

Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil

Maria José D. Martins
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

Neste artigo debatem-se as vantagens e desvantagens de várias estratégias pedagógicas de educação para os valores e o papel que a literatura infanto-juvenil pode desempenhar na educação para os valores nas sociedades democráticas. Salienta-se o papel do desenvolvimento sociomoral e emocional na compreensão dos processos de construção e partilha de valores.

Palavras-chave: valores; desenvolvimento sociomoral; literatura infanto-juvenil.

Abstract

In this article, we debate several benefits and vulnerabilities associated to educative strategies for value education and the role that children and youth literature have in value education in democratic societies. We emphasize the role of socio moral and emotional development has to understand the processes of building and sharing values.

Keywords: values; sociomoral development; children and youth literature.

A narrativa, tal como tem sido habitualmente utilizada nos contos infantis, tem sido tradicionalmente utilizada como uma forma das gerações mais velhas transmitirem valores, atitudes e estilos de vida às gerações mais novas (ver Bettelheim, 1998/1975). Os contos colocavam-se assim ao serviço de uma perspetiva de educação para o carácter que enfatizava a obediência aos mais velhos e a aceitação das normas sociais implícitas ou explícitas de uma determinada comunidade.

O que pretendemos demonstrar com este artigo é a possibilidade de se continuar a utilizar a literatura infanto-juvenil como um meio para estimular a autonomia, o pensamento crítico e a construção de valores próprios articulados e coerentes com a apropriação de valores universais, tais como os veiculados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNI-

CEF), mais em consonância com a vida em sociedades democráticas. Esta tarefa requer a mobilização e utilização, quer de contos tradicionais, quer da literatura infanto-juvenil produzida por autores contemporâneos, seja ela ou não propositadamente elaborada com fins pedagógicos, pois o que importa é a capacidade de seleção e escolha das obras face aos objetivos pedagógicos que se estabelecem, por parte dos professores, educadores e animadores que utilizam livros, contos e histórias na sua atividade profissional com crianças e jovens.

Assim, em primeiro lugar clarificam-se e diferenciam-se três grandes abordagens na educação para os valores e para a cidadania, salientando-se as limitações e potencialidades de cada uma delas e, em segundo lugar, propõem-se metodologias de carácter pedagógico que mobilizam os contos infantis na educação para os valores.

Vários autores (e.g., Sprintall e Sprinthall, 1993; Lourenço, 1992; Martins, 1995) sugerem as seguintes três grandes abordagens à educação para os valores:

- A educação do carácter;
- A clarificação de valores e o relativismo cultural;
- A promoção do desenvolvimento sociomoral e sócio-emocional.

A educação do carácter é a perspectiva mais clássica e tradicional, através desta abordagem procura-se inculcar nas crianças e nos jovens um conjunto de valores que foram previamente selecionados pelos adultos como os mais corretos, úteis e necessários à sociedade e às crianças e jovens a educar. Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que é necessário transmitir às gerações mais jovens os valores e atitudes dos adultos, ensinando “bons comportamentos e boas atitudes” através de um processo que tem mais de doutrinação do que propriamente de educação. O conto infantil é aqui utilizado, pelas gerações mais velhas, como um instrumento de transmissão dos valores tradicionais de uma comunidade, às gerações mais novas, havendo frequentemente lugar a “uma moral da história” no final de cada conto, enfatizada pelos adultos.

Esta abordagem suscita problemas de vária ordem, nomeadamente: Quais os valores a selecionar para transmitir às novas gerações? Como conciliar a promoção do espírito crítico e da autonomia com o conformismo e a passividade resultantes da aceitação dos valores transmitidos pelos adultos como sendo os melhores? A estas dificuldades acrescem ainda os resultados da investigação sugerindo que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo, pois não são apropriadas, nem interiorizadas pelos indivíduos (ver Sprinthall e Sprintall, 1993; Lourenço, 1992; Martins, 1995).

Para tentar ultrapassar as limitações da educação do carácter surgiu a abordagem da clarificação de valores e do relativismo cultural, que propõem metodologias pedagógicas que facilitem a construção de valores por parte das próprias crianças e adolescentes. Esta abordagem defende que os professores, educadores ou animadores mantenham a neutralidade, evitando exprimir os seus próprios valores, pressupondo que apenas desse modo

estariam nas condições que lhes permitiriam, quer facilitar a construção e expressão dos valores de cada um dos alunos, quer respeitá-los e aceitá-los a todos de igual modo. A ênfase é pois colocada na construção de valores pessoais únicos por oposição à transmissão de valores comunitários e o papel dos adultos consistiria em criar as condições para que cada criança descobrisse e construísse os seus próprios valores pessoais (ver Rath, Mamin e Simon, citados por Valente, 1984).

O conto infantil poderá aqui ser ou não utilizado pois o que importa é que a criança descubra os seus próprios valores, isso pode conseguir-se por identificação com as personagens das histórias ou completando frases sobre quais são as coisas mais importantes para ela (a atribuição de importância transmite aquilo que se valoriza na vida, em cada momento do desenvolvimento).

Enraizada nas ideias de pluralismo e relativismo cultural a abordagem de clarificação de valores levanta alguns problemas, nomeadamente: Será possível realizar-se um ensino neutro e isento de valores? Serão todos os valores culturais igualmente bons, aceitáveis e desejáveis? A investigação em educação tem revelado que o currículo oculto exerce um papel importante na educação e que mesmo quando os valores não se exprimem ou clarificam verbalmente, por parte das instituições e dos profissionais que nelas trabalham, são transmitidos valores aos alunos através das atitudes, práticas disciplinares e comunicação não verbal dos professores, bem como através das formas organizacionais escolhidas para liderar as escolas. Por outro lado, a aceitação de todos os valores como igualmente bons poderá conduzir-nos à aceitação de práticas culturais enraizadas em comunidades tradicionais ou contemporâneas que defendem valores que atentam muitas vezes contra a integridade física ou psicológica dos indivíduos (Sprintall & Sprinthall, 1993). A este propósito considerem-se como exemplos, respectivamente, o caso da mutilação genital feminina praticada em nome de uma tradição cultural enraizada em algumas comunidades africanas tradicionais, ou a defesa de valores racistas ou que promovem a separação e a não convivência das diferentes etnias, como proposto pelas subculturas dos cabeças

rapadas (*skin heads*) nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Torna-se deste modo necessário encontrar abordagens que conciliem a construção de alguns valores pessoais únicos com a partilha de alguns valores universais que respeitem a integridade física e psicológica de cada ser humano.

A compreensão do modo como se processa o desenvolvimento humano, em particular o desenvolvimento sociomoral e sócio-emocional poderão ajudar a delinear estratégias pedagógicas que permitam a construção de valores pessoais únicos em simultâneo com a partilha de valores universais que previnam a violência e permitam uma convivência social saudável, que respeite a integridade física e psicológica e os direitos de todos e de cada um em particular.

Os modelos explicativos do desenvolvimento sociomoral enfatizam quer o papel dos aspectos cognitivos (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984), quer dos aspetos afetivo-emocionais no desencadear e manutenção de condutas morais e pró-sociais. (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1995). Os aspetos cognitivos implicam: ser capaz de compreender o conflito interpessoal e debater as perspectivas e valores que lhe estão subjacentes; hierarquizar e contrabalançar valores em situação de conflito ou dilema moral (situações em que as regras ou obediência à autoridade entram em conflito com as necessidades e aspirações sociais); descentrar-se socialmente ou assumir o ponto de vista do outro; realizar operações de justiça que ponderem todas as perspectivas num conflito moral; argumentar sobre as melhores alternativas a escolher; e assumir responsabilidade pelas escolhas. Os aspetos afetivo-emocionais envolvem a manifestação de empatia (resposta afetiva emitida em resposta à dor ou necessidade do outro, que desencadeia comportamentos que visam reduzir essa dor ou necessidade); a capacidade de sentir remorso quando se magoa o outro; e colocar-se na pele do outro (Hoffman, 1991; Lourenço, 1992; Martins, 1995).

A empatia desenvolve-se fundamentalmente através dos atos associados ao cuidar (inicialmente entre pais e filhos) e a noção de justiça desenvolve-se fundamentalmente nas relações de reciprocidade que se estabelecem entre iguais (Hoffman, 1991; Martins, 2012).

O desenvolvimento das duas dimensões do desenvolvimento moral atrás descritas conduz na prática à manifestação da ética da justiça e da ética do cuidado. A ética da justiça impele ao cumprimento de regras, ao assumir de responsabilidade pelos seus próprios atos; enquanto que a ética do cuidado conduz a auxiliar o outro e a estabelecer conexões com os outros e relações calorosas (Martins, 2012).

Quer os aspetos cognitivos, quer os aspetos afetivo-emocionais inerentes à moralidade alteram-se em função do processo de desenvolvimento humano, manifestando-se de formas diferentes na criança, no adolescente e no adulto (ver Lourenço, 1992; Martins, 1995; 2009).

Contudo as investigações de Turiel (1983, 1996) trouxeram também um valioso contributo ao diferenciar o conceito de moralidade do conceito de convenção social. Segundo Turiel (1983, 1996) o conceito de moralidade envolve dimensões como os direitos fundamentais, a integridade física e psicológica e o bem-estar dos seres humanos, aspetos que não dependem do contexto social mas são universais e comuns a todos os seres humanos. Em contraste, as convenções sociais são arbitrárias e outras formas de conduta poderiam servir funções similares, as convenções são validadas pelo consenso e sempre relativas ao contexto social, remetem para aspetos como a etiqueta (modos de cumprimentar, vestir e pentear) e são específicos de uma cultura.

Nas suas investigações Turiel (1983, 1996) colocou crianças de várias idades perante histórias que relatavam situações de transgressão moral (bater, roubar) ou de transgressão convencional (não cumprimentar o professor) e verificou que a maioria das crianças fazia a diferenciação entre moralidade e convenções sociais. Verificou-se assim que a tendência das crianças, adolescentes e adultos ia no sentido de avaliar como mais sérias e mais graves as transgressões morais por comparação com as transgressões convencionais; e ainda que as regras morais eram avaliadas como estando menos dependentes de normas sociais e sendo menos modificáveis do que as regras convencionais. Estas últimas seriam vistas como mais permisíveis se não existissem regras a proibi-las e estariam menos sob a jurisdição da autoridade

do que as regras morais. Vários autores apresentaram evidência empírica no sentido de que a distinção entre as dimensões moral e convencional começaria a manifestar-se nas crianças em idade pré-escolar (o que parece indicar que as crianças teriam mais competência moral do que a teoria de Kohlberg faria supor), consolidando-se na adolescência e vida adulta; e, ainda, que essa diferenciação é também efectuada por pessoas oriundas de diferentes países e contextos culturais (Turiel, 1983, 1996; Martins, 2010).

Os estudos conduzidos por diferentes autores (Hoffmann; 1991; Eisenberg, 2000; Gibbs, 1995; Martins, 1998; Tangney, Stuwewig & Mashek, 2007) enfatizam a importância dos processos afetivo-emocionais no domínio do desenvolvimento moral, salientando o papel que a empatia e a culpa desempenham enquanto emoções morais secundárias, auto-conscientes e fundamentais não apenas para o desencadear das condutas morais e pró-sociais (auxiliar, confortar ou partilhar, em situações de conflito em que as regras e autoridade não são salientes), mas sobretudo para a inibição das condutas agressivas.

Como pode ser o conto infantil utilizado para promover o desenvolvimento sociomoral das crianças?

A narrativa, enquanto género literário, e especialmente os contos infantis, revelam-se particularmente adequados para uma educação para os valores. Não apenas no sentido tradicional de transmissão de valores mas sobretudo ao serviço de uma construção pessoal de valores articulada com valores partilhados de carácter mais universal. Os contos permitem planificar debates e representação de papéis em torno de materiais previamente elaborados ou seleccionados pelos professores, educadores ou animadores. A estrutura do conto infantil com histórias estruturalmente próximas da experiência das crianças, mas aparentemente afastadas em conteúdo, revela-se particularmente adequada para trabalhar com crianças até aos 12 anos (Diaz-Aguado, 2000; Martins & Alexandre, 2006).

Segundo Diaz-Aguado (2000, pp. 186-187) o conto infantil permite à criança:

– Assimilar melhor a informação, ao transfor-

mar conceitos abstratos e complexos em informação fácil de compreender e de relacionar com a experiência prévia da criança;

- Recordar melhor a informação veiculada;
- Experimentar e vivenciar as emoções inerentes às situações descritas e representadas no conto;
- Evitar representar os conflitos que efetivamente as crianças estão a viver, permitindo ao mesmo tempo que elas próprias estabeleçam relações entre as suas experiências, as dos colegas e as dos personagens das histórias dos contos;
- Criar um contexto protegido para tratar os conflitos, os sentimentos e as emoções a eles associados e ensaiar soluções possíveis para esses problemas, a partir dos enredos dos contos e dos personagens das histórias;
- Transmitir expectativas positivas sobre as possíveis soluções para os conflitos, dado que o carácter simulado dos contos permite dar um final feliz às histórias.

Assim, a leitura de contos infantis e juvenis, pode ser interrompida nas situações em que se colocam situações de conflito intrapessoal (dilemas) ou de conflito interpessoal aos personagens, seguindo-se o debate com as crianças sobre os possíveis cursos de ação a escolher pelos personagens, a justificação desses cursos de ação e mesmo o completamento oral ou escrito das histórias, por parte de cada criança, seguido novamente de debate relativo às melhores soluções encontradas, antes de ser desvendado o final atribuído pelo autor. Esta estratégia pode complementar-se com a representação dos papéis dos vários personagens, tendo o professor, educador ou animador o cuidado de atribuir a cada criança um papel diferente e distante daquele que corresponde habitualmente ao seu quotidiano, a fim de melhor promover a compreensão da perspectiva do outro, o desenvolvimento da empatia e a compreensão dos sentimentos vividos pelos personagens, associados a determinadas experiências e contextos de vida. Esta estratégia pode ser utilizada com contos tradicionais ou contemporâneos e permite simultaneamente promover a criatividade e competências na língua portuguesa. A escolha das histórias deverá fazer-se em função dos temas e objetivos pedagógicos a alcançar. Por exemplo, são ricos em situações de conflito os temas:

da educação para a igualdade de género, da educação intercultural, da educação para a saúde, e da educação ambiental.

Estas ideias já foram exploradas com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a obra literária “A ovelha negra” de Cristina Malaquias, no âmbito de atividades de língua portuguesa articuladas com preocupações de educação intercultural, aceitação da diferença e inclusão social (ver Martins & Alexandre, 2006). A referida obra relata como nuvens brancas descem do céu, transformam-se em ovelhas e começam a pastar, surge então uma ovelha negra e questiona-se “E agora?” A maioria das crianças revelou capacidade para criar enredos e narrativas típicas do conto infantil, pois completou a frase de forma a introduzir um momento inicial de dúvida e interrogação sobre a diferença entre aquela ovelha e as outras, mas encontrando na maioria dos casos formas originais de incluir a ovelha negra e aceitar a diferença (Martins & Alexandre, 2006).

A utilização de contos mais elaborados, complexos e com narrativas ricas em eventos, conflitos e linhas de ação alternativas e variadas permitirá melhor explorar a temática da educação intercultural com crianças e adolescentes (Diaz-Aguado, 2000; Morgado & Pires, 2010).

Assim, a literatura infanto-juvenil permite simultaneamente:

– A transmissão de valores éticos universais, válidos através das várias épocas históricas, como sejam o de se saber lidar e ultrapassar a adversidade e a rivalidade fraternal, e ainda que as aparências pouco dizem sobre o valor intrínseco da personalidade, tal como veiculados no conto tradicional da “Gata Borralheira” (ver Bettelheim, 1998/1975);

– A construção de valores pessoais em harmonia com os valores de sociedades democráticas, através de contos propositadamente construídos para lidar com a heterogeneidade étnica dos grupos de crianças que atualmente frequentam as escolas como é o caso do conto “Queres conhecer os Blues?” proposto por Diaz-Aguado (2000) para trabalhar o tema da educação intercultural (e das relações entre grupos étnicos minoritários com as maiorias) no qual uma comunidade de seres humanos extraterrestres de cor azul vinha habitar o

planeta Terra, tendo as suas crianças ido frequentar as escolas da etnia maioritária. No decurso do conto surgem uma série de peripécias, mal-entendidos e conflitos que são matéria de debate, representação e diálogo e que constituem bons materiais pedagógicos para o tema da educação intercultural em ligação com o desenvolvimento de competências de língua portuguesa (Diaz-Aguado, 2000, pp. 183-202).

Em conclusão, os contos permitem articular dimensões cognitivas com dimensões afetivo-emocionais, tais como: compreender e vivenciar conflitos, argumentar sobre ideias e soluções para os mesmos, compreender os outros, viver as emoções dos personagens, desenvolver a empatia. A situação imaginária criada através dos debates e da representação de papéis proporciona um contexto protegido que permite a exploração, a inovação e a implementação de soluções, evitando os riscos inerentes às situações reais. Neste sentido a dramatização de papéis parece cumprir, mesmo em idades posteriores, funções parecidas às do jogo simbólico, cuja principal função reconhecida por Piaget, era a de permitir melhor assimilar situações encaradas como problemáticas (Diaz-Aguado, 2000, p. 185).

A utilização da narrativa está pois envolvida nos processos que conduzem ao desenvolvimento sociomoral e emocional e deve ser utilizada como uma valiosa componente da educação para os valores, conseqüentemente de uma educação para e na cidadania de crianças e adolescentes (Vitz, 1990; Martins & Mogarro, 2010).

Bibliografia

Bettelheim, B. (1998/1975). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

Gibbs, J. (1995). Sociomoral development: research suggestions from a twenty-year perspective. *Moral Education Forum*, 20, 3, 10-15.

- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, moral action. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol. 1 Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.Pub.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development*. Vol I e Vol. II. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Lourenço, O. (1993). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, 14, 101-113.
- Martins, M. J. D. (1998). Como promover o desenvolvimento moral? *Aprender*, 21, 108-110.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Novembro.
- Martins, M. J. D. (2010). Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania. In L. Almeida; B. Silva; S. Caires (Orgs.).CDROM *Atas do I Seminário Internacional – Contributos da psicologia em contextos educativos*, pp. 230-237. Braga: CIED Universidade do Minho
- Martins, M. J. D. (2012). A ética do cuidado e a ética da justiça na educação. In T. Estrela et al. (Orgs.). CDROM *Atas do XIX Colóquio Internacional da AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en education)* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. J. D. & Alexandre, R. (2006). Promoção do desenvolvimento sociomoral em crianças, através da literatura infantil contemporânea. In J. Tavares, A Pereira, Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Atas do simpósio internacional – Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 53, 185-202. Disponível em: http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Eds. Colibri.
- Piaget, J. (1932/ 1985). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tangney, J.; Stuwewig & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Turiel, E. (1996). Natureza e fundamentos do raciocínio moral na infância. In J. Changeux (Ed.), *Fundamentos naturais da ética*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Valente, O. (1984). *A escola e a educação para os valores*. Lisboa: Departamento de educação da faculdade de ciências da Universidade de Lisboa.
- Vitz, P. (1990). The use of stories in moral development. New psychological reasons for an old education method. *American Psychologist*, 45, 6, 709-720.
- UNICEF (1989). A convenção sobre os direitos da criança.