências (na entrevista A: “os amigos iam ajudá-lo”; “eu dava aos meus amigos”, enquanto que na entrevista C: “eu ficava mais contente por ajudá-la”).

“Não devia... ter querido as amoras só para ele”; “eles têm de ajudar-se...porque eles gostam uns dos outros” – estas apreciações traduzem o modo como estas crianças afastam o que é negativo, recusando-se a agir perante os outros com

maldade. Reconhecem que o *bem* é um valor solidário e, portanto, uma conquista comunitária.

5. Apreciação do valor identificado

A turma com que trabalhamos reflectiu, em voz alta e em grupo, as consequências dos valores que foram retratados e que fazem parte da sua história pessoal. Quando uma criança afirma: “ a amizade é um valor muito grande. É muito importante, porque se não houvesse amizade ... as pessoas estavam todas isoladas” e “quando nós damos alguma coisa... ficamos felizes” não traduz apenas a possibilidade de diferenciar o bem do mal, mas a capacidade de experimentar a sensação moral do bem-estar do outro. As afirmações: “aprendeu a ser melhor pessoa”; “aprende-se sempre alguma coisa quando... se é responsável”; “aprendeu a lição, a ser um rapaz exemplar” e “quanto... mais amor tivermos com pessoas mais amigos temos” reflectem a consciência, a nível do desenvolvimento moral, da interiorização dos valores.

Capítulo IV

Discussão e conclusão

Passámos, de seguida, a discutir a resposta às questões de investigação orientadoras do nosso estudo:

1. Qual o contributo da Literatura Infantil para o desenvolvimento moral da criança?

Com base nas actividades desenvolvidas parece ser lícito concluir que a Literatura Infantil promove o desenvolvimento moral da criança, quando lhe cria possibilidades de expor ideias, criticamente, e de as confrontar com as outras dos seus pares. Mesmo quando os pontos de vista eram diferentes, como constatámos, havia sempre uma forma de estabelecer consensos e de criar alternativas para muitas das soluções a encontrar.

Efectivamente, a Literatura Infantil promove, nas crianças, uma importante função moral e cívica. Ao contactar com o maravilhoso das narrativas, a criança vive variadas experiências que desenvolvem a sua imaginação, a compreensão dos valores e várias outras aprendizagens de diferentes categorias. Tal como afirma Jorge Sampaio (2001) “A Literatura Infantil é uma componente essencial na formação e desenvolvimento das crianças e jovens. A experiência da leitura e o encontro com o simbólico e o imaginário constituem um poderoso instrumento de desenvolvimento e enriquecimento pessoal” (p.15).

Além do conhecimento que a criança adquire e constrói nas suas experiências de vida nos diferentes contextos do seu quotidiano, a Literatura Infantil permite-lhe o contacto com outros usos e costumes, outras culturas e outros valores e outras formas de julgar os acontecimentos. As histórias infantis estimulam a imaginação e a criatividade, desenvolvem a sensibilidade e permitem alargar horizontes, trazendo, à criança, soluções para muitos problemas que a inquietam, ajudando-a a superar situações difíceis através da identificação possível com os heróis das histórias e transmitindo-lhe atitudes de tolerância, solidariedade, amizade, ternura, responsabilidade e generosidade.

Nas quatro histórias lidas e analisadas, toda a magia do conto se enaltecia nas palavras que formaram algumas frases de interpretação. Houve momentos em que não apetecia a nenhum de nós ouvir a companhia anunciando a saída, o *términus* da nossa aula.

2. Quais as possibilidades abertas de discussão/debate em torno dos diferentes papéis e problemáticas apresentadas em histórias infantis?

As histórias infantis podem e devem ser utilizadas para criar situações de discussão/debate sobre os diferentes papéis e as diferentes problemáticas, permitindo, à criança, ao assumir os papéis apresentados, criticar, reflexivamente, posturas assumidas pelas personagens das histórias e enriquecer a sua formação sócio emocional e moral. A Literatura Infantil contribui, desta forma, para que as crianças cresçam afectiva e emocionalmente. Como refere Freire, 2001:

O desenvolvimento e maturação infantis trazem problemas diversos. Problemas não só oriundos do próprio desenvolvimento como também das dificuldades e conflitos das relações afectivas/emocionais onde se está inserido. Estes conflitos internos são comunicados e projectados nas diferentes criações em que as crianças participam, imaginando, seja a ouvir contar ou a ler, seja a ver representadas as histórias de encantar. Aí elas se identificam e projectam as suas angústias, medos e/ou desejos (p.137).

Quando analisámos as entrevistas colectivas, apercebemo-nos da forma como as crianças da turma se reviam nas personagens das histórias e como as suas respostas se enquadravam, tão maravilhosamente, nos seus sonhos e nos seus encantos pelas problemáticas abordadas. Muitas delas, algumas vezes, respondiam com olhares brilhantes e com gestos de quem representa a magia dos contextos referidos. Quando iniciámos este estudo, tivemos consciência das dificuldades que iriam ser encontradas e que a metodologia de investigação a ser utilizada constituiria um desafio, por não prevermos, *à priori*, os resultados. Ao analisarmos, depois, as experiências vividas, sentidas e contadas pelas crianças, nas suas respostas, registámos momentos enriquecedores. Da análise dos resultados obtidos, pudemos concluir que as crianças manifestaram grande entusiasmo pelas histórias e pelas entrevistas. Gostaram de alargar o seu leque de conhecimentos sobre histórias infantis e, sobretudo, de expor e confrontar ideias e juízos com os seus pares da turma.

Foi notória a evolução destas crianças, desde o conto da primeira história à última, em que foram enfatizados conceitos, as respostas tornaram-se mais objectivas, notou-se uma melhor colocação no papel do outro e, ainda, foi visível a ansiedade com que aguardavam esta “aula”. A dinâmica utilizada (leituras de histórias e entrevistas colectivas) revelou-se útil e facilitadora da compreensão e discussão dos valores intrínsecos.

Na leitura das histórias seleccionadas e, atendendo às intervenções das crianças, nos debates implementados, pudemos constatar que a tomada de conhecimento e a reflexão de determinadas situações de valores promoveu o desenvolvimento moral da criança. Os desejos de expor opiniões entrou muitas vezes em “ebulição” e havia ideias, sequências e relações com a praxis, individual e social, verdadeiramente surpreendentes. Nesta idade, e dada a experiência de contactos com histórias infantis, estas crianças debateram e defenderam valores, através de ideias reflectidas, distinguindo, com veemência, o bem do mal, o correcto do incorrecto, o justo do injusto e revelando já terem assumido posições perante as pessoas e os grupos, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar. Através das intervenções, nas entrevistas, havia a defesa embelezada de alguns personagens em detrimento de outros cuja acção fora incorrecta ou de “proveito próprio”.

O facto de a estratégia ter sido a entrevista colectiva permitiu, às crianças que menos reflectem sobre estes assuntos, pensar e até emitir opiniões, alargando o debate e a discussão a outros espaços/tempos, o que enriqueceu de algum modo a sua vida. Pensamos que não só as crianças tiveram possibilidade de reflectir nas acções sobre os valores, como também nós saímos recompensados pela forma como pudemos analisar, em tantos momentos, o modo como elas “constroem” o seu desenvolvimento moral e como se referem a tantas particularidades da Vida. Consideramos que a entrevista colectiva permitiu a todas as crianças, mesmo às mais tímidas, emitir a sua opinião, defendendo-a com argumentos muito válidos e até capazes de convencer os mais extrovertidos, mas menos atentos. Constatámos, ainda, que não se apresentaram grandes dificuldades na aprovação de papéis controversos, em que se defendiam várias interpretações para uma mesma personagem.

Como grande conclusão deste estudo podemos considerar que as crianças facilmente se deixam embalar pelo maravilhoso da Literatura Infantil, criando hábitos de leitura e até escolhendo outras histórias desconhecidas e diferentes, numa tentativa de responder às suas maiores inquietações, discutindo os seus valores e, por outro lado, entendendo a vida mágica das personagens em actuação.

Limitações e implicações do estudo

Consideramos que o presente estudo, apesar das suas limitações (aplicação num único grupo e realização de apenas quatro sessões), pode servir como alicerce para que outros estudos de investigação sejam desenvolvidos, nos diferentes contextos educacionais. Podemos alvitrar que um estudo mais exaustivo e constituído por maior número de histórias (mesmo com várias para cada valor a estudar), traduziria resultados mais sólidos, oferecendo-nos a possibilidade de retirar mais ilações.

Além de um estudo mais longo, seria igualmente desejável estabelecer paralelos entre o conto tradicional e outras histórias e versões mais actuais. Teria, talvez, interesse acrescido estabelecer, como metodologia para um futuro estudo, três momentos: leitura expressiva da história, role-play e como última etapa a análise/debate da história.

Este estudo pode contribuir para que a comunidade educativa possa, a partir destes resultados, desfrutar de outro conhecimento sobre o efeito das histórias infantis no desenvolvimento moral da criança e criar novas estratégias para estudos similares e até encontrar novos caminhos para levar o maravilhoso do conto infantil a crianças cuja vida esteja tingida de tons menos coloridos e atraentes.

No final desta experiência, prometemo-nos gravar um CD colectânea das quatro histórias, com as suas apreciações, como garantia de uma vivência e como testemunho a oferecer a todos os intervenientes e à biblioteca da escola.

Referências

- AA.VV. (2002). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. Edições Asa
- Actas do 2º encontro nacional de investigadores em leitura, literatura infantil e ilustração, Junho de 2001, Editora Bezerra
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (Org), e outros (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.
- Arantes, M. V. – *Educar para a cidadania*. [Em linha]. [Acedido em 14 de Novembro. 2008]
Disponível em
http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070102&id_versao=11790
[netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070102&id_versao=11790](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070102&id_versao=11790)
- Caetano, A.P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.17, 001: 97-118.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Edições Teorema.
- Azevedo, F. J. F. (2002) *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

Azevedo, F. F. (2003). Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 13, 13-17.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bettelheim, B.(1999). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora

Biblioteca de livros digitais. [Em linha]. [Acedido em 20 de Abril. 2009].

Disponível em

<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/index.php>

Bogdan, R., Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Branco, M. L.(2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget

Branco, M. L. (2001). Narrativa e educação moral. *Revista À Beira*, 0, 247-260

Cândido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, 24, 9.

Costa, J. Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

Coquet, E., Martins, M. e Viana, F., (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, P. D.(1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia das Escolas

Decreto-Lei no 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão das escolas).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico

Eco, U. (2002). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.

Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: Uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.

Histórias em português. - *Reflectir com crianças e adolescentes*. [Em linha]. [Acedido em 16 de Junho. 2008].

Disponível em

<http://contadoresdestorias.wordpress.com/>.

Jauss, H. R. (1993). *A Literatura como Provocação*. Local de edição: Ed. Vega

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo

Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da leitura para a infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue?*

[Em linha]. [Acedido em 20 de Fevereiro. 2009].

Disponível em

http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/projecto_curricular_escola.pdf

Leite, C. – *A reorganização curricular do ensino básico, problemas e perspectivas*. [Em linha]. [Acedido em 14 de Janeiro. 2009].

Disponível em

<http://www.fpce.up.ciie/publs/artigos/asa.doc>

Leite, C. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Problemas, Oportunidades e Desafios*. [Em linha]. [Acedido em 14 de Janeiro. 2009].

Disponível em

www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.

Lipman, M. – *Como nasceu a Filosofia para crianças*. [Em linha]. [acedido em 15 de Novembro].

Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/1/1CAP.pdf>

Lourenço, O. (1992). Desenvolvimento pessoal e social: Educação para justiça ou educação para a santidade? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 129-36

Lourenço, O. (1995). A comunidade justa de Kohlberg: Um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, 1, 27-39

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina

- Magalhães, Á. (1999). Infância, mito, poesia. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 1, 10-13.
- Marques, R. (1989). Deve a escola ensinar a justiça? Algumas notas a propósito do altruísmo e da moral. *Aprender*, 9, 10-12
- Marques, R. (1992). A educação moral e cívica no currículo implícito e explícito. *Ler Educação*, 9, 5-14
- Marques, R. (1998). *Educação cívica e desenvolvimento social e pessoal*. Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa. Livros Horizonte
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário*. Lisboa: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (1998). *A (des) construção da autonomia curricular. Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade aberta
- Patrício, M. F. (Org.). (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora
- Pires, M. N. (1996). Literatura infantil e educação multicultural. *Inovação*, 9, 99-105.
- Pires, M. N. (2005). *Pontes e fronteiras: Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Alfragide: Editorial Caminho
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. L., Lopes, A.C.M., (2002). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

Revista Electrónica de Literatura Infantil. [Em linha]. [acedido em 14 de Março].

Disponível em

<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1159id2184&sum=sim>

Ricoeur, P. (1976). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, D. – *Ler o mundo*. [Em linha]. Fev. 2009. [acedido em 14 Março. 2009].

Disponível em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=destaques&id=69>
[2planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=destaques&id=692](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=destaques&id=692)

Santos, M.L.L. (coordenação) – *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*

[Em linha]. Nov. 2007. [acedido em 14 Março. 2009].

Disponível em

http://intranet.alfacoop.co.pt/biblioteca_digital/Leitura_Paises_OCDE1.pdf

Sarmiento, M.J. – *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância*

[Em linha]. 2005. [acedido em 10 Fevereiro. 2009].

Disponível em

http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ed11bbfe4_1.pdf

Sarmiento, M. J., e Cerisara, A. B. (Eds) (2004). *Crianças e miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores.

Sousa, M. E. (1999). A biblioteca escolar e a conquista de leitores. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a Infância e a Juventude*, 1, 22-24.

Sousa, M. E. (2000). Quantos contos conto eu? *Malasartes – Cadernos de Leitura para a Infância e a Juventude*, 3, 21-22.

Spodek, P. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian

Tournier, (Maio: 1994). *Revista do serviço de bibliotecas e apoio à leitura da fundação Calouste Gulbenkian*.

Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 6, 22-24.

Anexos

Anexo I

Histórias seleccionadas

O Ratinho das Amoras

O Ratinho vivia na sua casinha no campo.

Gostava muito dela porque era quente e aconchegada e tinha o tamanho ideal para um ratinho.

Mas, do que gostava mais nela, era o enorme arbusto de amoras que tinha no jardim, e que todos os anos dava uma colheita abundante de belos frutos maduros e sumarentos.

Certo Verão, as amoras do Ratinho ainda eram maiores e mais sumarentas do que habitualmente. Começou a colhê-las e já estava transpirado e cansado quando o Pardal apareceu.

- Que belas amoras! Posso comer algumas? - Chilreou o Pardal.
- São todas minhas - respondeu o Ratinho. - Vai-te embora.
- Não precisas de falar assim - disse o passarinho voando para longe.

As patas do Ratinho já lhe doíam devido ao trabalho, quando reparou no Esquilo encostado ao portão.

- Dás-me algumas dessas amoras suculentas? - Perguntou o Esquilo.
- Se tas der, ficarei com menos para mim - replicou o ratinho.

Assim o Esquilo foi embora de mãos a abanar.

Tinha o Ratinho parado para descansar das suas tarefas, quando a Coelha apareceu aos saltos.

- Essas amoras têm um aspecto apetitosíssimo - disse ela.
- E são – respondeu o Ratinho. - E vou comê-las todinhas.
- Então é mais que certo que vais ficar doente - respondeu a Coelha, virando-lhe as costas.

O sol estava muito quente e o Ratinho estava a ficar estafado.

Daí a pouco começou a cabecear de sono. Não reparara que havia alguém a espíá-lo.

Era o Senhor Raposo...

Quando viu que o Ratinho estava a dormir, esgueirou-se pelo portão e avançou devagarinho até conseguir chegar perto do cesto das amoras. Já se afastava quando CRAC! Pisou um ramo seco.

O Ratinho acordou sobressaltado.

-Essas amoras são minhas - guinchou ele.

- Experimenta tirar-mas - riu-se o Senhor Raposo. - Vão ser-me bem úteis hoje ao chá.

O Ratinho não se surpreendeu por nenhum dos seus amigos o ter avisado de que o Raposo andava por fora naquele dia.

- Afinal, pensou, porque é que haviam de me ajudar, se eu não quis partilhar as minhas amoras com eles?

Então aconteceu uma coisa muito estranha. Uma bolota acertou na cabeça do Raposo!

PIMBA! E mais outra, PIMBA!

E outra e outra e mais outra. PIMBA! PIMBA! PIMBA!

O Raposo largou o cesto das amoras e fugiu a sete pés!

O Ratinho olhou para cima para ver de onde tinham vindo as bolotas. E quem acham vocês que ele viu no alto do velho carvalho?

Viu o Esquilo e o Pardal e a Coelha.

- Não podíamos deixar o senhor Raposo roubar as tuas amoras - disse o Esquilo.

- Apesar de não teres querido dividi-las connosco - acrescentou o Pardal.

O Ratinho sentiu-se muito envergonhado. Depois teve uma ideia...

Nessa tarde convidou todos os amigos para a festa das amoras. Trabalhou todo o dia a prepará-la.

Havia sumo de amora, compota de amora, geleia de amora, torta de amora e muitos outros doces de amora.

Os outros animais disseram que estava tudo delicioso.

- Afinal, disse Ratinho, talvez as amoras saibam melhor quando as partilhamos.

Matthew Grimdsdale

O Ratinho das Amoras

O Senhor Palha

Era uma vez, há muitos e muitos anos, é claro, porque as melhores histórias passam-se sempre há muitos e muitos anos, um homem chamado Senhor Palha. Ele não tinha casa, nem mulher, nem filhos. Para dizer a verdade, só tinha a roupa do corpo. Ora o Senhor Palha não tinha sorte. Era tão pobre que mal tinha para comer e era magrinho como um fiapo de palha. Era por esse motivo que as pessoas lhe chamavam Senhor Palha

Todos os dias o Senhor Palha ia ao templo pedir à Deusa da Fortuna que melhorasse a sua sorte, mas nada acontecia. Até que um dia, ele ouviu uma voz sussurrar:

- A primeira coisa em que tocares quando saíres do templo vai trazer-te uma grande fortuna.

O Senhor Palha apanhou um susto. Esfregou os olhos, olhou em volta, mas viu que estava bem acordado e que o templo estava vazio. Mesmo assim, saiu a pensar: “Terei sonhado ou foi a Deusa da Fortuna que falou comigo?” Na dúvida, correu para fora do templo, ao encontro da sorte. Mas, na pressa, o pobre Senhor Palha tropeçou nos degraus e foi rolando aos trambolhões até o final da escada, onde caiu por terra. Ao levantar-se, ajeitou as roupas e percebeu que tinha alguma coisa na mão. Era um fio de palha.

“Bom”, pensou ele, “uma palha não vale nada, mas, se a Deusa da Fortuna quis que eu o apanhasse, é melhor guardá-lo.”

E lá foi ele, com a palha na mão.

Pouco depois, apareceu uma libélula zumbindo em volta da cabeça dele. Tentou afastá-la, mas não adiantou. A libélula zumbia loucamente ao redor da cabeça dele. “Muito bem”, pensou ele. “Se não queres ir embora, fica comigo.” Apanhou a libélula e amarrou-lhe o fio de palha à cauda. Ficou a parecer um pequeno papagaio (de papel), e ele continuou a descer a rua com a libélula presa à palha. Encontrou a seguir uma florista, que ia a caminho do mercado com o filho pequenino, para vender as suas flores. Vinham de muito longe. O menino estava cansado, coberto de suor, e a poeira fazia-o chorar. Mas quando viu a libélula a zumbir amarrada ao fio de palha, o seu pequeno rosto animou-se.

- Mãe, dás-me uma libélula? Por favor!

“Bem”, pensou o Senhor Palha, “a Deusa da Fortuna disse-me que a palha traria sorte. Mas este garotinho está tão cansado, tão suado, que ficará certamente mais feliz com um pequeno presente.” E deu ao menino a libélula presa à palha.

- É muita bondade sua, disse a florista. - Não tenho nada para lhe dar em troca além de uma rosa. Aceita?

O Senhor Palha agradeceu e continuou o seu caminho, levando a rosa. Andou mais um pouco e viu um jovem sentado num tronco de árvore, segurando a cabeça entre as mãos. Parecia tão infeliz que o Senhor Palha lhe perguntou o que tinha acontecido.

- Hoje à noite, vou pedir a minha namorada em casamento - queixou-se o rapaz.
- Mas sou tão pobre que não tenho nada para lhe oferecer.

- Bem, eu também sou pobre, disse o Senhor Palha. Não tenho nada de valor mas, se quiser dar-lhe esta rosa ela é sua.

O rosto do rapaz abriu-se num sorriso ao ver a esplêndida rosa.

- Fique com estas três laranjas, por favor - disse o jovem. - É só o que posso dar-lhe em troca.

O Senhor Palha continuou a andar, levando três suculentas laranjas. Em seguida, encontrou um vendedor ambulante a puxar uma pequena carroça.

- Pode ajudar-me? - Disse o vendedor ambulante, exausto. -Tenho puxado esta carroça durante todo o dia e estou com tanta sede que acho que vou desmaiar. Preciso de um gole de água.

- Acho que não há nenhum poço por aqui - disse o Senhor Palha. - Mas, se quiser, pode chupar estas três laranjas.

O vendedor ambulante ficou tão grato que pegou num rolo da mais fina seda que havia na carroça e deu-o ao Senhor Palha, dizendo:

- O senhor é muito bondoso. Por favor, aceite esta seda em troca.

E, uma vez mais, o Senhor Palha continuou o seu caminho, com o rolo de seda debaixo do braço.

Não tinha dado dez passos quando viu passar uma princesa numa carruagem. Tinha um olhar preocupado, mas a sua expressão alegrou-se ao ver o Senhor Palha.

- Onde arranjou essa seda? - gritou ela. - É justamente aquilo de que estou à procura. Hoje é o aniversário de meu pai e quero dar-lhe um quimono real.

- Bem, já que é aniversário dele, tenho prazer em oferecer-lhe a seda — disse o Senhor Palha.

A princesa mal podia acreditar em tamanha sorte.

- O senhor é muito generoso - disse sorrindo. - Por favor, aceite esta jóia em troca.

A carruagem afastou-se, deixando o Senhor Palha com uma jóia de inestimável valor refulgindo à luz do sol.

“Muito bem”, pensou ele, “comecei com um fio de palha que não valia nada e agora tenho uma jóia. Sinto-me contente.”

Levou a jóia ao mercado, vendeu-a e, com o dinheiro, comprou uma plantação de arroz. Trabalhou muito, arou, semeou, colheu, e a cada ano a plantação produzia mais arroz. Em pouco tempo, o Senhor Palha ficou rico.

Mas a riqueza não o modificou. Oferecia sempre arroz aos que tinham fome e ajudava todos os que o procuravam. Diziam que a sua sorte tinha começado com um fio de palha, mas quem sabe se não terá sido com a sua generosidade?

William J. Bennett

O Livro das Virtudes II – O Compasso Moral

Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996

Apenas um rapaz

Era uma vez um rapaz bravio que gostava de pregar partidas e fazer matulices, só por embirração. Era muito antipático este rapaz.

Mas emendou-se. Eu conto como foi.

Um dia, por maldade, deu-lhe na veneta atormentar uma pobre velhota, que vivia numa casinha pobre, à beira do povoado. Foi para uma pedreira que havia perto e pôs-se a atirar pedras e a rebolar pedregulhos, que iam cair no quintal da velhota. Para o que lhe havia de dar!?

No fim do seu feito, já cansado, aproximou-se da casa da velhinha, para ver de perto os resultados da sua proeza. Andava a velhinha a recolher as pedras, espalhadas pelo quintal.

-Foi uma bênção que me caiu do céu - dizia a velhinha. - Precisava, há que tempos, de consertar o muro do quintal, mas não tinha forças para trazer tantas pedras. Se não fosse esta avalanche...

O rapaz ficou de boca aberta. E mais sem fala ficou quando a velhinha lhe propôs:

- Bom rapazinho podes ajudar-me a consertar o muro?

Ele, que tinha de fazer de conta que era um bom rapazinho, não teve outro remédio. Passou o resto do dia a acartar pedras, as pedras que ele lançara do alto do monte. No fim da tarefa, a velhota agradeceu-lhe o trabalho e deu-lhe um grande boião de mel. O rapaz lá se foi, cansado e a lambar os beiços, um tanto confundidos. À noite, quando se deitou, estava cá com uma dor nas costas, que não lhes digo nada! Mas regalado com o mel que a velhinha lhe dera.

Ora pois! Serviu-lhe de emenda. Mudou de intenções. Não posso garantir se, dessa vez em diante, nunca mais pregou partidas. Um diabinho não se transforma de repente num santinho. É exigir demais. Mas, na verdade, deixou-se de brincadeiras tolas. Sem que possa ser considerado um virtuoso rapazinho, também já não é um venenoso rapazote. Nem rapazinho, nem rapazote. Apenas um rapaz. Nem muito mau, nem muito bom. Como quase toda a gente, aliás.

António Torrado
www.historiadodia.pt

A história da gata Sapinha

A ternura é assim como uma coisa que se sente quando olhamos para alguém ou nos olham de um modo muito carinhoso, quando dizemos ou nos dizem palavras amigas iguais às que esperávamos, quando nos fazem, por exemplo, uma festa no cabelo. A mãe que aperta o filho pequenino nos braços fá-lo com ternura. Ou, quando a um canto do recreio vemos um amigo com ar triste e o vamos buscar, lhe pomos a mão nos ombros e o trazemos para que não esteja sozinho nem triste, isso é ternura. Uma palavra muito bonita.

A ternura é assim como uma daquelas fadas das histórias que ouvimos contar e ficamos a pensar se existe. Daquelas que com um toque de varinha mágica tudo mudam. Mas a ternura existe mesmo, é uma fada real. Se quiséssemos desenhá-la, teríamos de desenhar uma rapariga pequena, porque a ternura dá muita importância às coisas pequeninas que só se vêem se uma pessoa estiver com muita atenção. Se não, não se vê nada. Por isso, ela tem os olhos muito abertos, os ouvidos à escuta e na boca um sorriso. Ternura.

Tudo isto para vos contar esta história. É que foi com certeza a pensar na ternura, nessa pequena fada tão importante na nossa vida, que o Miguel, um dia de manhã, no quarto dos pais (ele costumava todos os dias ir até lá um bocadinho), disse para a mãe:

- Sabes, mãe, eu gostava de ter era um bichinho de pêlo.

A mãe achou muita graça àquilo e ao mesmo tempo ficou admirada, e o pai que estava a dormir ouviu também.

- Um bichinho de pêlo?! Para que é que tu queres um bichinho de pêlo?

Mas o Miguel não explicou logo.

- Sim - disse ele -, eu gostava tanto! Um bichinho de pêlo só para mim.

O Miguel morava no terceiro andar de um prédio alto, um desses prédios de cimento, e tinha mais cinco irmãos além de outros quatro que não moravam ali. Era muita gente, mas davam-se todos muito bem. O que é, é que o Miguel era o mais pequeno, tinha só nove anos, e fazia uma grande diferença dos outros que tinham 16... 17... 19... 21... E por isso, com essa gente de muitos mais anos, nem sempre era fácil conversar. Mas com um bichinho de pêlo, pequeno como ele..., pensava o Miguel.

A mãe contou aos outros irmãos o desejo do Miguel e todos acharam graça. E os dias passaram, até que o Acaso (o Acaso é assim um senhor que não se vê mas que intervém às vezes na nossa vida, sobretudo se desejamos muito uma coisa e pensamos nela) interveio.

Um dia, ao fim da tarde, estava a mãe do Miguel na cozinha a preparar o jantar e as irmãs no quarto a prepararem as lições para o dia seguinte, quando sorridente o Miguel entrou em casa seguido dos amigos, o To, o Paulo e o Paulito. Vinham todos afogueados de correr e ao mesmo tempo entusiasmados, pois traziam com eles um gato muito pequeno e magricela de pêlo castanho e olhinhos verdes.

-Mãe! Mãe! - Chamou o Miguel.

- Que é? - Disse a mãe, vindo à sala ter com ele.

- Olha o que nós encontrámos! - E mostrava a mão que segurava o gato. Ao princípio a mãe zangou-se:

- Não vais trazer isso aqui para casa, pois não? Já tenho muito que limpar e o gato ainda daria mais trabalho.

A mãe dava aulas e ainda tinha de arrumar a casa e fazer o comer. Mas o Miguel, todo contente com o seu achado, pediu, pediu: «Ele não suja! – disse. - Deixa lá, mãe» teimou, e até os amigos pela voz do Tó (o Tó tinha em tempos escrito um postal ao Miguel a dizer que ele era o seu melhor amigo, que a seguir vinham o Paulo e o Paulito, mas que não tinha últimos amigos) intercederam junto à mãe do Miguel:

- Nós ajudamos a tratar dele. Limpamos o que ele sujar.

E perante esta embaixada tão insistente, as sobrancelhas da mãe do Miguel ergueram-se e ela sorriu. E o Miguel sabia bem o significado daquele sorriso, isto é, foi logo arranjar um pratinho de leite para o gato. Um bichinho de pêlo.

E o gato ficou. «É uma gata - explicava o Miguel às irmãs - e chama-se *Sapinha*.»

Elas riram-se «*Sapinha*! Ela que se livrasse de ir para o nosso quarto sujar!», ainda disse a irmã do meio. Mas o Miguel não ligou. Ele sabia que iria proteger o seu bichinho de pêlo. Ao princípio, a *Sapinha* tinha medo das pessoas e metia-se debaixo dos móveis. Não se atrevia a deitar a cabeça de fora e era preciso ir lá buscá-la. Estava num meio estranho, desconhecido. Foi preciso dar-lhe um banho para que o seu pêlo castanho ficasse limpo, cor de mel, e papo branco. Mas a pouco e pouco, com os mimos todos que lhe faziam, foi ganhando confiança e conhecendo os cantos à casa e os olhos

às pessoas. Gostava de ir para a varanda, empoleirar-se ao sol no parapeito, a olhar para baixo para o pátio ou para as casa e campos em frente, a cheirar as sardinheiras dos vasos, a seguir o voo das moscas. Tudo o que mexia era para ela motivo de atenção. Punha-se logo em posição de ataque, de pernas duras a preparar o salto. À noite o Miguel levava-a para a sua cama que era no cimo de um beliche, fazia-lhe festas sem fim a que ela correspondia com lambidelas amigas e depois ficava enroscada aos pés da cama. A casa mergulhava então no silêncio, o irmão mais velho apagava a luz e o Miguel podia ver os olhos brilhantes da *Sapinha* no escuro.

Na zona onde morava o Miguel muitas vezes faltava a água. Horas e horas. E a água era muito precisa para lavar e cozinhar. Uma noite, alguém deixou uma torneira aberta e a água encheu a banheira, transbordou, e saindo do quarto de banho ameaçava inundar o resto da casa. Ora a *Sapinha*, com os seus olhinhos de ver no escuro, pressentiu o perigo e pôs-se a miar, a miar, e a esfregar as patas na cara do irmão mais velho, que dormia por baixo do Miguel no beliche, até que ele acordou. A *Sapinha* continuava a miar e a mexer-se.

«Que é que quer a gata?», pensou ele. Levantou-se e viu que a água, inundando o corredor, entrava já pela frincha da porta do quarto e correu a fechar a torneira. Foi o que valeu.

A *Sapinha* tinha evitado uma inundação e por isso ganhou fama de bichinho esperto. O Miguel contou aos seus amigos, o To, o Paulo e o Paulito e a toda a vizinhança o que a *Sapinha* tinha feito e o caso foi muito falado. A *Sapinha* era uma heroína.

Um dia, a senhora Graça, mulher-a-dias que ia às vezes fazer serviço de limpeza lá em casa, disse para a irmã mais velha:

- Sabe, menina? A gata não é uma gata, é um gato.

Era verdade.

Quando o Miguel soube disto ficou muito triste. Ele acostumara-se a chamar-lhe *Sapinha*, o bichinho de pêlo só para si. Agora um gato! E durante algum tempo queria que as irmãs continuassem a chamar-lhe gata *Sapinha*, senão não deixava ninguém pegar-lhe. Mas depois pensou, pensou e disse para si: «Gato ou gata, que interessa se é um bichinho de pêlo?!»

Era de novo a ternura, aquela fada real de que vos falei no princípio desta história, aqui sob a forma dum gato cor de mel e papo branco e de um menino que queria ter um bichinho de pêlo só para si, mas que aparece muitas vezes na nossa vida, sob outras formas se nós quisermos. E ainda bem, porque a ternura faz muita falta.

Inácio Pignatelli

O pastor de nuvens e outras histórias

Lisboa, Editorial Verbo, 1985

Anexo II

Guião da entrevista colectiva (Semi-Estruturada)

Itens/Tópicos:

Identificação do tema da história

Identificação/Apreciação das personagens

Identificação/Apreciação dos valores presentes

Identificação/Apreciação de alternativas

Reflexão Final

Questões orientadoras:

1- De que trata esta história?

2- Quem são as personagens? Como as descreverias?

3- Qual a personagem que gostaste mais? Porquê

4- Consegues contar a história em poucas palavras?

5- Quais foram os sentimentos, atitudes e valores que orientaram as acções das personagens?

6- O que entendes por amizade (generosidade, ternura, responsabilidade)?

7 - Que alternativas tinham e quais seriam as consequências de cada uma delas?

8 - Como agirias numa situação semelhante? Porquê?

9 - Como avalias a escolha da personagem? Porquê?

10 - Mudavas alguma coisa nesta história? Porquê?

11 - O que achaste do final desta história?

Anexo III

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

Símbolo	Tradução
CM.	Criança do sexo masculino
CF.	Criança do sexo feminino
VC	Várias crianças
Letras do alfabeto	Diferenciação de cada criança que intervém
()	Discurso imperceptível e atitude da criança
...	Pausa no discurso
[] e a negrito	Explicação ou comentário da entrevistadora

Anexo IV

Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA A

[Então agora que já ouviram esta história vamos conversar um bocadinho sobre ela.]

1- De que é que trata esta história?

Um rato que () colhe umas amoras depois vêm os amigos dele que () e ele não as quer dar. Depois aparece um raposo enquanto ele está a dormir rouba-lhe as amoras só que depois ... (CM-A).

2- Então as personagens desta história são?

O ratinho, a o raposo, a coelha, o pardal e o esquilo (CF-B).

3- E o esquilo. Então e qual foi a personagem que gostaram mais?

Eu gostei mais do ratinho das amoras.

4- E porque é que tu gostaste mais do ratinho das amoras?

Porque já tinha lido este texto e tinha imagem.

[Sim!]

E ele era o mais fofinho.

[Era o mais fofinho o ratinho das amoras! E porque é que tu achas que era o mais fofinho?]

Porque era mais bonito.

[Era mais bonito? Só que...]

Só que ele não devia ter feito uma coisa.

[O que é que ele não devia ter feito?]

Não devia () ter querido as amoras só para ele.

[Não devia ter querido as amoras só para ele. E porque é que tu achas que ele não devia ter querido as amoras só para ele?]

Porque os amigos depois iam ajudá-lo.

[Os amigos?]

Depois iam ajudá-lo.

5- Iam ajudá-lo. Os amigos foram ajudá-lo. Como é que os amigos o ajudaram?

Atirando bolotas para a cabeça da raposa, do raposo que ia roubar as amoras.

[O raposo queria roubar as amoras.]

Quando ele estava a dormir.

6- Então os outros, as outras personagens o que é que fizeram?

Atiraram as bolotas.

7- Para quê?

Para salvar as amoras.

[As amoras?]

Do ratinho (CF-C).

[Do ratinho! Muito bem.]

8- Então o que é que vocês fariam se vos acontecesse uma situação parecida a essa? Vocês tinham as amoras, queriam as amoras só para vocês?

Eu era (). Eu dava aos meus amigos (CM-D).

9- Tu davas aos teus amigos. Então esta história fala-nos sobre o quê? Qual é o tema principal desta história?

A amizade.

10- É sobre a amizade. Então, e o que é que tu entendes por amizade?

Devemos respeitar os colegas, não gozar, ajudá-los quando eles precisam, essas coisas e pronto.

[Sim?]

E sermos amigos (CF-E).

11- Mudavam alguma coisa nesta história? Alguém mudava alguma coisa nesta história?

Eu. Como disse, pronto, dava algumas amoras.

[Davas as amoras a quem?]

Aos meus amigos.

[Aos amigos.]

À coelha, ao esquilo e ao pardal.

E () eu como sabia, pronto, como sabia que o senhor raposo era muito traiçoeiro e isso tudo eu ia pelo quintal, se estava lá alguém, se o encontrava e depois encontrava-o e dizia-lhe para ele se ir embora. Sim e que tinha sido descoberto.

[Que tinha sido descoberto. Então e fazias o mesmo que que o ratinho fez aos amigos?]

Como?

[Ficavas com as amoras só para ti?]

Não.

12- Não, ou como disse a amiga partilhava as amoras com os amigos? Achas que o ratinho fez bem ou fez mal?

Fez mal.

13- Fez mal, porquê?

Fez mal porque não partilhou as amoras mas fez bem quando acabou por fazer a festinha.

14- Muito bem. Então o que é que ele fez na festinha? Vamos lembrar?

Tarte de amora, sumo de amora, muitos doces de amoras.

[Ele acabou por fazer o quê? Uma... Uma festinha...]

Festinha com doces e bebidas e tudo isso com as amoras que tinha colhido.

15- Portanto no final da história, o ratinho...?

Fez uma festa.

[Fez uma festa. Porquê?]

Para agradecer aos amigos por o ter ajudado (CF-E).

[Muito bem. Por agradecer aos amigos por o terem ajudado.]

16- Agora vamos recordar então. Para outro amigo, outro menino, o que é que entendem por amizade? O que é que para vocês é a amizade, o que é?

Para mim a amizade ah (pausa) é (pausa) é amar, poder amar as outras pessoas (), ajudar e () poder fazê-las felizes. (CM-F).

17- Muito bem. Outra coisa. As outras personagens desta história acabaram por ir ajudar o ratinho.

Sim (várias crianças).

18- Eles tinham outras alternativas?

Não (várias crianças).

[Acham que não?]

Não (várias crianças).

[Então, o ratinho não quis partilhar as amoras. Mesmo assim os amigos ajudaram. Eles podiam ter feito outra coisa não acham? O que é que esses amigos do ratinho podiam ter feito sem ser ajudar?]

Não aju, não ajudá-lo. (CM-G).

19- Não ajudá-lo! E acham que eles deviam fazer isso ou acham que agiram correctamente?

Agiram correctamente.

20- Porque é que achas isso?

Porque queriam ajudar o ratinho de das amoras (CM-H).

21- E queriam ajudá-lo porque é que tu achas que queriam ajudá-lo?

()

[Ele até nem lhe queria dar as amoras?]

Depois mandou-os embora (CM-I).

22-Mandou-os embora! Queria as amoras só para ele! Eles mesmo assim ficaram lá a ajudá-lo. Porquê?

Porque gostavam dele (CM-J).

[Porque gostavam dele. É isso que acontece com vocês quando são amigos de alguém o que é que fazem?]

Ajudamos, partilhamos (várias crianças).

[Ajudam e partilham. Portanto a amizade é?]

Ajudar, partilhar, respeitar e respeitar os outros (VC).

23- Muito bem. Então acham que vale a pena sermos amigos uns dos outros ou não?

Bom. Senão estávamos sempre isolados e estávamos tristes (CM-L).

[Tristes. Muito bem.]

24- Então, resumo desta história, o resultado desta história. O que é que esta história nos disse?

Que a amizade é um ponto de energia, mais ou menos.

[Mais ou menos? Então porquê?]

Quer dizer, é! Porque é um valor muito grande. É muito importante, porque se não houvesse amizade era tudo, as pessoas estavam todas isoladas. Era muito mau.

[Tu gostas de ter amigos?]

Muito.

[O que é que fazes com os teus amigos?]

Brinco. Às vezes ajudo-os.

[Ajudar, ajudam. Eles também te ajudam?]

Sim.

[Sim?!]

Gosto muito deles (CF-M).

[Muito bem.]

ENTREVISTA B

[Agora que já ouviram mais uma história lembram-se das regras que tínhamos acordado?!]

Sim (todas as crianças).

[Quais eram as regras?]

Ah, ah, não arrastar cadeiras

Pôr o dedo no ar um de cada vez.

Não gritar.

Ah, não mexer em nada.

[Muito bem. Falar devagar.]

Não arrastar as mesas.

1- Muito bem. Então quem é que me consegue fazer um pequeno resumo desta história?

Era um senhor que era muito pobre e que ia muitas vezes rezar ao templo. Mas um dia ele ouviu uma voz que lhe disse que se ele tocasse numa coisa iria ser rico. Não assim muito e então ele quando ia para casa a pensar naquilo que tinha ouvido, não sabia se era sorte, se era o quê, então, de repente, ele viu uma pedra e tropeçou.

Apareceu-lhe uma palha, então ele encontrou-a porque tinha ouvido aquela voz. E depois disso ele (pausa) encontrou uma libelinha que o andava a chatear que andava a zumbir à volta da cabeça dele, então atou o rabinho dela ao fio de palha.

Depois ia para casa e viu um menino que estava triste por causa da poeira e não tinha nada e então pediu, que a mãe era uma florista, pediu à mãe uma, aquela libelinha que ele trazia no fio de palha. Então o senhor Palha deu a libelinha, atada na palha, ao menino e ele ficou logo feliz e a mãe em troca deu-lhe uma rosa.

Depois andou e encontrou um senhor que estava a chorar que queria alguma coisa para dar à namorada, então, ele deu a rosa e em troca, o jovem, deu-lhe três laranjas. Depois passou por um senhor que estava a puxar uma carroça e então, ele estava cheio de sede e ele deu-lhe as três laranjas para chupar os gomos.

Depois disso, viu uma princesa na carroça, no coche, que queria muito uma prenda para o pai que ele fazia anos e então ele deu-lhe o rolo de seda que o outro senhor lhe tinha dado, em troca de das três laranjas e depois ele em troca, deu a seda à

princesa e a princesa deu-lhe um diamante. E depois ele, com o diamante, comprou muitas sementes para semear a planta do arroz.

Semeou, plantou, fez isso tudo. Depois, um dia o arroz, e oferecia o arroz a quem precisava e tornou-se rico e por causa de ser generoso e (pausa) por causa da palha, se calhar, também (CF- A).

2- Muito bem. Então aqui a vossa amiga falou que, disse que o senhor Palha era generoso. O que é para vocês ser generoso?

É partilhar com os outros e ajudar os outros, ser amigos (CM-B).

[Muito bem. E para ti?]

É ajudar os outros quando eles precisam. Brincar com eles quando estão sozinhos (CF- C).

3- Muito bem. Vamos pensar quem eram então as personagens desta história?

O senhor Palho, o senhor da carroça, o senhor que tinha uma namorada, a princesa, a florista e o filho, a senhora da riqueza (CM-D).

[A Deusa da Fortuna, não era!?!]

4- Qual foi a personagem que gostaram mais?

Foi o senhor Palha.

[Por que é que gostaste mais do senhor Palha?]

Porque ele era generoso, deu aos outros o que eles precisavam, não tratava mal a ninguém, dizia sempre o que era certo dizer, nunca lhe tinham dito, que era generoso e que dava tudo o que eles precisavam que tinha (CF- E).

5- O que é que os outros precisavam, que o senhor Palha foi generoso com eles?

Por exemplo, o filho da florista, ele estava muito triste e com a poeira e a poeira fazia-o chorar, fazia com que os olhos deitassem lágrimas, água, e então ele como tinha uma libélula atada ao fio de palha deu-a, deu ao menino. O menino ficou contente.

[Muito bem. E os outros?]

Por exemplo, aquele jovem que tinha uma namorada e que nesse dia à noite queria dar-lhe uma coisa para mostrar que gostava dela, então como ele tinha uma rosa que a florista lhe tinha dado para o compensar, deu-a ao jovem e o jovem como só tinha três laranjas também lhe deu.

[Muito bem. E mais? As outras personagens?]

O homem da carroça, o senhor da carroça tinha puxado uma carroça cheia de seda e estava muito cansado e então como ele não tinha água, nem nada para comer nem nada para beber, o senhor Palha tinha três laranjas disse: tome estas laranjas, pode sugá-las e não, é como se fosse água, mas é sumo de laranja e em troca deu-lhe um fio de seda (CF- E).

6- Muito bem. Então estas personagens podiam ter outras atitudes sem ser estas que tiveram?

Não. Porque o senhor Palha também foi muito generoso com os senhores que ele encontrou. Ele não devia mudar porque (pausa e respira) ele era (pausa) preocupava-se com o que tinha mas preocupava-se com os outros que eram pobres e que precisavam de coisas, de objectos, de coisas (CM- F).

[Muito bem. E tu o que é que achas?]

Eu acho que não a podiam mudar porque assim a história está está perfeita e assim como está a história ensina-nos muitas coisas (CM- G).

7- Numa situação destas como é que vocês agiriam? Imaginem que eram o senhor Palha, o que é que faziam?

Eu fazia o mesmo que o senhor Palha fez, ser generoso e só com essa generosidade com uma simples, com uma simples fio de palha, uma um fio de palha conseguiu ser rico (CM- H).

[Conseguiu ser rico.]

8- Então imaginem que o senhor Palha não era generoso com os outros! Acham que os outros deviam ser generosos com ele?

Sim. Porque nós, o, eles têm de ajudar-se uns aos outros porque (pausa) têm (pausa) eles gostam uns dos outros porque têm generosidade.

[Ou seja, se somos amigos temos que ser generosos com os nossos amigos. É isso que queres dizer?]

Sim (CM- I).

9- Mudavam alguma coisa nesta história?

Não. Ela está perfeita assim.

[Porquê?]

Porque tem personagens que ajudaram o senhor Palha e o senhor Palha também os ajudou a ela e fez muito bem porque estavam a conviver uns com os outros e com o tempo foram-se ajudando uns aos outros (CM- J).

10- Muito bem. O que é que acharam do final desta história?

Acho que foi bonito, porque o senhor palha ajudou as pessoas que precisavam com, com o arroz (CF-L).

[Muito bem. E tu o que é que achas?]

Eu acho que o senhor Palha ficou muito bem e para continuar sempre a ser generoso com as outras pessoas. E acho que assim ele viveu melhor (CF- M).

[Muito bem.]

11- Acham que vale a pena então sermos generosos?

Sim (VC).

[Porquê?]

Porque (pausa) porque assim as pessoas também são generosas connosco (CM- N).

[Muito bem. Outra opinião?]

E se nós formos generosos temos mais amigos ah conseguimos ter o que nós queremos e acho que não () (CM- O).

[E tu?]

Acho que vale a pena (pausa) porque quando queremos que nos os outros nos ajudem também temos que nós os ajudar a eles (CM- P).

[Muito bem. E vocês o que acham para terminar?]

Eu acho que vale a pena sermos generosos uns com os outros, porque tanto os outros ficam felizes como nós, por ver, por exemplo, um menino, um menino ou uma criança pronto, que está assim com o rosto para baixo, com a cabeça em baixo, um bocadinho triste, eh, quando vemos o rosto levantar-se, a cara levantar-se, pôr um sorriso na cara, também ficamos felizes. Acho que vale a pena (CF- Q).

[Ser generoso. E tu?]

Também acho que devemos ser generosos porque conseguimos mais (imperceptível) e mais felicidade (CF- R).

[Muito bem.]

Acho que vale a pena ser generoso porque partilhamos o que os outros precisam e ficamos todos felizes. Vale a pena ser generoso (CM-S).

[Muito bem.]

Se nós formos generosos ah o os outros aprendem a ser generosos connosco (CF- T).

[Muito bem.]

Acho que vale a pena ser generoso ah porque partilhamos as coisas e cada vez que as outras pessoas ficam com um sorriso na cara quando nós damos alguma coisa, nós também ficamos felizes e não e não é nós ficarmos com tudo o que as outras pessoas precisam, é partilhar com os outros (CM- T).

[Muito bem.]

ENTREVISTA C

[Esta história é um bocadinho mais pequena do que as outras, mas não é por isso menos importante.]

1- Qual dos meninos me quer fazer um peque, um resumo desta história?

Ah, havia um rapaz que era mau, tava a pregar sempre partidas aos outros ah então um dia viu uma velhinha que vivia numa casa pobre ah começou a lançar pedras ah, e e pedregulhos, mas só que depois caíram no quintal da velhinha e ela disse que que lhe tinham caído pedras porque ela precisava de pôr pedras no muro dela. Então ela chamou o rapaz para a ajudar, então o rapaz ajudou-a e e depois foi para casa, ajudou à velhinha todo o dia, foi para casa e quando se foi deitar tinha uma dor de costas, mas mas como recompensa de ter ajudado a velha, ah a velhinha deu-lhe mel (CM- A).

[Muito bem.]

2- Quem é que acha, o que é que me podem dizer da atitude deste rapaz? O que é que acharam?

Ah, a atitude do rapaz quando ajudou a velhinha a a aju a fazer o muro foi uma boa atitude, mas só que para fazer-se ah assim, fazer partidas aos às outras pessoas também é mau, é uma atitude má. Ah ... mas...eh ...(CF- B).

[Era uma atitude má.]

3- Então, vocês acham que este menino aprendeu alguma lição com esta história?

Sim.

[Porquê?]

Porque ele soube que continuar a fazer partidas e isso tudo, que era uma má atitude, soube que fazer e ajudar bem as pessoas é bom, tanto como levamos uma recompensa como ficamos felizes por ter ajudado alguém que também ficou feliz (CF- C).

[Também ficou feliz!]

4- Acham que este menino podia ter outra atitude?

Sim. Acho que o menino podia ter outra atitude. Não devia andar a fazer mal às outras pessoas.

[E ele depois continuou a fazer mal?]

Não, por isso acho que foi uma atitude boa. Aprendeu a lição.

[E como é que tu achas que ele aprendeu a lição?]

Por causa daquilo que a velhinha lhe disse.

[Que é que a velhinha lhe disse?]

Que agora, se a podia ajudar a tirar pe , a pôr as pedras no sítio. A fazer o muro.

[A fazer o muro. E achas que ele queria mesmo ajudar a fazer o muro?]

Não.

[Então?]

Era só para ser, para para fingir ser um bom rapaz (CF- D).

[Ser um bom rapaz. Pois, ele ajudou a velhinha e em troca recebeu qualquer coisa!?!]

Sim, aprendeu a ser melhor pessoa (CF- E).

[Aprendeu a ser uma melhor pessoa. Então ele tornou-se um rapaz...]

Bom (CF- F).

[Bom?]

Ele tornou-se um rapaz responsável (CF- G).

[Tornou-se um rapaz responsável.]

5- E porque é que vocês acham que ele se tornou um rapaz responsável?

Porque, fez o favor de ajudar a senhora velhinha ah, e em vez de começar continuar a fazer maldades não, passou a ser bonzinho e amigável.

[Passou a ser bonzinho e amigável, a ser mais responsável pelas atitudes.]

Sim (CM- H).

[Muito bem.]

6- Então o que é que vocês acham que é ser responsável?

É fazer, por exemplo, se o meu pai, se o meu pai ou a minha mãe me mandarem ajudar a pôr a mesa eu sou responsável porque ajudo, se não ajudar não sou responsável. Se fizermos o que as outras pessoas dizem e ajudarmos alguém isso é responsável (CF- I).

[Muito bem.]

É saber corrigir o que fazemos de mal.

[É saber corrigir o que fazemos de mal. Então e podes, consegues dar alguns exemplos disso? Do que tu achas?]

Quando alguma pessoa se porta mal e ().

[Quando alguma pessoa se porta mal e?]

Depois se emenda (CM- J).

[Ah e depois se emenda. Muito bem. Outra opinião?]

Eu acho que ser responsável é não fazer mal às outras pessoas e quando nós fazemos devemos pedir desculpa.

[Muito bem. E pedimos só desculpa ou continuamos a fazer as mesmas coisas que fazíamos?]

Não.

[Então?]

Devemos tentar não voltar a fazer. E se conseguimos não voltamos a fazer.

[Então, este menino tinha feito um disparate, não é? Atirou com as pedras,

Sim.

[mas depois não teve coragem e ajudou a velhinha e segundo diz a história aprendeu qualquer coisa.]

Ele aprendeu uma lição.

[E qual foi a lição?]

Foi a lição de não voltar a fazer o que tinha feito. Ter atirado pedras (CF- L).

[Muito bem. Vocês... Diz.]

Teve que consertar aquilo que estragou.

[E o que é que foi?]

O muro. Ajudou a, consertou o muro da velhota (CF- M).

[Consertou o muro da velhinha. Ajudou a velhinha a consertar o muro.]

O muro (várias crianças).

7- Imaginem, vocês gostaram de qual personagem, mais?

Do rapaz, porque no final aprendeu a lição, a ser bom rapaz (CM- N).

[Bom rapaz.]

8- Esta história era mais pequenina, tinha quantas personagens?

Duas (CM- O).

[Duas personagens. Se vocês estivessem no lugar do rapaz o que é que vocês fariam?]

Nunca pregava partidas.

[Nunca, nunca pregavas partidas?! Nunca te apetecia pregar uma partida?]

Pronto vá, por exemplo, se fosse no dia das mentiras ou o dia das verdadeiras, por exemplo, só uma ou duas.

[Das mentiras e das verdadeiras! – dito a brincar]

Pronto, vá isso. O um de Abril.

[Sim.]

Ou uma ou duas, mas pronto, isso é um dia diferente não é. É um dia diferente dos outros (CF- P).

[Pois é. Então e tu o que é que achavas, diz lá?]

Eu nunca atirava pedras.

[Nunca atiravas pedras. Então achas que ele agiu bem ou que agiu mal?]

Agiu mal.

[Agiu mal.]

Ambas as pedras podiam cair para a cabeça da velhinha (CF- Q).

Mas ela estava em casa (CM- R).

Mas podia não estar em casa.

[Estava em casa, e caíram no?]

Quintal (CM- S).

[No quintal. Mas a velhinha também precisava de arranjar o quintal, não era? E por isso é que pediu...?]

Ajuda ao rapaz (CM- T).

[Ajuda ao rapaz. Muito bem.]

9- Então mais alguém me quer dizer qualquer coisa sobre o que acha que é responsabilidade?

Eu. Ser responsável ah, pronto, respeitar os outros, tentar não repetir esse erro e quando nós fazemos mal e depois dizemos: ah, não fui eu, não se deve mentir. Dizemos a verdade e pedimos desculpa e dizemos que não voltamos a fazer.

[Muito bem. Então achas que o rapaz agiu correctamente? Mudavas alguma coisa nesta história?]

Mudava. Eu dizia a verdade e depois ah de ter ajudado a velhinha ah, eu ficava mais contente por ajuda-la, ela.

[Pois. E achas que a velhinha, se o rapaz lhe dissesse a verdade, o que é que tu achas que ela poderia dizer-lhe?]

Ah, não dizia nada, ela, ela pedia, dizia a ele para ele não voltar a fazer e ele prometia (CF- U).

[Pois, se calhar podia ser assim, não é?!]

10- Mais alguém mudava alguma coisa nesta história?

A parte em que o rapaz pregava as partidas.

[Era só essa parte? Então como é que tu achas, como é que tu mudavas?]

Podia ser um rapaz exemplar, responsável.

[Em vez de ser um rapaz que não era responsável...!]

Sim.

[Seria um rapaz responsável?]

Sim (CM- V).

[Muito bem. E tu?]

Eu não mudava nada porque depois a história já não tinha sentido. Se ele fosse responsável o muro ficava na mesma e se calhar já não ajudava a velhinha e a velhinha ficava com o muro ah, pronto, com ele estragado (CM- X).

[Estragado. Também pode ser.]

Eu mudava na história a parte em que o menino atirou as pedras. Antes dele ir fazer o muro pedia desculpa à velhinha e a velhinha perguntava se ele não, se ele ajudava a fazer o muro e ele dizia que sim e depois a velhinha dava-lhe na mesma o mel e assim aprendia a lição na mesma (CF- W).

[Muito bem.]

11- Então acham que a velhinha fez bem em oferecer um prémio àquele menino que tinha atirado umas pedras, mas ela não sabia, não é? Só ele é que sabia. Diz!?

Eu acho que fez bem porque atirou as pedras e ajudou a velhota a construir o muro.

[Achas que fez bem, a velhinha, dar-lhe um pote de mel.]

Sim (CM- Z).

[Então o pote de mel foi o quê?]

A recompensa para o rapaz do trabalho que ele fez por ajudar a velhinha (CM- A1).

12- Então conclusão desta história? Qual é a conclusão desta história?

Aprende-se sempre alguma coisa quando quando se é responsável (CF- B1)

[Muito bem.]

ENTREVISTA D

[Esta história foi a última que vos vim contar.]

1- Então do que é que trata esta história?

Esta história trata de ternura e que um menino queria ter um um bichinho de cão para tratar bem dele e para falar com ele. Ah ele e a história fala fala de ternura () mas mesmo muita e também de amizade (CM-A).

[Muito bem.]

2- Então quem é que quer fazer um resumo desta história, pequenino?

Era um menino que tinha quatro irmãos fora de casa e cinco lá em casa. E esse menino chamava-se Miguel e queria ter muito, muito um bichinho de pêlo. Depois um dia foi, foi brincar com os amigos e encontrou uma gatinho e pediu muito à mãe que a deixa que o deixasse ficar com ela e ela deixou depois de muito tempo de eles terem insistido. E como e como eles insistiram tanto conseguiram. E um dia foi ao quarto dos irmãos e disse que a gatinha que era um, que na realidade era um gato, que ele pensava que era uma gatinha, disse que se chamava Sapinha. Um dia a casa al, começou a ser inundada porque alguém tinha deixado a torneira da banheira aberta e a gati e a gata, que era um gato na realidade, ah descobriu e foi ao pé do irmão mais velho e tava-lhe a tentar dizer, mas não não conseguiu dizer porque era uma gata. E depois ele lá foi fechar a a torneira e começaram a falar muito muito disso (). E depois uma senhora que ia lá fazer limpeza disse que essa pessoa não era uma gata era um gato e o Miguel pensou nisso seja o meu gato seja um gatinho o que interessa é que é um bichinho de pêlo e que seja lindo e bonito, carinhoso para ele(CF-B).

[Muito bem.]

3- Então esta história tinha quantos personagens?

Ah, tinha o menino de pêlo ou o menino, o gato, ah a mãe do menino, o irmão, os irmãos, a dona Graça ... e mais ninguém (CM-C).

4- De quais, de qual personagem é que gostaram mais?

Ah () gostei da menina gatinha e do Miguel.

[Gostaste mais do Miguel! Porque é que gostaste mais do Miguel?]

Ah, porque o Miguel ah eeee ele foi ah ele foi carinho foi carinhoso porque uhm queria esse gatinho, um gato, um bichinho de pêlo (CF-D).

[Muito bem. Porque é que gostaste mais?]

Gostei mais do gato.

[Porquê?]

Ah, porque o gato chamou o irmão mais velho do Miguel e para não haver nenhuma inundação casa (CF-E).

[Para não haver nenhuma na inundação na casa.]

[Diz!]

Gostei mais do do gatinho porque a aju estava a tentar chamar o irmão mais velho ah e e o irmão mais velho não percebia, mas a percebeu logo que o gato estava a tentar dizer alguma coisa e percebeu (CF-F).

5- Porque é que vocês acham que o Miguel queria muito um bichinho de pêlo?

Para conversar com ele porque os irmãos mais velhos eram maio, eram maiores e já não se sentia tão bem.

[E já não se sentia tão bem.]

A falar com eles (CF-G).

[A falar com eles.]

6- O vosso amigo falou em ternura. O que é que tu achas que é a ternura, para ti?

Acho que é um grande amor que nós sentimos pelas coisas que queremos ...

[Sim!?!]

E pronto (CF-H).

A ternura é ter ca ca ca carinho pe pe pelas pessoas (CM-I).

E amizade (CM-J).

[Pelas pessoas.]

Ternura é gostar muito, mas mesmo mesmo muito de alguém. Quando encontramos alguma coisa de que gostamos muito ou de alguém ou conhecemos alguém () que é boa pessoa, é ternura(CF-L).

7- E o que é que vocês acharam da atitude do Miguel quando soube que a Sapinha afinal não era uma gata? Ela tinha o nome de gata mas não era uma gata!

Eu acho que o Miguel reagiu bem, que fez bem. Nesse, quando soube que a Sapinha não era uma gata mas sim um gato (CF-M).

[Achas que ele podia ter outra atitude?]

Não, acho que teve uma boa atitude.

[Porquê?]

Porque não devemos expulsar as pessoas só por ser rapariga ou rapaz.

[Muito bem. Então achas que o Miguel ...?]

Procedeu bem.

[Procedeu bem. Ficou na mesma com o seu...?]

Gato.

[Bichinho?]

De pêlo (CM-N).

[De pêlo.]

8- O que é que vocês fariam numa situação semelhante a esta?

Eu ah dava fica o gato ficava com o mesmo nome, mas ah não importa o que ele seja menino ou meni ou uma menina, um gato ou uma gata, e não me importava mesmo (CF-O).

Isso já me aconteceu.

[Já te aconteceu?]

Já.

[Podes contar?]

Sim. Era o meu gato que era muito pequenino e ele chamava-se Micas. E depois ah e depois fomos ao veterinário, eu cheguei da esco, eu cheguei da escola, fui eh o meu pai foi-me buscar pa para casa, estava cá na escola, e depois a minha mãe disse: olha a o Micas não é, não é Mica, não é Mica, o veterinário estava a dizer se o podia chamar Mica, mas não. Depois demos o nome Mica, mas eu disse: ó mãe qual é, qual é o problema de ser Micas? Fica, ficava Micas.

[E ficou na mesma Micas ou mudaram?]

Pois a minha mãe quis mudar e mudaram.

[Mas tu gostavas que continuasse com o mesmo nome, também!?!]

Sim, era a mesma coisa.

[Para ti era a mesma coisa? Porque é que gostavas que ele ficasse com o mesmo nome?]

Porque já estava habituado eu a chamar-lhe: Micas anda cá Micas. E ele já, e ele vinha logo.

[E o que é que tu sentias pelo teu gatinho?]

Sentia-me muito feliz por ter dois gatos.

[Sim...!?!]

Um grande e outro pequenino. Porque, uma vez tive () a minha mãe é que tinha de dar-lhe o leite com o biberão e eu uma vez tive de aquecer o leite.

[Tratavas da tua, do teu ...?]

Gatinho.

[Gatinho. Então o que é que sentias pelo teu gatinho?]

Amor e carinho (CM-P).

[E só? Amor, carinho e esta história fala-nos de...?]

Amizade (CF-Q).

[De amizade e de...?]

Ternura (CF-R).

[E de ternura.]

9- Então eu gostava que me dissessem, mais meninos, o que é que para vocês é a ternura? É muito importante. O que é que para vocês é a ternura?

Para mim, ternura, é carinho, amizade e é muita coisa. A minha prima tem um coelho que dantes pensavam que era uma coelhinha e chamaram-lhe Flor, só que não podia continuar a ser Flor porque afinal era um coelho. Depois chamaram-lhe Pigote.

[E continuaram a ter a mesma ternura com ele?]

Sim, continuamos a gostar muito dele (CF-S).

[Muito bem. E tu?]

Para mim, a ternura significa muito amor, amar as outras pessoas como elas são (CM-T).

Acho que ternura é carinho e muitas outras coisas, e quando o meu amigo se aleija nós temos de o ajudá-lo e não ficar ali parados (CM-U).

[Muito bem.]

É gostar das pessoas mesmo () quando pensamos que sejam uma e depois é outra (CM-V).

Para mim, ternura é amor, amizade e ta e quanto te mais amor tivermos com pessoas mais amigos temos (CM-X).

[Muito bem.]

[Então para terminar eu gostava de vos dizer o que é que para mim é a ternura. Pode ser?!]

Sim (VC).

[Ternura é também o que eu sinto por vocês. Porque vocês foram amigos e generosos comigo quando colaboraram neste estudo. E foram também muito responsáveis nas respostas que me deram nas perguntas que vos coloquei, portanto, com muita ternura e amizade, eu queria-vos dizer: obrigada.]

Anexo V

Autorizações

Exmº Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Venho através do presente ofício solicitar a Vossa Excelência se digne permitir a participação do seu educando num estudo exploratório, com aplicação de entrevistas colectivas às crianças e gravação áudio das mesmas, garantindo-se o sigilo.

Este estudo exploratório, histórias infantis e formação dos valores morais, faz parte do estudo empírico que integra a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, que pretendo apresentar à Universidade da Beira Interior, sob orientação da Dr.ª Luísa Branco.

Com os melhores cumprimentos, subscrevo-me

Atenciosamente

(Basilina Aurora Carvalho Oliveira)

Castelo Branco, 5 de Março de 2009

.....
(É favor destacar pelo picotado e devolver)

Autorizo o meu educando a participar num estudo exploratório, com aplicação de entrevista colectiva. O Encarregado de Educação _____

Não autorizo o meu educando a participar num estudo exploratório, com aplicação de entrevista colectiva. O Encarregado de Educação _____

Exm^o Senhor
Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas Y

Venho através do presente ofício solicitar a Vossa Excelência se digne permitir a participação da Docente Maria e respectiva Turma da Escola EB do 1^o ciclo de X num estudo exploratório, com aplicação de entrevistas colectivas às crianças e gravação áudio das mesmas, garantindo-se o sigilo.

Este estudo exploratório, histórias infantis e formação dos valores morais, faz parte do estudo empírico que integra a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, que pretendo apresentar à Universidade da Beira Interior, sob orientação da Dr.^a Luísa Branco.

Com os melhores cumprimentos, subscrevo-me

Atenciosamente

(Basilina Aurora Carvalho Oliveira)

Castelo Branco, 5 de Março de 2009

Exm^o Senhora

Coordenadora da Escola X
Agrupamento de Escolas Y

Venho através do presente ofício solicitar a Vossa Excelência se digne permitir a participação da Docente Maria e respectiva Turma da Escola EB do 1º ciclo de X num estudo exploratório, com aplicação de entrevistas colectivas às crianças e gravação áudio das mesmas, garantindo-se o sigilo.

Este estudo exploratório, histórias infantis e formação dos valores morais, faz parte do estudo empírico que integra a dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, que pretendo apresentar à Universidade da Beira Interior, sob orientação da Dr.^a Luísa Branco.

Com os melhores cumprimentos, subscrevo-me

Atenciosamente

(Basilina Aurora Carvalho Oliveira)

Castelo Branco, 5 de Março de 2009