

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***O PAPEL DA MEDIAÇÃO DO CONTO NO
DESENVOLVIMENTO DE PRINCÍPIOS ÉTICOS EM
IDADE PRÉ-ESCOLAR***

Célia Cristina Cavaco da Palma Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Olga Maria Costa da Fonseca

Faro, 2015

O papel da mediação do conto no desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Leília Cristina Cavaco da Palma Rodrigues

Copyright - *Leília Cristina Cavaco da Palma Rodrigues* Universidade do Algarve.
Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Se a educação implica alguma tirania, é uma tirania de que, só passando pela educação, conseguiremos mais tarde libertar-nos. Todos os bons professores conhecem a sua condição potencial de suicidas, imprescindíveis no começo, o seu objetivo é formar indivíduos capazes de prescindir do seu auxílio, de caminhar por si mesmos, de esquecerem ou desmentirem aqueles que os ensinam. A educação é sempre uma tentativa de libertar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação ansiosa da mera experiência pessoal. É pouco, é alguma coisa, é tudo, é o embarque irremediável na condição humana. (Fernando Savater, 1997:69)

Dedico à minha mãe, Maria Arminda Cavaco Beatriz da Palma Rodrigues

Agradecimentos

A realização do presente trabalho contou com a motivação, o incentivo e a colaboração de diversas pessoas a quem não poderia deixar de agradecer manifestando a minha grande admiração. Pretendo reconhecer nestas páginas que todos estes contributos foram fundamentais para o enriquecimento do estudo e para o meu crescimento pessoal e profissional. Passo a expressar os mais sinceros agradecimentos:

À minha mãe, Maria Arminda Rodrigues, pelos ensinamentos e pelo exemplo de força que sempre representou na minha vida; pela sua presença incondicional em todos os momentos.

À minha orientadora, Doutora Olga Maria Costa da Fonseca, pela sua grande disponibilidade, dedicação e atenção para comigo e para com o nosso trabalho. Agradeço também toda a sabedoria que partilhou comigo, o seu sentido crítico, e o modelo que me passou enquanto pessoa e enquanto professora, que em tanto contribuiu para o meu crescimento.

À minha professora da Prática de Ensino Supervisionada (PES), Doutora Maria Helena Horta, pela grande paixão que me trouxe por esta profissão e pelo modelo que sempre representou enquanto pessoa, professora e educadora. Agradeço também pela partilha de conhecimento, pela disponibilidade, por todas as palavras de incentivo e de amizade.

À educadora cooperante, Rosa Sousa, e às auxiliares de ação educativa, Nélia Mendonça e Jully Anna Nóbrega, da sala de atividades onde foi realizada a minha PES, por todas as aprendizagens, pela amizade e pelo seu importante contributo na realização deste trabalho.

Ao grupo de crianças da sala de atividades onde foi realizada a minha PES, pelo seu fundamental contributo na realização do estudo e por todos os momentos de alegria e de aprendizagem que me proporcionaram e que em tanto contribuíram para a minha formação.

À Patrícia Silva, amiga, colega e parceira da PES, com quem tive o prazer de trabalhar e de partilhar inúmeras experiências de aprendizagem que contribuíram em grande parte para a minha evolução enquanto educadora. Agradeço o companheirismo, a amizade, o incentivo e todas as suas partilhas.

À Cátia Abenta, amiga e colega, pela partilha de conhecimentos e de bibliografia, pela amizade, pela disponibilidade e pelo apoio que sempre demonstrou.

À Cláudia Fernandes, educadora e amiga, com quem pude partilhar também uma grande parte da minha formação. Agradeço o importante contributo e incentivo.

À Adriana Rodrigues, à Ana Cláudia Matos, à Raquel Gomes e ao Nuno Almeida pela amizade e pelo apoio que demonstraram ao longo de todo este processo de formação.

À minha irmã Fátima Rodrigues, que sempre acreditou que era possível, pelo carinho, pela amizade e pela sua importante presença.

Aos meus irmãos João Pedro Rodrigues e José Manuel Rodrigues, ao meu pai José Rodrigues, à minha tia Célia Palma e à restante família pelo suporte e pelo grande apoio que sempre demonstraram.

Ao Diogo Duarte, pela sua constante presença ao longo da minha formação académica, pela amizade, pelas importantes palavras de motivação e pelo seu grande sentido observador e crítico que em tanto influenciou a minha forma de ver o mundo.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no Jardim de Infância de São Brás de Alportel – A Joanhinha. Através do mesmo, procuramos evidenciar o papel da educadora, enquanto mediadora de contos, no desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar.

De forma a conseguirmos dar resposta ao objetivo e às questões orientadoras que determinámos para o nosso estudo, baseámo-nos numa metodologia de investigação de natureza qualitativa. Recorremos para tal ao desenvolvimento de quatro atividades com o grupo de crianças protagonista do estudo, sendo a narrativa e a mediação do conto o suporte de tais atividades. Para recolha e confronto de dados, procedemos à aplicação de entrevistas individuais, às crianças, em cada atividade; à análise de desenhos realizados pelas crianças, sobre os contos trabalhados, em cada atividade; assim como à análise dos registos videogravados de tais atividades.

Através do nosso estudo, verificámos que o conto é um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar e acentuamos a respetiva mediação como um trabalho fundamental a ser realizado pela educadora. Salientamos, ainda, o importante contributo da educadora no desenvolvimento moral e ético das suas crianças e o seu dever de estimular, nas mesmas, uma atitude crítica e reflexiva relativamente às questões morais com que se deparam, tanto nos contos como em âmbito social, para, assim, se tornarem seres capazes de corresponder às exigências da sociedade.

Palavras-chave: Pré-escolar; princípios éticos; mediação de contos; papel da educadora.

Abstract

The present report was conducted as part of an assignment, from a subject called Teaching Practice Oversight (T.P.O.), developed in São Brás de Alportel's Kindergarten – A Joanhinha. Through this, we try to explain the educator's role, by developing ethical principles towards preschool children, through the use of short tales.

In order for us to be able to give an answer to our goal and any other issues that we educator's determined for our study, we based our investigations through a qualitative research methodology. To this end, we developed four activities with the group of children belonging to our study. Making the narrative and the mediation of the tale the support of such activities. For collecting and collating data, we conducted individual interviews with the children for each activity, analysing the drawings made by the children, through the tales in each activity; as well as analysing videotaped records of said activities.

Through our study we found that the usage of the tale is a good way of approaching the development of ethical principles in preschool age, with that being said we confirm that it is a fundamental work to be done by the teacher, after each narrative. We also highlight the importance of the educator's contribution towards a moral development of her children and their duty to stimulate a critical and reflective attitude towards moral issues that they may be faced, both in the tales and in social context, in order to be able to match the requirements within society.

Keywords: Preschool; ethical principles; mediation of short stories; perspective of the educator.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice de Figuras	xi
Índice de Anexos	xii
Siglas	xiv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual	5
1. Considerações Preliminares	5
2. Ética e Moral	7
3. Conceitos básicos da moralidade	9
3.1. Conceito de ação	9
3.2. Conceito de Bem e de Mal	11
3.3. Conceito de justiça	11
3.4. Valores e virtudes morais	12
4. O desenvolvimento de princípios éticos no processo de desenvolvimento moral da criança	14
4.1. Princípios Éticos	14
4.2. Educar para a Liberdade e para a autonomia	15
4.3. O processo de desenvolvimento moral e social da criança	16
4.4. Perspetiva de Jean Piaget	19
4.5. Perspetiva de Lawrence Kohlberg	23
4.6. Perspetiva de Carol Gilligan	25
4.7. Perspetiva de Peter Kahn	27
5. O conto como veículo para o desenvolvimento de princípios éticos	29
5.1. A importância do conto no jardim de infância – um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos	29
5.2. A importância da mediação do conto	31
5.3. O papel da educadora	33
Capítulo II – Metodologia	35
1. A importância do educador/investigador	35
2. Questões orientadoras do estudo	35

3. Objetivos do estudo	36
4. Natureza do estudo	36
5. Participantes	38
6. Instrumentos e procedimentos metodológicos	39
6.1. Delineamento do estudo	39
6.2. Desenvolvimento de atividades	40
6.2.1. 1ª Atividade – Capuchinho Vermelho	40
6.2.2. 2ª Atividade – A Ovelhinha que veio para jantar	45
6.2.3. 3ª Atividade – O lobo é um animal real	46
6.2.4. Atividade complementar – O Boi Blimundo era da terra do Jeremias	47
6.3. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	49
6.3.1. Os procedimentos de observação	50
6.3.2. A entrevista	51
6.3.3. O desenho	52
Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados	54
Introdução	54
1. Pensávamos que o Lobo era mau, mesmo mau...	54
2. Afinal também há lobos bons...	61
3. Ficámos a saber que os lobos não existem só nos contos, são reais e devemos protegê-los...	66
4. Contamos como foi conhecer o Boi Blimundo e o Jeremias...	68
Conclusões	71
Resultados do estudo	71
Limites e relevâncias do estudo	75
Pistas de trabalho e ação	76
Reflexão final	77
Referências Bibliográficas	79
Documentos eletrónicos consultados	83
Legislação consultada	84
Fontes de Figuras	85

Índice de Figuras

Figura 1 – Kamishibai.....	38
Figura 2 – Jeremias.....	49
Figura 3 – Desenho de C3 sobre o caçado, a personagem favorita.....	61
Figura 4 – Desenho sobre o lobo.....	65
Figura 5 – Desenho sobre o lobo em contacto com um humano.....	68
Figura 6 – Desenho sobre o conto O Boi Blimundo.....	70

Índice de Anexos

Anexo I – Tabela de identificação, idade e género das crianças do grupo que integra os protagonistas do estudo	2
Anexo II – Fichas de leitura das versões do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i> que foram consultadas	4
Anexo III – Guião da 1ª entrevista semiestruturada sobre o conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>	15
Anexo IV – Transcrição da 1ª entrevista semiestruturada sobre o conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>	17
Anexo V - Planificação e avaliação da Atividade I (dia 11 de junho de 2014)	30
Anexo VI – Conto <i>O Capuchinho Vermelho</i> pensado e ilustrado por Olga Fonseca e Célia Rodrigues (Apresentado no Kamishibai)	33
Anexo VII – Guião da entrevista semiestruturada relativa à Atividade I acerca do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>	41
Anexo VIII – Transcrição da entrevista semiestruturada relativa à Atividade I acerca do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>	43
Anexo IX – Desenhos das crianças acerca da personagem favorita do conto <i>O Capuchinho Vermelho</i>	74
Anexo X – Planificação e avaliação da Atividade II (dia 19 de junho de 2014)	85
Anexo XI – Guião da entrevista semiestruturada sobre o conto <i>A Ovelhinha que veio para jantar</i>	88
Anexo XII – Transcrição da entrevista semiestruturada relativa à Atividade II acerca do conto <i>A Ovelhinha que veio para jantar</i>	90
Anexo XIII – Desenhos das crianças acerca da personagem favorita do conto <i>A Ovelhinha que veio para jantar</i>	112

Anexo XIV – Planificação e avaliação da Atividade III (dia 2 de julho de 2014)	122
Anexo XV – Guião da entrevista semiestruturada sobre a atividade <i>O lobo como animal real</i>	125
Anexo XVI – Transcrição da entrevista semiestruturada relativa à Atividade III acerca da atividade <i>O lobo como animal real</i>	127
Anexo XVII – Desenhos das crianças acerca da atividade <i>O lobo como animal real</i>	141
Anexos XVIII – Planificação e avaliação da Atividade Complementar O Boi Blimundo (dia 16 de junho de 2014)	151
Anexos XIX – Desenhos das crianças acerca da personagem favorita do conto <i>O Boi Blimundo</i>	154

Siglas

PES	Prática de Ensino Supervisionada
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no ano letivo de 2013/2014, no Jardim de Infância de São Brás de Alportel – A Joanelha. O mesmo apresenta como tema o papel da mediação do conto, no desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar.

A preferência para trabalhar sobre um tema relacionado com o desenvolvimento de princípios éticos em ambiente pedagógico prende-se, essencialmente, a um grande interesse pessoal pela temática, interesse esse que foi desenvolvido ao longo da minha formação académica. Entendo que, para além dos pais e dos familiares próximos a educadora assume um papel fundamental no desenvolvimento moral da criança, pois é no jardim de infância que esta criança estabelece um dos primeiros contactos com o ambiente exterior à sua casa e ao seu núcleo familiar, com outros adultos e com outras crianças, ou seja, com a vivência em sociedade.

Desta forma, é importante reconhecermos que, em ambiente pedagógico, são constantes as situações relacionadas com a moralidade, uma vez que as interações que acontecem neste campo são baseadas em normas e em comportamentos que fornecem aos educandos a perceção daquilo que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto (Vinha, 2000:19). Desenvolver princípios éticos é desenvolver a competência e a autonomia para escolher, enquanto seres racionais e livres, a forma de administrar o nosso comportamento do modo mais correto e justo para nós e para os outros (Carapeto e Fonseca, 2012:8). Cabe ao educador desenvolver estratégias que possam auxiliar as suas crianças no desenvolvimento de tais perceções e de tais competências, contribuindo, assim, para alcançar o objetivo da educação pré-escolar:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Assembleia da Republica, 1997, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)

Vinha (2000:20) defende como importante que a educadora conheça bem o desenvolvimento da moralidade infantil, ou seja, o processo pelo qual os valores da criança vão sendo construídos, e que a mesma «[...] reflita, analisando cuidadosamente a sua compreensão de educação, de infância, de aprendizagem, de autonomia e de disciplina, pois disso advém toda a sua prática junto com as crianças». Encaramos este nosso estudo como um pequeno, mas potencial contributo para tal reflexão e análise.

A vontade de utilizar os contos como um veículo para o desenvolvimento de princípios éticos aparece motivada pelo gosto pessoal que sempre nutri pelos contos e pela literatura também para crianças. Para além deste meu interesse, é também um facto que os contos aparecem no jardim de infância como uma prática quase diária, revelando-se importante a busca e a reflexão sobre as potencialidades deste recurso junto das crianças. Tal como referem Leite e Rodrigues (2001:40) para que o conto possa ser considerado um recurso pedagógico, educadores/professores têm que se tornar verdadeiramente conscientes das mensagens de que o conto é portador, «[...] o que exige práticas investigativas/reflexivas que contribuam para a concepção de estratégias e para a construção de materiais que decorram de um quadro teórico bem explícito e que se organizem na base da intelectualidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências de participação crítica, tanto de alunos como de professores».

Zipes (*apud* por Fonseca 2010:236) identifica o ato de contar histórias como uma tocar de experiências. Com isto quererá dizer-se «[...] por um lado, que quem conta ensina algo; por outro, que quem escuta também tem algo para dar. Pode ser a disponibilidade para ouvir; pode ser a disponibilidade para passar o testemunho; pode ser a disponibilidade para comentar.». Se existir disponibilidade da parte da criança para escutar o conto, existe aprendizagem. Desta forma, os contos podem contribuir para o desenvolvimento de diversas aprendizagens e competências na criança.

No que se refere à moralidade e ao desenvolvimento de princípios éticos, entendemos o conto como um bom veículo para o desenvolvimento da criança neste campo, pois reconhecemos que os contos apresentam situações, dilemas, comportamentos com os quais as crianças se podem identificar. Segundo Lino (2006:95) «[...] as crianças distinguem claramente entre comportamentos adequados e desadequados no âmbito da história, e chegam, em algumas ocasiões, a comparar o comportamento das personagens das histórias com situações vividas por elas próprias no jardim de infância». Andrade (1997:147) afirma, ainda, que a educação para os valores ético-morais pode tomar o seu lugar em qualquer temática, presenciando-se, apenas, de situações que envolvam pessoas e que impliquem decisões sobre os valores em conflito. «São situações que manifestam conflitos interpessoais, e logo conflitos entre valores (o individuo terá que determinar qual o valor principal), o que exige uma hierarquização». Os contos apresentam, através das suas personagens, estes mesmos conflitos interpessoais que são necessários para que

a criança seja levada a refletir sobre os valores ético-morais e para que possa estabelecer a tal hierarquia de valores.

Contudo, o desenvolvimento do nosso projeto levou-nos a perceber que para o conto se tornar realmente num bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos, é necessário que exista uma mediação entre o conto e a criança. É a mediação do conto, feita pelo adulto, neste caso, pelo educador, pela pessoa mais consciente, que leva a criança a compreender e a refletir sobre as diversas situações que escuta em cada narrativa.

Para tornar-se um ser pensante, a criança precisa do modelo e do estímulo do adulto. Entendemos que, através da mediação, existe uma maior aprendizagem e um maior desenvolvimento das competências da criança. Formosinho (2006:63,64) refere que existe na criança uma boa tendência para observar o adulto e, neste sentido, o educador assume um papel de mediador junto da criança. «E nesta zona de contacto o adulto tem oportunidades de alargar as aprendizagens das crianças com as estratégias que introduz, com as informações que providencia, com os recursos que coloca à sua disposição, com os comportamentos que modela [...]».

Uma vez que me encontro a realizar uma prática pedagógica em contexto educativo, quis, ainda, desenvolver um projeto que me permitisse realizar e absorver um conjunto de experiências que me possibilitassem o meu crescimento profissional, através de uma dinâmica de reflexões, de busca e de debate, tentando extrair dos dados recolhidos na prática e da teoria analisada, os princípios para orientar a minha prática pedagógica futura. Em conjunto com a minha orientadora Doutora Olga Maria da Costa Fonseca, desenvolvemos uma investigação centrada na perspetiva da educadora, tendo como principal objetivo abordar aquela que deve ser a sua postura, enquanto contadora e mediadora de contos, para contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar.

Para dar resposta a tal objetivo, bem como às questões orientadoras que estiveram na base do nosso projeto, delineámos um estudo centrado numa metodologia de cariz qualitativo, com base em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados. Bogdan e Biklen (1994:113) referem que, numa investigação qualitativa, os dados são recolhidos através de um contacto próximo e aprofundado com os agentes, no seu ambiente natural. Como tal, recorreremos ao desenvolvimento de três atividades centrais e uma atividade complementar com o grupo de crianças protagonista

do nosso estudo (7 meninas e 18 meninos da sala nº2 do Jardim de Infância de São Brás de Alportel – A Joanelha). Para recolha e confronto de dados recorreremos à aplicação de entrevistas individuais às crianças em cada atividade; à análise de desenhos realizados pelas crianças, sobre os contos trabalhados, em cada atividade; e, também, à análise dos registos videogravados de tais atividades.

O presente relatório contém uma estrutura composta por três capítulos fundamentais. O primeiro capítulo engloba o enquadramento teórico-conceptual que fundamenta o trabalho apresentado. Nele, começamos por apresentar uma primeira parte onde expomos as nossas considerações preliminares, esclarecemos a diferença entre ética e moral e clarificámos os conceitos associados a estas. Numa segunda parte, apresentamos alguns conteúdos sobre o desenvolvimento moral da criança; fazem parte integrante deste ponto algumas perspectivas de tóricos com importantes contributos apresentados sobre a temática como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan e Peter Kahn. Numa terceira e última parte deste capítulo apresentamos os conteúdos que fundamentam o potencial que o conto representa enquanto veículo para o desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar e a importância da respetiva mediação, para o desenvolvimento dos mesmos.

O segundo capítulo evidencia a metodologia que foi utilizada no desenvolvimento do estudo. Dentro do mesmo podem encontrar-se os objetivos que delineámos; as respetivas questões orientadoras; a natureza do estudo; os participantes; o delineamento do estudo; assim como os instrumentos que foram utilizados para recolha e tratamento de dados.

O terceiro capítulo é relativo à análise e interpretação dos dados recolhidos. Está organizado em quatro pontos, de acordo com as atividades que foram desenvolvidas com as crianças. Pretendemos, nesta parte, dar resposta aos objetivos delineados, assim como às questões que tomámos como orientadoras da nossa pesquisa. Por fim, apresentamos as conclusões a que chegámos através do desenvolvimento do estudo, os seus limites e a sua relevância. Concluimos com uma reflexão final que sublinha o contributo do presente estudo para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Capítulo I – Enquadramento teórico-concetual

1. Considerações Preliminares

Não seria coerente da nossa parte desenvolvermos um estudo sobre o desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar sem evidenciarmos a nossa preocupação com a sociedade em que vivemos. Referimos, anteriormente, que um dos objetivos da educação é a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, para que esta possa corresponder às exigências da sociedade atual. Mas que sociedade é esta? E porque reclama a sociedade por seres ético-morais¹?

Lourenço (2006:15) considera que a preocupação atual pelo desenvolvimento moral provém da ideia de que atravessamos uma «profunda crise de decadência moral» nos dias de hoje. Consideramos, no entanto, que talvez esta mesma «crise de decadência moral» sempre tenha existido, nós é que só estamos a reparar na sua existência agora. A divisão da humanidade de que nos fala Fonseca (2010:23 e 24), uma humanidade «dividida pelos conflitos entre ocidente e oriente, espartilhada pelos antagonismos entre católicos, muçulmanos e judeus e balançando entre ditadura de esquerda, de direita e democracias [...]» faz parte da atualidade mas não é de hoje. Basta abrirmos um livro sobre história mundial e podemos comprovar que a divisão da humanidade, marcada por guerras e conflitos, atravessa séculos e séculos. A corrupção e as ditaduras políticas que se escondem sinuosamente atrás da palavra democracia são uma consequência das barreiras humanas, da falta de honestidade, de justiça e de respeito que sempre houve entre os humanos.

Tal como nos refere Medeiros (2006:17) «o mundo sempre esteve em mudança, como muito bem viu Heráclito² na antiguidade, ou Camões³ na época do renascimento.

¹ Um ser ético-moral: a) considera imparcialmente os seus interesses e os alheios; b) reconhece princípios éticos de conduta; c) não se deixa guiar por impulsos, mas escuta a razão; d) delibera com autonomia, independentemente das pressões; e) age em função de valores e ideias que reconhece como certos – bons – para se tornar melhor ser humano. (Antunes, 2004:17)

² Filósofo pré-socrático, o pai da dialética. Para Heráclito nada permanece a mesma coisa pois tudo se transforma e está em contínua mutação. Por isso, Heráclito identifica a forma do Ser no Devir pelo qual todas as coisas são sujeitas ao tempo e à sua relativa transformação.

³ Camões viveu na fase final do Renascimento europeu, um período marcado por muitas mudanças na cultura e na sociedade, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna e a transição do feudalismo para o capitalismo. Mudanças que assinala também no seu soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades».

O problema de hoje é a consciência dessa mudança e a ameaça das incertezas permanentes». O que não se iguala a nenhum momento da história da humanidade é a globalização que atravessamos e que, embora haja ainda muitos movimentos contra, felizmente o seu crescimento é real e inevitável.

A evolução dos meios de transporte e de comunicação de massas transformou o planeta na aldeia global cujas portas já não podemos, nem queremos fechar e cujo caldo de culturas tanto nos poderá nutrir, fortificar, se soubermos aproveitar a riqueza da sua diversidade, como nos envenenará, se permitirmos que se transforme num pavio de conflitos, impregnado de «moralina» ⁴(Fonseca, 2010:24)

A coexistência de diversas nacionalidades no mesmo espaço e de diversas culturas e religiões traz, no entanto um problema - a polémica em torno das questões morais, sendo necessário o desenvolvimento nos seres humanos de uma consciência voltada para a necessidade de uma moral amonizante entre as nossas práticas, uma moral conduzida pelo respeito, pela justiça e pelo cuidado entre os seres humanos e destes para com o planeta.

Perante o reconhecimento da necessidade de «uma vida norteada pela ética» (Fonseca, 2010:24), é importante reclamar um aspeto positivo – se identificamos um problema e demonstramos vontade em resolvê-lo, estamos sem dúvida num caminho mais próximo da sua solução. Estamos cientes de que que esta mesma preocupação cada vez mais evidenciada pelas ciências da educação em nortear os indivíduos com base nos princípios da ética será um primeiro passo para melhorar a sociedade global.

A preocupação pelo desenvolvimento moral dos indivíduos não é mais do que uma forma consciente e considerada por educadores, professores e teóricos para combater a criminalidade, a delinquência, a violência, o preconceito, a corrupção, a pobreza... e, de incentivar a solidariedade, a igualdade, a liberdade, o respeito pelo próximo, a proteção dos animais, a proteção do ambiente, etc. Acreditamos que o desenvolvimento de princípios éticos nas crianças de hoje, os adultos de amanhã, conseguirá corresponder a tais objetivos.

Morin (2000:17) defende que a ética deve formar-se na mente dos indivíduos «com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, individuo, parte da sociedade, parte da espécie [...] todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve

⁴ «O conceito de moralina foi criado por Friedrich Nietzsche e retomado por Edgar Morin, para designar uma forma de julgamento que se assume como moral mas que resulta apenas de um conflito de valores exteriores à moral e que se opõe ao pensamento e ao conhecimento» (Fonseca, 2010:24, em nota de rodapé).

compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana».

É dever de todos os agentes educativos desenvolver nas crianças a consciência de si, dos outros e do mundo, só assim poderemos alcançar um porto melhor, um mundo mais justo, mais solidário e mais livre.

Não é suficiente ensinar os horrores da guerra e evitar tudo o que poderia estimular a desconfiança e a animosidade internacional. Deve colocar-se ênfase em tudo o que une as pessoas em obras e resultados cooperativos para lá das limitações geográficas. O caráter secundário e provisório da soberania nacional no que respeita à associação mais plena, mais livre e mais útil ao procedimento dos seres humanos entre si deve iniciar-se como uma disposição operativa da mente. (John Dewey cit. por Savater 1997:146)

2. Ética e Moral

Para um melhor esclarecimento do nosso trabalho consideramos importante começar por distinguir e clarificar os conceitos de ética e de moral. Embora os mesmos estejam inteiramente relacionados, não têm significados e objetivos idênticos.

Segundo Cortina e Martinez (2005:20), o termo Ética deriva do grego, da palavra *ethos*. Originalmente esta palavra significava «“morada”, “lugar em que vivemos”», mais tarde, a mesma palavra sofreu uma alteração semântica, passando a significar «“o caráter”, “o modo de ser” que uma pessoa ou grupo vai adquirindo ao longo da vida.» Os mesmos autores, referem que o termo Moral vem do latim *mos, moris*, «originalmente significava “costume”, mas em seguida passou a significar também “caráter” ou “modo de ser”». Etimologicamente, os termos têm origens diferentes mas significados quase idênticos, o que nos leva a entender a confusão que se faz entre ambos no contexto quotidiano.

Apresentamos, no nosso trabalho, a ética como uma componente da filosofia que é direcionada para o campo da reflexão sobre a moral. A mesma, é denominada por diversos autores como a “filosofia moral”. Uma das tarefas que lhe é atribuída é explicar o que se entende por moralidade (Cardia, 1991:2). A ética apresenta como objetivo explorar e compreender os conceitos e fundamentos associados à dimensão moral do ser humano:

[...] a ética, a Filosofia moral, terá conseguido *explicar* o fenómeno moral, dar conta *racionalmente* da dimensão moral humana, de modo que teremos aumentado o nosso conhecimento sobre nós mesmos, e, portanto, alcançado um maior grau de liberdade. Em suma, filosofamos para encontrar sentido para o que somos e fazemos e buscamos sentido para atender aos nossos anseios de liberdade, pois consideramos a falta de sentido um tipo de escravidão. (Cortina e Martinez, 2005:9)

A moral é referente ao conjunto de princípios, normas e valores que são transmitidos culturalmente de geração em geração e que são usados continuamente pelos cidadãos. Este conjunto de princípios, normas e valores servem de conduta às ações e aos julgamentos dos seres humanos sobre o que é bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado. «Assim, chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa» (Cortina e Martinez, 2005:20). Para moralidade pode conceber-se uma definição «a partir dos conceitos do individuo, dos seus raciocínios, e das ações que se referem ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo das pessoas» (Nucci, 2000:75). Cortina e Martinez (2005:18) atribuem-lhe o sinónimo de «vida moral».

É importante reconhecer que os objetivos da ética e da moral andam de braço dado, uma vez que ambas se encontram na base da conduta utilizada pelo Homem em relação à sua vida em sociedade. Tanto uma como outra determinam o carácter e as virtudes de cada pessoa. Tal como afirmam Cortina e Martinez (2005:20), ambas são tipos de saber normativos, ou seja, que pretendem orientar as ações dos seres humanos. Contudo, ao passo que a ética, como filosofia moral «remonta à reflexão sobre as diferentes morais e sobre as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral», a moral «propõe ações concretas, em casos concretos». A moral baseia-se na pergunta: «O que devemos fazer?», enquanto que a ética se baseia na pergunta: «Por que devemos?».

Na dimensão social, o ser humano age consoante as orientações impostas pelos códigos de conduta exteriores, tais como os códigos jurídicos ou os padrões sociais adotados pelo grupo onde pertence. Na dimensão ética, o ser humano age segundo orientações impostas por si. A dimensão ética é, portanto, orientada pela consciência moral, que é a capacidade interior que o Homem apresenta para orientar, avaliar e criticar a sua própria conduta moral, perante o mundo e perante os outros (Antunes, 2004:17). Desta forma, no contexto educativo, a ética e a moral assumem um papel preponderante, na medida em que é dever das instituições educativas desenvolver nos novos seres a consciência autónoma diante de si próprios, dos outros e do mundo. Vinha (2000:21) refere que um dos principais objetivos da pedagogia é tornar os educandos indivíduos conscientes, ativos e interventivos, capazes de interferir no meio social onde vivem de forma crítica e autónoma.

As instituições educativas constituem um local onde a ética e a moral se fazem presentes constantemente, uma vez que se trata de um ambiente social onde se criam múltiplas relações entre os indivíduos que fazem parte dela. Consideramos, portanto, que se trata de um ambiente ideal para criar situações promotoras de diálogo sobre as questões ético-morais. Situações estas, que permitam às crianças ir desenvolvendo a sua consciência moral, ganhando competências para refletir sobre suas ações e suas atitudes perante os outros. Tal como referem Camargo e Fonseca (s./d.:5):

Por ser reflexiva, a ética tem, sem dúvida, um caráter teórico. Isso não significa, entretanto, que seja abstrata, ou metafísica, desagregada das ações concretas. Não se realiza o gesto da reflexão por mera vontade de fazer um “exercício de crítica”. A crítica é provocada, estimulada, por problemas, questões-limites que se enfrentam no cotidiano das práticas. A reflexão ética só tem possibilidade de se realizar exatamente porque se encontra estreitamente articulada a essas ações, nos diversos contextos sociais. É nessa medida que se pode afirmar que a prática cotidiana transita continuamente no terreno da moral, tendo seu caminho iluminado pelo recurso à ética.

Neste sentido, é importante que educadores e restante comunidade educativa, valorizem as relações interpessoais que se criam no jardim de infância, e transformem o mesmo num espaço onde se promova o diálogo, o debate e a reflexão para que todos os agentes compreendam que a ética é uma conduta das atitudes e ações moralmente boas, corretas e justas.

3. Conceitos básicos da moralidade

3.1. Conceito de ação

Uma vez que «os julgamentos morais e os raciocínios éticos recaem sobre as ações e os seus agentes.» (Fonseca 2010:32), o conceito de ação aparece como indissociável dos conceitos de bem de mal e de justiça.

Segundo Cardia (1991:21) «a ação é a mais frequente modalidade de agir». Esta mesma forma de agir, para ser concretizada evolve uma articulação entre comportamento e consciência cognitiva, ou seja, entre motricidade e cognição. Por comportamento entende-se a atividade humana que é psico-motora, verbal ou mental e, o mesmo prevê uma consequência. Existem comportamentos mecânicos e comportamentos não mecânicos. Ao contrário dos comportamentos mecânicos, o mesmo autor sublinha que os comportamentos não mecânicos «consistem na ocorrência não-passiva, ou seja na ocorrência activa, de consequências». As ações são «comportamentos suscetíveis de serem acompanhados pela consciência da eventualidade da produção de consequências».

Neste contexto, é importante reparar que a ação pode apenas ser concretizada através de comportamentos psico-motores e verbais:

[...] pode dizer-se que acção é o comportamento, psicomotor ou verbal, efectiva ou potencialmente acompanhado da consciência da eventualidade de produção de consequências na relação do agente ou consigo mesmo ou com outras pessoas ou com a natureza ou com o meio técnico ou com alguns ou todos esses pacientes. (Cardia, 1991:23)

Diferente de ação é omissão. Fonseca (2010:33) refere que o agir humano pode ser concretizado através de ambas as formas. No caso da omissão não existe qualquer tipo de comportamento psico-motor ou verbal, mas considerando a omissão ativa podemos identificar um comportamento mental. A mesma autora refere ainda que para ser considerada omissão ativa «é necessário que o agente tenha consciência da eventualidade de consequências desse comportamento.»

Ambas as formas de agir aparecem relacionadas com o conceito de intenção, este aparece assente no propósito de obter consequências. Cardia (1991:24) refere neste âmbito que as consequências de uma ação ou de uma omissão podem ser: a) contrárias à intenção do agente que as realiza (contra-intencionais), b) podem ser diferentes dessa mesma intenção (inintencionais), ou c) conformes com a intenção do agente (intencionais).

Diferente do conceito de intenção aparece o conceito de motivação. O mesmo autor afirma que enquanto a primeira pode ser ou não uma causa relacionada com a ação ou com a omissão, a última é sempre uma causa ou da ação ou da omissão.

Cardia (1991:27) refere ainda que o agir por ação ou por omissão apresenta-se sempre relacionado com uma situação, sendo que a situação pode determinar o conteúdo do comportamento, condicioná-lo, balizá-lo ou aparecer como um resultado do mesmo.

A judicção, ou seja o juízo de bom, de mau, de justo ou injusto recai sobre as ações, omissões e intenções do agir humano. Segundo Fonseca (2010:35), «São seis as judicções morais elementares: louvar, apoiar, declarar indiferente, desaprovar, desculpar e censurar.» No entanto a mesma autora aponta que «para se chegar a uma destas judicções, é necessário ter em conta um outro elemento: as normas morais».

Entende-se por “judicar” determinar um juízo a partir de uma comparação entre a ação e as normas que podem ser aplicáveis nesse contexto como sendo boas ou justas. «Sem normas morais, não há juízos morais; as acções, omissões e intenções não podem ser ajuizadas em si mesmas – apenas o confronto com as normas permite a judicção moral» (Fonseca, 2010:35).

3.2. Conceito de Bem e de Mal

Segundo Marques (1998:119), o conceito de bem pode encontrar-se associado a uma realidade metafísica ou a uma realidade moral. «Pode haver um bem em si, ou um bem relativo a alguma coisa». Aristóteles e Platão consideravam o bem, não um meio, mas sim um fim. O bem está relacionado com a perfeição, na realização das nossas ações, ou seja, para os seres humanos, o bem «consiste na procura de perfeição no exercício da actividade humana» (Marques, 2000:24). Ao serem dotados de racionalidade e de inteligência, os humanos são dotados de razão. Fazer o Bem é agir em consonância com a razão. O conceito de mal aparece completamente dissociado do conceito de bem, sendo que o mal é maior quando mais afastado estiver do bem. É importante considerarmos que uma pessoa boa é aquela que utiliza a razão, a inteligência, a consciência da melhor forma que consegue, é aquela que utiliza as virtudes morais e intelectuais na conduta da sua vida em sociedade.

Tal como nos refere Fonseca (2010:40), muitos autores encaram o conceito de bem, também como desejo. «A questão filosófica reside em determinar se desejamos o que é um bem ou se pelo contrário, por desejarmos algo, passamos a considera-lo um bem». A mesma autora aponta que, por este prisma o bem está associado à satisfação do desejo e o mal ao afastamento dessa satisfação. No entanto é importante considerar a subjetividade de ambos os conceitos, porque o que pode ser entendido como bem para uns pode ser entendido como mau para outros ou uma coisa que é considerada boa para uns, pode ser considerada má para outros. Assim, o bem e o mal encontram-se inteiramente relacionados com a consciência de quem pratica a ação, ou seja com o livre arbítrio «a forma mais íntima e problemática de liberdade pela qual antropologicamente nos definimos» (Savater, 2004, *apud* por Fonseca, 2010:42). E como pode ser considerada uma ação boa? Para Marques (2000:24) «A acção é boa quando é de tal modo que não seja necessário acrescentar-lhe ou retirar-lhe nada, quando não peca por defeito nem por excesso, quando se enquadra nos limites do justo equilíbrio e é ditada pela prudência».

3.3. Conceito de justiça

Segundo Lourenço (2006:340), o conceito é um dos princípios da moralidade, o mesmo defende a sua orientação como deontológica e advoga-se como «uma orientação moral em que o valor dos atos é intrínseco a eles próprios e não provém das consequências que deles resultam». O princípio da justiça defende que devemos tratar o outro como um fim e nunca como um meio, ou que nos tratemos de modo igualitário. Este é o princípio

moral que aparece como pano de fundo na obra de Kohlberg, Kant ou Rawls, entre outros. Fonseca (2010:45), cita Aristóteles referindo que:

[...] o que todos visam com “justiça” é aquela disposição de carácter a partir da qual os homens agem justamente, ou seja, é o fundamento das acções justas e o que faz ansiar pelo que é justo. De modo oposto, a injustiça é a disposição do carácter a partir da qual os homens agem injustamente, ou seja, é o fundamento das acções injustas e o que os faz ansiar pelo injusto [...] parece ser injusto quem transgride a lei, quem quer ter mais do que é devido e quem é iníquo [...] justo será quem observa a lei e respeita a igualdade.

O conceito de justiça aparece ligado à educação, também na designação de *Educação para a justiça*. A educação para a justiça opõe-se ao ensino direto de conteúdos morais ou ao ensinamento de bons comportamentos e defende antes a estimulação do desenvolvimento do raciocínio moral, ou seja de princípios éticos, buscando oportunidades de descentração social e a vivência em comunidades justas. A ética da justiça, encontra-se também associada à educação para a justiça. Foi um conceito criado por Lawrence Kohlberg para designar a orientação moral associada ao imperativo categórico de Kant e à defesa dos princípios éticos universais. Marques (1998:122) aponta que a ética da justiça está relacionada com o modelo curricular da educação moral, que utiliza a discussão e a reflexão de dilemas morais, o debate de ideias e de problemas relacionados com questões morais, recorrendo à maiêutica socrática⁵. Trata-se de uma ética formalista e estruturalista que apresenta como estrutura central a perturbação cognitiva e o poder da reflexão.

3.4. Valores e virtudes morais

O conceito de valor moral aparece relacionado com a axiologia, a «ciência do valor». Esta ciência é um ramo da filosofia que tem como fundamento o estudo dos valores. O mesmo termo é ainda utilizado para definir o padrão de valores dominante numa determinada sociedade. Em termos filosóficos, vertente que nos interessa clarificar, Fonseca (2010:36), através de Vala (2003), considera que os valores são «princípios abstratos que guiam ou justificam as atitudes, as opiniões e os comportamentos». Acrescenta-se ainda no mesmo texto que «valores são estruturas do pensamento que tornam desejáveis determinadas formas de pensar, sentir e agir em detrimento de outras».

⁵ **Maiêutica Socrática** tem como significado "Dar a luz (Parto)" intelectual, da procura da verdade no interior do ser humano. Sócrates conduzia este parto em dois momentos: No primeiro, ele levava os seus discípulos ou interlocutores a duvidar de seu próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto; no segundo, Sócrates os levava a conceber, de si mesmos, uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto em questão.

Shaver & Strong (1997), afirmam que valores morais são princípios ou padrões pelos quais as pessoas se regem para julgar/avaliar a correção ou a bondade das ações ou dos seus fins. A estas decisões que envolvem certos juízos sobre as ações e os fins, como ajuizar se estão certas ou erradas, chamamos de decisões éticas. Considera-se ainda que valores morais variam relativamente à sua importância e à sua aplicabilidade, o que nos remete para uma hierarquia que é variável consoante a cultura, o tempo ou o indivíduo. Fonseca (2010:37), refere que «os valores e as virtudes são pontos de referência da moralidade. Ainda que desejavelmente universais ou universalizáveis, um olhar distanciado permite aperceber a sua relatividade».

Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, definiu virtude como uma «disposição voluntária que visa a excelência, a perfeição» (Marques, 2006:2). O filósofo distingue virtudes morais de virtudes intelectuais, reiterando que as virtudes morais dependem do hábito, enquanto que as intelectuais estão relacionadas com a sabedoria e com o conhecimento (Marques, 2006:2). Para Platão, os valores morais traduzem-se apenas numa única virtude, a justiça. Já para Aristóteles existe uma pluralidade de valores morais, entre eles a coragem, a amizade, a moderação, a prudência, entre outros (Marques:1998:126).

De uma forma geral valores e virtudes aparecem associados às questões sobre o carácter das pessoas e sobre a excelência das suas práticas na sociedade, que ocupam um lugar fundamental na ética. Marques (2006:2), aponta que estas questões aparecem associadas àquilo que uma pessoa boa deve ser e deve fazer nas situações com que se depara na vida real. «Tem que ver com o carácter e com a ação, não apenas nem sobretudo com o raciocínio, [...] de entre essas questões, há duas que têm a primazia: a questão da acção, ou seja, “como devo agir?”; a questão do carácter, isto é, “que espécie de pessoa devo ser?”» (Marques, 2006:2). Para Medeiros (2006:52) a educação apresenta o papel fundamental no que diz respeito à aquisição e hierarquização de valores. O autor, citando Patrício (1993), refere que:

«Os valores envolvem tudo o que merece o nome de educativo, pois educar é realizar progressivamente o que é tido como o bem mais valioso para cada indivíduo humano e para a comunidade humana a que pertence. A relação da educação com os valores deriva, portanto, da estrutura constitucional do próprio homem, que é para si mesmo eminentemente valioso, sendo consequentemente valioso o processo da sua formação e aperfeiçoamento.» (Patrício, 1993, *apud* por Medeiros, 2006:52)

A aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores e virtudes morais aparecem referenciadas, nas orientações curriculares para o pré-escolar, na área de

formação pessoal e social. Segundo o Ministério da Educação (1997), a mesma área é considerada transversal e um suporte para todas as outras. Neste sentido, encaramos como fundamental enquadrar, nos padrões de formação do desenvolvimento da criança, a estimulação do pensamento crítico para os valores morais. «Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro.» (Ministério da Educação, 1997:52). Esta tomada de consciência torna-se essencial, na vida em sociedade, uma vez que esta nos exige, para além de valores democráticos, a consciência de diferentes valores «que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão para com outro, respeito pela diferença.» (Ministério da Educação, 1997:54).

4. O desenvolvimento de princípios éticos no processo de desenvolvimento moral da criança

4.1. Princípios Éticos

Os princípios éticos aparecem inteiramente relacionados com a abordagem cognitivo-desenvolvimentista e com o desenvolvimento do raciocínio moral. Os mesmos foram defendidos por Kant e, posteriormente, por Kohlberg, dois teóricos defensores do desenvolvimento moral através do processo cognitivo. Segundo Marques (1998:100), o conceito de princípios éticos é designado como «um procedimento ou um conjunto de orientações para habilitar a pessoa ao confronto de escolhas morais alternativas. Constitui uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão». O mesmo autor refere ainda que o conceito de princípios éticos está diretamente relacionado com o imperativo categórico de Kant, uma vez que este se trata de um critério universal que apresenta como objetivo a avaliação da adequação das escolhas morais e das ações morais aos princípios éticos. Este apresenta três formulações:

- 1) age só de acordo com a máxima pela qual possas ao mesmo tempo querer que se converta em lei universal;2) age como se a máxima da tua acção devesse converter-se pela tua vontade em lei universal da Natureza;3) age de tal modo que uses a humanidade tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim e nunca simplesmente como um meio. (Marques, 1998:124)

Apontamos, no entanto, que apesar de entendermos o ideal de universalidade proposto por Kant, entendemos que este mesmo ideal não atravessa muito mais do que uma aldeia. Nos dias de hoje quando falamos em universalidade não podemos deixar de

considerar uma «aldeia global» onde é raro uma situação repetir-se e, quando se repete, acaba por ser encerrada em função das diferentes convicções. Fonseca (2010:39) refere neste contexto que «ainda que um sujeito entenda, num determinado contexto, algo como um bem e aja no sentido de o obter, deve aceitar que para os outros esse bem seja encarado como um mal, não podendo, assim desejar a universalidade dos seus actos, sob pena de se reduzir a uma visão etno, andro ou ginocêntrica».

Kant defende que os princípios éticos são uma expressão da humanidade, estando presentes na natureza humana e na ordem cósmica, não tendo sido criados nem pela sociedade, nem pela cultura nem pela divindade. «São portanto, realidades *a priori*, não dependentes nem condicionadas pela geografia, pela economia ou pela cultura» (Marques 1998:125).

A teoria de Kohlberg é uma das mais significativas teorias morais que defende o desenvolvimento dos princípios éticos e do raciocínio moral. Para Kohlberg, os princípios éticos constituem um padrão universal que visa orientar a reflexão sobre as questões morais e, para além disso, designam também uma forma mais evoluída e determinada de encarar o conceito de justiça, conceito que, no entender do teórico, «define o ponto de vista moral». Podemos, então, concluir que o conceito de princípios éticos apresenta dois significados: 1) um procedimento racional para orientar a reflexão sobre questões morais; 2) um conteúdo identificável com o conceito de justiça (Marques, 1998:100).

4.2. Educar para a Liberdade e para a autonomia

A educação para a liberdade e para a autonomia é um dos principais motivos que move o nosso trabalho. Entendemos a tomada de decisões orientada por princípios morais e o estímulo do raciocínio ético como um alcance de liberdade e de autonomia, pois tal como Savater (1997:70), também compreendemos a liberdade, não como uma condição humana mas como um processo em desenvolvimento da integração do ser humano na sociedade. Para este autor «ser livre é libertar-se da ignorância original, do exclusivo determinismo genético moldado de acordo com o nosso meio natural e/ou social, de apetites e impulsos instintivos que a vivência ensina a controlar.» (Savater, 1997:70). Também acreditamos que não nascemos livres, não partimos livres, a nossa liberdade é conquistada à medida que crescemos e que nos tornamos conscientes e autónomos nas nossas decisões e nos nossos atos. «Ser livre não é nada, tornar-se livre é tudo.» (Hegel *apud* por Savater, 1997:70). Desta forma, podemos e devemos rever a educação como um meio para libertar e para autonomizar os indivíduos. É dever da educação desenvolver

nas crianças uma conquista progressiva de autonomia, através de aprendizagens envolvidas em raciocínio, em escolhas próprias, em reflexões, que tornarão a criança um ser livre e autónomo.

Nortear-se por princípios éticos é, sem dúvida, um passo fundamental na conquista dessa liberdade e dessa autonomia a que nos referimos, pois capacita o indivíduo para fazer as suas escolhas, tomar as próprias decisões morais e hierarquizar de forma autónoma, os valores individuais. Medeiros (2006:45) refere que «pela autonomia somos e fazemos o nosso caminho, o nosso percurso, o nosso trajecto. Vamos conquistando a nossa “harmonia de ser”, vamos vencendo os nossos limites; vamo-nos descobrindo no nosso modo único [...]». A autonomia e a liberdade de cada um constrói no fundo a sua identidade pessoal. Consideramos que a educação para a autonomia é uma tarefa ética que implica toda a sociedade.

Educadores e familiares devem estar sensibilizados para este tema e devem reconhecer a liberdade e a autonomia como focos fundamentais e integrantes nas suas intencionalidades educativas. Partilhando da mesma ideia de Marchão (2012:13), ao contrário do que é referido em muitas das abordagens teóricas sobre esta temática, verificamos em muitas práticas pedagógicas que as crianças são confrontadas desde muito cedo, por parte dos agentes educativos com indicações concretas de formas de agir ou de pensar. Frases como «faz assim», «é assim que se faz», «deves sempre fazer assim» são constantes na fase educativa inicial. Posteriormente, num patamar mais elevado da sua escolaridade é exigido às crianças que ajam de forma autónoma, confrontando-as com desafios como «escolhe tu», «decide», «sê autónomo», «pensa por ti». Observando que a prática não é consonante com a teoria, procuramos despertar mentalidades e sensibilizar todos os agentes educativos para uma educação preocupada como o desenvolvimento moral e ético da criança desde a mais tenra idade para que a liberdade e a autonomia de que falamos sejam realmente alcançadas, para que sejam realidade e não apenas utopias vislumbradas pelos teóricos da educação.

4.3. O processo de desenvolvimento moral e social da criança

Ao elaborarmos um estudo sobre a motivação para princípios éticos em idade pré-escolar, estamos intrinsecamente a estudar sobre o desenvolvimento moral da criança. É mediante esta verificação que nos surgem duas questões que consideramos de extrema importância clarificar no nosso trabalho – 1) O que é, afinal, o desenvolvimento moral? 2) Como se desenvolve o pensamento moral na criança?

Falar em desenvolvimento remete-nos para a estruturação de algo. O ser humano, ao longo da sua vida evolui, sobe de patamar para patamar, seja este um desenvolvimento físico, cognitivo, emocional ou moral. O desenvolvimento moral está relacionado com as interações sociais e, tal como qualquer outro tipo de desenvolvimento, apresenta um processo organizado por etapas. Como refere Lourenço (2006:40):

falar de desenvolvimento moral, é aceitar, portanto que há níveis de moralidade que são mais elevados do que outros. Mais elevados, exactamente em nome de certos critérios, como diferenciação, integração ou universalidade [...] há níveis de conhecimento e e/ou de acção que se situam a distâncias diferentes de um suposto ideal de *verdade*, no caso do desenvolvimento cognitivo, de um suposto ideal de *bondade*, no caso do desenvolvimento moral, ou de um suposto ideal de beleza, no caso do desenvolvimento estético.

Para o processo de raciocínio moral são apresentadas várias características. Este implica a «aplicação dos processos e das operações lógicas» por parte do agente às situações, aos problemas e às experiências com que se depara no meio. O pensamento moral é a aplicação dos princípios e das práticas associadas à moral, a casos concretos e a dilemas que o indivíduo experiencia. Tais procedimentos encontram-se intimamente ligados ao conceito de justiça – acreditamos que pensar moral significa considerar as escolhas mais justas em cada situação e em cada dilema com que o indivíduo se depara.

Lourenço (2006:34) aponta em especial três perspetivas diferentes que abarcam o desenvolvimento moral: a) na perspetiva psicanalítica desenvolvida por Birnbaum (1972), o mesmo é visto como uma «expressão de emoções e de ligações afetivas mantidas no tempo em que se é criança»; b) segundo a perspetiva da abordagem social desenvolvida por Mischel & Mischel (1976), o desenvolvimento moral é referente a uma «maior ou menor interiorização de regras e normas morais aprovadas socialmente»; c) a perspetiva estrutural-construtivista também designada como cognitivo-desenvolvimentista desenvolvida por Piaget (1965, 1972) e, posteriormente por Kohlberg (1976, 1981, 1984, 1985), toma o desenvolvimento moral como «a construção de princípios morais, nomeadamente o da justiça, princípios que podem ir muito além das normas morais e sociais vigentes».

A última perspetiva é, sem dúvida, aquela com a qual identificamos mais o conteúdo do nosso trabalho, pois tende a focar a componente cognitiva da moralidade, ou seja, o raciocínio ético, como forma de desenvolver o pensamento moral.

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista, foi elaborada, de uma forma geral, primeiramente por John Dewey. Num breve esclarecimento da sua denominação, chama-

-se cognitiva porque defende que tanto a educação moral como a educação intelectual se baseiam na «estimulação do pensamento ativo da criança sobre problemas e decisões morais»; desenvolvimentista, porque «vê os fins da educação moral como um movimento através de estádios morais». Para Dewey (1864):

O fim da educação é o crescimento ou desenvolvimento tanto intelectual como moral. Os princípios éticos ou psicológicos podem ajudar a escola na maior de todas as construções – a construção de um carácter livre e forte. Só o conhecimento da ordem e da interligação dos estádios no desenvolvimento psicológico pode assegurar essa construção. A educação consiste em proporcionar as condições que não-de permitir que as funções psicológicas amadureçam de maneira mais livre e mais completa possível. (*apud* em Valente, 2002:202)

Esta abordagem é normalmente criticada por alguns teóricos por se focar em demasia no papel da cognição, desvalorizando assim o papel dos hábitos, dos sentimentos e das emoções. No entanto, tal como Lourenço (2006:23 e 24) consideramos que esta é aquela que consegue dar uma resposta mais eficiente e mais pormenorizada às questões a que qualquer teoria de desenvolvimento moral deve responder; é também a que concilia de forma mais profunda a filosofia, a psicologia e a sua aplicação no âmbito educacional; a que propõe os critérios mais racionais sobre a moralidade e sobre o desenvolvimento moral; a que atribui o desenvolvimento moral ao próprio desenvolvimento da pessoa; a que está mais focada na transformação das instituições para sociedades justas e boas.

Segundo a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, a criança desenvolve-se moralmente através da influência das atmosferas onde cresce. Em âmbitos que lhe sirvam como modelo e que lhe proporcionem a oportunidade de «descentração social», isto é, a oportunidade de se colocar na perspectiva do outro para compreender o seu ponto de vista e assim desenvolver o próprio raciocínio moral da forma mais justa (Lourenço, 2006:37). É importante que, nestes ambientes, a criança seja sempre considerada, respeitada e valorizada para que aprenda a confiar no seu raciocínio e a tomar uma atitude crítica perante diversas situações com que se depara em sociedade.

Através das suas relações com os adultos e com os respetivos pares, a criança constrói as próprias noções de bem e de mal, de justo e de injusto e também dos seus direitos e dos seus deveres em âmbito social. À medida que cresce, a criança vai construindo «noções mais avançadas em termos de distinção coordenação e hierarquização de pontos de vista diferentes [...]». Ao desenvolver-se através do pensamento moral, a criança vai adequando o seu comportamento à conduta moral, quer dizer, «a fazer o que pensa que deve ser feito (acção moral objetiva), fazendo isto em nome de razões mais elevadas (acção moral subjetiva)» (Lourenço,2006:36).

De entre as teorias cognitivo-desenvolvimentista, colocaremos em destaque as pesquisas de Jean Piaget (1932) e Lawrence Kohlberg (1984), pois consideramos estas as de maior contributo para a educação no âmbito do desenvolvimento moral. Enquanto o primeiro se centrou essencialmente no desenvolvimento moral da criança, o segundo colocou o seu foco no desenvolvimento moral de adolescentes e adultos. Ambas abriram um importante caminho ao debate e à pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade humana e ao seu estudo e promoção em ambiente educativo. Posteriormente focar-nos-emos na perspetiva de Carol Gilligan, que faz algumas críticas às perspetivas de Piaget e de Kohlberg e que introduz a ética do cuidado, uma ética centrada nas relações pessoais, na preocupação com o outro, em sentimentos de respeito e de proteção.

Acreditamos que tanto a justiça como o cuidado podem e devem ser colocados na balança e devem ser tomados com mais ou menos peso consoante a situação. O que não deve acontecer é ser algum deles desqualificado no desenvolvimento moral de uma pessoa, porque ambos desempenham um papel fundamental. Paralelamente às duas formas de ética mais tradicionais, a ética da justiça e a ética do cuidado, o nosso estudo não podia ficar indiferente à ética da conservação, uma ética que nos remete para a proteção da natureza, desta forma apresentaremos ainda a perspetiva de Peter Khan que estende o desenvolvimento moral às relações dos humanos com a natureza.

4.4. Perspetiva de Jean Piaget

A pesquisa realizada por Piaget em 1932, descrita no livro *Le jugement moral chez l'enfant*, está relacionada com a evolução do juízo moral da criança, assim como com o processo de desenvolvimento da moralidade da mesma⁶. Para além de descrever e identificar os modos e as formas de pensar que emergem ao longo da vida do ser humano, a pesquisa é também dirigida a aspetos do desenvolvimento moral, linguístico e afetivo, relacionando sempre com os mesmos o desenvolvimento cognitivo (Marchão, 2011: 118).

Para o psicólogo, a moral consiste «num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.» (Piaget, 1994:23). O mesmo parte do pressuposto de que os jogos que as crianças realizam no recreio constituem «admiráveis instituições sociais», que podem sustentar um sistema

⁶ «O método clínico de Piaget consiste na análise das respostas das crianças através da sua observação por entrevistas flexíveis, que não canalizassem as respostas das crianças, para obter as suas reações espontâneas e para descobrir como estas pensam» (Papalia, Olds e Feldman, 2006:75).

de regras, ou seja «um código e toda uma jurisprudência» (Piaget, 1994:23), sendo que essas mesmas regras são elaboradas pelas crianças e são apenas utilizadas na interação entre pares. O autor defende que o desenvolvimento do juízo moral da criança deve ser feito a partir do respeito por essas regras, independentemente de estas parecerem “morais” ou “não morais”. Para Piaget, o jogo concretiza um conjunto de regras que são transmitidas de geração em geração; as mesmas mantêm-se apenas porque as crianças mantêm respeito por elas (Piaget, 1994:24).

Nos estudos deste autor o, pensamento inicial da criança e a sua socialização é caracterizada pelo egocentrismo e pela falta de objetividade. A esta, sucede-se o pensamento adaptado a outros e à realidade, sendo esta a fase encarada como preparatória para o pensamento lógico. De acordo com Lourenço (2006:78), Piaget identifica dois tipos de moralidade que orientam a criança: 1) a moralidade heterónoma – moral imposta pelos adultos, caracterizada pela obediência e pelo respeito unilateral; e 2) moralidade autónoma – moral baseada na igualdade, na cooperação e no respeito mútuos. Baseando-se nestes dois tipos de moralidade, o teórico aponta um paralelismo patente entre o desenvolvimento lógico e o desenvolvimento afetivo da criança, reiterando que ambos são inseparáveis e irredutíveis, sendo a sua separação artificial. A inteligência é, portanto, «o elo condutor e a afetividade dá-lhe sentido, energia e valor para levar a cabo a ação.» (Gutierrez, 1995:39).

Ao libertar-se do seu egocentrismo intelectual e social, a criança torna-se capaz de novas coordenações que influenciam a sua inteligência e afetividade. No que concerne à inteligência, são os primórdios da construção da própria lógica que, no entender de Piaget, constitui o sistema de relações que permite a coordenação dos seus pontos de vista e dos pontos de vista dos outros, bem como daqueles que equivalem a percepções ou intuições sucessivas. Esta coordenação lógica, também moral, deriva de instrumentos mentais constituídos pela “operação” e pela “vontade”. A operação ao nível da inteligência; a vontade ao nível do afecto. (Marchão, 2011:122)

As experiências afetivas e as emoções que a criança experimenta influenciam a capacidade que esta desenvolve para interpretar as situações sociais com que se depara. Moral heterónoma e moral autónoma são, acima de tudo, dois modos de orientação moral, «dois modos distintos de considerar o que constitui um problema moral e como resolvê-lo» (Gilligan, 1998, cit. por Lourenço, 2006:87)

De acordo com Fonseca (2010:64), Piaget distinguiu quatro estádios de desenvolvimento moral, fazendo corresponder a cada estádio uma faixa etária específica: 1) até aos 2 anos, a criança encontrar-se-ia no estádio «*motor e individual*», um estádio caracterizado por regras definidas em função da capacidade motora da criança, que joga

sozinha e que exerce uma tendência para ritualizar as regras; 2) entre os 2 e os 5 anos de idade, a criança encontrar-se-ia no estágio «*egocêntrico*» - nesta fase, reconhece-se que, embora a criança receba do exterior um exemplo de regras codificadas, esta limita-se a imitá-lo; no entanto, continua a jogar sozinha, «quando acompanhada, usa as regras para si, sem tentar vencer outro nem codificar as regras.»; 3) por volta dos 7/8 anos, a criança encontrar-se-ia no estágio da «*cooperação emergente*»; este estágio caracteriza-se pelo desejo de vencer. Desta forma, a criança apresenta a necessidade de «unificação das regras e o mútuo controlo do seu cumprimento, embora ainda predomine um conhecimento pouco seguro das mesmas»; 4) por fim, o quarto e último estágio, seria atingido por volta dos 11/12 anos – «*codificação de regras*» – neste estágio, a criança reconhece as regras do jogo e as possíveis variações das mesmas passam a ser usadas uniformemente pelo restante grupo.

Em contexto de jardim de infância, as crianças estariam, segundo Piaget, na fase da moralidade heterónoma, a moralidade que prevalece até aos oito/nove anos de idade, caracterizada pela obediência, pelo constrangimento e pelo respeito unilaterais. Nesta moralidade, a autoridade adulta não é considerada pela criança como apenas mais uma perspectiva a ter em conta, mas sim como a única perspectiva que deve ser tida em conta. O realismo moral caracterizado por Piaget define em grande parte esta dimensão da moralidade, uma vez que «[...] concebida a regra à letra e definido o bem pela obediência, a criança [heterónoma] avalia as ações pela sua conformidade material com regras estipuladas, não em função da sua intenção» (Piaget, *apud* por Lourenço 2006:84). Nesta fase a criança entende que o resultado das suas ações é medido pela consciência da possibilidade das suas consequências, sendo que a intenção que a leva a realizar as ações não é relevante. É dever do adulto criar laços de afetividade com a criança e refletir juntamente com a mesma sobre a motivação do cumprimento de cada regra para que esta possa desenvolver na sua consciência a intenção de agir por compreensão, de acordo com a razão, e não por medo da punição.

No que diz respeito à noção de justiça, os estudos de Piaget centraram-se na forma como as crianças avaliavam diferentes tipos de falta e consequentes hipóteses de sanção. A fase heterónoma caracteriza-se pela ausência da noção de justiça (justiça distributiva), na qual a noção de justo é confundida com as ordens impostas pelo adulto. Relativamente à justiça retributiva, para a criança, a sanção é assumida como legitimamente necessária. Existe ainda a noção de justiça eminente, quando a criança acredita que as sanções lhe

são atribuídas de forma automática, sendo encaradas como retaliação das próprias situações (Lourenço, 2006:89). Por exemplo, se uma criança comer o doce de um amigo às escondidas e logo depois lhe doer a barriga, ela entende que lhe dói a barriga porque comeu indevidamente o doce do amigo e não porque o seu organismo não reagiu bem àquele alimento.

Os estudos de Piaget revelam que entre os 3/4 anos e os 11/12 anos de idade o pensamento e as ações morais sofrem uma grande transformação. Mostram que «até aos 7-8 anos, a maioria das crianças incorpora no seu pensamento e acção elementos de heteronomia e que, a partir daí, a autonomia moral começa a ocupar o lugar da heteronomia moral» (Lourenço, 2006:120). Isto indica-nos que, com a idade, as crianças quebram a orientação que estabelecem através de uma moralidade regulada pela obediência e pelo respeito unilateral e passam a orientar-se por uma moral caracterizada pela responsabilidade subjetiva e pelas intenções, «por uma moralidade, enfim, que tende a substituir o medo e castigo pelo acordo, a obediência pela igualdade, a coerção pela cooperação e o respeito unilateral pelo respeito mutuo» (Lourenço, 2006:120 e 121).

Salientamos ainda o facto de o estudo de Piaget distinguir a aprendizagem dos meninos da aprendizagem das meninas. Numa primeira fase, o psicólogo observa apenas as reações dos meninos, relativamente a algumas variantes do jogo do berlinde, no entanto, posteriormente, sentiu a necessidade de analisar também o comportamento das meninas para poder chegar a uma conclusão geral. Para analisar o comportamento das meninas, Piaget utilizou um jogo diferente – o jogo da macaca. A sua conclusão evidencia que «as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos.» (Piaget, 1994:69). Para Piaget as meninas «parecem mais tolerantes e mais facilmente satisfeitas» que os meninos (Piaget, 1994:73).

Contudo, importa lembrar que já passou quase um século desde que o estudo de Piaget foi apresentado. No que diz respeito ao desenvolvimento da moralidade e à educação para os valores, muitas práticas ainda se norteiam pela teoria de Piaget, no entanto, embora reconheçamos a importância da mesma, têm vindo a ser reveladas fragilidades relativamente à delimitação das várias fases e às questões de género que é importante serem tidas em consideração, sendo que para Piaget as meninas apresentam um desenvolvimento moral mais lento que o dos meninos (Fonseca, 2010:62). Lourenço (2006:92) aponta ainda que diversos estudos posteriores confirmam que as crianças

adquirem determinadas capacidades e conceitos, numa altura muito anterior à que Piaget determinou.

Outros investigadores contestam as suas conclusões sobre os comportamentos dos géneros. Mais à frente teremos a oportunidade de analisar também a perspetiva de Carol Gilligan, um dos exemplos. Para esta psicóloga americana «os jogos femininos decorrem num ambiente de maior intimidade, com um número reduzido de participantes [...] em que por norma, o sucesso de cada participante não implica a derrota das outras» (Gilligan, *apud* por Fonseca, 2010:66). Fonseca (2010:66) refere ainda que «a competição dos rapazes é posicional, a das raparigas pessoal: os rapazes jogam para vencer o adversário; encontrado o vencedor, dá-se o jogo por terminado; a rotatividade dos jogos de raparigas permite-lhes, sobretudo, melhorar as próprias prestações».

4.5. Perspetiva de Lawrence Kohlberg

Tendo como principal influência a perspetiva de Piaget, Kohlberg propõe uma teoria baseada numa «síntese criativa entre o individual e o social na educação, baseada na noção de interação e interdependência entre o organismo e o ambiente, entre a pessoa e o meio, entre o sujeito e o objeto [...]» (Marques, 2000:166). Para Kohlberg, a moralidade é concordante com a razão. O conceito de justiça aparece como pano de fundo dessa mesma relação, uma vez que esta prevê que o indivíduo consiga encontrar um ponto de equilíbrio entre os seus interesses e pontos de vista, e os da sociedade.

Para Kohlberg, uma pessoa moralmente educada é aquela que é «capaz de fazer uso da reflexão quando perante um problema moral e que consegue chegar a uma solução em termos de consonância com o princípio da justiça, de forma a deliberar em consistência com o princípio do maior bem para o maior número» (Marques, 2000:171). O sujeito mais desenvolvido moralmente é aquele que é capaz de regular a sua ação em conformidade com os princípios éticos estabelecidos por si próprio, ainda que em respeito pelos universais.

A teoria piagetiana apresentou os conceitos de heteronomia e de autonomia como caracterizadores das fases distintas do pensamento moral da criança; Kohlberg retomou e aprofundou esses conceitos através dos estádios de desenvolvimento moral. No que distingue os estádios apresentados por Kohlberg dos estádios apresentados por Piaget é o facto de os mesmos não serem tão estanques. Kohlberg defende que a criança pode deter competências de mais do que um estágio de desenvolvimento.

Segundo Lourenço (2006:95), Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento, atribuindo, a cada um deles, dois estádios qualitativamente distintos em termos de raciocínio moral. Cada um dos estádios apresenta uma determinada orientação moral e um determinado modo de diferenciar e hierarquizar as diferentes perspetivas e os diferentes valores em confronto em cada uma delas. A metodologia que o teórico utiliza para avaliar o desenvolvimento moral é dividida em duas partes distintas. Em primeiro plano, a entrevista de juízo moral é destinada a analisar o material verbal do sujeito. Posteriormente, este material é codificado em termos de maior ou menor maturidade e é atribuído ao sujeito o respetivo estádio moral.

O primeiro nível de desenvolvimento moral é designado como *pré-convencional*. Trata-se de uma fase, inferior aos nove 9 anos, em que a criança orienta as suas ações de acordo com o que pensa ser bem aceite pelo adulto. Este nível equivale ao que Piaget classificou como moralidade heterónoma. A justiça e a moralidade aparecem como externas, são regras obedecidas essencialmente para evitar a punição (estádio 1) ou para satisfazer interesses pragmáticos e egocêntricos (estádio 2), (Fonseca, 2011:71). Para o sujeito que se encontra nesta fase, a sociedade é vista como externa e reconhecida através de interesses pessoais e individualistas, não generalizáveis nem universalizáveis.

O nível seguinte, o nível da *moralidade convencional*, é alcançado pela maioria dos adolescentes e dos adultos. Neste nível, os sujeitos já reconhecem as normas assim como as expectativas sociais. Para estes, já existe uma noção de justo e de injusto que é independente das respetivas consequências, ou seja, da existência de castigo ou recompensa. O sujeito já se reconhece como membro integrante da sociedade, aceita as normas e age de acordo com os seus direitos e deveres. Esta é, portanto, uma moralidade direcionada para a «aprovação social (estádio3) e para a manutenção da lei e da ordem (estádio 4)» (Fonseca, 2010:71).

Neste nível, há uma orientação para a moralidade interpessoal. Isto é, há uma tendência para se agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros ou a merecer o seu respeito, estima e consideração subjacente a este nível de moralidade é a de quem vive em sociedade e subordina as necessidades individuais ao ponto de vista e necessidades do grupo (Lourenço, 2006:98).

O último nível é denominado como moralidade *pós-convencional*; o mesmo corresponde à moralidade adquirida por pessoas com mais de 20-25 anos. Para estas pessoas, o valor moral das suas ações depende em menor medida da sua concordância com as normas morais e sociais vigentes e, em maior medida, da sua conformidade com os princípios éticos universais. Para estas pessoas, as normas são vistas como relativas,

validando o maior bem para o maior número (estádio 5) e apresentam como fim a garantia de princípios éticos como a defesa da vida, da liberdade e da justiça; «caso não sirvam estes princípios desejavelmente universais, as normas deverão ser mudadas ou, em último caso, desrespeitadas (estádio 6)» (Fonseca, 2010:72).

Numa perspetiva global, a pesquisa de Kohlberg sobre o raciocínio moral ou raciocínio para a justiça vieram evidenciar que, a partir dos 9/10 anos, existem ainda profundas transformações relativamente ao raciocínio moral e que, desta forma, a teoria Piagetiana sobre a moralidade autónoma a partir dessa idade se revela demasiado abrangente (Lourenço, 2006:120). No entanto, a teoria de Kohlberg, mais concretamente a teoria dos estádios também tem gerado controvérsias por parte de outros teóricos. Para Carol Gilligan, perspetiva que apresentaremos no ponto seguinte, a teoria de Kohlberg é demasiado focada na justiça, deixando de parte o cuidado. Outra das crísticas apontadas ao seu estudo alerta para o risco de etnocentrismo, «pelo seu apelo a um conjunto de valores que são apanágio da cultura Ocidental, mas não da Oriental, por exemplo.» (Lourenço, 2006: 118). Para outros autores, a sua obra «valoriza a cognição moral em detrimento da acção moral», com a desvantagem adicional de não ser explicada a frequente inconsistência entre o raciocínio moral e o comportamento moral. Ainda para outros, a sua principal limitação reside na falta de separação entre moralidade e convenção, dando isto resultado a uma subestimação da competência moral das crianças (Lourenço, 2006:119).

4.6. Perspetiva de Carol Gilligan

A teoria de Carol Gilligan apresenta uma ética deferente daquela que foi apresentada por Piaget e por Kohlberg. A psicóloga americana aponta a ética do cuidado como uma conceção da moralidade que coloca a compreensão, a responsabilidade e os relacionamentos como eixos do desenvolvimento moral. Para Gilligan, o desenvolvimento moral «depende mais do meio do que da idade, não sendo obrigatório que o sujeito passe por cada um dos estádios», para além disso, a própria cultura desmente a existência do universalismo ético referenciado por Piaget e Kohlberg, pois é uma atitude etnocêntrica, «não se pode analisar o desenvolvimento moral feminino e masculino segundo um critério único» (Fonseca 2010:73).

A perspetiva de Gilligan apoia-se nas diferenças de educação entre homens e mulheres, defendendo que aquelas devem ser tidas em conta ao analisar o respetivo desenvolvimento moral. Numa sociedade onde homens e mulheres são preparados para

desempenharem papéis sociais diferentes e tendo, conseqüentemente, diferentes percursos e histórias de vida, não podemos usar os mesmos critérios para avaliarmos eticamente os respetivos comportamento. Enquanto Piaget afirma que existe uma falha no desenvolvimento moral da mulher, quando refere que esta apresenta um menor sentido de justiça que o homem e que é mais tolerante e conformista, Gilligan põe em evidência a representação da mulher na sociedade, como mãe, como presença no crescimento das crianças e como criadora de laços afetivos que servirá como modelo para a criança do mesmo sexo, não necessitando esta de cortar os laços para construir a sua individualidade; já para o rapaz a proximidade da mãe, a certa altura do seu crescimento, passa a representar um impedimento ao seu processo de individualização, pelo que é obrigado a cortar com esse primeiro laço de amor e de empatia.

As pesquisas apresentadas no seu livro *In a Different Voice* (1983) mostram os resultados obtidos através de um estudo feito com três grupos: 1) estudantes universitários; 2) mulheres encaminhadas pelo serviço de orientação numa clínica de aborto; 3) estudo feito sobre direitos e responsabilidades. Estes resultados vão ao encontro da chamada ética do cuidado. Demonstram que «as mulheres, durante muito tempo das suas vidas, acreditam que o cuidado seja o mais importante» (Alves de Lima, 2004:19). Quer isto dizer que evidenciam respeito e uma grande preocupação em não magoar o outro nas suas relações.

As mulheres possuem sensibilidade para as necessidades dos outros, e a crença de que sejam responsáveis por terceiros leva-as a incluir pontos de vista alheios em seus julgamentos. Por esses motivos, as mulheres foram definidas como “fracas moralmente”, confusas e imaturas em seus julgamentos. Contudo, a sua grande força moral, a força da ética do cuidado, reside nos mesmos aspetos que foram usados para criticá-las. (Alves de Lima, 2004:19)

Alves de Lima (2004:19) refere ainda que as mudanças na sua perspectiva em relação aos seus direitos, ou seja, o facto de levar em consideração as suas próprias necessidades e não apenas as dos outros, suscitam um desenvolvimento que pode relacionar-se como a percepção da autoexclusão; a preocupação em proteger-se a si mesma ao reconhecer a sua responsabilidade nos relacionamentos; a compreensão dos relacionamentos como fonte de força moral; a ampliação do julgamento moral, dando importância ao fator da verdade psicológica e tornando-se mais tolerante e menos absolutos; o egoísmo e o autossacrifício tornam-se questões de interpretação. Contudo, independentemente das considerações sobre esse autorrespeito, não se permite abnegar-se. A conclusão é sempre a mesma: «cuidar dos outros é também cuidar de si» (Alves de Lima, 2004:20).

No desenvolvimento moral, homens e mulheres consideram a responsabilidade e os direitos como necessários ao individuo, contudo, ambos justificam essa necessidade de formas diferentes.

Gilligan conclui ainda que a «voz do cuidado» também está presente na conduta do homem. Pois também é possível ouvir do homem palavras de conciliação, compreensão e interesse. «O fundamental é compreender que não há apenas uma forma de identificar as éticas que coabitam a existência humana. Gilligan, portanto, abre a possibilidade de pensar sobre outras. A virtude da generosidade é uma delas» (Lima, 2004:20).

Em estudos mais recentes, feitos pela psicóloga americana, esta deixa bem claro que as duas orientações estão presentes nos dois sexos. «Homens e mulheres possuem as duas orientações na resolução de conflitos morais, tanto a orientação da justiça quanto a orientação do cuidado» (Alves de Lima, 2004:20).

4.7. Perspetiva de Peter Kahn

Uma vez que abordamos no nosso estudo questões morais ligadas à natureza e à preservação das espécies, não poderíamos deixar de considerar a perspetiva de Peter Kahn como um valioso contributo para o mesmo. Diferente dos autores que já referimos aqui, que abordam as questões da moralidade em torno das relações pessoais, o contributo de Kahn para o domínio do desenvolvimento moral centra-se na relação dos humanos com a natureza. O psicólogo americano fala-nos numa nova forma de raciocínio moral, raciocínio ecológico-moral «uma forma de raciocínio que alarga o escopo do domínio tradicional da moralidade» (Kahn e Lourenço, 2000:426). Tudo indica que num futuro próximo a ética da conservação, ética defendida pelo teórico, será facilmente mencionada ao lado da ética da justiça defendida por Kohlberg e ao lado da ética do cuidado, defendida por Gilligan (Lourenço, 2006:236). Quer isto dizer que as preocupações ambientais estão numa crescente transformação e promoção ética e a educação ambiental que tem vindo a ser desenvolvida há já alguns anos nos contextos educativos traz-nos como base a ética da conservação, «uma ética que nos manda respeitar a natureza» (Lourenço, 2006:236).

Ao termos acesso a vários estudos do autor, pudemos perceber que as questões que apresenta se relacionam essencialmente com a perspetiva moral da criança em relação à natureza e aos cuidados de que esta precisa por parte do ser humano:

[...] Será que as crianças aplicam conceitos de obrigação quando raciocinam sobre a relação dos humanos com a natureza, em especial sobre os actos que poluem a água e o ar por exemplo? Preocupam-se elas com o facto de tais actos prejudicarem as plantas, os animais e

a própria paisagem? Será que elas pensam que os animais têm direitos e valor intrínseco? Será que este tipo de raciocínio, chamado raciocínio ecológico-moral, conhece mudanças com o desenvolvimento? E que significa para as crianças viver-se em harmonia com a natureza? [...] (Kahn e Lourenço, 2000:426)

Os dados de algumas investigações realizadas por Khan no domínio da ética da conservação e do raciocínio ecológico-moral indicam-nos que as crianças e os jovens envolvidos consideram os atos que contribuem para a preservação da natureza como obrigações morais (Kahn et al., 2008:375). Num estudo realizado por Kahn e por Lourenço em Lisboa, no ano de 2000, as razões encontradas para justificar o raciocínio ecológico-moral da criança direcionam-se em maior medida para razões do tipo antropocêntrico do que do tipo biocêntrico. «Antropocêntricas são as razões que reclamam a defesa da natureza por razões dos humanos» (Kahn e Lourenço, 2000:428), ou seja, por razões que justificam o benefício dos humanos. «Biocêntricas são as que reclamam a defesa da natureza pelo respeito que, em si mesma, ela merece» (Kahn e Lourenço, 2000:428).

O raciocínio biocêntrico é tido em conta como um raciocínio mais avançado do que o antropocêntrico. No entanto, uma vez que o antropocentrismo ainda prevalece, este revela que a ética da conservação é ainda vista como «uma ética voltada para os desejos e necessidades humana» (Lourenço, 2006:238). Acreditamos que, por um lado, pode ser um entrave à sua incrementação, por outro lado, achamos que um dos objetivos da educação é precisamente combater esses entraves para que os seres humanos possam evoluir o seu desenvolvimento. Desta forma, consideramos como dever dos educadores um trabalho que, não excluindo as razões antropocêntricas, tenha como meta o raciocínio biocêntrico.

Kahn e Lourenço (2000:426) concluem que os resultados obtidos na investigação realizada em Lisboa coincide com outras investigações anteriores, realizadas, uma nos Estados Unidos (Khan e Friedman, 1995) e outra no Brasil (Kahn 1997). Numa perspetiva global, os estudos de Khan concluem que 1) as crianças encontram os problemas relacionados com o ambiente desde muito cedo, o que coincide com a hipótese de *biofilia*, «hipótese segundo a qual existe nos humanos uma propensão relativamente natural para se afiliarem com a natureza» (Lourenço, 2006:238). Tais preocupações tendem a ser tomadas como obrigações morais; 3) e a educação ambiental deve ter em conta «os dados que emergem da pesquisa relativa à compreensão da ontogénese da relação humana com a natureza» (Lourenço, 2006:238).

5. O conto como veículo para o desenvolvimento de princípios éticos

5.1. A importância do conto no jardim de infância – um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos

Embora defendamos que a «literatura *também* para crianças»⁷ deva ser dedicada a e desfrutada por todas as faixas etárias, concordamos com Leite e Rodrigues (2001:9), é um facto que na infância existe um maior contacto com os contos. Em contexto de jardim de infância, os contos representam uma prática quase diária, aparecem associados aos mais diversos temas que possamos imaginar e, pelas mais variadas formas, nomeadamente, através dos livros, dos contos orais, dos fantoches e outras formas de dramatização, para referir apenas algumas das mais frequentes. Há quem refira, como Traça (1992:113), que «as crianças criadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras». Nós tomamos a liberdade de acrescentar que tal pobreza não aparece apenas a nível espiritual, mas também a outros níveis, como por exemplo a nível cognitivo, cultural, moral, entre outros.

Leite e Rodrigues (2000:13) referem que o recurso aos contos na educação das crianças apresenta vários aspetos positivos que são apontados em diversos domínios científicos como por exemplo a psicanálise, a psicologia ou a pedagogia. O conto favorece o desenvolvimento de diversas competências na criança, como a imaginação, a criatividade, a memória, a reflexão, a aquisição de conhecimentos associados a diversas áreas, a observação, a aquisição de vocabulário, isto associado a todo o prazer que proporciona aos seus leitores ou aos seus ouvintes. Traça (1992:75) afirma que «o livro alarga a perceção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros». Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, assinadas pelo Ministério da Educação

⁷ Utilizamos no nosso trabalho a denominação de «Literatura também para crianças», pois tal com Fonseca (2010:186) preferimos esta às denominações normalmente utilizadas como «literatura infantil» ou «literatura para crianças». A autora explica-nos e faz-nos concordar que «literatura infantil» nos remete para um sentido pejorativo que o adjetivo «infantil» ganhou através do seu uso, legitimando a forma como este *corpus* ainda é normalmente encarado – como uma «arte menor». No que se refere à expressão «literatura para crianças», tal como Fonseca (2010:187) também consideramos que a mesma exclui os adultos do público-alvo e transmite a ideia de que existe a intencionalidade de escrever exclusivamente para as crianças, isto quando estamos já cientes de que muitas das obras que são hoje lidas ou ouvidas por crianças, foram inicialmente escritas para adultos, como é o caso do «Capuchinho Vermelho» e da maioria dos contos tradicionais. Para além disso, consideramos que a literatura também para crianças é uma arte que pode e deve ser apreciada por todas as faixas etárias.

(1997:70) valorizam o papel dos contos na medida em que aponta os livros e, em particular, a literatura também para crianças como um recurso que ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades linguísticas:

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética [...] as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.

É ainda importante pensarmos que os contos representam um papel relevante na formação moral da criança, uma vez que apresentam no seu conteúdo diversas situações que propõem aos seus ouvintes ou leitores a reflexão sobre diversas questões morais. Fonseca (2010:190) aponta que os contos «têm sido encarados como veículo de transmissão de saberes e, sobretudo, de valores e atitudes, desde os tempos mais remotos». Traça (1992:28) também nos fala sobre esta questão, referindo que «o ouvinte ou o leitor encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar, que aparece em cena, com os seus conflitos latentes ou não [...]». A mesma autora refere ainda que o conto suscita questões com as quais os indivíduos se confrontam na própria sociedade, pois o mesmo apresenta aspetos da vida social e do comportamento humano que são reais:

[...] como etapas fundamentais da vida como o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte, e com episódios caraterísticos da vida da maior parte das pessoas. Do campo emocional fazem parte o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a felicidade, a rivalidade, a amizade, e, muitas vezes, o mesmo conto refere-se a estes fenómenos em pares constantes: o bem contra o mal, o êxito contra o fracasso, a riqueza contra a pobreza, a fortuna contra a desgraça, a vitória contra a derrota, a modéstia contra a vaidade, ou seja o branco contra o preto (Traça, 1992:28).

Desta forma, para além de um veículo transmissor de conhecimento e de um veículo de transmissão cultural, o conto pode também ser considerado um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos. Apesar de os grandes teóricos centrarem os estudos sobre o desenvolvimento moral da criança em situações passadas em contextos reais do quotidiano, defendemos que os contos, apresentando tais situações supramencionadas, podem também participar positivamente deste desenvolvimento.

Segundo Albuquerque (2000:15), os contos revelam uma maior utilidade para a criança entre os três e os oito anos de idade, pois é durante esse período de aprendizagem que as crianças começam a definir os seus parâmetros de «ficção interna», começando a

compreender o mundo à sua volta, começando a identificar as possíveis realidades que existem à sua volta e a distinguir o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecendo. Através destas possíveis realidades a criança cria no seu imaginário hipóteses paralelas que lhe podem ir explicando a realidade à sua volta – «uma teoria do mundo na cabeça», «uma construção cognitiva, afetiva e moral do mundo que lhe irá permitir, ao mesmo tempo que constrói múltiplas variantes de contextos, optar por um ou outro em particular.» (Frank Smith *apud* por Albuquerque, 2000:15).

Tal como refere Conceição (2012:35) os contos assumem um papel importante na preparação da criança para a vida. «A literatura infantil bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente o engenho necessário para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida.» (Veloso e Riscado, 2002, *apud* por Conceição, 2012:35).

5.2. A importância da mediação do conto

Se afirmamos que os contos podem participar de forma positiva no desenvolvimento moral da criança, teremos igualmente de afirmar que esta participação exige também a sua mediação. Tal como refere Cerrillo *et al* (2002:29), o mediador é o enlace entre a criança e o livro, no nosso caso entre a criança e os contos em geral. O mesmo facilita o encontro desta mesma relação. Embora Albuquerque (2000:27) refira que é apenas na escola primária que os contos começam a ser explorados após a sua narração inicial, nós consideramos que esta exploração possa e deva começar a ser feita logo em contexto pré-escolar, pois tudo pode ser adaptado às idades e às necessidades das crianças.

No jardim de infância, normalmente as histórias são narradas num espaço de reunião entre a educadora e as crianças, que se sentam no chão ou em almofadas, em vários momentos do dia, para conversar sobre os mais variados temas. Tanto o espaço como os momentos permitem que as crianças expressem a sua imaginação e as suas opiniões, que contem as suas histórias ou que partilhem alguns problemas com as outras crianças do grupo. A educadora utiliza este espaço para falar com o grupo também sobre temas específicos, para a transmissão de conhecimentos e para a narração de histórias. Quando chega a hora do conto, este espaço a que as crianças estão habituadas, é propício a uma exploração mais profunda acerca do mesmo e acerca dos conteúdos implícitos.

[...]a narração do conto facilita aos professores apresentar questões às crianças de dificuldade proporcional à idade do pequeno ouvinte: assim se abre, em questionários, toda uma gama de possibilidades de revisão das cores, de aprender através das figuras do livro, tamanhos e contrastes, em suma, de desenvolver a linguagem oral e iniciar uma

consciencialização do conhecimento adquirido pelo aluno e do que ainda lhe falta saber para comunicar à vontade. (Albuquerque, 2000:28)

Nós acrescentamos também que se abre uma possibilidade para trabalhar não só conteúdos específicos mas também as questões morais e o desenvolvimento de princípios éticos. Consideramos que é a mediação feita pelo adulto que vai estimular o raciocínio ético da criança. Segundo Mourato (2009:2) «O conto, através do seu riquíssimo valor simbólico, dos seus conteúdos e do espaço permitido ao longo das páginas para diferentes interpretações e sentimentos, dá a possibilidade de criar um ambiente propulsor de trocas vivenciais, de encontros internos e apaziguantes com o pensamento». Os diferentes modelos de comportamentos que são apresentados nos contos aparecem com a finalidade de reforçar os valores sociais vigentes, trazendo ao mediador o papel de questionar e refletir, em conjunto com o seu grupo de ouvintes, sobre tais questões. O mesmo autor defende ainda que:

A possibilidade de enlevar a expressão plástica, gráfica, a linguagem, a leitura, a escrita, a relação, a dimensão individual e grupal, permite delinear este procedimento de escuta / elaboração / partilha como um caminho.

O conto desperta emoções, consegue soltar afectos e interpretações associadas ao ser humano, ao *Eu* de quem o lê e de quem o ouve. O conto e a psicologia ganham corpo e consistência aninhando-se à maturidade do conto literário. (Mourato, 2009:34,35)

O mediador, na medida em que estimula a criança a pensar criticamente sobre o conto, estimula também a liberdade e a transformação do ser humano, despertando a emancipação da criança, os princípios éticos e a assimilação dos valores da sociedade. O mediador solta a capacidade reflexiva na criança, despertando o ato de questionar, consciencializar e libertar. Acreditamos que a mediação do conto é um contributo para «[...] a formação de cidadãs e cidadãos que saibam e que queiram participar na construção de um mundo mais justo, mais equilibrado, mais feliz; cidadãs e cidadãos preparados para enfrentar os imprevistos que a acelerada evolução tecnológica e social acarretam.» (Fonseca, 2010:263). Tal como refere Santos (2002:116) é importante que sejam dadas à criança oportunidades para fabricar sentimentos positivos, no sentido de desenvolver uma melhor racionalidade, para que não seja comprometida a esperança no futuro, bem como a sua capacidade de contornar as adversidades com que se depara ao longo da vida. Para nós, a mediação do conto é uma dessas oportunidades. Mourato (2009:30), apoiando-se na ideia de Cavalcanti, reforça a ideia de que a literatura nos ajuda a ver o outro em nós, no sentido em que estabelece novas realidades e possibilita a intersubjetividade. «O outro que reside no tecido literário faz parte de uma coletividade

que habita em cada um de nós e que funciona como um “espelho de pele”, mais do que a imagem reflectida que é a alma da personagem que entra em cena [...]» (Mourato 2009:30).

5.3. O papel da educadora

A educadora, enquanto mediadora, apresenta um papel fundamental. Para que seja feita uma boa mediação de cada conto, existem alguns aspetos importantes a considerar.

Tal como refere Cerrillo *et al* (2002:26,27) é importante que a educadora, conheça bem o grupo de crianças pelo qual é responsável e, cada uma das crianças em particular, para que possa ter em mente as suas potencialidades, as suas necessidades e as competências que pode desenvolver através das histórias. O mesmo autor afirma que:

Es importante conocer cada niño, qué intereses, actitudes y necesidades tien. Organizar las actividades de modo que tengan pleno sentido para el niño, favoreciendo la funcionalid de la lectura. Considerar sus motivacionoes y curiosidades para, a partir de ellas, reforzar las actitudes positivas hacia el libro. Utilizar la lectura como fuente de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal, adecuando la slección de lecturas a las posibilidades de aprendizaje del niño (Cerrillo *et al* 2002:26,27).

É também importante que a educadora conheça bem cada conto que apresenta ao grupo e que saiba debruçar um olhar crítico perante o mesmo para que tenha em mente todos os pontos e todas as questões que quer focar para corresponder ao objetivo que pretende e ao interesse das crianças. De acordo com Leite e Rodrigues (2000:15), é necessário que os agentes educativos desenvolvam uma consciência plena acerca dos efeitos da transmissão dos estereótipos e preconceitos na formação da criança. As autoras sugerem como indispensável o trabalho de reflexão sobre esta questão, nomeadamente através da análise dos contos, que possibilite o desenvolvimento de uma leitura crítica dos factos narrados, encaixando-os na sua época, sem que tal implique anular o encanto da obra literária.

Seriam muitos os exemplos que poderíamos citar de estereótipos e de atitudes discriminatórias existentes na literatura para crianças, como por exemplo os papeis quase sempre atribuídos às figuras femininas e masculinas que remetem, na maioria dos casos, para a mulher com atitudes submissas, passivas e pouco inteligentes e o homem, por sua vez, carregado por simbolismos de força, coragem e inteligência. No entanto, estamos de acordo com Fonseca (2010:244) quando refere que « “um mau material” nas mãos de uma boa pedagogia se pode tornar em mais um bom contributo para a formação integral

do ser.». Dai exaltamos a importância da mediação do conto e da consciência do mediador.

Durante e após a narração do conto, é também importante que a educadora valorize uma linguagem interrogativa, que sejam feitas questões às crianças que as incentivem a pensar sobre os dilemas morais que se encontram na narrativa. Fonseca (2010:244) refere que a reflexão ética deve decorrer em torno de situações tão próximas das vivências quanto possível. Uma vez que o conto se estrutura em torno de dilemas que reproduzem os da vida real e as crianças se projetam nas personagens vivendo os seus dilemas por entreposta pessoa a autora vê neste recurso um bom veículo para o desenvolvimento do raciocínio ético. Seguindo esta mesma linha de pensamento, consideramos que o questionamento sobre as questões morais que envolvem um conto é um bom impulsionador no desenvolvimento de princípios éticos.

Capítulo II – Metodologia

1. A importância do educador/investigador

É facto que ser educadora implica uma atuação importante na sociedade e implica um contributo de uma grande responsabilidade. Desta forma, encontramos como extremamente relevante que exista uma constante procura pelo conhecimento e pela atualização da sua qualificação.

Acreditamos que esta é uma prática que implica o desenvolvimento de competências para investigar sobre e para a sua prática, em primeiro lugar, para poder corresponder à sua responsabilidade perante a sociedade e perante as crianças; em segundo lugar, para partilhar os resultados dos seus estudos e processos com outros. Hermández (1998:11) considera o docente um «profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas». É importante que, como educadoras, trabalhem para uma educação com mais qualidade e, para isso, é indispensável a investigação, o desenvolvimento profissional e institucional.

Acreditamos que o educador reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a prática, o pensamento e a sua constante e importante aprendizagem teórica.

2. Questões orientadoras do estudo

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:44), a melhor forma de iniciar um trabalho no âmbito das ciências sociais é elaborando uma primeira pergunta que sirva como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. Através desta, o investigador «tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A primeira pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação».

Pergunta de partida:

- Qual o papel da mediação do conto no desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar?

A questão colocada anteriormente aparece como ponto de partida do nosso estudo, no entanto, no decorrer do mesmo, surgiram outras questões de pesquisa que considerámos fundamentais para orientar o nosso trabalho.

Questões de pesquisa

- Será a criança capaz de desenvolver princípios éticos em idade pré-escolar?
- Será o conto um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos?
- Será a mediação do conto uma boa estratégia para desenvolver princípios éticos em idade pré-escolar?
- Qual o papel do educador enquanto mediador do conto, na estimulação da reflexão ética?

As questões orientadoras que foram levantadas, subjacentes ao presente estudo, mostraram-se determinantes na elaboração, tanto do quadro teórico e concetual, como do quadro teórico-metodológico

3. Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo consideram-se fundamentais para a estruturação de qualquer tipo de investigação, uma vez que sustentam toda a base do processo de trabalho e direcionam o mesmo para um fim específico coeso.

Objetivo Geral:

Entender qual o papel da mediação do conto, no desenvolvimento de princípios éticos em crianças de idade pré-escolar

Objetivos específicos:

- Saber se a criança é capaz de refletir eticamente;
- Saber se o conto é um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos;
- Saber se a mediação do conto é uma boa estratégia para desenvolver princípios éticos em idade pré-escolar;
- Delimitar qual o papel que deverá o educador exercer, enquanto mediador, para estimular a reflexão ética através do conto.

4. Natureza do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da nossa prática pedagógica. Procurámos, através do mesmo, entender o papel da mediação do conto, junto das crianças, no desenvolvimento de princípios éticos. Enquanto futuras profissionais de educação pretendemos com a nossa pesquisa adquirir conhecimento e melhorar a nossa dinâmica pedagógica relativamente a esta questão.

Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, o presente estudo foi desenhado e orientado segundo o método de investigação qualitativa, tendo como base os procedimentos interpretativos e heurísticos no que diz respeito à análise e interpretação dos dados recolhidos.

Acreditamos que a perspetiva qualitativa apresenta uma utilidade, no âmbito da educação, que está relacionada com o potencial de mudança nas pessoas e no meio que este tipo de estudo envolve. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:265), «A orientação qualitativa permite ao investigador lidar com os participantes na mudança, quer se trate de uma única turma ou de muitos e diferentes níveis de burocracia educacional».

A investigação através do método qualitativo constrói-se através das ações que se desenvolvem no quotidiano e no ambiente natural onde os dados são recolhidos. Charoux (2006) afirma que este tipo de estudo apresenta como objetivo, não só a compreensão do fenómeno estudado, mas também do contexto onde se desenvolve o processo de estudo. O mesmo autor refere ainda que a pesquisa qualitativa se apoia na riqueza e nos pormenores retirados dos dados recolhidos.

Bogdan e Biklen (1994:47-51) apresentam algumas características da investigação qualitativa que foram fundamentais no desenvolvimento da nossa pesquisa e que usámos como princípios orientadores na realização do presente estudo: a) o ambiente natural é tido como a principal fonte de recolha de dados. Através do mesmo, o investigador consegue absorver os detalhes, está mais próximo da realidade, compreende melhor as situações que observa e as ações dos participantes, pois está em contacto direto com os mesmos; b) durante o processo de uma investigação qualitativa é importante o investigador tomar em consideração a descrição daquilo que observa no contexto para poder interpretar, refletir e questionar os dados recolhidos; c) na investigação qualitativa são valorizados todos os momentos da investigação, é dada igual importância ao que aconteceu durante o trabalho de campo, ao produto do mesmo, assim como ao resultado final do estudo; d) os dados da investigação são organizados de forma indutiva, como se todos fizessem parte de um puzzle, todos os resultados se relacionam entre si; e) o

significado apresenta especial importância para o investigador, uma vez que o mesmo, procura compreender os quês e os porquês daquilo que observa e procura entender as diferentes perspetivas assumidas pelos participantes do estudo.

Seguir os princípios da investigação qualitativa na realização do nosso estudo possibilitou-nos uma melhor compreensão da realidade com que nos deparámos, permitiu-nos o contacto direto com os participantes, o que nos facilitou um melhor entendimento das perspetivas de cada um e proporcionou-nos, ainda, um conhecimento mais próximo e mais aprofundado dos factos que nos foram apresentados ao longo da investigação. Possibilitou-nos a reflexão e a autoavaliação do nosso trabalho e levou-nos a um entendimento intrínseco do papel da mediação assim como do nosso papel enquanto educadoras e mediadoras. Tendo em conta estes factos, o estudo possibilitou-nos também uma consciencialização do que podemos melhorar na nossa prática pedagógica para auxiliarmos as crianças no desenvolvimento de princípios éticos.

Durante a recolha de dados, assim como na análise e interpretação dos mesmos, demos especial importância aos critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas e enunciados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), – objetividade, validade e fidelidade.

5. Participantes

Os protagonistas do presente estudo são o grupo de crianças da sala onde foi desenvolvida a prática educativa supervisionada (PES). A escolha do mesmo aparece diretamente relacionada com o facto de o ambiente em questão ter sido frequentado e diretamente observado por nós, no decorrer dos últimos meses. Para além de nos ter sido exigido que o presente relatório estivesse relacionado com a nossa prática educativa, acreditamos que o facto de conhecermos as crianças e o contexto foi um ponto bastante favorável à nossa pesquisa, visto que a investigação qualitativa privilegia o contacto próximo com os participantes. Trata-se de um grupo heterogéneo, de vinte e cinco crianças: sete do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. As mesmas encontram-se, até ao mês de junho, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade (Anexo I: 2). Incluímos também nos protagonistas do estudo a estagiária e autora do relatório, Célia Rodrigues e, a orientadora do mesmo, a professora Doutora Olga Fonseca, pois a nossa intervenção foi direta em todo o processo investigativo e, uma vez que o estudo se baseia na perspetiva do educador, não poderíamos deixar de nos considerar também como protagonistas.

Sendo nós a desenvolver as atividades com as crianças e tendo a oportunidade de observar as suas reações, as suas palavras, as suas perspetivas, foi-nos possível entender o papel da mediação do conto junto das crianças para o desenvolvimento de princípios éticos, assim como qual deve ser o papel do educador enquanto modelo e enquanto mediador de contos.

Apoiando-se na ideia de Gauthier, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990:47), referem que «A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio». Estamos cientes de que dominar conhecimentos acerca das crianças, de todo o ambiente educativo e, fazer parte deste, ajudou-nos a compreender melhor as perspetivas dos participantes, sustentando e valorizando a nossa pesquisa, tornando-a mais sólida.

6. Instrumentos e procedimentos metodológicos

6.1. Delineamento do estudo

Tendo em consideração o objetivo do estudo, o respetivo quadro teórico e a metodologia que o sustenta, delineámos um estudo com base em três momentos fundamentais, que foram direcionados para a exploração da mediação do conto como veículo para o desenvolvimento de princípios éticos.

Como forma de encadear o nosso estudo, determinámos como fio condutor um assunto que considerámos merecer uma reflexão ética em contexto pedagógico através da mediação – o lobo como personagem das histórias e o lobo como animal real e integrante da natureza.

Justificando a nossa escolha, numa perspetiva social, observamos que a personagem Lobo é retratada, nos contos tradicionais, quase sempre como uma personagem má, quase sempre denominado como «o lobo mau». Alvares (2004:136) aponta que a partir da época medieval, na Europa, o lobo começa a ser reconhecido como um animal diabólico, «sendo conotado como uma besta maligna e feroz, devoradora de homens, mulheres e crianças». O mesmo autor indica ainda que uma das razões para que este simbolismo seja associado ao lobo, tenha resultado da utilização da imagem do lobo por parte da igreja católica, que lhe atribuía um simbolismo satânico, «animal que põe em causa “o rebanho de Deus”, ou seja a humanidade católica» (Alvares, 2004:136).

Esta imagem atribuída ao lobo foi-se expandindo por todo o mundo, ainda nos dias de hoje a podemos encontrar em diversos contos tradicionais contados a crianças, como é o caso de *Capuchinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *O Lobo e os Sete Cabritinhos*, etc... «Esta imagem humana do lobo, embora se encontre muito longe da realidade biológica e ecológica deste carnívoro selvagem, tem contribuído em muito para a sua perseguição e extermínio implacável nos últimos séculos» (Álvares, 2004:136).

Em território nacional, o lobo ibérico é considerado uma espécie ameaçada e protegida por legislação. Queiroz *et al.* (2005), no Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal evidencia o lobo ibérico como uma espécie em perigo de extinção. No que se refere a legislação, a Lei nº 90/88, de 13 de Agosto, assim como o Decreto-lei nº 139/90 a esta associado, regulamenta a conservação e proteção desta espécie.

Encontramos, portanto, neste tema um excelente indicador de reflexão ética para explorar pedagogicamente com as crianças. Se estas crescem com a ideia (que lhes é transmitida através das histórias), de que o lobo é um animal assustador, um animal mau, como vão respeitá-lo e protegê-lo no futuro? – Quisemos, então, mediar esta questão com as crianças através do conto e observar se a nossa mediação as ajudou, ou não, a desenvolver alguns princípios éticos no que se refere à proteção e conservação desta espécie.

É ainda importante referir que, no desenvolvimento do estudo, surgiu um outro momento relacionado com outra questão de importante reflexão em ambiente pedagógico - a questão da xenofobia e da interculturalidade. Embora não tivesse sido programado no projeto inicial, uma vez que surgiu no contexto do nosso trabalho, considerámos que desenvolver também este tema com o grupo, através do conto e da respetiva mediação, poderia trazer mudanças positivas na perspetiva das crianças em relação a este tema e, seria, ainda, enriquecedor e de uma grande valorização para o estudo.

6.2. Desenvolvimento de atividades

6.2.1. 1ª Atividade – Capuchinho Vermelho

Num primeiro momento, foi apresentada a história do Capuchinho Vermelho, numa versão oral (Anexo V: 30). Tal como refere Silva (2011:20), um dos contos mais

conhecidos da tradição literária. A mesma autora distingue este conto tradicional como uma «narrativa incontornável da experiência literária colectiva». Aponta como prova da sua afirmação a multiplicidade de referências ao texto e à história de Capuchinho Vermelho que fazem parte da literatura Ocidental de vários géneros e que são dirigidas a vários tipos de destinatários ao nível etário.

A nossa escolha para trabalhar este conto no contexto do presente estudo, prende-se essencialmente com o facto de ser um dos contos tradicionais que apresenta, frequentemente, a personagem Lobo como uma figura associada à maldade e ao assustador.

Numa primeira fase deste momento, começámos por identificar as crianças que já conheciam a narrativa do Capuchinho Vermelho. Foram identificadas oito crianças. A estas crianças foi feita uma entrevista individual (Anexo III: 15), com o objetivo de saber se as mesmas tinham alguma opinião formada relativamente às personagens da história e, se sim, que personagens associavam ao bem, que personagens associavam ao mal e com que personagens se identificavam mais. Quisemos observar, com esta primeira entrevista, que primeiras interpretações as crianças nos apresentavam sobre a história, sobre as personagens e sobre o lobo, sem haver sido feito trabalho algum da nossa parte sobre o conto do Capuchinho vermelho. Na investigação qualitativa, a entrevista é utilizada como uma forma de «recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo» (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Numa segunda fase fizemos a narração e a mediação do conto junto das crianças. Concluimos a mesma com uma proposta de desenho sobre a personagem favorita e com uma entrevista individual (Anexo VII: 41) a todas as crianças sobre a história. Nesta segunda fase o objetivo foi perceber se, depois do reconto mediado do Capuchinho vermelho, as crianças que já conheciam a história continuavam com as mesmas opiniões e interpretações relativamente às personagens e à história e, quisemos comparar as suas perspetivas com as perspetivas das crianças que ainda não conheciam a história. A planificação e avaliação da atividade

- **Que versão do Capuchinho Vermelho contar às crianças?**

Um dos problemas com que nos deparámos prendeu-se com a escolha da versão do Capuchinho Vermelho para contar às crianças na realização deste nosso estudo. Começámos inicialmente por uma análise das versões literárias existentes (Anexo II: 4). A divulgação deste conto no âmbito tradicional euroasiático deve-se essencialmente às versões escritas de C. Perrault e de Welhelm e Jacob Grimm que foram posteriormente reescritas e adaptadas de forma sucessiva à literatura para crianças. (Silva, 2011:23) Atualmente, são inúmeras as versões publicadas que podemos encontrar em livrarias, bibliotecas ou prateleiras de supermercado dedicadas à literatura para crianças. As mesmas apresentam “Capuchinhos” de diferentes tamanhos, cores e feitios, impressos em diversos tipos de papel, e das mais variadas formas.

Silva (2011:82), lembra-nos que «muitos volumes confundem o essencial e os elementos modelares das matrizes clássicas de Perrault e de Grimm, surgem com a autoria errada, ostentam uma componente ilustrativa profundamente decepcionante e perfeitamente “deseducadora” do olhar, facto que tem, naturalmente consequências quer ao nível da formação de uma competência literária, quer, em geral, de uma educação artística ou estética».

Em consonância com Veloso (2005:2), acreditamos que os livros para crianças representam, em ambiente comercial, um mercado muito significativo que se direcciona para os jovens consumidores como um campo bastante atrativo e competitivo, onde as estratégias de *marketing* se esquecem muitas vezes dos critérios para um bom livro e colocam em primeiro lugar o impacto visual do mesmo, para influenciar a sua compra. Olhando as prateleiras onde se comercializam livros, identificamos algumas obras de arte (bons livros), perdidas no meio de muitos e «meros artefactos comerciais».

Em termos pedagógicos, acreditamos que a escolha de uma versão de um conto tradicional publicado por tantos autores e de tão diversas formas literárias requer uma seleção criteriosa, que deve ter em atenção, tanto o texto como a respetiva ilustração. Veloso (2005:3), evidencia que a escrita para crianças é algo extremamente difícil de concretizar, «[...] ser simples sem ser simplista constitui uma qualidade rara; mais do que a inspiração, há todo um trabalho de banca, que obriga o escritor a burilar o texto verbal, até chegar a um estágio em que nada falta nem há algo de supérfluo». No que diz respeito ao campo da ilustração, o mesmo autor refere que «ver as ilustrações de um livro, quando elas têm qualidade, é como visitar uma pinacoteca onde se pode fruir a plenitude da obra plástica; a forma de ver o mundo transforma-se e a nossa sensibilidade apura-se.»

Achamos que, associados a esta sensibilidade crítica, devem estar também os valores que são evidenciados na história e a adequação do texto e ilustração à faixa etária das crianças. Reconhecemos, ainda, o sentido crítico que deve existir em relação a símbolos que podem ser considerados discriminatórios ou eticamente condenáveis existentes em muitos livros para crianças. Faz parte do papel do mediador estar atento a todos os pormenores relativos às escolhas que concretiza para os seus ouvintes.

A análise descritiva das histórias que foram consultadas por nós poderá ser encontrada em anexo⁸. Contudo, importa referir que esta apreciação às diversas versões do Capuchinho Vermelho nos possibilitou o desenvolvimento do nosso sentido crítico em relação aos livros e às diversas versões do conto. Enriqueceu, ainda, a nossa aprendizagem e, conseqüentemente, o nosso estudo, aprofundando o nosso conhecimento acerca desta narrativa. A mesma serviu também para determinarmos que versão contar às crianças.

Com toda a bagagem que as obras analisadas nos forneceram, optámos, finalmente, por elaborar a nossa própria versão, que teve como principal objetivo provocar a reflexão das crianças. A mesma foi pensada com base na primeira entrevista às crianças que já conheciam a história, uma vez que a maioria destas alegou que «o lobo é mau porque comeu a Avó e o Capuchinho Vermelho»; «o lobo merece morrer porque comeu a Avó e o Capuchinho Vermelho».

Na versão que apresentámos, o Lobo não come nem a Avó, nem o Capuchinho Vermelho, apenas come os bolinhos do cesto que o Capuchinho levava para a avó, porque estava cheio de fome. Esta mesma versão permite também que sejam as crianças a sugerir o desenlace da história, uma vez que termina no momento em que chega o Caçador e vê o Lobo deitado à porta de casa da avó, depois de ter comido os bolinhos. O reconto foi feito oralmente com recurso ao Kamishibai. As ilustrações mostradas no Kamishibai foram também elaboradas por nós (Anexo VI: 33). Neste contexto, é importante evidenciar que as ilustrações foram criadas com base nos critérios que considerámos ética e pedagogicamente adequados aos protagonistas do nosso estudo.

⁸ Anexo 1 - Histórias sobre o Capuchinho Vermelho que foram analisadas por nós

- **O recurso ao kamishibai**



Figura 1 – Kamishibai

O kamishibai pode também ser denominado como «teatro de papel». Tendo a sua origem e a sua maior popularidade no Japão, este é um recurso utilizado para contar contos, que também se estendeu a outros países. Atualmente, no campo da pedagogia, este é um instrumento encarado como um importante recurso didático, uma técnica mágica que suscita a concentração, a expectativa e o divertimento das crianças quando ouvem uma interpretação a partir do mesmo. (Aldama Jiménez 2005:1)

O seu funcionamento tem por base a passagem de folhas ilustradas, num suporte de madeira, que se assemelha ao formato de um teatro, com um espaço retangular no centro que coloca em destaque, na sua dianteira, as ilustrações voltadas para o público e, na sua traseira, voltada para quem conta, o texto correspondente ao conto, que servirá como guião ao respetivo contador. À medida que o mesmo realiza a narração, desliza as folhas sobre o kamishibai, oferecendo ao seu auditório uma forma diferente de ouvir histórias, divertindo e renovando as expectativas a cada nova imagem.

Considerámos que este seria o instrumento ideal a utilizar na apresentação e mediação do conto do *Capuchinho Vermelho* visto que, o mesmo permite uma condução e uma mediação da história bastante flexíveis. Ao utilizarmos o kamishibai, é-nos possibilitada uma maior interação com as crianças, pois não existe qualquer problema em parar o conto, fazer perguntas, pedir a opinião das crianças, refletir sobre determinado acontecimento e, posteriormente, retomar a história do ponto em que ficou. Esta prática é-nos permitida porque mesmo que a história seja interrompida para interagir com as crianças, as mesmas não esquecerão o ponto de paragem da história, uma vez que

continuam a observar a última ilustração, que funcionam como âncora. Conversas, perguntas, suposições, reflexões sobre o conto podem ser feitas durante a sua apresentação, sem representarem qualquer problema à sua condução.

6.2.2. 2ª Atividade – A Ovelhinha que veio para jantar

Num segundo momento, trabalhámos com o grupo a história *A Ovelhinha que veio para jantar* (Smallman, 2006), uma história que apresenta «um lobo que se afeiçoa a um cordeiro, desiste de o comer, protege-o e torna-se vegetariano» (Fonseca, 2010:211).

Mais uma vez, quisemos provocar a reflexão das crianças. Pretendíamos, com esta história, observar se as mesmas apresentavam interpretações e opiniões diferentes relativamente à figura do lobo, em relação àquelas que apresentaram na história do Capuchinho Vermelho.

Numa primeira fase, foi feita a leitura do conto, com recurso ao livro. Numa segunda fase, foi feita a proposta de um desenho sobre a personagem favorita e foi feita uma entrevista individual às crianças que ouviram a história (Anexo X: 85).

- **O recurso ao livro**

Para trabalharmos o conto *A Ovelhinha que veio para jantar*, utilizámos como recurso pedagógico o livro. Consideramos o livro um objeto indispensável a qualquer prática pedagógica. Embora muitos acreditem que num futuro próximo a tecnologia roubará lugar ao livro em suporte de papel, acreditamos que este nunca deverá ser um recurso esquecido pelos educadores. Machado (in *Pedagogias do Imaginário*, 2002:154) refere que na última década do século XX era recorrente ouvir que «o livro tinha os dias contados e que seria definitivamente substituído pelo CD-ROM e pela Internet» e que «era rara a revista informática que não trouxesse um artigo de fundo sobre a questão [...]», no entanto passaram os anos e o livro em suporte de papel continua a apaixonar-nos e a deslumbrar-nos e continua a chegar às nossas mãos, cada vez em maior número. Quer-nos isto dizer que é realmente algo dificilmente substituível e único. Reconhecemos que a tecnologia também nos trouxe um potencial muito grande ao meio pedagógico; no entanto acreditamos também que a magia de um livro e as suas características não podem nem devem ser substituídas pela tecnologia.

Uma vez que tal objeto faz parte da prática de qualquer educador ou professor, encontrámos também a necessidade de justificar as suas qualidades e o seu contributo para boas práticas pedagógicas. Como objeto didático é um meio de incentivo à leitura, é

um bom recurso para abordar a escrita e, ainda, um bom veículo para a estimulação da criatividade da criança. Através das ilustrações contidas nos livros pode ainda trabalhar-se o sentido estético e o gosto pela arte. O livro é um objeto indispensável à prática do educador. Almeida (2013:ix) considera fundamental que o educador conte e leia histórias às crianças, pois esta prática é um incentivo à leitura e forma seres leitores literários. A mesma autora refere-se, ainda, ao papel do educador, que, não sendo só o de «contar e ler» mas também o de «selecionar as obras, variando os géneros literários, bem como o de encontrar estratégias didáticas para fazer a animação da leitura e a posterior exploração dos textos».

6.2.3. 3ª Atividade – O lobo é um animal real

Num terceiro momento, apresentámos às crianças o lobo real, mais concretamente o lobo ibérico (o lobo mais próximo da sua realidade). Nesta atividade foi realizada uma pesquisa na internet em grande grupo (Anexo IV: 122). Para tal, utilizámos o *data show*. Este instrumento permitiu-nos alargar a visibilidade da pesquisa a todas as crianças ao mesmo tempo e permitiu também a sua participação. Pretendíamos, com esta atividade que as crianças ficassem a conhecer melhor o lobo e as suas características reais, tais como: as características físicas, o habitat, a alimentação, a relação entre lobos e a relação do lobo com o Homem. Pretendíamos também mostrar às crianças fotografias e filmes que evidenciassem como são os lobos na realidade. No seguimento da pesquisa sugerimos às crianças que elaborassem um desenho sobre o lobo real e realizámos, por fim, uma entrevista individual⁹ com o intuito de compreender a perspetiva da criança acerca do lobo, nesta fase final no nosso estudo.

• O recurso às novas tecnologias

As Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam uma atual importância no desenvolvimento das crianças, dado o facto de ser um meio cada vez mais presente nas suas vidas. É importante reconhecermos que a utilização da tecnologia tem vindo a tornar-se indispensável e incontornável na vida da maioria dos seres humanos e chega cada vez mais precocemente às mãos da criança. Desta forma, torna-se dever do educador saber mediar e saber explorar este meio junto das crianças, para que esta se torne uma área vantajosa para o desenvolvimento das mesmas.

⁹ Guião de entrevista em Anexo IV

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as TIC aparecem como «formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente» estando também relacionadas com o desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita. (Ministério da Educação, 1997:72). O Ministério da Educação defende que «Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer» (Ministério da Educação, 1997:72).

Entendemos as Tecnologias de Informação e Comunicação como um domínio transversal a todas as áreas de conteúdo, pois através do mesmo é possibilitado à criança explorar todo o tipo de conteúdos e uma multiplicidade de códigos, entre eles, o escrito, informático e o gráfico.

É considerado importante que o educador crie situações de aprendizagem nas quais a criança possa desenvolver uma atitude crítica em relação aos meios audiovisuais, nomeadamente àquilo que observa na televisão. Relativamente ao ambiente informático, apontamos que, em contexto pré-escolar, podem ser desenvolvidas atividades que promovam a exploração do código informático que é, atualmente, tão necessário. Os recursos informáticos podem ainda ser utilizados pelas crianças, como meios de pesquisa de informação e como uma possibilidade lúdica para abordar os mais variados conteúdos.

6.2.4. Atividade complementar – O Boi Blimundo era da terra do Jeremias

Após a entrevista às crianças sobre «*A Ovelhinha que veio para jantar*» (Smallman, 2006), uma das crianças afirmou que não gostava de lobos porque os lobos são «pretos» - «Não gosto de animais pretos nem de meninos pretos». Em resposta à pergunta «E se tu fosses preto?» a criança respondeu: «Se eu fosse preto eu era mau e brincava sozinho». Refletindo sobre a questão, verificámos que dentro do grupo todas as crianças são caucasianas, não existindo também nenhuma de outra etnia ou cultura; apercebemo-nos, mediante a reação desta criança, que, provavelmente, este grupo não estava preparado para receber crianças com outras características físicas ou culturais.

Perante este contexto, achámos que deveríamos criar uma atividade complementar (Anexo XVIII: 151) pois surgiu-nos a necessidade e a vontade de abordarmos com o grupo a questão das diferenças. Trabalhámos, nesse momento, o conto tradicional de

Cabo Verde «Boi Blimundo», um boi que era preto e vivia numa ilha, em liberdade, apaixonado pela vaquinha da praia.

Como forma de relacionar esta mesma história com a questão das diferenças culturais e raciais, trouxemos para a sala o Jeremias, um *nenuco*¹⁰ com características africanas que apresentámos ao grupo como um menino que morava na ilha onde vivera o Boi Blimundo. Ao levarmos o boneco para a sala de atividades, quisemos, numa primeira fase, observar a reação das crianças; quisemos, também, proporcionar momentos de interação entre as crianças e o boneco e quisemos, ainda, promover o respeito pela diferença, junto do grupo.

- **Um conto, contado de forma tradicional (oral)**

Nesta atividade, contamos a história de forma tradicional. No nosso entender, o conto oral é mais um recurso que não poderíamos esquecer de trabalhar junto das crianças, pois é mais uma vertente do conto que faz parte da prática pedagógica de uma educadora. Reconhecemos também que a forma tradicional de contar histórias tem vindo a ser esquecida pelas educadoras e a ser trocada pelo recurso ao livro ou à tecnologia. E, por este mesmo motivo queremos sublinhar a sua importância no nosso trabalho. Fonseca (2014:261) defende que:

Devolver o conto à transmissão oral permite devolver à palavra a sua dimensão simbólica e estética. A presença física de quem conta por palavras e por todos os outros códigos, mais próximos da linguagem das crianças, permite-lhes apreciar as virtualidades lúdicas e estéticas da palavra dita; contribui para o desenvolvimento do imaginário, posto que, mesmo que a contadora/o contador mimem ao mesmo tempo que contam, a criança precisa de usar a sua imaginação para completar o que é apenas sugerido.

A mesma autora defende ainda que contar a história permite que a educadora esteja atenta às reações das crianças o que torna a comunicação entre educadora e crianças mais eficaz. O mesmo método permite que haja diálogo, que as crianças possam questionar, tomar decisões e opinar sobre o conto. Contar histórias liberta cada conto da hegemonia de um número reduzido de autores, liberta-nos da monocultura imposta pelos livros e torna-nos cidadãos e cidadãs do mundo. Contar histórias de forma tradicional estreita a relação entre o contador e os seus ouvintes e permite ainda que, no momento da mediação, haja uma maior proximidade e uma relação de maior confiança entre a educadora e as crianças.

¹⁰ Nome geralmente atribuído aos bonecos como o Jeremias – uma imitação de um bebé verdadeiro.

- **O Jeremias na sala de atividades**



Figura 2 – O Jeremias

Depois de contar a história, o Jeremias ficou na sala de atividades. Participou nas rotinas do grupo e fez parte das brincadeiras e das conversas diárias. Ajudou-nos também a introduzir algumas temáticas importantes a trabalhar com as crianças. Relembrou regras da sala, e falou sobre valores como a solidariedade e o respeito pela diferença. Este trabalho com o Jeremias teve como intenção aproximar as crianças da diferença, mostrar-lhes as suas qualidades e promover a sua aceitação.

Acreditamos que este contacto com um boneco de características africanas, ainda que seja um boneco, é uma forma de trabalhar a inclusão em contexto de sala de atividades. No nosso entender a criança começa a aceitar a diferença e começa a respeitá-la ao contactar com a mesma, ao observar o modelo do adulto perante a mesma e, para tal o Jeremias e a sua animação dentro do grupo tornou-se um bom recurso.

6.3. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

De forma a conseguirmos encontrar respostas às questões que foram colocadas inicialmente, foi fundamental utilizarmos instrumentos adequados à natureza do estudo e à respetiva temática. Tendo em conta o objetivo do estudo e o desenvolvimento da nossa pesquisa, foram realizados quatro momentos em que foram desenvolvidas atividades com as crianças, que tiveram como base o conto e a respetiva mediação.

A recolha de dados foi feita através do contacto direto com o grupo. Utilizámos como fontes fundamentais de observação e recolha de dados o desenvolvimento das atividades que foi registado através da vídeo-gravação, uma entrevista individual em cada momento e uma proposta de desenho em cada momento.

Consideramos que o nosso papel na presente investigação foi o de educadora-investigadoras, pois intervimos diretamente em todo o processo de recolha de dados através das ações pedagógicas que desenvolvemos com o grupo.

Tendo como objetivo esclarecer as técnicas utilizadas na recolha de dados sentimos a necessidade de clarificar os conceitos inerentes, assim como as atividades que foram desenvolvidas junto do grupo.

6.3.1. Os procedimentos de observação

O registo das atividades que desenvolvemos com o grupo no sentido de utilizar o conto como veículo para o desenvolvimento de princípios éticos através da respetiva mediação foi também um processo fundamental para podermos responder às questões que colocámos e ao objetivo a que nos propusemos para este estudo. Os procedimentos de observação que utilizámos foram escolhidos de acordo com as necessidades inerentes à nossa pesquisa e, portanto, um importante contributo para a mesma.

- **A observação participante:**

O desenvolvimento da prática de PES possibilitou-nos a oportunidade de podermos realizar uma observação participante na medida em que pudemos, ao longo da mesma, conhecer o grupo com o qual trabalhámos e cada criança em particular; pudemos, ainda, conhecer o contexto e o meio envolvente onde estas crianças se inserem; e pudemos interagir com as crianças de uma forma muito próxima, criando laços de amizade, respeito e confiança. Na nossa perspetiva, esta possibilidade permite ao investigador uma investigação prática mais natural e menos intrusiva para as crianças; permite que o conhecimento adquirido de cada protagonista leve o investigador a entender melhor as atitudes, reações e formas de pensar de cada um; permite, ainda, uma visão mais profunda daquilo que é observado e estudado.

- **A Observação direta**

A observação direta é aquela que o investigador utiliza para proceder à recolha de informações de forma direta, sem recorrer aos sujeitos interessados. (Quivy e

Campenhoudt, 1998:164). É também o único método investigativo que capta as informações no momento em que estas são transmitidas pelos sujeitos observados. Através da observação direta pudemos observar e registar alguma informação que se tornou pertinente para as conclusões do presente estudo. Observando momentos anteriores e posteriores às atividades que foram realizadas, conseguimos compreender melhor a projeção que a mediação de cada conto tinha nas formas de agir e de pensar das crianças.

- **Observação através da videogravação**

Como forma de podermos analisar e refletir melhor acerca das atividades que foram desenvolvidas no âmbito do estudo, encontramos a necessidade de recorrer à videogravação. A mesma permitiu-nos a revisão de cada atividade, possibilitando-nos reviver o momento e observar mais pormenorizadamente o grupo, assim como a nossa postura enquanto educadoras e mediadoras dos contos. O registo em vídeo permite repetir a observação do momento várias vezes o que possibilita ao investigador centrar-se em cada pormenor que seja importante, possibilitando, assim, que a sua análise se torne mais minuciosa e mais rigorosa no que se refere aos dados registados.

6.3.2. A entrevista

A realização de entrevistas distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Segundo Bogdan e Boklen (1994:134), «uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informação sobre a outra». O processo permite ao investigador retirar da entrevista informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (Quivy e Campenhoudt, 1998:192). Os métodos de entrevista caracterizam-se pelo contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. Acontece uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências; o investigador, através das suas perguntas abertas, facilita a expressão do outro, evita que este se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy e Campenhoudt, 1998:192)

No que diz respeito à investigação qualitativa, a entrevista surge com um formato próprio, esta pode ser utilizada de duas formas diferentes. Podem construir uma estratégia

que será dominante para a recolha de dados, ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan e Biklen, 1994:134). As entrevistas qualitativas variam ainda relativamente ao seu grau de estruturação, algumas, embora relativamente abertas centram-se em determinados tópicos ou são guiadas por questões gerais. «Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo» (Bogdan e Biklen, 1994:135).

As entrevistas foram realizadas de forma individual e tiveram como interlocutor a criança. Optámos pela elaboração de guiões abertos, com a delimitação de um conjunto de questões gerais. É ainda importante referir que a realização de entrevistas foi utilizada em conjunto com outras estratégias de recolha de dados, como o desenvolvimento de atividades com o grupo.

6.3.3. O desenho

As crianças, ao criarem imagens, estão a exprimir as suas ideias e, ao mesmo tempo, a atribuir significado àquilo que desenhavam. Tais imagens, apresentam uma dimensão funcional que as torna compreensíveis aos olhos dos outros e, ainda, uma dimensão imaginativa, que faz delas criações meramente pessoais. Os vários tipos de formas que as crianças apresentam nos seus desenhos refletem ambas as dimensões que a criança pretende comunicar.

Consideramos que o desenho infantil pode ser também uma forma de recolha de dados, uma vez que através do mesmo as crianças expressam aquilo que sentem e aquilo que pensam. Arfouilloux (1975:128-129) descreve o desenho como «um traço, um testemunho» da criança e ainda como uma «forma de comunicação e de relação entre a criança e o adulto». No nosso entender o desenho é um suporte material que constitui um interesse e um enriquecimento do nosso trabalho pela simplicidade e pela expressão através da qual é permitido às crianças comunicarem-nos as suas perspetivas.

Gândara (1994:9-11) aponta que estruturar a construção da imagem no desenho implica a atribuição de um significado. É através da construção de significados que o indivíduo adquire, organiza e expressa o conhecimento acerca de si e do meio que o rodeia. «Na criação do significado, as respostas ao mundo são organizadas e comunicadas através de formas simbólicas». Uma forma simbólica muito importante é a arte ou a

representação visual. «Este veículo de expressão do significado foi sempre primordial na história, e é de vital importância no crescimento e desenvolvimento das crianças». Ao crescer no mundo atual, as crianças encontram a necessidade permanente de formar sistemas de significação pessoais e coletivos. Diz a mesma autora que as artes visuais e as estruturas que moldam o pensamento, como o desenho, apresentam um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças relativamente ao mundo e a si próprias.

Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Introdução

Neste capítulo, será apresentada uma análise interpretativa dos dados que foram recolhidos no decorrer da nossa investigação. A mesma tem como base o quadro concetual que a suporta, assim como os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram todo o processo investigativo.

Como forma de oferecer ao leitor uma melhor perspectiva e compreensão da análise interpretativa dos dados, organizámos os mesmos em quatro momentos distintos correspondentes aos quatro momentos que organizaram o desenvolvimento das atividades realizadas com o grupo. Desta forma, o primeiro momento diz respeito à primeira atividade que engloba exploração da história do *Capuchinho Vermelho*; o segundo momento corresponde à exploração da história *A ovelhinha que veio para jantar*; o terceiro momento corresponde à exploração do *lobo como animal real* e; o quarto e último momento corresponde à atividade complementar, desenvolvida em torno da exploração das diferenças através do conto *O Boi Blimundo*.

Cada um destes momentos apresenta a análise interpretativa dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às crianças, e dos desenhos que foram executados no âmbito de cada tema que foi trabalhado.

1. Pensávamos que o Lobo era mau, mesmo mau...

Este primeiro tema debruça-se sobre as informações que evidenciam as representações que as crianças expressaram acerca da figura do Lobo antes da mediação do conto *Capuchinho Vermelho* e, posteriormente, através da sua mediação.

No que diz respeito à primeira entrevista que foi realizada a oito crianças que já conheciam a história do Capuchinho Vermelho, antes mesmo de sermos nós a contá-la e a mediá-la, acreditamos que esta nos permitiu conhecer uma amostra dos conceitos e representações que as crianças associam à figura do lobo, tornando-se fundamental para direcionarmos o nosso estudo. O papel do educador passa por estar atento às formas de pensar da criança e às representações que esta faz sobre aquilo que a rodeia para poder direcionar a mesma no caminho da reflexão e do espírito crítico. Conhecermos o que as crianças pensavam sobre o lobo teve toda a relevância quando chegou a hora de escolhermos que versão do Capuchinho Vermelho a contarmos ao grupo.

Através da análise de conteúdo realizada ao *corpus* das primeiras entrevistas que foram feitas (Anexo IV:17), verifica-se que todas as crianças identificam o lobo como a única personagem associada à maldade presente na história. Identificando a mãe, a Capuchinho, a avó e o caçador como as personagens boas da história.

C8: [...] O Lobo Mau é mau. [...]

C14: [...] O Lobo é mau porque queria comer a Avozinha. [...]

C25: [...] O Lobo é mau porque come as pessoas. [...]

Denota-se, nas suas representações, que é realmente criado por estas crianças um estereótipo firme em torno da figura do lobo, apresentando o mesmo sempre como um animal mau que se alimenta de pessoas. Acreditamos que estes conceitos apresentados estão presos, não só, ao Capuchinho Vermelho, mas também a outras histórias como «Os três porquinhos» ou «Os três cabritinhos» (contos que verificámos já terem sido contados ao grupo pela educadora da sala), entre outros contos tradicionais que apresentam o lobo como vilão.

Durante as entrevistas, notámos ainda que nenhuma criança identificou o caçador como uma personagem má por matar o lobo. No entanto, em resposta à pergunta «Achas que os caçadores são todos bons», houve três crianças que responderam que não.

C3: Não, também há caçadores maus.

C10: Há uns que são maus... e há uns que são bons... [...] já vi um caçador mau, que queria matar uma tartaruga.

C12: Alguns são bons e alguns não são.

Ficámos, no entanto, surpreendidas quando colocámos a pergunta «Achas que todos os lobos são maus?». Mediante a mesma, algumas crianças apresentaram a ideia de que existem lobos bons e existem lobos maus, referindo também aquilo que os torna bons e aquilo que os torna maus. Segundo as perspetivas apresentadas pelas crianças, o que confere ou retira maldade aos lobos é precisamente o facto de se alimentarem ou não de pessoas ou de outros animais.

C3: Há lobos bons e há lobos maus... há lobos que só comem coisas que não se mexem... esses são os lobos bons. Depois há lobos que comem pessoas... esses são os lobos que são os lobos maus.

C10: [...]há um lobo que é bom. Já vi um lobo que não queria atacar ninguém, que só queria festinhas.

Em contrapartida, observámos que as oito crianças identificaram o caçador como uma personagem boa, não por ajudar a avozinha e a Capuchinho Vermelho, mas por ser ele a matar o lobo. Em resposta à pergunta «Achas que todos os caçadores são bons?», a maioria das crianças respondeu que sim. Algumas justificaram esta resposta com o facto de os caçadores matarem lobos, outras justificaram apenas «porque sim». Quando foi perguntado a algumas crianças se matar era uma coisa boa, a sua resposta foi negativa; no entanto, as mesmas não alteraram a sua opinião de que o lobo devia morrer e que o caçador era um herói por ser ele a matá-lo. Verificámos que, para as crianças, a morte da personagem má é uma boa e talvez a única solução possível de conceber para o final de uma história.

C14: [...] O caçador também é bom, porque ele matou o lobo... [...]

C25: [...] O caçador é bom porque ele mata lobos e bruxas. [...]

Não podemos deixar de registar a nossa desilusão perante esta evidência. Reconhecemos que, para nós, a morte de qualquer personagem numa história não deveria ser concebida, pois esta transmite às crianças os mesmos conceitos presentes na pena de morte, algo não faz mais parte da cultura nem da sociedade portuguesa desde o século XIX¹¹. Embora seja comum observarmos nos dias de hoje que muitas pessoas ainda resolvem os problemas com a justiça, apelando de imediato a uma condenação traduzida em prisão, mesmo sem conhecer os casos, na nossa opinião, a generalizada ausência de soluções não violentas para os vilões das histórias pode estar relacionado com a noção que muitas pessoas apresentam ainda sobre justiça. Defendemos a resolução passiva de problemas, através de conversa e de reflexão e achamos que este é também um aspeto a ter em conta na mediação de contos.

¹¹ A pena de morte voltou a ser legislada, sub-repticiamente, através da Carta Europeia dos Direitos Fundamentais, que entram em vigor coma aprovação do tratado de Lisboa, facto este que é ainda desconhecido por muita gente.

Notamos, ainda, que a preferência pela personagem do caçador pode ser influenciada também pelo contexto em que as crianças vivem, uma vez que muitas crianças têm familiares que são caçadores. Acreditamos que este poderá ser um fator que influencie a preferência da criança e que não a deixe ver maldade na personagem precisamente por existirem laços de afetividade entre esta e um familiar que é caçador.

Relativamente às restantes personagens – o Capuchinho Vermelho, a mãe e a avó, estas foram consideradas pelas 8 crianças como personagens boas, tendo sido identificadas por algumas crianças como as mais bonitas, as boazinhas e as que não fazem mal nenhum. Reparámos que nenhuma criança referiu irresponsabilidade por parte da mãe em enviar o Capuchinho Vermelho sozinho para a floresta.

C10: O capuchinho vermelho, porque ela é amiga da avó dela e é amiga da mãe. A avó também é boa porque ela faz lã... A mãe é boa porque ela brinca com o capuchinho. [...]

Em suma, consideramos que esta primeira entrevista apresentou, por parte das crianças uma visão estereotipada sobre o lobo e restantes personagens. Tal evidência levou-nos a acreditar ainda mais na importância da mediação dos contos e na importância que tem o papel do educador mediador neste contexto.

- **O Conto**

A perspetiva estereotipada que as crianças apresentaram sobre o lobo e sobre as restantes personagens do Capuchinho Vermelho levou-nos a contar uma versão do conto um pouco diferente – uma versão em que o lobo não queria comer nem o Capuchinho Vermelho nem a avozinha, apenas estava cheio de fome e queria comer os bolinhos que a Capuchinho levava no cesto. O objetivo era fazer com que as crianças refletissem sobre a hipótese de o lobo não comer personagem nenhuma.

Durante a apresentação do conto, foram vários os momentos de discussão e de reflexão sobre a narrativa, quer introduzidos por nós, quer por iniciativa das crianças. O grupo mostrou-se atento ao conto e interessado em refletir sobre o mesmo. Acreditamos que o instrumento que escolhemos para recontar a história nos tenha ajudado neste aspeto, pois permitia fazermos pausas a meio do conto para discutirmos alguns aspetos sem as crianças perderem o fio condutor da história, uma vez que estavam a olhar para as imagens no kamishibai.

No que se refere à personagem lobo, verificámos que as opiniões se dividiram. Algumas crianças continuaram a afirmar que o lobo era mau, independentemente de ter comido apenas bolinhos em vez de pessoas. Outras crianças referiram que nesta história o lobo era bom e estava apenas com fome. Como mediadoras, remetemos a reflexão das crianças para o facto de serem elas a estar na posição do lobo – imaginando-se com muita fome, no meio da floresta. Acreditamos que levar as crianças a colocarem-se no lugar do outro, neste caso, no lugar do lobo, também as leva a refletir sobre os motivos que levaram uma personagem a tomar determinada atitude. No nosso entender, esta é uma forma de promover valores e princípios de entendimento e de respeito perante o outro.

No entanto, quando foi proposto às crianças que decidissem o final da história, quando o caçador aparece diante do lobo e o mesmo reencontra deitado ao sol a fazer a digestão dos bolinhos que comeu, a primeira intervenção foi «C12: Mata!», e ao questionar a criança porquê, a mesma respondeu «C12: Porque sim.». Outras crianças da mesma opinião rejeitaram a ideia de conversar com o lobo sobre a sua atitude.

C3: [...] Assim ele come-nos! Não podemos! [...]

C13: [...] Temos que matar e prender no jardim zoológico. [...]

No entanto, algumas crianças acharam que o lobo não devia morrer por ter comido uns bolinhos. Apresentaram, ainda, a ideia de se fazerem mais bolos para dar ao lobo.

No final utilizámos ainda um fantoche do lobo para colocar o grupo a falar com a personagem na primeira pessoa. As crianças mostraram-se entusiasmadas. Embora o lobo tenha recebido algumas acusações que espelhavam a revolta das crianças perante a sua maldade, talvez por outras histórias, outras crianças denominaram-no como «C15:bonito» e «C7:fofinho» e «C19:bonzinho».

O final que o grupo propôs para a história foi que o Caçador, a Avó e a Capuchinho Vermelho conversariam com o lobo acerca da atitude menos correta que teve em comer os bolos sem autorização para tal e convidariam o animal para se juntar aos seus lanches lá em casa – assim já não andaria mais cheio de fome pela floresta. Notamos, no entanto, que esta ideia não surgiu por acaso e que foi importante a nossa mediação e que foi importante colocarmos as crianças a discutir e a pensar em grupo. Acreditamos que só assim as crianças conseguiram decidir que seria esta a melhor conclusão para terminar o conto do Capuchinho Vermelho.

- **A entrevista depois da medição do conto**

No que se refere à análise de conteúdo feita ao *corpus* da entrevista que foi realizada após a leitura e a mediação da nova versão do conto (Anexo VIII:43), observámos que as crianças apresentaram uma diferente representação do lobo relativamente às primeiras entrevistas. Também aquelas que, durante a apresentação do conto, não se demoveram da sua opinião sobre a maldade do lobo e sugeriram que ele morresse por ter comido os bolinhos que eram para a avozinha apresentaram uma perspetiva diferente da experiência na primeira entrevista.

Célia: O Lobo é bom?

C3: Sim ele só estava com fome e não fez mal à avozinha.

C21: O lobo também era bom, só que tinha fome. Eram todos bons na história.

Deixou-nos bastante contentes observar, ainda, que nesta entrevista algumas crianças referiam que era o lobo a personagem com quem gostariam de brincar; a mais bonita ou aquela que gostariam de representar num teatro. Este facto vem dizer-nos que houve realmente uma alteração na forma como as crianças passaram a ver o lobo depois da nossa mediação.

C2: Gostava de ser amigo do lobo.

Célia: Porquê?

C2: Porque ele parece-me engraçado.

Célia: Com quem gostarias de brincar?

C11: Com o Lobito.

Célia: Porquê?

C11: Para fazer festinhas e dar comida.

Célia: Que personagem desta história gostarias de representar num teatro?

C21: O lobo.

Célia: Porquê?

C21: Porque ele comeu os bolos todos, todos.

Célia: Qual é o mais bonito?

C21: É o lobo.

Célia: Porquê?

C21: Porque sim. Porque eu gosto mais.

Observámos também que o caçador continua a ser a personagem favorita da maioria das crianças. Continuamos a relacionar este facto com o meio onde as crianças vivem, no qual é frequente a prática de caça. Relacionando esta preferência com a história também podemos apontar a importância do caçador, que embora não seja o protagonista é a personagem que decide o desfecho do final da história, sendo também considerado pelas crianças como o herói da história.

Célia: Qual é o mais bonito?

C11: O caçador.

Célia: Porquê?

C11: Porque não matou o lobo

Relativamente às restantes personagens, notámos que, de uma forma geral, perderam importância, pois as referências a elas são muito poucas comparativamente às referências que as crianças fazem do lobo e do caçador. Na nossa opinião, este facto poderá estar relacionado com a transformação da personagem lobo, pois esta foi uma alteração que provocou a reflexão por parte das crianças e que alterou consideravelmente a sua opinião sobre a referida personagem.

Admitindo que ainda vivemos numa sociedade que tende a levar as meninas a identificar-se com as personagens femininas, com atividades mais calmas e mais passivas, como as que representam a mãe e a avozinha, e os meninos a gostarem das personagens masculinas, com atividades mais ativas, como a que representa o caçador, consideramos, que a quantidade de meninas (7) que respondeu à entrevista é bastante reduzida relativamente à quantidade de meninos (18) o que também pode ter influenciado as poucas referências que foram feitas relativamente à mãe, à Capuchinho Vermelho e à avozinha.

- **Os desenhos sobre as personagens favoritas**

Na análise realizada aos desenhos elaborados pelas crianças (Anexo IX:74), verificámos que o caçador foi a personagem mais escolhida para representar no papel, no entanto é importante referir que não é uma maioria muito elevada. Os desenhos que evidenciam a preferência pelo lobo aparecem em quase igual número; a Capuchinho

Vermelho também foi escolhida por algumas crianças, assim como a avozinha. A mãe foi representada em alguns desenhos, no entanto não foi identificada como favorita em nenhum deles.

De uma forma geral, os desenhos apareceram bastante pormenorizados e apresentaram empenho e dedicação por parte das crianças o que nos fez também notar o seu envolvimento no projeto e o gosto que tiveram em ouvir e refletir sobre a história.

Durante a realização desta atividade, foi também para nós importante ouvir os comentários que as crianças faziam enquanto desenhavam e enquanto partilhavam ideias sobre as personagens. Neste contexto, notámos também que houve mudanças na perspetiva e na forma de pensar das crianças perante a figura do lobo, perante a própria história e perante as restantes personagens.



Figura 3 – Desenho de C3 sobre o caçador, a personagem favorita.

2. Afinal também há lobos bons...

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre as informações que recolhemos acerca das representações que as crianças expressaram sobre a figura do lobo no conto a Ovelhinha que veio para jantar (Smallman, 2006). Querendo mais uma vez provocar a reflexão das crianças apresentámos, através desta história, um lobo que é capaz de criar laços com outros animais, é protetor e também ele altera a sua forma de pensar ao renunciar a comer mais animais.

- **O Conto**

Observámos durante a apresentação do conto que as crianças adoraram ouvir a história, mostraram-se atentas e pediram-nos algumas vezes para voltarmos a contá-la. Quando introduzimos momentos de reflexão sobre as atitudes das personagens, as crianças mostraram-se bastante participativas e interventivas. Relacionamos esta observação com o facto de esta já ser a segunda atividade em que as crianças eram convidadas a participar de forma ativa e em que lhe era proposto que expressassem as suas opiniões. Salientamos, neste ponto, a importância do desenvolvimento de atividades como esta a serem realizadas com alguma frequência junto das crianças, pois verificámos que a participação do grupo melhorou em quantidade e em qualidade.

No que se refere à representação das crianças relativamente à personagem lobo, numa primeira parte, verificámos que as opiniões se dividiram. Algumas crianças identificaram o lobo como uma personagem má por este querer cozinhar a ovelhinha; outras crianças identificaram o lobo como uma personagem boa, porque reconheceram que, durante a história, o lobo alterou a sua forma de pensar relativamente à ovelha, tornaram-se amigos e este deixou de comer carne.

Neste âmbito, introduzimos uma discussão sobre o facto de humanos também comerem carne. Perguntámos ao grupo se as pessoas que comiam carne também eram más por isso. Quase todas as crianças referiram que comem carne de diferentes tipos de animais e, quando confrontadas com a pergunta «*és má(u) por comeres carne?*» as crianças responderam que não. Através das referências das crianças sobre este tema observámos, ainda, que estas crianças vivem num meio onde também observam humanos a matar animais para se alimentarem.

C14: [...] A minha avó já matou uma galinha [...].

Célia: A tua avó é má?

C14: Não... é para comer!

No nosso entender, considerar este tema na conversa com o grupo revelou-se bastante positivo pois fez com que as crianças comparassem as suas vivências com a vida do lobo e fez com que se colocassem no lugar do outro de forma a poderem compreendê-lo. A maioria das crianças demonstrou entender que o lobo é um animal que se alimenta de carne mas não pode ser-lhe atribuída maldade por isso.

Foi ainda discutido o facto de o lobo ter alterado o seu comportamento a meio da história – de ter procurado a ovelhinha no exterior e de ter recebido a mesma em sua casa para comer sopa de legumes. Neste ponto, observou-se que todas as crianças identificaram a atitude do lobo como algo de bom, referindo que o lobo era amigo da ovelha e que se tinha tornado numa personagem boa por tê-la salvo do frio. Colocar esta alteração da postura do lobo em discussão, trouxe à conversa com o grupo temas como a amizade e a solidariedade. Observámos que o grupo passou a ver a personagem lobo de forma diferente.

C10: Esse lobo primeiro era mau e depois era bom... e sentiu a falta da ovelha... [...]

C2: O lobo mandou a ovelha embora e depois teve saudades da ovelhinha e pensou que podia acontecer alguma coisa de mal... depois foi procurar a ovelhinha para ela vir para casa.

No final da nossa reflexão sobre a história *A Ovelhinha que veio para jantar* observámos que as crianças passaram a referir-se à personagem lobo como uma personagem boa e amiga. Observar esta mudança na forma de pensar das crianças deixou-nos felizes pois este facto indicou-nos que realmente o grupo estava a corresponder aos nossos estímulos, as crianças evidenciaram uma mudança na sua forma de pensar abandonando a ideia estereotipada sobre o lobo e adotando uma postura reflexiva mediante os comportamentos das personagens e as situações passadas na história.

- **As entrevistas depois da mediação do conto**

Através da análise ao *corpus* da entrevista (Anexo XII:90), que fizemos às crianças após a apresentação da história e da respetiva mediação, pudemos perceber que a maioria das crianças identificou o lobo como uma personagem boa, tal como a ovelha. Em resposta à pergunta «Qual é a personagem boa e qual é a personagem má? a maioria das crianças respondeu que as ambas as personagens eram boas.

C25: [...] elas são as duas boas [...].

C14: O lobo e a ovelha são bons. [...] Porque eles ficaram amigos.

C14: O lobo agora é bom, por isso agora são os dois bons. [...] Porque o lobo queria comer a ovelha mas agora já não quer.

Estas referências que as crianças apresentam da personagem lobo levam-nos a confirmar que existe de facto um abandono dos estereótipos que apresentaram no início do estudo sobre o lobo. Esta perceção levou-nos, mais uma vez, a acreditar que o nosso trabalho estava a trazer-nos resultados positivos no que diz respeito ao desenvolvimento dos princípios éticos. Não porque as crianças passaram a referir o lobo como uma personagem boa, mas sim porque as crianças passaram a ideia de que todos os lobos são maus «porque sim» e a evidenciar um raciocínio ético com mais frequência, justificando a adjetivação usada para as personagens.

Em resposta à pergunta «Os lobos são bons ou são maus?» uma minoria respondeu que os lobos são maus. As restantes opiniões dividiram-se entre «Os lobos são todos bons» e «Há lobos bons e há lobos maus». Achamos que a referência de que há lobos bons e há lobos maus é também uma evidência de que existe um raciocínio e uma consciência sobre os conceitos de bom e de mau.

Nesta história, o lobo passou a ser uma personagem favorita, em pé de igualdade com a ovelhinha. Em resposta à pergunta «quem não gostarias de ter como vizinho?» uma minoria das crianças identificou o lobo. A maioria referiu que gostava de ser vizinha de ambas as personagens, justificando as suas resposta com o facto de serem as duas boas ou de serem as duas amigas. Ambas as personagens foram também escolhidas no mesmo patamar, para serem amigas, para brincarem com as crianças, para serem representadas num teatro ou como sendo as duas as mais bonitas.

Célia: De que personagem tu gostarias de ser amigo?

C12: Da ovelha e também do lobo...

Célia: Com quem gostarias de brincar?

C10: Gostava de brincar com o lobo e gostava de brincar com a ovelha.

Célia: Porquê?

C10: Porque íamos brincar... íamos jogar no computador e íamos ver coisas muito bonitas.

Célia: Qual é o mais bonito?

C23: O lobo...

Célia: Nesta história, se eu fizesse um teatro qual gostarias de representar?

C15: A ovelha e o lobo.

Célia: E se tivesses de escolher um?

C15: Os dois.

Comparando as opiniões sobre o lobo relativas ao conto anterior com as opiniões apresentadas sobre este conto podemos perceber que houve uma transformação na forma como as crianças se referem à personagem do lobo e a representam

No que se refere aos desenhos que as crianças elaboraram sobre a sua personagem favorita, verificámos que a maioria das crianças escolheu representar o lobo, sendo que as restantes crianças representaram ambas as personagens.

Notamos que esta preferência pela personagem lobo que as crianças evidenciam nada tem que ver com a aparência do lobo na ilustração da história que contámos, e sim pela bondade que este passou a representar. Durante a realização dos desenhos registámos que existe uma procura e uma preferência por parte das crianças pela bondade e pelas personagens boas. Ao justificarem a escolha dos desenhos muitas crianças referiram que o lobo era bom e que o lobo era amigo porque tinha ajudado a ovelha. Este facto também nos indica um desenvolvimento do raciocínio moral e ético e uma sensibilidade para procurar e defender o bem.

Também estes desenhos aparecem elaborados com bastante pormenor e evidenciam uma grande dedicação por parte das crianças. Acreditamos que este seja um sinal de que o grupo continuava a gostar do projeto e tinha gostado da história que foi explorada.



Figura 4 – Desenho sobre o lobo

3. Ficámos a saber que os lobos não existem só nos contos, são reais e devemos protegê-los...

- **A atividade**

Neste terceiro ponto, abordaremos a informação recolhida através da atividade em que apresentámos ao grupo o lobo como animal real.

Quando foi perguntado às crianças se o lobo era um animal que só existia nas histórias ou se existia mesmo, houve crianças que responderam que o lobo era um animal que existia apenas nas histórias. Através de uma pesquisa na internet, realizada em grande grupo, as crianças puderam confirmar que os lobos são um animal real. Foram mostradas às crianças as principais características do lobo como o habitat, a alimentação, a relação com os outros lobos, a forma de vida e as características físicas. As crianças observaram fotografias e viram alguns vídeos sobre a relação do Homem com o lobo na reserva do Lobo Ibérico na Peneda do Gerês. Toda esta pesquisa foi sendo mediada através de diálogo vertical e horizontal com as crianças, para que as crianças pudessem participar ativamente na pesquisa, fazer sugestões, esclarecer dúvidas e apresentar opiniões.

Ao apresentar imagens fotográficas e videográficas de lobos reais em contacto uns com os outros e em contacto com humanos, foi notório o encanto do grupo, no geral. As crianças mostraram-se extremamente interessadas em participar na pesquisa e colaboraram em todos os momentos de troca de opiniões sobre o tema. Observámos que todas as crianças se mostraram fascinadas com o lobo e com as suas características. As representações que apresentaram do mesmo, depois, foram de um animal «forte», «bonito», «fofinho», «protetor dos filhotes».

Verificámos ainda que ao, confrontarmos o grupo com o facto real de que os lobos não comem carne humana, as crianças alteraram por completo a representação que faziam deste animal. Através desta constatação podemos evidenciar também a importância de mediar não só o que é ficção, como também o que é realidade para que a criança consiga definir o que pode transpor dos contos para a sua realidade e o que não deve transpor.

- **As entrevistas depois da mediação da atividade**

A análise que fizemos ao *corpus* da entrevista (Anexo XVI: 127), que realizámos às crianças sobre esta atividade espelhou o fascínio das crianças ao conhecer o lobo como um animal que faz parte da natureza. Todas as crianças que responderam à entrevista

apresentaram respostas que valorizavam o lobo e que reconheciam as suas qualidades e a sua beleza.

C17: Eles tomam conta dos filhinhos.

C14: [...] eles não comem ninguém.

C20: [...] vivem na floresta e têm bebés.

Verificámos que todas as crianças afirmaram desejar ter um lobo como amigo, brincar com ele e tê-lo como vizinho. Justificaram as suas respostas com motivos como «o lobo é amigo»; «o lobo é simpático»; «não faz mal nenhum»; «é bonzinho»; «é fofinho». Esta constatação trouxe-nos a certeza de que a figura do lobo e a sua simbologia estereotipada tinham mudado na cabeça de cada criança.

Com esta atividade, quisemos, principalmente, sensibilizar as crianças para a proteção e preservação esta espécie animal, uma vez que se encontra em vias de extinção. Refletir sobre e apresentar este tipo de problemas às crianças é também uma forma de desenvolver princípios éticos. O educador, enquanto mediador, deve sempre despertar as crianças para os problemas mundiais, deve sensibilizar a sua consciência e promover a reflexão sobre as suas resoluções, assim como atitudes promotoras de tais resoluções. Em resposta à pergunta «Achas que devemos proteger os lobos?», todas as crianças responderam que sim, justificando as suas respostas com as qualidades que observaram sobre os lobos.

C3: Porque alimentam os filhinhos. É para eles não se acabarem.

C20: Porque eles são animais.

C6: Porque eles são simpáticos.

C14: Porque assim eles acabam... e se não protegermos eles atacam as ovelhas.

De uma forma geral, as entrevistas revelam a unanimidade da opinião das crianças – os lobos são para proteger e a sua espécie é para preservar.

- **Os desenhos sobre os lobos**

Através dos desenhos (Anexo XVII: 141) que produziram as crianças mostram-nos lobos desenhados com tanto cuidado e pormenor que conseguimos observar o quanto gostaram de conhecer a realidade sobre os lobos.

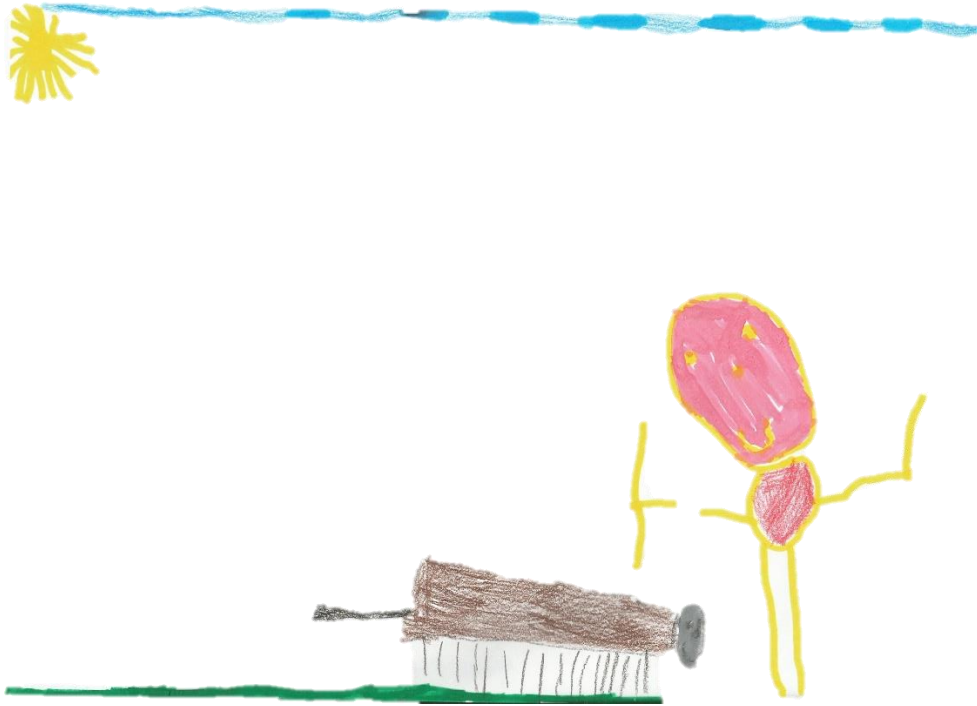


Figura 5 – Desenho sobre o lobo em contacto com um humano

4. Contamos como foi conhecer o Boi Blimundo e o Jeremias...

Neste quarto e último ponto, apresentaremos as informações respetivas à exploração do conto do Boi Blimundo e ao trabalho de campo que foi realizado com o Jeremias, junto do grupo. Embora nesta atividade não tenha sido aplicada nenhuma entrevista, através da análise das imagens videogravadas, dos desenhos, e do trabalho posterior que foi feito em campo, com recurso ao Jeremias, pudemos perceber as alterações que houve nas perspetivas apresentadas pelas crianças sobre a aceitação e sobre a inclusão da diferença.

Consideramos importante referir que, apesar de esta atividade ter sido introduzida no nosso trabalho pelas referências apresentadas por uma criança sobre «pessoas e animais pretos», observámos que, num primeiro contacto com o Jeremias, mais crianças se recusaram a cumprimentar com um beijo ou a abraçar o boneco por este evidenciar características africanas. Esta observação só reafirmou a necessidade que o grupo tinha de realizar este trabalho e de conhecer o Jeremias. Achamos que é também um dever do educador estar atento às evidências das crianças, aos comentários e às ações que estas realizam, quando confrontadas com estes temas, para que possa mediar também estas questões junto do seu grupo.

Observámos que, durante a apresentação do conto, as crianças se mostraram atentas e com vontade de participar nos momentos de reflexão. A história do Boi Blimundo que era preto e que era uma personagem boa na história levou as crianças a desconstruírem o estereótipo relacionado com a maldade que associavam à cor preta.

Ao analisar os desenhos (Anexo XIX: 154) realizados pelas crianças sobre o conto, observámos que a perspetiva de associar a cor preta à maldade já foi bastante diluída nesta fase. Foram representados bois negros, fortes, também com muitos pormenores para simbolizar a sua beleza e a sua bondade retratadas no conto.

No que se refere ao trabalho desenvolvido com o Jeremias na sala de atividades, observámos que a relação que as crianças observavam dos adultos da sala para com o Jeremias se tornou fundamental e um modelo que estas quiseram seguir. Foi o adulto o primeiro a mostrar afetividade e atenção para com o boneco e foi o adulto a primeira figura a trazer o Jeremias para dentro das atividade de grupo. Notámos que as crianças, numa primeira instância, observaram e quiseram seguir o nosso modelo, reproduzindo também elas as nossas ações para com o boneco. Posteriormente, é que começaram a evidenciar uma atitude reflexiva e de inclusão para com o Jeremias.

Após a apresentação do conto do Boi Blimundo, o boneco não saiu da sala, e continuou lá nas semanas seguintes, participando em diversas conversas com o grupo. O mesmo passou a ser apresentado por nós como representação de um bebé real, como um amigo e como uma visita da sala, que merecia respeito e carinho. A determinada altura, observámos que eram as crianças a lembrar ao adulto que tinha de trazer o Jeremias para participar na atividade.

No final do trabalho de campo com o Jeremias, verificámos que todas as crianças adoravam o boneco e nenhuma tinha qualquer problema em tocar-lhe, em abraçá-lo ou em dar-lhe mimos. Atribuímos muita importância a esta continuação da mediação dos temas, posteriormente à apresentação dos contos. Neste caso, este trabalho que foi desenvolvido posteriormente em contexto de sala de atividades, levando o Jeremias a participar nas diferentes atividades e nas diferentes rotinas das crianças, levou as mesmas a construírem uma ideia diferente da que tinham. Fez com que os sentimentos falassem mais alto que os preconceitos e podemos até mesmo dizer que foram criados laços de amizade entre todas as crianças e o Jeremias.

Reconhecemos que esta foi uma atividade bastante enriquecedora, através da qual, as crianças conseguiram, com unanimidade, construir uma opinião diferente em relação à associação que faziam dos animais e das «pessoas de cor preta».



Figura 6 – Desenho sobre o conto O Bói-Bumbão

Conclusões

Tendo em conta os objetivos que foram definidos e as questões orientadoras a que nos propusemos responder, assim como a análise de dados apresentada, aparecem as conclusões do nosso estudo. Esta é uma fase em que pretendemos refletir sobre o processo de investigação e sobre as respostas obtidas e as considerações finais a que chegámos. Apresentaremos os resultados do estudo, assim como os seus limites e relevâncias, pistas de trabalho e ações futuras. Para tal, tentaremos dar respostas às questões orientadoras que nos serviram como guias ao longo de todo o projeto. Desta forma consideramos pertinente recordar essas mesmas questões:

- Será a criança capaz de desenvolver princípios éticos em idade pré-escolar?
- Será o conto um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos?
- Será a mediação do conto uma boa estratégia para desenvolver princípios éticos em idade pré-escolar?
- Qual o papel do educador, enquanto mediador do conto, na estimulação da reflexão ética?

Resultados do estudo

Para o presente estudo, delimitámos como principal objetivo conhecer qual o papel da mediação do conto, assim como a sua importância para o desenvolvimento de princípios éticos em idade pré-escolar. Como forma de alcançar tal objetivo, delineámos uma investigação de natureza qualitativa e posteriormente de investigação-ação, que privilegiou três instrumentos de recolha de dados – a análise de imagens videogravadas da apresentação dos contos, a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, às crianças, em cada fase do processo, e a análise dos desenhos das crianças sobre a preferência das personagens apresentadas em cada atividade.

Através da análise interpretativa dos dados, pudemos chegar a algumas conclusões que passamos então a explicitar.

Concluímos, em primeiro lugar, que o conto representa definitivamente um bom veículo para o desenvolvimento de princípios éticos. Contudo, acreditamos que a sua mediação deve ser a base para tal, pois é através desta que a educadora estimula a reflexão da criança sobre as questões morais que aparecem no conto. Caso contrário, acreditamos

que a criança não desenvolve as ideias que cria na sua imaginação, não coloca outras hipóteses, não se confronta com outros pontos de vista e interpreta em função de estereótipos e preconceitos. É dever da educadora proporcionar momentos de discussão sobre os contos que apresenta, estimulando a reflexão da criança e despertando a sua atenção para situações que provoquem o raciocínio ético e a desenvolvam moralmente.

Através da análise das imagens videogravadas da apresentação dos contos ao grupo pudemos verificar que, para que seja estimulado o desenvolvimento de princípios éticos nas crianças, através da literatura para crianças, existem vários aspetos que uma educadora deve considerar. Em primeiro lugar, apontamos a escolha dos contos a trabalhar com as crianças. No nosso entender, um conto deve ser selecionado mediante a problemática em torno da qual a educadora quer promover uma reflexão, no seio do grupo. No conto que seleciona, a educadora deve, ainda, ter em consideração as várias situações morais a serem discutidas; os valores morais implícitos na história a serem debatidos e a existência ou não de estereótipos sobre os quais também deve ser convocada a reflexão das crianças. Na nossa opinião, um mau conto pode transformar-se num bom recurso de desenvolvimento moral e ético, se tais aspetos forem tidos em conta.

Em segundo lugar, verificámos a importância do instrumento ou recurso através do qual é apresentado o conto às crianças. A diversidade de recursos que utilizámos no nosso estudo serviu exatamente para verificar o valor ou não da sua relevância neste contexto. Observamos que este é também um aspeto fundamental a ser considerado pela educadora e deve ser selecionado com intencionalidade. Observámos, em cada atividade, que cada recurso que escolhemos estimulou a atenção das crianças; possibilitou momentos de debate sobre os contos e correspondeu à nossa intencionalidade em cada momento. Apontamos ainda que a diversidade de recursos é igualmente importante pois alarga o conhecimento e a bagagem das crianças e potencia a motivação.

Em terceiro e último lugar, apontamos também a importância do modelo da educadora perante o grupo. Defendemos que a educadora não deve apresentar uma postura intransigente relativamente às suas opiniões. Durante a mediação de um conto, a educadora deve considerar sempre a opinião das crianças e não deve esquecer que as opiniões e as considerações que apresenta serão sempre tomadas em conta pelas crianças que a ouvem. Como educadora/mediadora consideramos importante que esteja disponível para a necessidade de reflexão através do respeito, da igualdade e da tolerância. Apontamos ainda neste ponto a importância do papel da educadora, da transmissão de conhecimento e de conceitos de educadora para crianças pois neste campo a mesma deve

ter sempre em consciência de que é um modelo a seguir. Desta forma, defendemos que deve existir sempre a coerência entre prática e teoria.

Verificámos que o grupo se mostrou interessado em participar em todas as atividades, mostrando uma crescente vontade de participar e de intervir de atividade para atividade. Consideramos este aspeto bastante relevante para o nosso estudo, pois prova que a frequência com que a educadora trabalha a reflexão ética com as crianças através dos contos também se torna importante para o desenvolvimento moral das crianças a criação de hábitos de intervenção.

Através das entrevistas semiestruturadas feitas às crianças, observámos que a mediação de contos é uma boa estratégia para o desenvolvimento de princípios éticos. Uma vez que as entrevistas foram realizadas após a mediação de cada conto podemos verificar que quando respondiam depois da mediação a cada, entrevista as crianças justificavam as suas respostas com motivos de bondade/maldade e de justiça que tinham sido abordados e debatidos durante a mediação dos contos.

No que se refere à figura do lobo, tornou-se evidente, no decorrer das atividades, a progressiva desconstrução dos estereótipos que estavam já adquiridos pelas crianças. Consideramos que conseguimos apresentar ao grupo uma representação diferente da figura do lobo, que convocou para o centro princípios de solidariedade, de respeito pelo outro, de entreatajuda, de proteção pelos animais e pela natureza. Acreditamos que através do nosso projeto e da nossa conduta para com as crianças, foram, ao longo de todo o processo, construídas bases que levaram as crianças a encarar o lobo como um animal que necessita da ajuda do ser humano para sobreviver e não do seu ódio e desrespeito.

Os desenhos que analisámos foram-nos comprovando, ao longo do estudo, as preferências e as perspetivas das crianças acerca de cada conto e o simbolismo que estas atribuíam a cada história, assim como à figura do lobo. Encontrámos no desenho uma forma de espelhar também a opinião de cada criança e aquilo em que ela acredita. No nosso entender, um desenho também fala aos olhos da educadora e reflete o que a criança sente e o que a criança pensa.

No que se refere à atividade complementar, verificámos que esta valorizou em grande medida o nosso estudo, assim como enriqueceu a nossa prática pedagógica junto das crianças. Observámos, com o conto do «Boi Blimundo», assim como com a introdução do Jeremias na prática pedagógica, que foi transmitido às crianças um conjunto de valores de inclusão. Todo o trabalho de sala que foi desenvolvido com o Jeremias nos faz acreditar que, se estas crianças não tivessem recebido um boneco com características de

origem africana na sala para, fazer parte das suas rotinas diárias, das suas conversas e das suas brincadeiras, provavelmente, em anos futuros, o grupo não saberia aceitar uma criança deferente. Desta forma acreditamos, que tenhamos, através desta atividade complementar contribuído também em grande medida para o desenvolvimento de um raciocínio ético relacionado com a inclusão e com o respeito pela diferença.

Em modo conclusivo acreditamos que o presente estudo contribuiu de forma significativa para a nossa percepção sobre a importância dos contos em contexto de jardim de infância assim como a importância da prática da mediação dos mesmo. É através da mediação que a criança descobre a sua capacidade para refletir sobre as diversas situações com que se depara, tanto nos contos como na vida real, e começa a desenvolver o seu raciocínio ético, assim como princípios éticos também.

Limites e relevâncias do estudo

Durante a realização do nosso projeto enfrentámos algumas dificuldades que depressa conseguimos resolver através do diálogo e da troca de ideias, encontrando sempre o percurso mais viável para chegar ao objetivo que delimitámos.

Uma das primeiras dificuldades com as quais nos deparámos aparece relacionada com a escolha de que versão do Capuchinho Vermelho contar às crianças na primeira atividade, pois todas as versões consultadas por nós existia alguma violência implícita que queríamos contrariar. Acabámos por construir uma versão feita por nós que correspondia às necessidades do nosso estudo.

Outra das dificuldades que tivemos durante a realização das atividades com o grupo foi a ausência de diversas crianças por motivos de doença. O diálogo e as diversas reflexões em conjunto permitiram-nos diluir outras dificuldades de menor relevância.

O nosso estudo apresenta a importância do desenvolvimento de princípios éticos desde a mais tenra idade e apresenta ainda a mediação do conto como uma importante ferramenta a ser levada em conta após o trabalho de qualquer conto com as crianças, para desenvolver princípios éticos. Consideramos que o presente relatório é um bom contributo para educadores, pois poderão através do mesmo refletir sobre a sua prática pedagógica. Poderá também representar uma mais-valia para o trabalho dos técnicos auxiliares de ação educativa, pois sabemos que este grupo de agentes pedagógicos aposta cada vez mais na sua formação teórica relativa à educação e por isso achamos que também para estas pessoas o nosso estudo deve ser considerado, uma vez que também utilizam o conto de diversas formas para trabalhar com as crianças. Por último, será também um bom contributo para o grupo de encarregados de educação, como forma de promover o desenvolvimento de princípios éticos fora do jardim de infância e como forma de apresentar a leitura e o trabalho do conto como um bom veículo para tal.

Pistas de trabalho e ação

Tendo como base as conclusões a que chegámos através do nosso estudo, consideramos importante delinear algumas pistas de trabalho que poderão dar significado à continuação do estudo que aqui apresentamos.

Em estudos futuros, perspetivamos alargar o público-alvo e sensibilizar para além de educadores e agentes pedagógicos, também os encarregados de educação para o conto como um bom veículo no desenvolvimento do raciocínio ético.

Seria também bastante interessante, para nós, encontrar e estudar outros veículos para o desenvolvimento de princípios éticos, como, por exemplo, as letras das músicas que são trabalhadas em jardim de infância. Outro dos veículos pensados seria os jogos de computador. Apostar na tecnologia é também uma vertente que nos interessa bastante, por ser um meio tão fascinante para as crianças.

Por outro lado, gostaríamos também de, em estudos futuros, abordar as questões de género e, explorar em profundidade a teoria de Piaget quando este aponta que o desenvolvimento das meninas é mais lento que o dos meninos, pois não estamos de acordo com ela.

Reflexão final

O presente estudo representa para nós uma mais-valia e um grande crescimento, tanto em termos profissionais como em termos pessoais. Consideramos o mesmo como um importante contributo para a nossa futura prática pedagógica. Por toda a aprendizagem que pudemos realizar, esta será uma prática pedagógica balizada por uma perspetiva de questionamento, de reflexão, de pesquisa e de fundamentação da nossa intencionalidade educativa. Acreditamos que tanto a realização deste estudo com também toda a prática desenvolvida no âmbito da PES nos permitiu desenvolver um leque importante de conhecimentos teóricos e práticos que nos serão uteis para uma boa gestão de tudo o que englobará a nossa profissão.

Salientamos a relevância que a investigação representa para a formação de um educador e também para a educação na sua globalidade. Para nós é a investigação que torna possível o repensar a conseqüente atualização das práticas pedagógicas desenvolvidas junto das crianças. É ainda importante que os educadores mantenham ativa e atualizada a sua formação e reflitam frequentemente sobre a conformidade entre a atualização teoria e a realização prática. É importante estarem a par dos novos estudos que são realizados no âmbito da educação e, que não fechem as portas da sua sala à nova informação, para que possam enriquecer a aprendizagem das crianças com essa mesma informação.

Consideramos ainda que a investigação e o espírito investigativo que se desenvolve através da mesma, são também bastante importantes para a ação de cada educador, na medida em que este encara a sua prática com uma atitude autorreflexiva e crítica de forma a corresponder sempre às necessidades e especificidades de cada criança. A autorreflexão e o sentido crítico possibilitam ao educador de reestruturar a sua intervenção diária contribuindo para o crescimento global da criança.

Relativamente ao desenvolvimento de princípios éticos na criança, foi-nos possível verificar que não podemos, de forma alguma, subestimar as capacidades das crianças em idade pré-escolar no que diz respeito ao seu desenvolvimento moral. Deveríamos encarar a hipótese de que reconhecer a capacidade de cada pessoa e o seu grau de desenvolvimento em função da sua faixa etária pode ser relativo e, mesmo, falacioso, pois cada criança é, em parte, o produto do meio e dos estímulos a que foi sendo

sujeita. Reconhecemos a aquisição de princípios éticos como necessária e fundamental já em idade pré-escolar, mas essa aquisição pode e deve ser feita com base na reflexão, pois a construção de um adulto livre é facilitada exatamente através desse processo que leva a pessoa a refletir e a construir as suas próprias perspectivas e as suas próprias formas de encarar o mundo. Desde pequena que a criança necessita de aprender a refletir sobre as questões morais que rodeiam o seu ambiente e com as quais se depara diariamente, para que possa ir desenvolvendo capacidade reflexiva e capacidade crítica em relação às mesmas.

No que se refere à utilização do conto como facilitador ao desenvolvimento de princípios éticos, consideramos que este é de facto um bom recurso desde que acompanhado pela mediação. O trabalho de mediação que se desenvolve com as crianças em torno de um conto permite abordar e considerar diversas questões morais relacionadas com a temática em questão; permite que o educador coloque questões, coloque problemas para que as crianças possam refletir e formular as próprias opiniões e, também permite o contrário, que as crianças oiçam a perspectiva do educador e possam refletir sobre a mesma; permite ainda a partilha geral de ideias, a concordância, o esclarecimento e a resolução de problemas. Todos estes fatores são importantes para um desenvolvimento moral sólido e para a construção autónoma de princípios éticos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Fátima (2000) – *A hora do conto*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema.

ALMEIDA, Elisabete Simão de (2013) – *A didática e a receção, por crianças de 4 anos, de textos literários de Luísa Ducla Soares: relato de uma experiência*. Lisboa: Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para a obtenção do grau de Mestre em educação pré-escolar.

ÁLVARES, Francisco (2004) – *O lobo-ibérico, biologia, ecologia e Distribuição*. Serra da Aboboreira: *a Terra, o Homem e os Lobos* - (ed por M.Nunes.). Câmara Municipal de Amarante. Pp 85-91.

ANDRADE, Júlio Vaz de. (1997) – «Os valores na educação: uma perspectiva universalizante». In PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (org.) (1997) *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.

ANTUNES, Paulo (2004) – *Sebenta de Filosofia – Títulos e temas extraídos do programa oficial de ensino: Dimensões da Acção Humana e dos Valores*. Lisboa: Papelaria Bonanza.

ARFOUILLOUX, Jean-Claude (1975). *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Zahar editora..

BOGDAN, Robert, & BIKLEN, Sari (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CARDIA, Mário Augusto Sottomayor Leal (1991) – *Estrutura da Moralidade*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Filosofia.

CERRILLO, Pedro C., LARRAÑAGA, Elisa e YUBERO, Santiago (2002) – *Libros, Lectores y Mediadores: Lá formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- CHAROUX, Ofélia M.G. (2006) – *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. São Paulo: DVS Editora
- CONCEIÇÃO, Leila Cristina dos Santos (2012) – *O conto e as emoções no jardim de infância: a alegria, a tristeza e o medo*. Faro: Dissertação apresentada à Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.
- CORTINA, Adela e MARTÍNEZ, Emilio (2005) – *Ética*. São Paulo: Edições Loyola.
- FONSECA, Olga M. Consta da. (2010) – *O conto maravilhoso e o desenvolvimento de um raciocínio ético*. Faro: Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve para obtenção do grau de Doutora.
- FORMOSINHO, Júlia (2006) – «A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope». In FORMOSINHO, Júlia., KATZ, Lilian., MCCLELLAN, Dian. & LINO, Dalila (2006) - *Educação pré-escolar. A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora. (3.ª ed.), 55-74.
- GÂNDARA, Maria Isabel. (1994) – *Desenho infantil: Um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editora. (4.ª ed.)
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2001) – *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2000) - *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem inter-cultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LESSARD-HEBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel., & BOUTIN, Gérald. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- LINO, Dalila (2006) - «A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa», in FORMOSINHO, Júlia., KATZ, Lilian., MCCLELLAN, Dian. & LINO, Dalila (2006) - *Educação pré-escolar. A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora. (3.ª ed.), 75-105.

LOURENÇO, Orlando Martins (2006) – *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (3ª edição). Coimbra: Edições Almedina.

MACHADO, José Barbosa (2002) - «A literatura infantil e as novas tecnologias», in MESQUITA (coord.) – *Pedagogias do Imaginário*, Porto: Eduções ASA

MARCHÃO, Amélia de Jesus G. (2012) - *No jardim de infância e na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Eduções Colibri.

MARQUES, Ramiro (1998) – *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora

MARQUES, Ramiro (2000) – *Uma breve história da ética ocidental*. Lisboa: Plátano Edições técnicas

MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2006) – *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento.

MORIN, Edgar (2000) - *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.

MOURATO, Ana Martins (2009) - *O conto infantil como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento. Estudo de caso: projecto ouvir o falar das letras*. Lisboa: Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau Mestre em Educação e Literatura.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos e FELDMAN, Ruth Duskin (2006) – *Desenvolvimento humano* (8ª Edição). New York: Artmed Editora SA.

PIAGET, Jean (1994) - *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial.

QUEIROZ AL, CABRAL MJ (coord), ALMEIDA J, ALMEIDA PR, DELLINGER T, FERRAND DE ALMEIDA N, OLIVEIRA ME, PALMEIRIM JM, ROGADO L e SANTOS-REIS M (eds) (2005). *Livro Vermelho dos vertebrados de Portugal* Lisboa: Instituto da Conservação da Natureza.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2003) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

SAVATER, Fernando (1997) – *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença

SILVA, Sara Reis da. (2011) – *De Capuz, chapelinho ou gorro: Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a infância*. Porto: Tropelias & Companhia.

SHAVER, J. P. & STRONG, W. (1977). *Facing Value Decisions: Rationale Building for Teachers*. Teachers College. Columbia University, New York

SMALLMAN, Steve (2006) – *A Ovelhinha que Veio para o Jantar*. Lisboa: Dinalivro.

TRAÇA, Maria Emília (1992) – *O Fio da Memória. Do conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

VALENTE, Maria Odete (2002) – *A escola e a Educação para os Valores: Antologia de textos* (3ª edição). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

VELOSO, Rui Marques (2005) – *Não-receita para escolher um bom livro*. Palavras Andarilhas, Beja, e publicada em AA.VV No Branco do Sul as Cores dos Livros, Lisboa: Caminho.

VINHA, Telma Pileggi (2000) – *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtiva*. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras.

Documentos eletrônicos consultados

ALDAMA JIMÉNEZ, Carmen. (2005) – La magia del Kamishibai, en TK, Asociación Navarra de Bibliotecarios, nº 17 (diciembre), 153-162. Consultado a 13 de agosto de 2014, em: <http://asnabi.datamina.net/revista-tk/revista-tk-17/29aldamajimenez.pdf>

ALVES DE LIMA, Vanessa Aparecida (2004) – *De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia, um caminho para o estudo das virtudes*. Psicologia Ciência e Profissão. Consultado a 27 de Julho de 2014 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003#end

CAMARGO, Edson Carpes e FONSECA, Jorge Alberto Lago (s./d.) – *A ética no ambiente escolar: Educar para o diálogo*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Consultado a 2 de junho de 2014, em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/021e4.pdf>

CARAPETO, Carlos e FONSECA, Fátima. (2012) – *Ética e Deontologia - Manual de Formação*. Lisboa: Ordem dos Engenheiros Técnicos. Consultado a 2 de junho de 2014, em: http://www.oet.pt/downloads/informacao/Etica_Deontologia-Manual_Formacao.pdf

GUTIERREZ, Cristina Laorden (1995) – *El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emociion y conduta*. Madrid: Dissertação apresentada à Facultad de Educacion da Universidad Complutense de Madrid para obtenção do grau de Doutora. Consultado a 23 de julho de 2014, em: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5009401.pdf>

HERNANDEZ, Fernando (1998) - *A importância de saber como os docentes aprendem*. *Pátio:Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Vol. I (4), 8-13. Consultado em 6 de agosto de 2014 em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/P%C3%A1tio%20Revista%20Pedag%C3%B3gica%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20-%20o%20desafio%20da%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20cotidiana.doc>

KHAN, Peter e LOURENÇO, Orlando (2000) – *Raciocínio ecológico-moral: Um estudo desenvolvimentista numa amostra de sujeitos de Lisboa*. *Análise Psicológica*, Vol. XVIII (4), 425-435. Consultado a 23 de julho de 2014 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n4/v18n4a01.pdf>

KHAN, Peter, SAUNDERS, Carol, SEVERSON, Rechel, MYERS, Olin and GILL, Brian (2008) – Moral and Fearful Affiliations with the Animal World; Children’s Cnceptions of Bats. *Anthrozoos*, Vol. XXI (4), 375 – 386. Consultado a 23 de Julhos de 2014 em: http://depts.washington.edu/hints/publications/Moral_Fearful_Affiliations_08.pdf

MARQUES, Ramiro (2006) – *Ética da virtude e desenvolvimento moral do aluno*. Aveiro: Comunicação apresentada à Universidade de Aveiro, no Simpósio Internacional sobre Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Consultado a 17 de julho de 2014, em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/COMUNICA%C3%87%C3%83O%20%20simposio%20UA%20-%20para%20intercala%C3%A7%C3%A3o%20-%20para%20intercala%C3%A7%C3%A3o.pdf>

NUCCI, Larry (2000). *Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”*. Educação e Pesquisa. São Paulo. Vol. XXVI (2), 71-89. Consultado a 6 de agosto de 2014 em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29826206.pdf>

Legislação consultada

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, publicado no Diário da República – I Série – A – Capítulo II - Artigo 2º. Consultado a 2 de junho de 2014, em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Fontes de Figuras

Figura 1 http://www.tiendamsf.es/169-562-thickbox_default/teatrillo-kamishibai.jpg