

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

*Educar para os valores e para a cidadania:
análise informático-lexical para uma bibliografia
temática integrada no Plano Nacional de Leitura*

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS

Paula Cristina Ferreira Magalhães



Vila Real, 2009

*Em memória dos meus pais,
ao Simão.*

O tema da cidadania deixou-me por muito tempo não indiferente, mas ambivalente [...], eu só podia conhecer sua importância como pano de fundo, em uma sociedade em que o vínculo social e a capacidade de viver em conjunto são cada vez mais débeis. Mas me causavam, e ainda me causam, exasperação os efeitos de modismo e o aspecto encantatório dos apelos a uma “educação para a cidadania”. Como se fosse possível, por um mero adendo ao currículo ou por um retorno à boa e velha educação cívica, com um look um pouco retocado, tornar os seres humanos desejosos e capazes de viver em democracia. Liberdade, igualdade, fraternidade: certamente, esses são os valores que se ensinam, mas não da boca para fora, entre a gramática e a álgebra. Se a intenção é que a escola retome seu papel de “cimento” da sociedade, façamos disso uma prioridade e asseguremos a ela as injunções e os meios necessários.

Philippe Perrenoud

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação representa o culminar de um longo percurso, só possível graças à congregação de muitas vontades e contributos. De entre essas manifestações, não podia deixar de referir algumas que me deram o estímulo necessário, desde o primeiro momento, e que ajudaram a materializar este trabalho.

Como tudo tem um princípio, referencio em primeiro lugar o meu orientador, o Professor Doutor Carlos da Costa Assunção, por me ajudar desde a primeira hora na descoberta de um trabalho investigativo do meu interesse, pela orientação de rigor e exigência, pela sua abertura e pela liberdade que me concedeu, desde o início até ao fim, na construção desta dissertação.

Os meus colegas de mestrado Ana Lídia, António Souto, João Fonseca, Lúcia Lourenço, Manuela Tender e Marta Pinto, pelo seu alegre companheirismo, hoje sob a forma de uma “e-amizade”.

A amiga e colega de profissão Graça Almeida, pelos estímulos positivos, pelas palavras de amizade, pelo material que me forneceu e pela colaboração.

A Directora do Agrupamento das Escolas do Marão, Ercília Costa, e a Coordenadora da Biblioteca Escolar do mesmo agrupamento, Sara Gomes, por permitirem a utilização sem restrições do fundo documental da Biblioteca Escolar e, também, pela disponibilidade e palavras amigas com que sempre me presentearam.

O professor José Paulo Tavares, pela sua orientação no trabalho com o programa informático *Nooj* e pela disponibilização de material de apoio fundamental na abordagem da informática.

A professora Goretti Pereira, pelo fornecimento de material bibliográfico sobre a educação e os valores.

Por último, e não menos importante, a minha família. Os meus sogros, por muitas vezes me ajudarem na conciliação das tarefas de professora, de estudante e de mãe. O meu marido, por me ouvir e acompanhar num percurso cheio de alegrias, tropeços, sonhos e abatimentos. O meu filho Simão, por me fazer sorrir todos os dias.

RESUMO

O nosso trabalho consubstancia-se na problemática de uma educação para os valores e para a cidadania, dedicando particular atenção às mudanças, dificuldades e exigências da sociedade actual que subjazem à necessidade de uma educação mais humanizante e mais coerente com uma vida em democracia. Dirigimos também a nossa atenção aos benefícios da leitura, mais propriamente, do texto literário infanto-juvenil, na formação da personalidade da criança e do jovem e na sua capacitação para uma vida adulta em cidadania.

Considerando os aspectos mencionados, pretendemos, a partir de uma análise informático-lexical de um conjunto de textos insertos nas recomendações do Plano Nacional de Leitura para o 2.º ciclo do ensino básico, construir uma Bibliografia Temática dos Valores e Cidadania e, assim, fornecer aos professores de Língua Portuguesa uma ferramenta facilitadora de um trabalho transversal e, ao mesmo tempo, orientadora relativamente a critérios para a selecção de textos literários que permitam uma leitura orientada mais dirigida às realidades, aos interesses e às dificuldades dos seus educandos.

ABSTRACT

Our research relies on the problematic issue of values and citizenship, dedicating particular attention towards the transformations, difficulties and requirements of the actual society that underlie the demand of a more humanizing education, consistent with life experience in a democracy. We also give attention to the benefits of reading, in particular, the children's literature, which we consider to contribute to the personality development and to equip children and young people to citizenship.

Considering the features we mentioned, and taking for basis a lexical analysis by computer of recommended texts by a national reading programme, we aim to build a thematic bibliography upon values and citizenship and to provide a resource to Portuguese teachers that will support a transversal approach and provide a disposable criteria to the selection of literary texts more often related to the interests, realities and difficulties of their students.

ÍNDICE GERAL

| | |
|------------------------------------|----|
| RESUMO/ABSTRACT | 5 |
| ÍNDICE DE QUADROS | 9 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 11 |
| SIGLAS E ABREVIATURAS | 12 |
| NOTA PRÉVIA | 13 |
| INTRODUÇÃO | 15 |

CAPÍTULO 1: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

| | |
|---|----|
| 1.1. Exigências da sociedade actual | 18 |
| 1.2. Opções educativas | 21 |

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E VALORES

| | |
|---|----|
| 2.1. Os valores na actualidade | 24 |
| 2.2. Os valores morais | 26 |
| 2.3. Educação para os valores | 28 |
| 2.4. Teorias no ensino de valores | 30 |
| 2.4.1. O ensino dos valores em Durkheim | 30 |
| 2.4.2. O ensino dos valores em Kohlberg | 32 |
| 2.5. Alguns modelos contemporâneos de educação em valores | 34 |
| 2.5.1. O modelo Comunidade Justa | 34 |
| 2.5.2. O modelo de Clarificação dos Valores | 35 |
| 2.5.3. O modelo de Educação para o Carácter | 37 |
| 2.6. Percursos de uma educação em valores em Portugal | 38 |

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

| | |
|--|----|
| 3.1. O conceito de cidadania | 41 |
| 3.2. Globalização: fenómeno de desigualdades | 45 |
| 3.3. Educação para a cidadania | 47 |

CAPÍTULO 4: VALORES DO HOMEM E DA CIDADANIA

| | |
|---|----|
| 4.1. Valores a educar | 53 |
| 4.1.1. Educar para a convivialidade | 55 |
| 4.1.2. Educar para a solidariedade | 56 |
| 4.1.3. Educar para a justiça | 58 |
| 4.1.4. Educar para a paz | 61 |
| 4.1.5. Educar para a tolerância | 62 |
| 4.1.6. Educar para a liberdade | 65 |
| 4.1.7. Educar para o respeito pelo ambiente | 67 |

CAPÍTULO 5: LEITURA - EXIGÊNCIA DE CIDADANIA

| | |
|--|----|
| 5.1. A literatura na formação do cidadão | 70 |
| 5.2. A escola perante as desigualdades da iliteracia | 72 |
| 5.3. O Plano Nacional de Leitura | 75 |

CAPÍTULO 6: EDUCAR NO PODER DO LITERÁRIO

| | |
|---|----|
| 6.1. Caminhos de uma literatura infanto-juvenil em Portugal | 77 |
| 6.2. O poder do literário na formação da personalidade da criança | 80 |
| 6.3. O poder do literário na actualidade | 83 |

CAPÍTULO 7: O ESTUDO INFORMÁTICO-LEXICAL

| | |
|--|----|
| 7.1. A informática no estudo de textos | 87 |
| 7.2. A informática no ensino | 89 |

CAPÍTULO 8: A ANÁLISE DO CORPUS

| | |
|---|-----|
| 8.1. Método de Trabalho | 92 |
| 8.2. Campos temáticos e palavras-tema | 95 |
| 8.3. Caracterização do corpus de análise | 97 |
| 8.4. Análise das narrativas | 98 |
| 8.4.1. <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> | 98 |
| 8.4.2. <i>Uma Questão de Cor</i> | 100 |
| 8.4.3. <i>Pedro Alecrim</i> | 101 |
| 8.4.4. <i>O Rapaz de Louredo</i> | 102 |

| | |
|---|-----|
| 8.4.5. <i>A Casa das Bengalas</i> | 103 |
| 8.4.6. <i>A Cerejeira da Lua e outras Histórias Chinesas</i> | 104 |
| 8.4.7. <i>Seis Contos de Eça de Queirós</i> | 105 |
| 8.4.8. <i>Ulisses</i> | 111 |
| 8.4.9. <i>O Planeta Branco</i> | 112 |
| 8.4.10. <i>A Menina do Mar</i> | 114 |
| 8.4.11. <i>A Floresta</i> | 116 |
| 8.4.12. <i>A Fada Oriana</i> | 117 |
| 8.4.13. <i>O Rapaz de Bronze</i> | 119 |
| 8.4.14. <i>Os Mais Belos Contos de Grimm</i> | 121 |
| 8.4.15. <i>Laura e o Coração das Coisas</i> | 128 |
| 8.4.16. <i>Contos de Oscar Wilde</i> | 130 |
| | |
| CAPÍTULO 9: A PROMOÇÃO TRANSVERSAL DE VALORES | |
| 9.1. Uma Bibliografia Temática | 135 |
| 9.2. Temas transversais | 138 |
| 9.3. Temas transversais: boas práticas | 142 |
| 9.3.1. O Racismo | 142 |
| 9.3.2. As Desigualdades Sociais | 143 |
| 9.3.3. A Família | 144 |
| 9.3.4. A Velhice | 145 |
| 9.3.5. Educação para a Saúde | 146 |
| 9.3.6. Educação Ambiental | 147 |
| | |
| CONCLUSÃO | 148 |
| BIBLIOGRAFIA | 152 |
| ANEXOS: Alguns documentos orientadores da escola de hoje | 163 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Estádios do desenvolvimento moral: teoria de Kohlberg | 33 |
| Quadro 2: Caracterização do corpus de análise | 97 |
| Quadro 3: Contextos das palavras-tema | 98 |
| Quadro 4: Campos temáticos e proposta de temas | 99 |
| Quadro 5: Contextos das palavras-tema | 100 |
| Quadro 6: Campos temáticos e proposta de temas | 100 |
| Quadro 7: Contextos das palavras-tema | 101 |
| Quadro 8: Campos temáticos e proposta de temas | 101 |
| Quadro 9: Contextos das palavras-tema | 102 |
| Quadro 10: Campos temáticos e proposta de temas | 102 |
| Quadro 11: Contextos das palavras-tema | 103 |
| Quadro 12: Campos temáticos e proposta de temas | 103 |
| Quadro 13: Contextos das palavras-tema | 104 |
| Quadro 14: Campos temáticos e proposta de temas | 104 |
| Quadro 15: Contextos das palavras-tema | 105 |
| Quadro 16: Campos temáticos e proposta de temas | 106 |
| Quadro 17 Contextos das palavras-tema | 107 |
| Quadro 18: Campos temáticos e proposta de temas | 107 |
| Quadro 19: Contextos das palavras-tema | 108 |
| Quadro 20: Campos temáticos e proposta de temas | 108 |
| Quadro 21: Contextos das palavras-tema | 109 |
| Quadro 22: Campos temáticos e proposta de temas | 109 |
| Quadro 23: Contextos das palavras-tema | 110 |
| Quadro 24: Campos temáticos e proposta de temas | 110 |
| Quadro 25: Contextos das palavras-tema | 111 |
| Quadro 26: Campos temáticos e proposta de temas | 111 |
| Quadro 27: Contextos das palavras-tema | 112 |
| Quadro 28: Campos temáticos e proposta de temas | 113 |
| Quadro 29: Contextos das palavras-tema | 114 |
| Quadro 30: Campos temáticos e proposta de temas | 115 |
| Quadro 31: Contextos das palavras-tema | 116 |
| Quadro 32: Campos temáticos e proposta de temas | 116 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 33: Contextos das palavras-tema | 117 |
| Quadro 34: Campos temáticos e proposta de temas | 118 |
| Quadro 35: Contextos das palavras-tema | 119 |
| Quadro 36: Campos temáticos e proposta de temas | 120 |
| Quadro 37: Contextos das palavras-tema | 121 |
| Quadro 38: Campos temáticos e proposta de temas | 122 |
| Quadro 39: Contextos das palavras-tema | 122 |
| Quadro 40: Campos temáticos e proposta de temas | 123 |
| Quadro 41: Contextos das palavras-tema | 123 |
| Quadro 42: Campos temáticos e proposta de temas | 124 |
| Quadro 43: Contextos das palavras-tema | 124 |
| Quadro 44: Campos temáticos e proposta de temas | 125 |
| Quadro 45: Contextos das palavras-tema | 125 |
| Quadro 46: Campos temáticos e proposta de temas | 126 |
| Quadro 47: Contextos das palavras-tema | 126 |
| Quadro 48: Campos temáticos e proposta de temas | 127 |
| Quadro 49: Contextos das palavras-tema | 128 |
| Quadro 50: Campos temáticos e proposta de temas | 129 |
| Quadro 51: Contextos das palavras-tema | 130 |
| Quadro 52: Campos temáticos e proposta de temas | 130 |
| Quadro 53: Contextos das palavras-tema | 131 |
| Quadro 54: Campos temáticos e proposta de temas | 132 |
| Quadro 55: Contextos das palavras-tema | 132 |
| Quadro 56: Campos temáticos e proposta de temas | 133 |
| Quadro 57: Contextos das palavras-tema | 134 |
| Quadro 58: Campos temáticos e proposta de temas | 134 |
| Quadro 59: Bibliografia temática: proposta 1 | 135 |
| Quadro 60: Bibliografia temática: proposta 2 | 136 |
| Quadro 61: Bibliografia temática: proposta 3 | 137 |
| Quadro 62: Valores, capacidades e temas embebidos no texto da LBSE | 139 |
| Quadro 63: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 142 |
| Quadro 64: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 143 |
| Quadro 65: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 144 |
| Quadro 66: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 145 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 67: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 146 |
| Quadro 68: Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades | 147 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Listagem de palavras-tema | 98 |
| Tabela 2: Listagem de palavras-tema | 100 |
| Tabela 3: Listagem de palavras-tema | 101 |
| Tabela 4: Listagem de palavras-tema | 102 |
| Tabela 5: Listagem de palavras-tema | 103 |
| Tabela 6: Listagem de palavras-tema | 104 |
| Tabela 7: Listagem de palavras-tema | 105 |
| Tabela 8: Listagem de palavras-tema | 106 |
| Tabela 9: Listagem de palavras-tema | 107 |
| Tabela 10: Listagem de palavras-tema | 108 |
| Tabela 11: Listagem de palavras-tema | 109 |
| Tabela 12: Listagem de palavras-tema | 111 |
| Tabela 13: Listagem de palavras-tema | 112 |
| Tabela 14: Listagem de palavras-tema | 114 |
| Tabela 15: Listagem de palavras-tema | 116 |
| Tabela 16: Listagem de palavras-tema | 117 |
| Tabela 17: Listagem de palavras-tema | 119 |
| Tabela 18: Listagem de palavras-tema | 121 |
| Tabela 19: Listagem de palavras-tema | 122 |
| Tabela 20: Listagem de palavras-tema | 123 |
| Tabela 21: Listagem de palavras-tema | 124 |
| Tabela 22: Listagem de palavras-tema | 125 |
| Tabela 23: Listagem de palavras-tema | 126 |
| Tabela 24: Listagem de palavras-tema | 128 |
| Tabela 25: Listagem de palavras-tema | 130 |
| Tabela 26: Listagem de palavras-tema | 131 |
| Tabela 27: Listagem de palavras-tema | 132 |
| Tabela 28: Listagem de palavras-tema | 133 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

- CCE – Comissão das Comunidades Europeias
CISE – Comissão Internacional sobre Educação
CPERSE – Carta de Princípios da Educação Rodoviária no Sistema Educativo
CR – Constituição da República
D – Decreto
DC – Despacho Conjunto
DESP – Despacho
DG – Diário do Governo
DL – Decreto-Lei
FQ - Frequência
I – Ilustração
LBA – Lei de Bases do Ambiente
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU - Organização das Nações Unidas
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PNL – Plano Nacional de Leitura
PP - Páginas
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

NOTA PRÉVIA

Quando se discute a inevitabilidade de uma educação para os valores e para as competências que suportam uma sociedade, é recorrente reclamar a necessidade de uma evolução pedagógica do corpo docente mais condicente com os desafios de uma sociedade em mudança. Hoje pede-se ao professor que modifique profundamente o seu papel, que abandone o mero catecismo e que eleja uma postura de parceiro do saber colectivo. Muitos reclamam um professor construtivista, que considere os saberes a serem mobilizados, que adopte uma verdadeira gestão flexível do currículo, que caminhe para uma menor compartimentação disciplinar, que desenvolva competências para o futuro, que faça uma gestão equilibrada das diferenças da sala de aula, que faça o devido ajuste entre tradição e modernidade e que eduque os seus alunos nos valores do homem e da cidadania, não modelando os espíritos, mas formando identidades autónomas e responsáveis. Ao mesmo tempo que se pede uma renovação pedagógica, é um facto evidente que os professores lidam quotidianamente com toda uma panóplia de funções no estabelecimento escolar avolumadas com o recente acréscimo de autonomia das escolas: administração, gestão, interacção com a comunidade, coordenação de projectos. Muitos outros exemplos poderiam ser aqui apontados no tocante a papéis, cargos, funções e competências que políticos, pensadores e pedagogos esperam que o professor desempenhe, mas deixemo-los para outro lugar.

É um dado que o papel do professor é primacial para que se operem as alterações necessárias numa educação que deve formar verdadeiramente para os desafios e embates da vida adulta, preparando efectivamente os nossos jovens para a vida em democracia, uma vez que ele é o mediador da instituição pública e de uma sociedade onde crescem as contradições, as disparidades, as complexidades e, portanto, as exigências.

Não basta, no entanto, asfixiar o espaço educativo e o desempenho docente de tantas expectativas, exigências, práticas e conteúdos, enunciando o que deve ser feito no ambiente escolar, sem promover as reais oportunidades para que a educação para os valores e cidadania aconteça e permaneça. Desta forma, não são, a nosso ver, suficientes, as profundas reflexões dos investigadores, a vontade política e a miríade de orientações legais dirigidas às estruturas educativas, pois é evidente que os problemas na educação, apesar de tantas intenções, não só, persistem, mas, até mesmo, multiplicam-se.

A evolução do ofício de professor exige, antes de mais, a criação de maiores “espaços” de reflexão, o estabelecimento de maiores oportunidades e momentos de formação, um direito que o professor vê plasmado no Estatuto da Carreira Docente, e, não menos importante, a promoção do estatuto e o verdadeiro reconhecimento da profissão docente, conforme recomenda a directiva da Comissão das Comunidades Europeias, de 3 de Agosto de 2007. Assim, e apenas assim, poderão ser lançadas as condições necessárias para termos professores mais reflexivos, mais actualizados, mais construtivistas no seu saber e na sua prática, mais motivados e, portanto, mais capazes de renovar a sua pedagogia, sem cairmos no risco da pura demagogia.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma contemporaneidade de avassaladoras mudanças, num mundo fortemente marcado pela informação e pelo consumo, povoado pela crescente mobilidade dos povos, pela multiculturalidade, pelas desigualdades e pelo despertar de novos sentimentos de incerteza, insegurança, individualismo e intolerância. Viver esta nova conjuntura tem levado a que muitos investigadores, pedagogos e educadores se dediquem, com denodo, ao binómio valores/cidadania, duas realidades indissociáveis e emergentes das sociedades democráticas da actualidade.

É à luz de um acervo de análises e reflexões críticas, de quem pensa a educação e a sociedade, que conduziremos o nosso trabalho, numa tentativa de adquirir diagnósticos e algumas respostas às exigências e dificuldades que se nos colocam no quotidiano do espaço educativo.

Torna-se necessário, em primeiro lugar, reflectir e interrogar sobre os problemas e desafios da sociedade que, directa e indirectamente, afectam a educação e que instigam a um novo papel e a uma nova acção por parte da escola, ou seja, à promoção de aprendizagens mais significativas, em conformidade com os novos problemas e, portanto, mais ligadas à vida em sociedade. É nossa intenção analisar as respostas aos novos desafios, plasmadas nos documentos orientadores das políticas educativas mais recentes em Portugal. Evidenciaremos as preocupações existentes sobretudo na análise atenta do recente Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, concernente à organização curricular do Ensino Básico, e que estabelece a promoção da área transversal de Educação para a Cidadania nas escolas, em todas as componentes curriculares.

Dada a existência de uma crise de valores na actualidade e a demanda de uma escola que influencie referencial e positivamente os seus educandos, torna-se imprescindível uma reflexão filosófica, antropológica e pedagógica sobre o universo dos valores. Desta forma, questionaremos sobre a natureza do valor, as diferentes concepções e posturas na sua abordagem, colocando em evidência duas possibilidades: um universalismo e um relativismo axiológicos, e, portanto, duas abordagens distintas na educação para os valores.

Com o propósito de aprofundar a reflexão sobre o universo dos valores, enveredaremos pelas principais teorizações da Moral, nomeadamente, sobre o lugar dos

valores na educação nas perspectivas de Durkheim e Kohlberg. Visitaremos ainda alguns modelos contemporâneos mais significativos da educação em valores: Comunidade Justa, Clarificação de Valores e Educação para o Carácter. Consideramos que estas perspectivas serão também fundamentais para conhecer o lugar dos valores na educação.

Procuraremos ainda contextualizar a educação para os valores, debruçando-nos brevemente sobre os seus percursos na cultura portuguesa, sobretudo desde a 1.^a República até à Constituição Portuguesa de 1976, colocando em evidência alguns perigos em que já incorreu a educação para os valores na história da educação portuguesa.

Seguidamente, faremos a nossa incursão pelo conceito de cidadania, conceito antigo e em construção permanente, e intimamente ligado, na modernidade, aos novos direitos e liberdades e à evolução do Estado-Liberal. É também nossa intenção vincar os problemas decorrentes da globalização e a forma como estes se encontram associados ao reinvestimento no debate sobre a cidadania.

Prosseguiremos, analisando a forma como a escola tem conduzido a sua actividade e as novas exigências que se lhe colocam no sentido de educar os jovens para e na cidadania, ou seja, de formar cidadãos aptos a viver activamente em democracia.

Evidenciaremos a importância da escola educar num referencial de valores e capacidades, preparando verdadeiramente para a vida privada e em comunidade. Neste sentido, salientaremos os valores do Homem e da Cidadania que consideramos mais significativos no actual contexto sócio-histórico.

Sobre a preparação dos cidadãos para a vida em sociedades burocráticas e tecnológicas, visitaremos brevemente a literatura e o seu papel na formação dos indivíduos e o conceito de literacia – competência básica para o século XXI, segundo a CCE, e como esta pode conduzir às desigualdades sociais. Relativamente à situação dos portugueses nos domínios da literacia, olharemos atentamente para as preocupações das orientações educativas, nomeadamente, para a criação de um Plano Nacional de Leitura gizado pelo desejo das nossas crianças estabelecerem o contacto precoce com o livro, aprendendo a lidar com a palavra escrita.

Após uma breve retrospectiva pelos caminhos de uma literatura infanto-juvenil em Portugal, exploraremos, à luz de um conjunto de reflexões, o seu contributo na formação da personalidade da criança e do jovem e na sua preparação para a vida em sociedade, ou seja, vincaremos a importância de educar no poder do literário.

Na segunda parte do nosso trabalho, iniciaremos o nosso estudo informático-lexical, procedendo, em primeiro lugar, a uma breve abordagem da importância da utilização das

novas tecnologias nos estudos linguísticos e literários e no ensino. Em seguida, explicitaremos os conceitos de “campo temático” e “palavra-tema”, sobre os quais assentará a nossa análise.

Utilizando o ambiente do *Nooj*, e conforme expomos no método de trabalho, procederemos à análise de dezasseis obras que integram as recomendações do PNL. Com uma análise estatístico-lexical, pretendemos, a partir da frequência das palavras, aferir os campos temáticos e, portanto, os temas presentes nas narrativas que se relacionam com a moralidade e cidadania. Com a análise, é nossa intenção constituir uma proposta de Bibliografia Temática dos valores e cidadania, criando assim uma ferramenta facilitadora e inovadora de trabalho para os docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Se hoje se exige uma renovação pedagógica com práticas mais direccionadas para a(s) realidade(s) do corpo discente e, portanto, mais significativas, parece-nos pertinente fechar este trabalho com uma breve sugestão de temas e práticas para uma abordagem transversal no currículo, enquadrada numa análise atenta dos documentos legais orientadores da educação.

CAPÍTULO 1: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

1.1. Exigências da sociedade actual

A sociedade de hoje já não se coaduna com o estilo tradicional de ensino de estrita veiculação de conhecimentos, pois “o saber não é automaticamente uma fonte de vida democrática e de justiça” (Perrenoud 2005: 49). Enveredar por novos caminhos pedagógicos num ambiente de cidadania revela-se hoje fundamental para a formação de indivíduos autónomos e críticos, capazes de viver activamente em democracia.

Vivemos um momento histórico em que o mundo é palco de inovações tecnológicas e científicas e de mudanças económicas, políticas e sociais. São evidentes, não só as grandes mudanças sociais e tecnológicas da contemporaneidade, mas também os impactos profundos que provocaram, quer no ambiente natural, quer, também, no ambiente humano e social. O espectacular progresso e o aparecimento das sociedades de informação, longe de trazerem maior equilíbrio ao mundo em que vivemos, constituem um outro desafio à escola do século XXI. A revolução tecnológica, multimédia, a rede mundial, a realidade virtual e o conjunto de ferramentas telemáticas, constituem elementos essenciais para a compreensão do nosso tempo, pois têm afectado a forma de trabalhar, de entretenimento, de escrever, de consumir, de socializar e, até mesmo, de pensar (Delors 1996: 55; Perrenoud 2005: 57).

Os notáveis progressos da ciência e tecnologia também fizeram de nós membros de uma comunidade sem fronteiras, mundial, e habitantes de uma aldeia global. Quer queiramos, quer não, temos de aprender a viver juntos – na escola, no bairro, na comunidade e no mundo, pois, como refere Jesus Viñas: “La globalización cultural es un proceso que a pesar de las tensiones que produce, aparece como imparable, y al cual el sistema educativo debe responder con instrumentos y una mentalidad nueva” (Viñas 2002: 57).

Também ao nível das famílias, têm-se verificado profundas alterações. Se é na família que se consolidam importantes atitudes perante a vida e se estabelecem as primeiras ligações afectivas e cognitivas, verificamos que ao longo das últimas décadas, mais propriamente: “A partir dos anos 80 – a afectividade social de antigamente e o familiarismo sofreram golpes decisivos com a desestruturação da família” (Gil 2004: 67). De facto, a desestruturação da família – agregados reduzidos, a frequente ausência da figura da avó e do avô, o tempo

limitado dos pais para educarem os filhos, o adiamento da maternidade (Marques 98: 25), resultou numa perda de influência da família enquanto sistema de socialização, fazendo com que as crianças cresçam com, cada vez, “menos contacto com adultos capazes de influenciarem positivamente o desenvolvimento do seu carácter e do seu sistema de valores” (*Ibidem*, 32).

Sabemos que a escola não é um universo isolado e estanque; é reflexo das mudanças e dificuldades da sociedade, portanto, “quando se trata de um problema de educação, estamos perante um problema de sociedade” (Martins 1991: 77). Crescer neste mundo desenfreado de mudança, progresso, informação e lidar com a questão das desigualdades (classe social, sexo, raça, orientação sexual, religião, etc.), com os problemas da pobreza, os riscos ambientais, a globalização da economia, o impacto das novas tecnologias da comunicação são questões complexas que não são abandonadas à entrada da escola. Os problemas de violência, pobreza, discriminação, estatuto social, acompanham o educando para a sala de aula e permanecem e, se não podemos esperar que a escola cumpra todas as tarefas da educação, a verdade é que se lhe colocam problemas e expectativas cada vez mais desafiantes.

Com uma tarefa eminentemente social, espera-se que a escola contribua para a promoção da coesão de uma sociedade cada vez mais global e, portanto, mais complexa e multicultural. Nas incertezas próprias de um mundo que evolui, cresce o temor à desumanização e apela-se cada vez mais a uma educação humanista e humanizante, uma visão sublinhada pelo grupo que constitui a Comissão da UNESCO, em 1996:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve estar preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Delors 96: 85).

Esta mesma Comissão chama a atenção para a necessidade da escola cimentar a sua actividade em quatro pilares – o “aprender a fazer”; o “aprender a conhecer”; o “aprender a viver juntos”; e o “aprender a ser”, pois, hoje, já não se espera que a escola eduque no enciclopedismo, mas que desempenhe múltiplas funções: uma “função pessoal”, uma “função social”, uma “função cívica”, uma “função profissional”, “uma função cultural” e uma “função de suplência da família” (Patrício 1996: 65). Ou seja,

pede-se à escola a transmissão de saberes e saber-fazer que evoluem a um ritmo vertiginoso, pede-se à escola a formação moral que estava repartida entre as famílias e as igrejas, pede-se à escola a afirmação da autoridade que nos lares e nos meios de

comunicação social se despreza quotidianamente, pede-se à escola que forme as novas gerações em novas tecnologias e que as eduque para uma vida saudável e pede-se à escola que prepare os mais novos para viverem num planeta respeitador do ambiente, quando se continua a desprezar e a fazer perigar a todo o momento o equilíbrio do ecossistema em que vivemos, pede-se à escola que transmita, inabalável e sem hesitação, o *thesaurus* cultural herdado quando, a toda a hora, se propagandeia a falta de referências, a queda de crenças, o culto do instante que passa. (Azevedo 1994: 155).

Sobre as novas exigências da sociedade, Ramiro Marques realça que o ensino deve abandonar os velhos fundamentos do currículo e promover “o desenvolvimento de capacidades de aquisição de novos conhecimentos, capacidades metacognitivas, o exercício do pensamento crítico e de resolução de problemas” (Marques 1998: 15), devendo basear-se nos “3rr” (*reading, writing and reasoning*) e nos “3cc” (*concern, care and connection*). Este autor sublinha ainda que,

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

As opiniões parecem, de facto, convergir na necessidade de uma educação que estabeleça pontes para a vida, ou seja,

Pontes que contribuam para mudar as matrizes tradicionais do ensino, e que, não se alheando das exigências cognitivas do ensino disciplinar, permitam ligar sabedoria a saber utilizável, autonomia, responsabilidade e solidariedade a formas de agir e de pensar [...]. Pontes que, ao invés de levarem a escola à “fabricação de cidadãos submissos”, contribuam para a participação activa do cidadão na vida da comunidade. (Santos 2001: 13).

Dadas as repercussões das mudanças sociais, a ideia de uma educação pluridimensional parece ser cada vez mais necessária para fornecer as referências intelectuais e culturais que permitam desenvolver o espírito crítico, a iniciativa, a autonomia e, portanto, o pensamento livre, tornando os jovens aptos para viverem com o outro e para desenvolverem um conhecimento dinâmico do mundo, não através de preceitos, mas conferindo os instrumentos necessários para uma cidadania consciente e activa. Referimo-nos a uma educação que deve ter nos seus horizontes uma relação de sinergia com a sociedade e com a prática de uma democracia plural, responsável e participativa, não menosprezando os saberes, mas preocupando-se com a sua mobilização para a vida, e assumindo a mudança e o progresso, não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para a educação.

1.2. Opções Educativas

Face à necessidade de substituir o modelo de uma escola preocupada com a instrução e que se circunscrevia ao desenvolvimento unidimensional dos alunos, a educação tem sido alvo de profundas reflexões e reformas educativas desde o último quartel do século XX.

A 24 de Julho de 1986, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 14 de Outubro do mesmo ano (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). A LBSE torna explícito que o sistema educativo deverá contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, art. 2.º, n.º 4) e promover

o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (*Ibidem*, n.º 5).

A necessidade de proceder a uma reforma da educação conduziu à aprovação de uma comissão, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) em Janeiro de 1986, tendo como tarefa promover a reflexão sobre a realidade educativa no sentido de transformar e adaptar o ensino, introduzindo orientações, a nível administrativo e pedagógico para dar resposta ao um sistema de ensino desactualizado e postulado pelo dogmatismo e autoritarismo.

Assim, pelo DL n.º 115-A/98, é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e valorizada uma cultura de participação e adaptação. No entanto, verifica-se que os seus objectivos não são plenamente alcançados, já que continuam a verificar-se uma cultura de subordinação e a escassez de recursos.

O Projecto Educativo foi o instrumento que mais contribuiu para que a escola modificasse a sua acção. Além de importante impulsionador da autonomia das escolas, vem dar novo sentido à educação, agora mais direccionada para as vivências do alunos, mais coincidente com a sua realidade social e mais preocupada em promover o diálogo entre pais, alunos e professores.

Com a Reestruturação Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, estabelecida pelo DL n.º 286/89, de 29 de Agosto, são introduzidos novos planos curriculares com carácter

transdisciplinar que valorizam a dimensão humana da educação. Assim, são introduzidas as áreas curriculares não disciplinares de *Formação Pessoal e Social* e *Área Escola*, tendo, a primeira, a finalidade de desenvolvimento pessoal e social através da articulação de saberes, envolvendo a escola e o meio. A segunda, de concretizar as vertentes enunciadas no n.º 2 do art. 47.º da LBSE. ou seja, a “educação ecológica, do consumidor, familiar, sexual, para a prevenção de acidentes, para a saúde, para a participação de instituições, serviços cívicos e outros”. São introduzidas também *Actividades de Complemento Curricular*, com uma componente cultural e lúdica, a serem ministradas no tempo livre dos alunos (LBSE art. 48.º, n.º 1 e 2).

Com o estabelecido no DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, considera-se que a *Educação para a Cidadania* é uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos e que deve ser assumida pela escola “como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (D.L. n.º 6/2001). O seu objectivo principal é o de contribuir para a construção de identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. O referido decreto estabelece ainda que, para além da educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa, a dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem também formações transdisciplinares.

No mesmo Decreto-Lei, são criadas as novas áreas curriculares não disciplinares – A *Formação Cívica*, a *Área de Projecto* e o *Estudo Acompanhado*. A *Formação Cívica* é considerada como “o espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas e as preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (D.L. n.º 6/2001, art. 5.º, n.º 3), e definida como uma área propícia para debater os problemas da escola e da comunidade e para promover a participação dos alunos.

Por sua vez, a *Área de Projecto* “tem o objectivo central de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes” (*Ibidem*). Nesta área podem ser trabalhados temas de vários âmbitos, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

A área curricular de *Estudo Acompanhado* visa a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o

desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia”
(*Ibidem*).

Em suma, assistimos a uma preocupação e exigência em erigir uma escola que permita aos jovens desenvolver livremente as suas potencialidades em harmonia com a comunidade e que os capacitem a participar crítica e activamente na tomada de decisões e em projectos que assentem no respeito pelos outros, na solidariedade e na cooperação. Obviamente que as orientações curriculares apenas farão sentido mediante a planificação e boa gestão do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Turma.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E VALORES

2.1. Os valores na actualidade

O discurso sobre os valores tem ganho relevo no campo educacional. Vários autores afirmam que a ética e os valores estão “de moda” (Cortina 2000: 16-17; Redon: 1998: 9), ou melhor, como Adela Cortina rectifica, estão “de actualidad” (Cortina 2000: 16-17). É um dado reconhecido que o amplo debate dos valores na actualidade é indissociável da constatação que nos encontramos numa época de aceleradas transformações,

num mundo moldado pela (tirania) da informação e comunicação global, pelas vertiginosas transformações técnicas e científicas, pelo renascer de diversos nacionalismos, pelo intensificar de novas formas de violência e de intolerância, pelos impactos ambientais, pelos mercados globais, pelo declínio dos grandes sistemas ideológicos que dominaram o século XX e o conseqüente enfraquecimento da democracia. (Pedro 2002: 1).

Transformações profundas que conduziram a diferentes formas de socialização, ou seja, a uma sociedade individualista, caracterizada, não por grupos, mas, como nomeia Brezinka, pelo pluralismo de indivíduos:

personas fuertemente individualizadas que tienen una actitudes axiológicas poco duraderas, unos vínculos sociales flojos, grandes pretensiones de autodeterminación y poca comprensión por las exigencias formuladas por unas instancias externas e previas a través de las instituciones heredadas, las creencias, las normas y las representaciones de la autoridad. (Brezinka 2007: 95).

Num mundo em que as crianças e jovens têm cada vez menos contacto com adultos capazes de lhes oferecerem referências positivas e uma educação fortemente marcada pela influência dos *media* e das novas tecnologias, crescer não é tarefa fácil. A atractiva instantaneidade oferecida pelos *media* e uma miríade de fontes diversas apresentam, à criança e ao jovem, um mundo fragmentado e individualista, ou seja, “Los medios de entretenimiento, facilitando un exceso de estímulos, relativizando los valores y proporcionando fuentes de placer, tienden a disolver los vínculos de los individuos” (*Ibidem*, 30).

Face às intensas mudanças na forma como se estabelecem as relações entre os indivíduos, vários estudiosos parecem convergir na opinião de que se assiste a uma grave crise

de valores na actualidade (Barbosa e Gonçalves 2003: 41-42; Brezinka 2007: 29; Gray 2000: 51). Destacamos aqui a reflexão de Wolfgang Brezinka:

La crisis moderna es, ante todo, una crisis de orientación y una crisis de valoraciones: es una crisis de las convenciones y creencias, de las posturas valorativas y de las actitudes morales [...] de aquellas normas e instituciones sociales que se basan en el consenso, en la obediencia y en la servicialidad de los ciudadanos. (*Ibidem*, 29).

Segundo esta autora, três causas justificam a crise da modernidade:

1. O “*incremento y la propagación de los conocimientos de las Ciencias de la Naturaleza*”, que fomentaram uma mentalidade científica, económica e calculadora, levando a uma deterioração da mentalidade místico-religiosa;
2. O “*aumento del nivel de vida*”, que conduziu ao maior interesse de cada um de satisfazer as necessidades e interesses individuais, em detrimento de uma vida voltada para as relações sociais;
3. A “*ampliación de los derechos humanos y de las libertades básicas*”, ou seja, a multiplicidade de liberdades (de opinião, de associação, de crenças, de religião) levou o Estado e a sociedade a uma atitude de neutralidade e de tolerância que não ajuda em nada a uma orientação nos valores. (*Ibidem*, 29-31).

De acordo com Brezinka, assistimos a uma crise na educação e “a crise de valores e a falta de vínculos são a raiz da crise educativa actual” (Brezinka *apud* Oliveira: 71). A opinião desta autora é corroborada pelo diagnóstico realizada pela CISE para o século XXI que realça que “a dimensão ética ou moral da educação é actualmente muito mais pobre do que era no antigo sistema. Se é verdade que os estudantes adquirem, agora, mais conhecimentos factuais, o certo é que a sua conduta moral é inaceitável para os mais velhos” (Surh 1996: 226).

Os problemas da actualidade que conduziram à existência de uma crise de valores são problemas complexos que não compadecem com soluções exclusivamente científicas. Face às transformações de grande intensidade que se vive, as soluções envolvem também uma educação para os valores, porque “los valores son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas” (Cortina 2000: 28).

A escola não pode permanecer estagnada num tempo de mudança, indiferente a uma sociedade em que se patenteia uma crise de valores, pois compete-lhe “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informação [...] e as levem a orientar-se para projectos de desenvolvimento individual e colectivo” (Delors 1996:

77). Há, por isso, necessidade de uma perspectiva de desenvolvimento humano – *desenvolvimento*, entendido como “uma promessa otimista duma vida melhor para todos” e *humano*, como a necessidade de estabelecer “como referência um outro sistema de valores que dê mais importância às riquezas não materiais e à solidariedade, e [...] uma maior responsabilização [...] face ao ambiente” (*Ibidem*, 206). A escola, como vector de transmissão de cultura, ocupa uma posição central na promoção desses valores e desempenha um importante papel na indução de mudanças e transformações necessárias na sociedade.

A acção educativa deve, por isso, não só proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e o desenvolvimento de um comportamento cívico, mas também incentivá-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações, ou seja, que configurem a personalidade do indivíduo.

2.2. Os Valores Morais

Diz Adela Cortina que toda “persona humana es inevitablemente moral”, pois, seja “actuando de acuerdo con unos cánones morales determinados, sea obrando de forma inmoral en relación con esos mismos cánones [...], lo cierto es que no podemos escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad” (Cortina 2000: 17).

Não obstante a vasta tipologia de valores¹, que os tornam conceitos complexos e “escurridios” (*Ibidem*, 16) - os valores morais, os éticos², os estéticos, os espirituais, os da

¹ De facto, o “campo linguístico de uso do termo «valores» é extremamente vasto” (Patrício 1993: 41). Segundo Mendo Henriques, os valores são: “Conceitos referentes a princípios éticos, religiosos, cívicos e outros e que constituem um ideal orientador da decisão e acção pessoais.” (Henriques 2006: 413). Diz Cortina que falar de valores, implica falar de valores positivos, aqueles que nos agradam e por isso nos atraem, e de valores negativos, que nos desagradam e por isso nos repelem. Os valores positivos são a justiça e a igualdade nas coisas humanas, a utilidade e a beleza, a agilidade e a saúde. Valores negativos, pelo contrário, são a injustiça e a desigualdade, a inutilidade e a fealdade, a inabilidade e a enfermidade (Cf. Cortina 2000: 32). Já Curwin e Curwin definem valor como: a) uma preferência justificada; b) um conjunto interiorizado de princípios derivados das experiências e analisados em função da sua «moralidade»; c) uma escolha livre; d) uma noção complexa que implica - aquilo que se prefere e que se despreza; uma pessoa que prefere ou que despreza; e o contexto em que tem lugar a actividade (Cf. Curwin e Curwin 1993: 10-11).

² O termo “ética” aparece frequentemente associado ao da “moral”. São, no entanto, distintos – “o vocábulo ética deve ser reservado para o reino dos valores éticos, incluindo os princípios, as categorias e as normas. O vocábulo moral deve ser reservado para o comportamento concreto e a vivência que os homens têm dos valores éticos” (Patrício 1993: 157). Ou seja, os dois termos pertencem a níveis distintos: o primeiro, ao filosófico - “moral pensada”; o segundo, ao quotidiano - “moral vivida” (Cortina 1996: 15-16).

saúde, os intelectuais, entre outros, interessam-nos aqui os valores morais, pois são aqueles que “orientan las atitudes e justifiquen las normas”; aqueles que “indicam e prescrevem o dever ser” e que “orientam as nossas escolhas morais” (Marques 1998: 126) e, também, aqueles que actuam como integradores, permitindo ao ser humano ordenar, de forma ajustada, os restantes valores (Cortina 2000: 19).

Para Cortina, a grande questão dos valores consiste em saber se eles são uma realidade ou, se pelo contrário, existem porque nós os valorizamos positivamente, isto é, se concedemos um valor às coisas ou se o reconhecemos: uma pessoa deve ser justa, porque a justiça é um valor ou o facto de existirem pessoas justas faz com que a justiça seja um valor? (Cortina 2000: 28-29). Para esta autora, “Los valores valen realmente, por eso nos atraen y nos complacen, no son una pura creación subjetiva. [...] Los valores son cualidades reales de las personas, las cosas, las instituciones y los sistemas”³ (*Ibidem*, 27).

Também José Maria Cabanas e Ana Paula Pedro abordam a questão da complexidade dos valores morais, referindo que uma abordagem filosófica se afigura como fundamental para a compreensão do seu universo (Cabanas 2005: 10; Pedro 2002: 15). Estes autores falam-nos de duas possibilidades de concepção de valores: a filosofia idealista, herdada dos sofistas gregos, e a relativista, influenciada pelo empirismo e positivismo.

Como refere Cabanas, segundo a teoria idealista, há lugar para os valores ideais e absolutos. Uma educação para estes valores deverá assumi-los como objectivos, superiores e imutáveis, ou seja, será uma educação de tipo prescritivo e mais autoritário. Para a segunda teoria, a relativista, há que respeitar a subjectividade do sujeito e, ao mesmo tempo, atender às necessidades da sociedade em que ele vive. Numa educação relativista, o educando deverá adaptar-se aos valores que configuram a sociedade a que pertence e aceitar os valores que se estabeleçam democraticamente nos grupos em que vive. É uma filosofia fundada nos costumes, nas convenções sociais e nos interesses da colectividade, que concebe os valores como dependentes dos tempos e das circunstâncias. O relativismo dos valores é o que está na “moda” actualmente, como refere o mesmo autor (Cabanas 2005: 10-11).

Consoante considerarmos a natureza do valor, subjectiva ou objectiva, assumiremos um relativismo ou um universalismo axiológicos, respectivamente.

³ Sobre o significado de valor, Redon, recorrendo a citações de Shilrk, Kluckohn, Victoria Camps e Raths, define-o em quatro etapas. Primeiro, diz o autor, valor é um conceito complexo, pois é resultado de três componentes: um objecto que se deseja, um sujeito que escolhe e um contexto social; em segundo lugar, diz que é uma preferência justificada, fruto de uma racionalização fundamentada na confluência de diversos critérios (morais e estéticos, por exemplo); em terceiro, define valor como o resultado de uma interiorização, algo adquirido que se converte num hábito voluntário; e, por último, o autor refere que tem uma componente prática, ou seja, o indivíduo reflecte sobre as consequências das suas opções e acções (Redon 1998: 33-34).

Se nos basearmos num relativismo moral,

então, aceitaremos como valores igualmente válidos todos os valores propostos, quer porque nos devemos abster do juízo crítico relativamente a qualquer valor de uma dada sociedade elevando assim todos os valores a verdades. É o estado do absoluto *laissez-faire* em nome do respeito pela diversidade de opiniões. (Pedro 2002: 17).

Quanto à perspectiva de uma subjectividade e relatividade dos valores, José María Cabanas demonstra que não existe uma diversidade de valores, mas uma diversidade de valorações por parte do sujeito, ou seja, uma adesão voluntária que faz com que os estime e pratique. Para o autor, os valores

No tienen entidad autónoma, sino dependiente de un sujeto valorador. Tampoco significa esto que vayan a ser subjetivos. Son simplemente unas entidades racionales. No hay valores en si, sino que aparecen cuando hay un sujeto que apetece aquello que para él es un bien. A partir de este momento ese bien tiene, para él, un valor. (Cabanas 2005: 24).

O relativismo moral afigura-se, para vários autores da actualidade, como uma teoria arbitrária e insatisfatória que, deixando o indivíduo entregue aos condicionalismos do seu tempo e da colectividade, não admite que nada de absoluto possa ser ensinado e que, por isso, em nada contribui para o aperfeiçoamento do Homem. É também nesta linha de pensamento que Ana Paula Pedro lança a seguinte crítica:

Mas será o relativismo uma solução para os problemas axiológico e do pluriculturalismo? [...] O relativismo moral parece, então, entrar em contradição quando, ao julgar respeitar a natureza, cultura ou civilização, está a permitir-se, a maior parte das vezes, a tolerar o intolerável como, por exemplo, o nazismo. (Pedro 2002: 17-18).

2.3. Educação para os valores

Numa sociedade, o saber não é sinónimo de paz e coesão social, pois bem sabemos como a instrução está associada a males, como a pirataria informática, a exploração do Homem, a construção da bomba atómica, a criação de campos de concentração e aos regimes totalitários.

Se anteriormente a escola dirigia a sua função educativa para a instrução, hoje pede-se à escola que forme bons cidadãos, indivíduos solidários, tolerantes, preocupados com a paz e o meio ambiente, sem menosprezar os conhecimentos, pois “lo que llamamos conocimientos

aparece así vinculado necesariamente a los valores. Estos son enzimas en el proceso educativo” (Ortega *et al.* 1996a: 12).

É necessário educar para os valores, pois valor é “una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (Ortega *et al.* 1996a: 13); “una ventana abierta al mundo que nos rodea, a través de la cual, y solo a través de ella, observamos las cosas y los acontecimientos: los juzgamos o valoramos, también a los demás y a nosotros mismos” (Ruiz 2001: 21).

Se é verdade que os valores são parte integrante da vida humana e elementos estruturantes do conhecimento humano, que determinam a conduta e o comportamento, orientam a vida e marcam a personalidade (Lucini 1992: 12), também é um facto que não existe ensino sem valores. Quer através do que o professor afirma, quer pelo que refuta, quer, ainda, pelo que premeia ou omite, o ensino é sempre, explícita ou implicitamente, uma transmissão de valores (Cortina 2000: 33). No entanto, que filosofia de referência deve o professor adoptar? Que valores eleger? Que método utilizar? Deve impor ou simplesmente clarificar?

Antes de planificar a sua acção educativa relativamente aos valores, o professor, pelo menos, o professor consciente, deve reflectir seriamente sobre as suas opções. Não deve apenas adoptar as dos outros, deve pensar criticamente nos fins da sua acção e assumir as opções que considerar mais acertadas – deve fazer *Filosofia dos Valores* (Cabanas 2005: 22). Neste sentido, educar será “aprender a optar, axiologicamente falando, o que significará, aprender a Pensar” (Pedro 2002: 15).

Para uma educação em valores e uma prática pedagógica com sentido, há também que reflectir sobre a natureza e a exigência do valor, o que nos coloca perante um conjunto de problemas antropológicos: os valores surgem naturalmente no sujeito por serem intrínsecos à sua existência ou, pelo contrário, devem ser impostos por o homem conter em si, como ser animal que é, tendências essencialmente primitivas?

A resposta está em três teorias distintas, de fundo antropológico, apontadas por Cabanas: a teoria de que o sujeito contém em si os valores e que estes surgem espontaneamente. Esta é, de acordo com o autor, a que domina a educação ocidental. Uma segunda teoria que considera que o indivíduo é essencialmente um ser primitivo e, por isso, avesso aos valores. E, uma terceira, mediadora, que vê o educando como um ser com uma predisposição natural para os valores e que deve ser estimulado e encaminhado para uma adesão voluntária aos mesmos, nas atitudes e nos comportamentos. (Cabanas 2005: 15-16). A terceira teoria é aquela assumida pelo autor.

Para Cabanas, as questões que o educador deve colocar a si próprio são sobretudo três: a natureza do valor; os tipos de valores e a sua hierarquia; e, se são absolutos ou relativos (*Ibidem*, 22).

E, de facto, se considerarmos a elaboração da *Carta Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, bem como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, proclamada em 1948, podemos assumir, corroborando a opinião deste autor, que existem valores objectivos e universais, comuns ao ser humano, independentemente da sua raça, religião ou credo.

Apesar do reconhecimento da necessidade de uma educação para os valores, não existe, no entanto, como denuncia Cabanas, no currículo escolar, um espaço concreto para explicitação dos valores, estes encontram-se dispersos, de forma arbitrária, na transversalidade do currículo, pelo que, a educação para os valores dependerá muito do entendimento que o professor tiver deles.

À luz deste conjunto das reflexões, faz sentido afirmar que os valores podem assumir conceitos muito distintos e, portanto, consequências educativas muito diversas.

2.4. Teorias no ensino de valores

2.4.1. O ensino dos valores em Durkheim

Émile Durkheim⁴ é considerado o pai da moderna sociologia e autor de referência na educação moral. A sua obra ampla e diversificada assinala uma fronteira entre os modelos curriculares de carácter social e os modelos personalistas e tem-se revelado indispensável na abordagem aos valores morais.

Como refere – e bem, Ramiro Marques, para Durkheim, o acto moral não é autónomo, mas ditado por uma entidade exterior ao sujeito – a sociedade. Na sua tese, a ênfase “é colocada no carácter externo à razão e à vontade do indivíduo” (Marques 1998: 86), pois os factos morais constituem imperativos construídos e perpetuados pela sociedade. Temos, no trabalho deste autor, uma perspectiva relativista dos valores, por não os considerar universais,

⁴ Nascido em 1858, publicou uma obra ampla e diversificada, das quais destacamos: *Sociologia, Moral e Educação*; *O Suicídio – Um estudo Sociológico*; *Sociologia e Ciências Sociais*; *A Evolução Pedagógica em França*; *A Educação Moral*; *O Socialismo* (Cf. Marques: 83-84; Pedro: 41-44).

mas dependentes dos contextos sociais em que o indivíduo se insere. As ideias morais são o conjunto de valores e regras dignos de serem transmitidos às gerações seguintes, como ele próprio realça, “a moral é [...] um conjunto de regras definidas [...]. Essas regras, não teremos de as elaborar quando e onde se torna necessário agir, deduzindo-as de princípios mais elevados; elas existem, encontram-se totalmente elaboradas, vivem e funcionam à nossa volta” (Durkheim *apud* Pedro 2002: 40).

Segundo a perspectiva deste autor, é possível ensinar valores? Influenciado pelo positivismo e socialismo da época, acredita numa “educação puramente racionalista” (*Ibidem*, 41) e parte do pressuposto que os factos podem ser compreendidos empiricamente. Para ele, a moral ensina-se da mesma forma que qualquer outro fenómeno, depositando na escola, não na família, grandes esperanças na transmissão de valores morais, laicos e socialistas. A razão tem neste processo um papel fundamental, pois a sua concepção assenta no estudo objectivo dos factos sociais.

Para o autor, educação é socialização, onde o professor tem um papel central na transmissão de valores, já que é investido de autoridade para servir de mediador entre os educandos e a sociedade, no entanto, “ensinar moral não é pregá-la, não é inculcá-la: é explicá-la” (*Ibidem*, 44). Para Durkheim, a finalidade da escola é sobretudo a educação para a cidadania e a ela “assiste uma função fundamentalmente socializadora que perpetua a homogeneidade dos indivíduos entre si [...], pois a educação é o meio pelo qual a sociedade renova constantemente as condições da sua própria existência” (Pedro 2002: 44). Com uma concepção social dos valores, este autor rejeita o doutrinação e os “limites de um programa de lições de moral sujeitos a um horários e repartido em matérias” (*Ibidem*) e preconiza uma metodologia de “ensino directo dos valores através do exemplo, da explicação e da exortação, e a descoberta orientada dos valores” (Marques 1998: 87), “revelando-se, neste aspecto bastante progressista” (Pedro 2002: 44).

Ramiro Marques aponta algumas críticas que a obra de Durkheim tem suscitado: muitos consideram que o autor não se demarcou do doutrinação ao fazer depender a moral dos indivíduos dos interesses da colectividade e ao primar por uma educação para a uniformização e conformismo social alicerçada na autoridade do professor. Se por um lado, na perspectiva de Durkheim, o sujeito não é considerado individualmente, mas como parte de um todo social, por outro lado, a sociedade dita as normas e exige a obediência, não reservando qualquer espaço de liberdade individual na compreensão dos princípios e dos valores morais (Marques 1998: 92-93).

2.4.2. O ensino dos valores em Kohlberg

Lawrence Kohlberg⁵ é um dos mais representativos nomes do século XX no âmbito da educação moral. Como refere Ramiro Marques, o reconhecimento e a popularidade do estudo deste autor surgem nos anos oitenta como resposta à ineficácia de uma educação cimentada na clarificação de valores em sociedades norte-americanas e europeias, com crescentes taxas de criminalidade e corrupção (Marques 1998: 96).

Em Portugal, a teoria de Kohlberg tem ganho um crescente interesse no meio académico e da educação. Orlando Lourenço⁶, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, é um dos autores portugueses que mais se tem dedicado a estudos no quadro da teoria kohlbergiana.

A teoria cognitivo-desenvolvimentalista de Kohlberg, como é comumente apelidada na literatura, deve muito à teoria de desenvolvimento de Piaget, ao pensamento de Kant e aos fundamentos sociais, políticos e educacionais de Dewey e Rawls. Kohlberg reagiu ao relativismo moral, procurando justificações para uma ética universal independente de condicionalismos sociais e culturais. A sua teoria

rejeita a noção de que o conhecimento seja produto da cultura ou do inatismo. Ao invés, o conhecimento constrói-se a partir da interacção do sujeito com o objecto, do organismo com o meio, não fazendo sentido a separação de um do outro. Esta ligação íntima entre o individual e o social assume um lugar central na moral de Kohlberg (*Ibidem*, 97)

e a justiça – equilíbrio entre os interesses individuais e os da sociedade – surge como expoente máximo dessa ligação (*Ibidem*).

À luz do pensamento kantiano, Kohlberg assume a defesa de um universalismo de valores básicos, em que a ética é prévia à sociedade e as escolhas morais baseiam-se na lógica formal e na razão.

A teoria de Kohlberg rejeita o doutrinamento, já que considera que este fixa os alunos no nível pré-convencional, e afasta-se de uma concepção moral relativista, pois não aceita que se faça depender os valores dos contextos sociais. Para Kohlberg, a recusa de princípios éticos

⁵ Dedicou a sua vida ao estudo do desenvolvimento moral, tendo sido grande parte dos seus estudos publicados inicialmente em revistas científicas e, mais tarde, em dois volumes publicados, em 1981 e 1983: *Essays on Moral Development I e II – The Philosophy of Moral Development e The Psychology of Moral Development* (*Ibidem*, 94-95).

⁶ Deste autor, destacamos as obras: *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, Dados e Publicações e Educar Hoje Crianças para Amanhã*.

universais e de uma hierarquia de valores não fornecem aos alunos os instrumentos necessários para lidar com a influência dos *media*, dos poderosos e das autoridades, bem como com as várias situações de injustiça da vida real.

O seu contributo para a educação moral foi sem dúvida a teoria dos estádios do desenvolvimento moral, ou seja, a estruturação do desenvolvimento moral em estádios de sequência invariante, universal e irreversível, que podemos ver no seguinte quadro (*Ibidem*, 98):

Quadro 1

Estádios do desenvolvimento moral: teoria de Kohlberg

| | | | |
|--------|------------------|-----------|--|
| Níveis | Pré-convencional | Estádio 1 | Orientação pela obediência e punição. Deferência face ao poder e autoridade. |
| | | Estádio 2 | Estádio da individualidade instrumental. Orientação egoísta. A acção correcta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente as dos outros. Igualitarismo radical. |
| | Convencional | Estádio 3 | Orientação bom rapaz, linda menina. Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais. |
| | | Estádio 4 | Orientação para a manutenção da ordem e da autoridade e pelas expectativas que a sociedade deposita em nós. |
| | Pós-convencional | Estádio 5 | Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos. |
| | | Estádio 6 | Orientação pelos princípios éticos. A acção é conforme a princípios universais. Primado da consciência individual e do cumprimento do dever. |

O que realmente interessa a este autor “não é tanto o conteúdo dos juízos morais, mas, antes, a forma como se evolui para um estágio superior, o que, em seu entender, só se consegue através da resolução de dilemas morais” (Pedro 2002: 49). Mais do que uma perspectiva, a teoria de Kohlberg é um modo de vida, em que a maturidade moral afigura-se como o melhor critério para a conduta moral.

De acordo com esta teoria, o professor deve orientar os alunos na discussão de dilemas morais, assumindo-se como facilitador e dinamizador no processo de reflexão, elaboração de juízos e de deliberação – “ a sua tarefa é manter viva a discussão em torno do problema, permitir que todos os alunos participem na discussão e ajudar a evitar o uso de conceitos errados” (Marques 1998: 103).

Segundo Marques, diversas críticas têm sido apontadas à tese de Kohlberg, entre elas, o elitismo, por fazer depender o desenvolvimento moral da reflexão, da sabedoria e da educação,

e pela natureza dos dilemas morais que, segundo o autor, deviam ser claros e simples, no entanto, os dilemas na vida real mostram-se bem mais complexos (*Ibidem*, 104-105).

2.5. Alguns modelos contemporâneos de educação em valores:

2.5.1. Modelo Comunidade Justa

Este modelo, criado por Kohlberg nos anos 70, é aplicado face à ineficácia de um modelo de educação em vigor – a clarificação de valores. Se,

Até ao fim da primeira Grande Guerra, a educação moral estava reservada às famílias e às igrejas. [...] Com a crescente mobilidade social, o aumento da percentagem das famílias monoparentais e o rápido crescimento da diversidade cultural, tornou-se notório que a escola precisava de assumir funções de suplência da família nesta área (*Ibidem*, 111-112).

Neste contexto, teve a sua aparição o projecto “Comunidade Justa” em Cambridge, estado de Massachussets, em 1974. A aplicação deste modelo esteve associada à grande diversidade cultural dessa cidade norte-americana, resultante do elevado número de descendentes de imigrantes portugueses, irlandeses, italianos e gregos e com ele pretendia-se uma educação para os valores baseada na discussão de dilemas morais e na participação e tomada de decisões na comunidade escolar.

O modelo Kohlbergiano associa assim duas vertentes: “a discussão de dilemas morais e a criação de governo democrático na escola que prepare os alunos para a cidadania, permitindo-lhes a aquisição de competências parlamentares” (*Ibidem*, 112). Ou seja, por um lado, a educação para os valores, colocando o aluno perante dilemas da vida, por outro, o desenvolvimento de capacidades, como: o falar em público, o argumentar, o expor e defender pontos de vista, o dirigir reuniões e o votar. O clima democrático da escola e a participação dos alunos constituem critérios cruciais neste processo de educação.

Com o modelo “Comunidade Justa”, pretende-se alcançar o equilíbrio entre justiça e comunidade e entre interesses individuais e colectivos, privilegiando o acesso ao estágio 4 como forma de manter a ordem social e o bem-estar de todos.

Este modelo foi criticado sobretudo por ser dificilmente aplicável, pois uma educação que se baseia na participação democrática dos alunos é necessariamente uma educação personalizada e, por isso, dificilmente exequível em comunidades escolares de grandes dimensões. Outra crítica prende-se com a importância dos líderes educativos no processo. Este tipo de educação deixa de ser possível se os líderes educativos mostrarem sinais de cansaço e não forem suficientemente persistentes e dedicados. Alguns autores também lançam críticas a uma educação alicerçada na discussão de situações dilemáticas, pois consideram que o seu impacto será reduzido no desenvolvimento moral dos educandos, uma vez que situações circunscritas ao mero debate, caem facilmente no esquecimento (*Ibidem*, 116).

2.5.2. O modelo de Clarificação de Valores:

Este modelo foi criado, nos anos 60, por Raths, Harmin e Simon (1966)⁷. Em Portugal, Odete Valente foi uma das autoras que o abordou.

A abordagem da clarificação de valores não tem por objectivo a transmissão e/ou inculcação de valores, mas o processo de conscientização através do qual cada um descobre os valores num processo de constante interrogação. Dando a palavra a Geri Curwin e Richard Curwin:

A clarificação de valores é um processo que ajuda os estudantes a ter uma visão crítica das suas vidas, metas, sentimentos, interesses e experiências com o objectivo de descobrir quais são os seus valores. Como componente da tendência humanista, aborda-se o estudo do «eu» através de um método explícito e estruturado de auto-indagação. A clarificação de valores oferece aos estudantes um procedimento para analisar as suas vidas, assumir a responsabilidade do seu comportamento, articular valores definidos e actuar de acordo com os mesmos. Não se lhos ensina, pois, num sistema pré-determinado e rígido de valores. (Curwin e Curwin 1993: 11).

Sendo assim, o modelo preconiza objectivos como: estimular as crianças a optarem livremente; ajudá-las a descobrir alternativas; proporcionar-lhes a reflexão sobre as consequências das alternativas; ajudar as crianças a descobrir aquilo que apreciam e estimam; proporcionar momentos para afirmarem as suas opções; encorajá-las a assumirem e actuarem conforme o que defendem e apreciam; ajudá-las a tomar consciência dos comportamentos que

⁷ Estes autores definiram sete critérios a usar no processo de clarificação dos valores: “escolha livre; escolha de entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de fazer e manter afirmações em público; manifestar-se no nosso viver e comportamento, ser frequente e repetir-se ao longo do tempo” (Marques 1998: 109-110).

se repetem em suas vidas. É um processo de três fases: a escolha, a apreciação e a actuação. A escolha deve ser feita livremente, mediante alternativas, e ser reflexiva (Marques 1998: 109-111), pois este modelo pressupõe que o indivíduo é “não só capaz de pensar e reflectir autonomamente, como optar conscientemente pelos valores que considera mais importantes para si” (Pedro 2002: 99).

O professor não pretende impor ideias, nem influenciar com os seus próprios valores, assumindo-se apenas como facilitador no processo de escolha individual. O professor ouve, no entanto, não formula juízos de valor, e clarifica de forma a promover o bem-estar pessoal.

A clarificação dos valores é relativista e hedonista, pois centra-se no relativismo moral, “aposta na contingência dos contextos, faz depender a escolha dos valores das histórias de vida e visa o aumento do bem-estar e do prazer do indivíduo” (Marques 1998: 111). Considera todos os valores “dignos de apreço, desde que clarificados de forma livre e reflexiva pelo sujeito. Nem a escola nem a sociedade têm o direito de impor hierarquias de valores. Só o indivíduo, no uso livre da sua razão, tem legitimidade para o fazer” (*Ibidem*). Este modelo recusa todas as metodologias que não permitam a livre escolha; não concedam alternativas; não incentivem à reflexão; impeçam os alunos de afirmar um valor que apreciem e de o assumir no dia-a-dia.

Vemos o modelo da clarificação de valores ser criticado sobretudo pela sua atitude relativista, que muitos consideram que em muito pouco, ou nada, contribui para o desenvolvimento do carácter dos alunos. Não assumir um conjunto de valores básicos universais e refutar a figura do professor como mentor e modelo, são posturas que poderão levar à formação de alunos incapacitados perante as várias influências e pressões a que estarão sujeitos na sociedade, das quais se destaca o grande poder dos *media* (*Ibidem*, 116).

2.5.3. O modelo Educação para o Carácter:

Os nomes mais representativos deste modelo são os educadores norte-americanos Edward Wyne, Thomas Lickona, William Bennet, Kevin Ryan e Stephen Tigner. Os seus autores são fortemente influenciados pela teoria moral aristotélica ao considerar que “a principal finalidade da educação é ensinar a compreender e a apreciar o bem” (*Ibidem*, 114). À luz do pensamento aristotélico, estes autores consideram que a opção pela virtude é o caminho a percorrer para uma vida de felicidade e que “a procura do virtude e do bem é um processo

inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão” (*Ibidem*).

Na linha de pensamento deste modelo, é importante que as escolas e os pais defendam valores tradicionais a partir do exemplo e do treino, de forma a que o aluno aprenda a agir com prudência, a respeitar a autoridade, a ser responsável, a cumprir obrigações, a estimar as relações de cortesia e a agir com moderação. Quanto ao professor, é considerado por esta teoria como “um educador moral, um modelo a seguir”, que “deve exprimir a sua perspectiva moral sem receios, não se abstendo, portanto, de o fazer e promover um clima moral na sala de aula” (Pedro 2002: 100).

Citamos como exemplo, o programa *For Character*, desenvolvido em Chicago, um dos programas mais conhecidos deste modelo de educação para os valores. Com este programa, os alunos são envolvidos em projectos comunitários de voluntariado social para desenvolver competências de autodisciplina e entajuda. Para este modelo, não existe uma disciplina específica para o desenvolvimento moral, sendo que, as várias disciplinas devem contribuir para a educação do carácter através da leitura e discussão de obras literárias, do exemplo do professor e de um código de conduta rígido a ser respeitado por todos (Marques 1998: 114-115).

Este modelo de educação assume uma postura muito próxima do doutrinamento (Pedro 2002: 99; Marques 1998: 116). É nesse sentido que lhe têm sido lançadas críticas: o abuso de estratégias doutrinantes, a imposição de um código de conduta e a desvalorização da reflexão e do envolvimento dos alunos, contribuindo assim para a formação de cidadãos conformistas, reverentes e pouco autónomos (Marques 1998: 116).

2.6. Percursos de uma educação para os valores em Portugal

Portugal não ficou alheio às preocupações sobre os valores que têm estado na centralidade das políticas educativas das várias sociedades do mundo. Ao visitarmos a história da educação portuguesa, verificamos que a ética sofreu fases de continuidade e de retraimento em Portugal, influenciadas, quer pela religião, quer pelo pensamento de muitos eruditos.

Na história portuguesa, encontramos uma sociedade fortemente influenciada pela religião, que marcou a moral social. A religião, durante muitos séculos, ditou as condutas do

povo, postulando que “fora da igreja e da fé de Deus, não pode existir virtude” e sem a “Revelação e as sanções *post-mortem*, a moral é impossível” (Morin *apud* Pereira 2006: 38).

Na Europa, nos finais de seiscentos, uma nova filosofia de vida, resultante do iluminismo, trouxe uma alteração à forma como se perspectivava a moral. Esta entendia os valores morais como pertença de todos os homens, independentemente das suas confissões religiosas.

Mais tardiamente, Portugal recebe as influências do iluminismo, no entanto, a igreja continuou a assumir uma função moralizadora, determinando condutas e comportamentos rigorosos com base numa ética de sacrifício. A comprová-lo está o estabelecimento do Tribunal da Inquisição, que propagou a sua acção anti-semítica por toda a Europa, mas que em Portugal veio a sentir-se mais violentamente. E, mesmo com a expulsão da ordem religiosa pelo Marquês de Pombal, esta continuou a exercer a sua função pedagógica moralizante, até, que, século e meio depois, os governantes, face à situação educativa desfavorável de Portugal relativamente aos restantes países europeus, “sentiram a necessidade de ressuscitarem as leis setecentistas no sentido de libertarem, de uma vez por todas, a sociedade portuguesa do jugo da esfera religiosa” (Pereira 2006: 39).

É neste sentido que é implementada, na 1^a. República, uma reforma da mentalidade e, portanto, da acção educativa em Portugal, para fazer progredir os cidadãos e a sociedade. A escola passa a constituir o instrumento de transformação necessária do homem da sociedade, regendo-se por princípios republicanos e laicos, sem a influência da religião e de Deus:

A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê à criança, no recanto do lar, porque, o estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos. [...] A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. (D.G. n.º 73, de 29 de Março de 1911, IV).

Assim, “são criadas as condições necessárias para se pensar no indivíduo como pessoa, bem como na sua valorização, ganhando uma forma humanizante” (Pedro 2002: 110), numa educação orientada, não só para o desenvolvimento intelectual, mas sobretudo para o desenvolvimento e formação laica; para uma moral inspirada na vida e nos sentimentos da Pátria, que despertasse “todos os sentimentos de boa moralidade, [...] o respeito e a sujeição às leis e autoridades da República” (D.G. n.º 198, de 25 de Agosto de 1911).

Desta forma, “ao ensino da religião vemos substituído o culto da Pátria cujo fim essencial é a fabricação de indivíduos” (Pedro 2002: 111). Nasce uma educação que deve formar segundo o perfil republicano, perpetuando os valores fundamentais à consolidação da

República que via “na neutralidade religiosa uma fonte de estabilidade necessária à realização das reformas propostas pelo Ministério da Educação, indispensáveis que eram à restauração da nação portuguesa” (*Ibidem*, 111).

Neste sentido, temos, na 1.^a República,

um Estado neutro e uma escola neutra, mas que veicula valores republicanos e laicos contra valores religiosos, uma escola que encarna a Razão, o Progresso e o Positivismo, uma escola que requer a formação de um homem novo através da educação moral e cívica, rompendo com os valores monárquicos e jesuíticos, mas que, apesar de tudo isto, não lhe retirou em nada a sua função doutrinadora. (*Ibidem*, 112).

O professor tinha a função de guia e conselheiro e de inculcar normas e regras sociais para a formação de novas mentalidades e para a adesão a valores nacionalistas ligados a conceitos como: “cidadão, soldado, Pátria, lugar, freguesia, igualdade e fraternidade, solidariedade, previdência” (D. n.º 7: 311, de 15 de Fevereiro de 1921). O professor era

guia, director (a), intérprete, que formula questões, que estabelece problemas, esclarece erros, corrige desvios de inteligência e de imaginação, de tal modo, que em todo o ensino se conservem constantemente equilibradas as faculdades das crianças, e que toda a doutrinação se dirija a fortificar-lhes a iniciativa e a vontade, tomando por ponto de partida a sua curiosidade natural e conduzindo-as por ela ao hábito da observação e reflexão (D. n.º 6: 137, de 29 de Setembro de 1919).

Com a 1.^a república, a criança ganhou centralidade no discurso educativo, resultante de uma nova postura pedagógica herdada das ideias da Escola Nova. Com a influência destes pedagogos, o professor deixa de ter um papel preponderante, assumindo-se a criança como parte activa do processo educativo. A educação deixa de ser perspectivada como a transmissão de conteúdos morais, mas como a compreensão das normas morais. Passaram a ser defendidos, pelos professores e manuais escolares, princípios e valores como: a liberdade, o respeito pelos direitos dos outros, o respeito pela lei, liberdade de consciência, humanismo, tolerância, justiça, fraternidade, solidariedade (Pintassilgo 1998: 134-135).

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, “por um lado, o Estado continuava a considerar a educação como o instrumento por excelência para a perpetuação da sua ideologia, por outro, não rejeitou o inegável contributo da Igreja nesta tarefa, tornando a sua coexistência pacífica e desejável” (Pedro 2002: 115). A educação passa a servir os princípios e fins da concepção educacional salazarista – Deus, Pátria Família e “visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país” (D. n.º 22:369, de 30 de Março de 1933, art. 3.º).

Contrariamente ao republicanismo, “o Estado Novo assumia a Igreja Católica como representativa da tradição da sociedade portuguesa para manter a necessária coesão social e política” (Pedro 2002: 115). Além disso, o povo era mantido na ignorância. Para o salvaguardar dos perigos do comunismo, ensinava-se pouco mais do que o “ler, escrever e contar”, vigiavam-se as leituras, inclusivamente as dos próprios livros escolares, e impunham-se regras de educação moral e cívica (Carvalho 1986: 738; Pedro 2002: 115).

Para uma educação moral e cívica que disciplinava e modelava o carácter, era imprescindível que o professor, “pela rectidão [...], pela sinceridade e generosidade das suas intenções, pela afabilidade do seu trato”, fosse “um exemplo para os seus alunos” (D. n.º 16: 077, de 26 de Outubro de 1928), pois ao professor era concedido o papel central na modelação moral das consciências.

Representando uma ruptura com o Estado Novo, a *Constituição Portuguesa* de 1976 apresenta a defesa de um conjunto de valores baseados na dignidade humana e numa sociedade livre, justa e solidária. Com efeito, é com o regime democrático que é consolidado um projecto de cidadão baseado na igualdade de oportunidades e independente de quaisquer confessionalismos (político, filosófico ou religioso). O novo regime aponta valores como a justiça, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão mútua, a participação cívica, o património cultural para o novo projecto de cidadão que vê reconhecido e garantido “o direito ao Ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades” no art. 74.º da *Constituição Portuguesa* (C.R., de 1976, art. 74.º).

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

3.1. Conceito de Cidadania

O debate em torno do conceito de cidadania remonta a um tempo já bem antigo - a civilização grega, onde ser cidadão significava participar na organização da *polis*. De facto, é hoje unanimemente aceite que a ideia de cidadania teve a sua primeira expressão na tradição das cidades-estado gregas, a partir dos séculos VII-VI a.C. (Nogueira e Silva 2001: 15).

No espaço da *polis* grega, em Atenas, “ser cidadão significava ter capacidade de participar na administração da justiça e do governo” (Henriques *et. al.* 2006: 16). Este conceito baseava-se na ideia de que a liberdade da *polis* era necessária ao desenvolvimento humano e que a virtude cívica era, por sua vez, necessária à liberdade da *polis*. Para Aristóteles, ligado ao nascimento da democracia ateniense, o elemento fundamental da cidadania era a participação política, participação essa que permitia, por sua vez, o desenvolvimento e a promoção pessoal dos indivíduos. A prática da cidadania tinha então, nessa época, um significado profundo, associada à esfera pública e à esfera privada dos indivíduos (Nogueira e Silva 2001: 16). Existia uma preocupação em transmitir valores antigos e imutáveis através das várias instituições - educacionais, governamentais e de lazer, de forma a assegurar os valores da cidadania e a perpetuar uma *polis* livre, constituída por indivíduos que partilhavam interesses e o desejo de viver com os outros.

Apesar do conceito grego de cidadania basear-se na ideia de que todos os cidadãos deviam regular e ser regulados, participando em pleno na governação e funcionamento da *polis*, a prática da cidadania era apenas teoricamente democrática, pois existia a distinção entre os cidadãos e os não cidadãos. Era uma sociedade altamente exclusiva, onde os não cidadãos – mulheres, escravos, estrangeiros, não tinham direito de participação. Já “a *República*, de Platão, [...] evidencia desigualdade entre os cidadãos baseada nas tarefas e funções das diferentes classes sociais – artesãos, guardiões e governantes – atribuindo apenas a estes últimos (filósofos) o direito de governação da cidade” (Pedro 2002: 196). De igual modo, “em Aristóteles, este princípio de desigualdade entre os cidadãos na participação activa da *polis* está presente ao considerar como cidadãos imperfeitos as crianças, as mulheres, os anciãos de avançada idade e os artesãos” (*Ibidem*).

Por sua vez, no Estado romano, “a cidadania deve ser entendida no âmbito da *res publica*, que designa o conjunto de habitantes e dos bens que pertenciam a Roma, estendendo aos territórios que as conquistas acrescentavam e que era necessário governar” (Henriques *et al.* 2006: 16). Contrariamente à civilização grega, a prática de cidadania em Roma foi-se construindo à margem de uma ética de participação, assumindo-se como um instrumento necessário à governação dos territórios conquistados, tornando-se a cidadania um conceito legalista com o motivo instrumental de controlar o descontentamento social.

O cidadão romano, sendo do género masculino, homem de família e livre, usufruía em pleno dos seus bens. No entanto, “a sociedade romana não era evidentemente democrática, uma vez que o exercício da cidadania cabia apenas a uma aristocracia política e a concessão de direitos tinha uma função de assimilação dos homens livres das regiões conquistadas” (*Ibidem*). Para o comum dos cidadãos, a cidadania “não era a agenticidade política, mas a observância das leis” (*Ibidem*).

Conceição Nogueira aponta duas particularidades, no que se refere à prática romana de cidadania:

Em primeiro lugar, por poder ser considerada como um primeiro exemplo da utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social. Em segundo lugar, a cidadania no império romano levanta a questão de se perceber se um sentido profundo de cidadania será apenas possível numa escala pequena, isto é, numa comunidade homogénea como o era a da Grécia Antiga. (Nogueira e Silva 2001: 18).

Ao longo da Idade Média, o conceito de cidadania foi, progressivamente, perdendo importância, consequência da instituição do poder absoluto. O estatuto de cidadão assentava num vínculo do súbdito perante o soberano, numa relação de subordinação feudal, e numa vida fortemente influenciada pela doutrina cristã. Ou seja, “a honra através do exercício da cidadania foi substituída pela procura da Salvação pessoal. [...] A igreja veio substituir a comunidade política como foco para a lealdade e o código moral” (*Ibidem*, 19).

Apesar da grande influência religiosa, cedo manifestaram-se exigências de direitos e liberdades, resultantes da convergência de diversos factores: a intensificação do comércio, a formação de grandes aglomerados urbanos, a afirmação da burguesia e a defesa dos ideais de igualdade, já preconizados pela doutrina cristã (Henriques *et al.* 2006: 16). Deste modo, compreende-se que a prática da cidadania tenha ganho alguma expressão em cidades europeias medievais, como Florença e Veneza, cidades que se inspiraram nas ideias da Grécia e de Roma e que desenvolveram uma ética de participação, fundamental para a formação de uma cidadania moderna emergente.

A concepção moderna de cidadania surge assim pelas novas exigências de direitos e liberdades e pela reacção contra o absolutismo monárquico e encontra-se intimamente ligada ao desenvolvimento do Estado Liberal, preparado nos finais do século XVI. A noção moderna de cidadania foi desencadeada pela Restauração Inglesa, em 1688, e pela Revolução Americana, em 1774-1776, culminando na Revolução Francesa, em 1789, num processo designado por alguns como a Revolução Atlântica (*Ibidem*, 17) e que permitiu fundir a lógica de Estado com a Nação.

O desenvolvimento do liberalismo, posterior ao século XVII, opera uma profunda mudança no significado de cidadania. Se autores como Hobbes e Locke introduziram a ideia de igualdade nos debates relativos à relação dos indivíduos e sociedade, outros pensadores defenderam o direito dos indivíduos à vida e à liberdade⁸. A Revolução Francesa foi de importância capital para a constituição de nação e para a construção da cidadania moderna ao substituir a soberania monárquica pela soberania do povo. Os direitos deixaram de ser privilégios para se expandirem ao cidadão individual, representando a vontade do povo. A centralidade dos direitos ficou estabelecida com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789, que contém os princípios subjacentes à definição actual dos direitos fundamentais dos cidadãos, da soberania popular e da lei, são eles:

Todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos;
Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão;
A soberania reside essencialmente na nação; nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dele não emane expressamente;
A lei é a expressão da vontade geral. (*Ibidem*, 17).

Para a compreensão da construção social da cidadania, o trabalho de Thomas Marshall, professor de Sociologia na Universidade de Londres, desenvolvido nos anos 50, revela-se fundamental, realçam Conceição Nogueira e Isabel Silva (Nogueira e Silva 2001: 29-30). Este autor desenvolveu um sistema classificatório e histórico, apresentando três níveis ou estádios conceptuais de cidadania, segundo ele, sequenciais, na sua construção e desenvolvimento. De acordo com o pensamento deste autor, o primeiro estádio é a cidadania civil, no século XVII, resultante dos direitos desenvolvidos em reacção ao absolutismo que se baseavam na liberdade individual, direito à propriedade e à justiça. Os indivíduos tornam-se uma espécie de

⁸ A este respeito, destacamos Rousseau e a sua importante obra *Contrato Social*. Para Rousseau, assim como para Hobbes e Locke, só através de um contrato social entre os homens, assente no consentimento de todos, podiam os cidadãos ser livres e iguais e sentir-se protegidos, numa comunidade política (Cf. Nogueira e Silva 2001: 21-27).

personalidade legal com direitos que existem perante a lei. Nos séculos XVIII e XIX, os direitos são institucionalizados, havendo um reconhecimento do indivíduo como membro igual na sua comunidade e como alguém que tem o direito de tomar decisões em nome da sua comunidade, desenvolvendo-se, segundo o autor, a cidadania política. Este estágio está intimamente ligado à instituição parlamentar, às assembleias, aos órgãos de governo local e ao desenvolvimento gradual do sufrágio universal. Por último, distingue a cidadania social, durante o século XX, em que o indivíduo adquire acesso aos bens, aos cuidados médicos e a outros serviços de bem-estar social. A cidadania social está associada ao envolvimento de todos os membros da comunidade no acesso aos bens sociais básicos. Estas formas sociais de protecção foram institucionalizadas na forma de Estado-Providência (*Ibidem*).

Se, por um lado, o pensamento de Marshall se apresenta elucidativo e incontornável na abordagem ao conceito de cidadania, este é, no entanto, alvo de controvérsia. Como ressaltam Nogueira e Silva, “o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolucionista, segundo o qual se dá uma acumulação de saberes”, pois os direitos são alcançados, defendidos e enriquecidos continuamente (*Ibidem*, 30-31). Estas autoras denunciam ainda que o trabalho de Marshall recebeu críticas por excluir as mulheres da universalidade da história da cidadania. Na sua lógica evolucionista, Thomas Marshall não considerou que o estatuto de igualdade foi apenas tardiamente atribuído às mulheres. Exemplo disso, é o caso português, em que as mulheres viram apenas o seu estatuto de igualdade reconhecido na Constituição de 1976 (*Ibidem*).

Se a história da cidadania pode ser compreendida como uma série de contratos e compromissos que culminaram no desenvolvimento dos direitos sociais, com a formação do estado moderno, o estatuto de cidadania passa a ser compreendido como uma relação de participação do indivíduo nos destinos da comunidade. A criação de espaços supra-nacionais, alarga o horizonte e o espaço de participação, de direitos e deveres. Com a União Europeia, o estatuto de cidadania passa a englobar direitos e deveres, privados e públicos, comuns aos vários Estados-membros.

Actualmente, nas sociedades democráticas, a cidadania já não institui apenas uma qualidade de ordem nacional, pois a natureza dos fenómenos que o sujeito enfrenta assumiram uma dimensão planetária – “problemas de segurança nuclear e dos oceanos, o buraco do ozono, o problema da multiculturalidade crescente” (Pedro 2002: 197). Para lidar com estes fenómenos, já não basta a resolução à escala nacional, mas sim um conjunto de práticas sociais exercidas livre e responsabilmente e assentes num sistema de valores. De facto, o

reinvestimento no debate da cidadania resulta, em parte, de um fenómeno que tem vindo a afectar as sociedades ocidentais – a globalização.

3.2. A Globalização: fenómeno de desigualdades

Desde as últimas décadas, as sociedades ocidentais têm assistido a uma nova questão social, resultante de uma nova relação entre economia e sociedade, a globalização. Fortes influências se têm feito sentir a nível mundial, nos domínios da economia, da técnica, da informação e da comunicação. Os processos multifacetados da globalização, ao mesmo tempo que operam o enfraquecimento dos Estados nacionais e a uniformização das culturas, fomentam as particularidades regionais, étnicas e religiosas, dinâmicas simultâneas de homogeneização e de diferenciação que caracterizam as sociedades modernas.

Este fenómeno acentuou as desigualdades sociais, resultante de uma relação débil entre economia e sociedade e fomentou simultaneamente o aparecimento de minorias étnicas e religiosas. Hoje a questão é promover a coexistência num mundo desigualitário de pessoas pertencentes a diferentes etnias e culturas, que não falam a mesma língua, que não têm os mesmos valores, as mesmas crenças, nem os mesmos modos de vida.

A globalização e o progresso tecnológico, se, por um lado, favorecem o crescimento da riqueza, por outro, promovem uma dinâmica profundamente desigual. Dado o progresso científico e tecnológico e a formação de um mercado altamente competitivo, o sistema produtivo perde a sua capacidade de oferecer a todos, ou pelo menos, à maior parte, um emprego estável. As transformações e o desenvolvimento que têm ocorrido privam, em simultâneo, muitos indivíduos de integração económica e social. De facto, as “sociedades modernas da Europa enfrentam um problema sério de emprego. Esse problema coloca-se, por um lado, ao nível das implicações que o sistema tem no desempenho da economia e, por outro lado, ao nível das relações entre emprego, desemprego e pobreza” (Capucha 2000: 187).

A exclusão social resulta em desigualdades que enfraquecem o tecido social: “As incivildades, a violência generalizada, a desagregação da família acompanham a entrada da sociedade numa nova era de desigualdades” (Fernandes 2000: 169).

A precariedade do trabalho e o desemprego em massa têm gerado sentimentos de perda de identidade e de insegurança perante o futuro que têm levado a um crescente individualismo,

onde o interesse colectivo cede lugar ao interesse individual. Como faz notar António Fernandes,

O crescente individualismo tornou-se destruidor, em vários domínios, da realidade social. Desagregou a família, desestruturou os ligames sociais, fez aumentar a vulnerabilidade e a incerteza perante o futuro. [...] o individualismo é também causa de sofrimento, porque se insere num processo em que se multiplicam as riquezas, aumentam as desigualdades e se rompem as desigualdades. (*Ibidem*, 167).

Com a continuada individualização e a rápida transformação da sociedade, o Estado e as instituições perdem poder na regulação das condutas sociais. Tudo passa a ser mais indeterminado e, portanto, mais inseguro:

A vivência da cidadania pressupõe uma recomposição do Estado. A cidadania não é restringida pelo excesso de poder, mas pela sua carência. [...] O défice de cidadania resulta da falta de integração social e esta desintegração está associada à ausência de uma intervenção do estado na esfera económica que assegure trabalho com dignidade para todos (*Ibidem*, 183).

Para lidar com os problemas das sociedades contemporâneas, acentuados com a violenta crise financeira e económica que se instalou – a precariedade do trabalho, o desemprego⁹, a ausência de qualificações e as incertezas que os indivíduos sentem, há que desenvolver processos duplos de inserção que incluem, segundo Luís Capucha, “uma vertente de integração do sistema através dos quais se geram as oportunidades e, por outro lado, uma outra de promoção da participação das pessoas, exigindo o desenvolvimento das suas capacidades” (Capucha 2000: 197). No entanto, a conquista de um novo espaço de cidadania será apenas ilusória, se as pessoas não usufruírem de suficiente autonomia, pois, se o grande desafio das sociedades actuais consiste na valorização da cidadania, esta não se pode, no entanto, construir-se sem a autonomia. É, por isso, fundamental pôr em prática uma “pedagogia da cidadania” (Fernandes 2000: 179).

Neste contexto de globalização, os Direitos do Homem são de importância capital, no entanto, não são garantia da ordem social, como afirmam Nogueira e Silva, é necessário “re-situar uma cidadania que não implique qualquer tipo de passividade, mas sim actividades responsáveis [...] não basta a mera defesa dos direitos humanos [...] para se construir uma ideia de sociedade que continue a garantir a protecção social assumida” (Nogueira e Silva 2001: 83).

⁹ Com a crise da actualidade, o desemprego e as incertezas agravaram-se. Só no último mês de 2008, Portugal ficou com menos 12 340 empresas, tendo sido dissolvidas 15 046 sociedades, como podemos ler no jornal “O Público”, de 31 de Janeiro de 2009.

Uma relação entre o indivíduo e a sociedade, assente na autonomia e participação é fundamental para conquistar um novo espaço de cidadania que ultrapassa em muito o vínculo da lei. Pertencemos a uma família, a um local, a um país, à Europa e ao mundo. É, por isso, importante percebermos que pertencemos a espaços distintos e vastos, que partilhamos valores e normas com vizinhos e povos e que existem organizações supranacionais que organizam e normatizam o que podemos chamar de cidadania europeia e mundial, como o Conselho da Europa, o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, as Nações Unidas e as suas agências, entre outras.

Assegurar que todos os cidadãos, independentemente da sua nacionalidade, tenham direitos garantidos e cumpram com as suas obrigações e deveres é um elemento crucial para a manutenção da ordem social, porque a “cidadania, independentemente do contexto onde é exercida [...] consistirá sempre num conjunto de direitos e deveres” (*Ibidem*, 49).

Desta forma, compreende-se que a proximidade, a participação e o envolvimento de cidadãos activos são cruciais para dar resposta aos problemas da globalização e para garantir a coesão social e a sobrevivência do Estado democrático.

3.3. Educação para a cidadania

Durante algumas décadas do século XX, no contexto das preocupações sociais com o desenvolvimento económico, a escola moveu a sua actividade orientada por um sistema de produção e consumo, centralizando a sua acção no indivíduo qualificado para o mercado de trabalho, como alega Manuel Barbosa:

Relativamente ao indivíduo singular, a escola procurava credenciá-lo para o mercado de produção e através da concessão de diploma. Já no que concerne a colectividade, o objectivo era aumentar os níveis de qualificação da população activa, concebendo e implementando programas de formação, flexibilização e reconversão profissionais. (Barbosa 2005: 106).

A desvalorização da certificação escolar perante as novas exigências do mercado, veio denunciar que a escola, com a sua orientação utilitarista e mercantilista, acabou por não cumprir uma das suas funções – a socializadora:

A paulatina desvalorização do diploma escolar enquanto portfólio de conhecimentos e competências instrumentais que garantem a ocupação de lugares privilegiados no sistema

de produção e do consumo veio pôr em questão a filosofia mercantilista e utilitarista da escola empresarial e revelar que, afinal, uma importante dimensão da educação e da formação tinha sido ignorada ou desprezada: a capacidade para o exercício activo da cidadania. (*Ibidem*, 108).

Actualmente a educação para a cidadania está na agenda política das várias sociedades democráticas como uma resposta eficaz aos males que se instalaram na vida pública. Evidentemente que a escola não pode viver desfasada das preocupações de um tempo e de uma sociedade em permanente mudança, encarando a educação como a transmissão de saberes e valores e como uma formação para toda a vida. A maior ambição da educação passa a ser dar todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, para que o indivíduo tenha um pensamento livre e uma acção autónoma que permitam “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir na diferentes circunstâncias da vida” (Delors 1996: 85).

A aposta na educação para a cidadania está relacionada com a questão das desigualdades, os problemas de pobreza, a abstenção e alienação dos jovens relativamente às comunidades, os riscos ambientais, a globalização da economia, o impacto das novas tecnologias, que marcam um mundo de incertezas, onde abundam o terrorismo, a xenofobia, as guerras civis, os conflitos sociais, a violação dos direitos humanos e a criminalidade urbana. Estas são questões complexas que exigem uma cidadania activa e uma resposta da educação:

Fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada a sexos, diversidade cultural e violência são problemas que afectam também as escolas de hoje. Para uma mudança social que se pretende profunda, educar ou formar para a cidadania representa a possibilidade de construção de novas práticas emancipatórias. (Nogueira e Silva 2001: 100).

A democracia, enquanto forma de governo e de estilo de vida, não se constrói por si só. Para subsistir e evoluir, tem necessidade vital de cidadãos com os seus valores e ideais (Barbosa 2005: 55). Neste sentido, entende-se que “formar para a cidadania tendo por base valores sociais comuns, promovendo a participação individual, seria importante para a participação de cidadãos independentes, autónomos, que participam nas instituições democráticas e são actores dos seus próprios destinos” (Nogueira e Silva 2001: 101).

No entanto, caberá somente à escola a formação de cidadãos responsáveis capazes de viver em democracia? Os vários autores parecem concordar que a escola desempenha um papel fulcral numa educação para a cidadania. Neste sentido pronuncia-se Jean Le Gal, ao afirmar: “La educación para los derechos del Hombre, para la democracia, la socialización y la

transmisión de valores son responsabilidad de todas as instituciones que acogen a los niños, pero la escuela tiene sin duda una importancia única y central” (Le Gal 2005: 69).

No entanto, a educação para a cidadania é uma responsabilidade que deve ser partilhada pelos vários agentes e instituições da sociedade. Como sublinha Audigier, “a educação para a cidadania democrática devia ser uma preocupação constante de todos os cidadãos e de todas as instituições de uma sociedade democrática” (Audigier *apud* Barbosa 2005: 79).

O enfraquecimento da capacidade socializadora da família e a fragilização dos vínculos sociais que se verificam na actualidade, remete para a escola um papel reforçado na preparação dos educandos para uma vida activa:

As famílias são diminutas, estão isoladas e têm cada vez menos tempo para as interações formativas em termos de cidadania. Além disso, há famílias que em certos meios são mais fictícias que reais: demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam [...], [...] as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas da cidadania. (Barbosa 2005: 72).

Para que a escola eduque verdadeiramente para a cidadania, precisa de repensar os seus programas e a sua acção educativa. Philippe Perrenoud identifica três alterações a implementar no funcionamento das instituições escolares:

1. *A apropriação activa dos saberes e da razão crítica* que proporcionem a cada um os meios para conduzir a vida pessoal e participar na vida da comunidade, pois, da mesma forma que os saberes não garantem uma ética, um código de valores não significa uma vida futura participativa e responsável. Parafraseando o autor, a educação para a democracia passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de intervir e mudar o mundo.
2. *A apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes de ciências sociais* que permitam exercer a cidadania. O autor sublinha a existência de um “*buraco negro*” nos programas curriculares: o conhecimento da sociedade. Se a nossa vida é regida por leis, políticas industriais e financeiras dos Estados e multinacionais, seguros, banca, burocracias, máquinas políticas e mecanismos de negociação, que lugar para aprender a compreender estes mecanismos que não a escola?
3. *A prática da democracia e da responsabilidade*. Apesar de escola não ser o mesmo que sociedade, tem a responsabilidade de garantir a instrução de todos para uma vida

responsável em democracia. A aprendizagem da responsabilidade passa, antes de mais, pela confiança, delegação de poder, uma educação para a escolha, o trabalho independente e autónomo que estimulem os educandos a assumir responsabilidades individuais e colectivas. Para promover uma educação para a cidadania, há que promover o exercício da própria cidadania na escola que será “o fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social”. (Perrenoud 2005: 30-34).

Enquanto estatuto jurídico-político, a cidadania adquire-se, mas enquanto papel social, aprende-se e o que se pede à escola é, essencialmente, que torne possível a vida social e que prepare as crianças e jovens para o exercício de uma “democracia democratizada” (Barbosa 2005: 113), ou seja, protagonizada por todos os cidadãos. O mero ensino teórico dos saberes e deveres sociais reveste-se de um interesse muito limitado, sendo de privilegiar: “a valorização de questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos numa perspectiva de um futuro mais ou menos próximo” (Fonseca 2001: 45).

Sobre o que se tem feito em Portugal no atinente a uma educação para a cidadania, Manuel Fonseca recorre a Isabel Menezes para identificar quatro tendências do currículo para a educação cívica que poderão, de certa maneira, justificar certas disfunções na educação para a cidadania dos nossos jovens:

1. Os programas organizam-se, muitas vezes, numa perspectiva que tende a enfatizar “os conhecimentos disciplinares” em detrimento dos temas da cidadania;
2. O potencial contido nos programas curriculares tende a ser minorizado pelos manuais que tendem a assumir uma lógica mais informativa e centrada no “conhecimento”;
3. As formas de abordagem dos vários temas diferem substancialmente. Se por um lado, se enfatiza a preservação do ambiente e do espaço europeu, por outro, quando se trata de considerar formas de participação política, assume-se maior “neutralidade” ou “subtileza” na defesa de opções;
4. Há uma sobrevalorização teórica da abordagem dos temas, o que faz com que possam ser abordados tópicos que não se relacionam em nada com a vida dos alunos. (Menezes *apud* Fonseca 2001: 46-47).

Para ultrapassar as limitações apontadas pela autora, Manuel Fonseca considera ser essencial que “a educação para os valores da cidadania e da democracia deixe de ser um objectivo educacional e se transforme num processo pedagógico em si mesmo”, acreditando que todos os professores, sendo cidadãos, podem ser amplamente criativos na formação de alunos-cidadãos (Fonseca 2001: 47-48). Reconhecidamente, todas as disciplinas estão implicadas na educação para a cidadania, quer ao nível das aprendizagens cognitivas, quer na forma como promovem valores e atitudes (Barbosa 2005: 122).

Nesta linha, compreende-se que educar para a cidadania represente a construção de práticas emancipatórias, formando alunos capazes de pensar e agir responsabilmente e em liberdade, não enfatizando os seus direitos em detrimento dos seus deveres:

Consideramos importante que a população juvenil esteja consciente dos seus direitos mas também das suas responsabilidades enquanto cidadãos. Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direito e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. (Nogueira e Silva 2001: 101).

Para além da questão de educar numa lógica relacional assente em direitos e deveres dos indivíduos em comunidade, é igualmente importante, no espaço escolar, estimular a “reflexão de cada aluno em particular, salientar o seu papel activo, impulsionar o contacto com o diferente, desafiar dogmas estabelecidos e promover a emergências de uma consciência autónoma “ (Fonseca 2001: 23). À luz deste pensamento, facilmente se depreende que a escola não pode continuar a considerar os alunos como entidades passivas, pelo contrário, deve experimentar percursos pedagógicos que salientem o papel activo do aluno, como ressalva Manuel Barbosa:

Nestas condições, importa dar lugar a uma abordagem mais construtivista da escola (para priorizar a experiência pessoal, a apropriação dos saberes, a construção de competências, a participação, a autonomização, a assunção de responsabilidades) e quebrar o gelo do etnocentrismo que rima com localismo, nacionalismo, integrismo e fundamentalismo. (Barbosa 2005: 86).

Sobre o mesmo assunto, pronuncia-se Jean Le Gal, dizendo que:

El oficio de ciudadano participativo exige competencias, compromiso, concienciación sobre las responsabilidades y sus implicaciones, sentido de la acción solidaria y cooperativa, dominios de las técnicas necesarias para la elaboración, la ejecución y la evaluación de un proyecto democrático. (Le Gal 2005: 26).

Desta forma, “aos alunos deverão ser dadas oportunidades para adquirirem competências cognitivas e sociais, através das quais eles aprendam a defender os seus pontos de vista, a respeitar a opinião dos outros, a assumir responsabilidades, a reconhecer e a identificar estereótipos, a aceitar as diferenças” (Pedro 2002: 200), devendo a escola estimular a reflexão e o papel activo.

Para formar para a cidadania são imprescindíveis acções pedagógicas contextualizadas no quadro da realidade sociocultural e económica. Desta forma, é igualmente importante criar oportunidades de debate sobre questões cruciais da sociedade, como o problema da imigração e das minorias, por exemplo, e sobre problemas do quotidiano escolar – insucesso, problema de integração, diversidade cultural, subculturas, indisciplina, violência, entre outros (Afonso 2005: 17).

Em suma, a educação para a cidadania é uma realidade complexa e multifacetada que não se circunscreve ao desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores, mas também, de saberes e competências necessárias, num ambiente educativo de cidadania, que permitam a participação activa, consciente e solidária na escola e na sociedade. Neste âmbito, compreende-se que a educação para os valores da cidadania e da democracia constitui o processo pedagógico em si mesmo (Fonseca 2001: 47; Pedro 2002: 200).

CAPÍTULO 4: VALORES DO HOMEM E DA CIDADANIA

4.1. Valores a educar

Manuel Fonseca, recorrendo a Louis Legrand, apresenta os três eixos em torno dos quais se deve operar uma educação para a cidadania:

1. A aquisição de **conhecimentos**: não se pode ser um cidadão completo sem se conhecer adequadamente o modo de funcionamento da democracia e das suas instituições, os processos políticos, jurídicos e financeiros inerentes a esse funcionamento, os direitos, liberdades e responsabilidades dos cidadãos e o contexto social onde se vive;
2. A adesão aos **valores** da democracia. Há que ter em conta os valores que decorrem da filosofia dos direitos do Homem, como a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a “coragem cívica”;
3. A formação de **competências** operatórias: ser capaz de compreender conflitos de forma não violenta, saber argumentar e defender o respectivo ponto de vista, ser capaz de interpretar os argumentos alheios, saber reconhecer e aceitar as diferenças, saber fazer escolhas, assumir as responsabilidades, estabelecer com os outros relações construtivas, desenvolver o espírito crítico e a capacidade para relativizar verdades supostamente absolutas. (Fonseca 2001: 53).

A questão dos valores é indissociável de uma educação para a cidadania sobretudo em sociedades como a nossa, em que a possibilidade de cada um se auto regular através de um código moral é uma virtude inegável. Os valores são, de certa maneira, a nossa auto-definição, a nossa motivação e guiam todas as decisões que tomamos. Neste sentido, compreende-se que, quanto maior o pluralismo de uma sociedade, tanto maior a necessidade de uma condução responsável da própria vida.

Se as virtudes “são os nossos valores morais, [...] mas encarnadas [...] e vividas em acto” (Comte-Sponville 1995: 13), também é verdade que “nem essas práticas, nem os valores [...] surgem naturalmente no desenvolvimento do ser humano” (Perrenoud 2005: 92).

A escola tem, sem dúvida, um importante papel a desempenhar na educação para os valores, ou seja, para os grandes princípios morais que suportam a sociedade. No entanto, a educação para os valores não deverá limitar-se a um bloco semanal de aulas, à mera exposição, clarificação e veiculação de conteúdos. Como ressaltam Assunção e Reis:

A educação para os valores deve ser transversal à totalidade do currículo. O sucesso de tal empreendimento não está tanto na apresentação de tais valores, em si, mas na capacidade de os jovens se interrogarem, em cada uma das componentes curriculares, em cada disciplina, perante questões últimas como a identidade pessoal, a finalidade da vida, o relacionamento com os outros e com o mundo. Trata-se de problematizar as alternativas que se colocam ao jovem, através da reflexão crítica, de forma a ele as conhecer, apreciar e, livremente, assumir aquelas que se lhe apresentam como ajustadas ao seu projecto pessoal de vida e de felicidade. (Assunção e Reis 1999: 8).

A educação para os valores deve ser assumida como tarefa de todas as disciplinas e de todos os docentes e deverá procurar desenvolver a reflexão, o espírito crítico e a descentração, proporcionando “hábitos e ferramentas intelectuais que ajudem a compreender as implicações de nossa ação” (Perrenoud 2005: 94), relativamente a princípios como: a tolerância, a convivialidade, a solidariedade, a paz, a justiça, a liberdade e o respeito pelo ambiente.

4.1.1. Educar para a Convivialidade

“O Inferno são os outros.”

Dante

A nossa época caracteriza-se cada vez mais pela mobilidade dos povos e dos indivíduos que se movimentam sobretudo por razões económicas. O multiculturalismo crescente nas nossas sociedades exige “aprender a viver juntos”, um dos quatro pilares, apresentados pela Comissão de Jackes Delors à UNESCO (Delors 1996: 18), sobre os quais deve basear-se a educação das pessoas ao longo da vida. Este “viver juntos” consiste no

conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta de cinismo e da resignação. (*Ibidem*, 18-19).

O multiculturalismo de nossas sociedades exige que se ensine a conviver com os diferentes. Não se trata de conviver apenas numa determinada etapa da vida, mas de criar os fundamentos para que essa convivência persista na vida adulta (Cortina 2000: 82).

Tendo Portugal passado de um país de emigração a país de imigração, acolhendo imigrantes provenientes dos PALOP, do Brasil e dos países de Leste, vê agora a sua população escolar caracterizada pela diversidade cultural, étnica e linguística. Perante a progressiva afirmação de identidades culturais, a escola vê-se na contingência de preparar para uma nova cidadania. “Já não se trata de construir nacionalidades, mas de estabelecer interculturalidades entre grupos e personalidades de referências culturais diferentes” (Barbosa 2005: 27) e pede-se à escola uma formação que desenvolva nos educandos o respeito e a valorização relativamente à riqueza sociocultural dos outros.

Afinal, de que vale educar para uma cidadania consciente se não se reconhece a igualdade de oportunidades, ou seja, o direito que todos têm, independentemente de sua idade, sexo, género e etnia, ao acesso à educação, ao ingresso no mercado de trabalho e à inserção na sociedade? E que lugar melhor do que a escola para organizar o encontro de indivíduos diferentes, com múltiplas pertenças? Como refere Jose Patino, “lo intercultural no es un

objetivo em si mesmo. Es sobre todo, un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y la mejor inserción posible en la vida económica y social” (Patino 2000: 89).

É na escola de facto que as crianças têm os primeiros contactos com a diversidade e pluralidade da sociedade global. As escolas devem proporcionar programas que ajudem a desenvolver capacidades para compreender o universo plural de pessoas e experiências, pois elas chegam, muitas vezes, à escola com muitos estereótipos erróneos e preconceitos. Se a acção educativa não as ajudar a desenvolver atitudes positivas relativamente a outros indivíduos e grupos, os estereótipos agravar-se-ão, com certeza, na vida adulta.

Hoje a escola tem uma nova preocupação - a “outridade cultural do outro” (Barbosa 2005: 18) e deve assumir uma perspectiva, não o “reconhecimento pelo reconhecimento, mas o reconhecimento para o entendimento” (*Ibidem*, 25). Ao assumir uma perspectiva interculturalista, a escola, mais do enfatizar as diferenças culturais, tirará partido das diferenças para a promoção do diálogo, para a convivência e para a construção de projectos comuns, ou seja, uma acção “em prol de uma «cidadanização» dos educandos que respeite e valoriza a riqueza cultural do outro, num mundo de vizinhanças culturais crescentes” (*Ibidem*, 27), preparando a criança ou jovem para conviver, acolher o outro e aceitá-lo na sua diferença, “independentemente da sua cor, da sua raça, da sua língua e da sua etnia” (*Ibidem*, 26).

4.1.2. Educar para a solidariedade

“Se falamos dela, é porque a solidariedade não é natural, é porque ela é sociologicamente improvável.”

Philippe Perrenoud

O Banco Alimentar contra a Fome, a angariação de fundos para os países em desenvolvimento, os movimentos contra a exploração do homem, o apoio às mulheres na luta contra o cancro da mama, são exemplos da onda de solidariedade que caracteriza o nosso tempo. De facto, tem-se sentido cada vez mais um maior apelo à solidariedade e à ajuda humanitária de forma a atenuar as crescentes desigualdades e injustiças do nosso planeta.

Consciente da importância da solidariedade para a coesão social, Portugal, no XIII Governo Institucional, instituiu o *Ministério da Solidariedade e da Segurança Social*, pelo

Decreto - Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro, responsável por políticas de inserção social e por práticas que combatam os problemas de ordem social que afectam o país.

A solidariedade como princípio essencial à coesão social surge como finalidade da educação, em 1986:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários [...].

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social [...] e de empenharem na sua transformação progressiva. (LSBE, art. 4.º e 5.º).

Apenas uma educação para a solidariedade poderá dar resposta a uma sociedade actual que “se caracteriza por un progresivo aislamiento del individuo en su yo y por la pérdida de interés por los demás o por la sociedad” (Ruiz 2001: 134), já que a solidariedade não nasce com o indivíduo, nem é mero sentimentalismo, pelo contrário, é um valor que se atribui aos outros e que se traduz em práticas como: “partilhar, ajudar, acompanhar, apoiar, aceitar, integrar, proteger, cuidar, preocupar-se” (Perrenoud 2005: 92).

De facto, ninguém é solidário sozinho, pois a solidariedade é uma conquista contra o egoísmo e etnocentrismo humanos (*Ibidem*, 92) que “resulta de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunhão de interesses ou de destino” (Comte-Sponville 1995: 96). Solidariedade é um valor “na medida em que escapa à limitação do Eu, ao egoísmo estreito ou limitado, por outras palavras, ao solipsismo ético” (*Ibidem*, 97). Mas, como pode o professor educar para a solidariedade, quando os *media* dão a conhecer ao aluno um mundo povoado de desigualdades, de destruição, de tráfico, de exploração, de sofrimento?

A educação para a solidariedade não é negar a realidade social, nem querer que os alunos coloquem os interesses dos outros acima dos seus, é, antes de mais, fazer com que resistam à tentação de pensarem apenas em si e que compreendam que a solidariedade é fundamental para o desenvolvimento humano. Como afirmam Assunção e Rei, uma educação para a solidariedade deve assentar em objectivos como:

Apoiar expectativas, esperanças, interesses, desejos e gostos alheios
Aprender a viver atento ao estado em que os outros se encontram
Estabelecer relações humanas satisfatórias e eficientes a vários níveis: camaradagem, colaboração e amizade
Fazer do companheirismo e da amizade um objectivo de vida, necessário à sociedade
Partilhar bens, equipamentos e recursos, mas também vivências, sofrimentos e angústias
Respeitar as ideias e sentimentos de outras pessoas
Sentir as necessidades e carências dos outros como suas
Sentir-se co-responsável pela sorte dos outros e implicar-se na sua melhoria

Ser sensível à ao destino da humanidade e do mundo em que vivemos (Assunção e Rei 1999: 18-22).

Educar para a solidariedade é educar para a generosidade e para a justiça (Comte-Sponville 1995: 97), desenvolvendo a lucidez e a reflexão e fornecendo ferramentas intelectuais que formem “indivíduos críticos, que querem e podem tornar-se atores, defender os seus interesses, explicar e combater os mecanismos que engendram a violência, a miséria, a exclusão” (Perrenoud 2005: 97).

Educar para a solidariedade exige, antes de tudo, uma escola democratizada e significa, também, educar para a entajuda, para a igualdade, para o conhecimento e para competências, como, a capacidade crítica, de análise, de negociação e de cooperação. Relativamente ao contributo da educação, e como afirma Philippe Perrenoud, a escola pode educar para a solidariedade:

1. Afirmando-a como tal, não abstractamente, mas através de exemplos extraídos da história humana, da atualidade, da literatura, como também de práticas que realizam uma forma de solidariedade entre os alunos da turma, entre seus pais, entre os professores da escola ou ainda entre a escola e comunidade próxima da qual ela faz parte.
2. Inscrevendo-a em uma cultura histórica, geográfica, jurídica, científica e literária¹⁰ que lhe confere sentido e fascínio (*Ibidem*, 93).

4.1.3. Educar para a justiça

“La justice est une notion prestigieuse et confuse.”

Perelmen

Grandes autores da Cultura e Literatura Portuguesas têm problematizado o tema da justiça. Fernão Lopes, por exemplo, denunciou implicitamente os delírios de D. Pedro, retratando a condenação de Inês de Castro. Camilo Castelo Branco foi fundamental para se conhecer a sociedade delinquente do século XIX. Também a geração de 70 mostrou-se sensível à crise de valores que se abateu sobre o homem: se Antero de Quental “concebeu a justiça como espelhamento do bem, lei suprema do universo e essência do espírito” (Cabrita 2000: 85), Eça de Queirós abordou temas como o incesto, em *Os Maias* e *A Tragédia da Rua das Flores*, o adultério, em *O Primo Basílio*, e o infanticídio, em *O Crime do Padre Amaro*.

¹⁰ O sublinhado é nosso.

Por sua vez, Bernardo Santareno explorou a temática das injustiças decorrentes da intolerância na conhecida obra *O Judeu*.

Também a indústria cinematográfica está repleta de obras que abordam o binómio justiça/injustiça. A escravatura e os trabalhos forçados estão presentes em filmes como *Ben-Hur* e *Spartacus*. Os enforcamentos e os linchamentos eram uma constante dos *Westerns* americanos. Os filmes dos anos trinta e quarenta denunciaram os crimes contra a humanidade nos regimes totalitários, exemplo disso é *O Grande ditador* de Charles Chaplin. Mais recentemente, filmes como *O Nome da Rosa*, *O silêncio dos inocentes*, *Al Capone*, *A Lista de Shindler*, *Munique*, *A Cidade de Deus* são exemplos, entre muitos, de uma preocupação com a delinquência, com a intolerância, com o fundamentalismo, com as injustiças sociais e a violência.

Numa era de informação como a nossa, o Ministério da Justiça e os tribunais não têm conseguido furtar-se às câmaras fotográficas e televisivas. Os casos de Esmeralda, de Maddie, da Menina Russa, são apenas alguns exemplos da exploração sensacionalista da justiça, pelos *media*, que apaixonaram a opinião pública. Muitos outros casos de mediatização da justiça são apresentados por Carla Silveira e António Nunes em *Justiça, Comunicação Social e Poder* (Cf. Silveira e Nunes 2000: 95-101).

Muitos são os exemplos de denúncia de crimes cometidos contra a humanidade, no entanto, é difícil precisar em que momento histórico se tomou consciência dos Direitos do Homem. O Código de Hamurabi, na Mesopotâmia, as leis de Sólon e Péricles, na Grécia, as Leis das XII Tábuas e a jurisprudência de Cícero, na Roma republicana, o Édito de Caracala, na Roma Imperial, são manifestações que marcam um percurso para o reconhecimento gradual da igualdade de direitos e deveres dos membros de uma sociedade (Henriques *et. al.* 2006: 37).

Foi como resposta ao trágico desprezo pelos Direitos Humanos na 2.^a Grande Guerra, que foi aprovada, a 10 de Dezembro de 1948, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, diploma que tem sido um instrumento orientador fundamental de outros diplomas de direitos, pois a “condição da pessoa humana tem direitos inerentes que devem ser reconhecidos através de legislação própria”, a fim de “assegurar a dignidade individual, independentemente da idade, sexo, etnia e situação económica e social” (*Ibidem*, 39).

Como realça Comte-Sponville, a justiça existe sob dois sentidos: como conformidade com o direito (*jus* em latim) e como equidade; proporção, como quando ouvimos alguém dizer “*Isso não é justo!*”. O justo “será aquele que não viola a lei nem os legítimos interesses dos outros; nem o direito (em geral) nem os direitos (em particular)” (Comte-Sponville 1995: 71).

Nenhuma democracia existiria sem a obediência à lei, pois “postular sujeitos livres e iguais é o princípio de toda a democracia” (*Ibidem*, 78) e a “coexistência das liberdades sob uma mesma lei, supõe a sua igualdade, pelo menos de direito” (*Ibidem*, 78).

Mendo Henriques em *Educação para a Cidadania*, recorrendo ao *National Standards for Civic and Government Center for Civic Education*, apresenta o Respeito pela lei como um valor cívico a educar, fundamental para a actualidade. Segundo o autor, “a supremacia da lei tem duas consequências; o respeito pela lei, mesmo quando com ela não concordamos inteiramente; o esforço para modificar a legislação que consideramos injusta e desapropriada” (Henriques *et. al.* 2006: 64).

A escola não pode permanecer alheia a uma educação para o respeito pela lei e pela autoridade, seja na sociedade, na escola ou na família. Com a crescente violência nas escolas, é de importância capital educar num ambiente justo, de normas estipuladas e negociadas, pois que “a justiça seja socialmente útil e mesmo socialmente indispensável, é uma evidência [...] ela é o respeito pela igualdade dos direitos” (Comte-Sponville 1995: 92). Afinal, não é a escola sobretudo um direito à capacitação de uma cidadania activa e responsável? Nesse sentido, apenas uma escola justa é capaz de garantir uma cultura comum e de formar sujeitos de uma sociedade democrática.

No entanto, educar para a justiça não se circunscreve a conceitos, leis e códigos de conduta, pois “el derecho viene de fuera” (Cortina 1996: 34) e apenas parcialmente corresponde às necessidades da educação e da cidadanização. Há que educar os alunos para o respeito, para o desenvolvimento do sentido moral da justiça, porque “una convicción moral vale más que mil leyes” (*Ibidem*, 37); para o conhecimento dos seus direitos e deveres; para a liberdade de expressão; e para o desenvolvimento da capacidade crítica e de análise, fundamentais para que não se eduque para a subserviência.

Democratizar o espaço escolar, debater questões sociais e escolares de injustiça, discutir obras literárias e cinematográficas que denunciam situações injustas, analisar e negociar as normas escolares, discutir as metodologias da sala de aula, estabelecer contratos pedagógicos, são actividades que se afiguram como fundamentais para que os alunos desenvolvam a capacidade crítica e de argumentação, para a criação de um clima justo na escola e para o desenvolvimento do valor moral da justiça - “o que há de mais alto e necessário para as almas e para o estado”, como já dizia Platão (Platão 1962: 71).

4.1.4. Educar para a paz

“Justiça e paz têm em vista o bem de cada um e de todos, pelo que exigem ordem e verdade. Quando uma é ameaçada, vacilam as duas; quando se ofende a justiça, põe-se em perigo também a paz.”

João Paulo II

A História da Humanidade caracteriza-se pela existência de contrastes. Paralelamente, ao desenvolvimento humano e ao reconhecimento gradual de novos direitos do Homem, cresce o sentimento de insegurança e incerteza num mundo povoado por revoltas, tensões e conflitos. De facto, o Homem tem-se deparado com um mundo de crescente violência, onde a paz é um valor ausente e que “deriva de la manera violenta que tenemos, tanto individual como colectivamente, de resolver los conflictos” (Redon 1998: 110). Os conflitos no Médio Oriente são exemplo de que não existe nenhuma guerra justa, pois não há guerra que respeite as leis e os direitos da humanidade.

É na sequência dos vários conflitos mundiais que marcaram o século XX que é assinada, a 26 de Junho de 1945, a *Carta das Nações Unidas*, elaborada por representantes de cinquenta países, realizando-se a primeira Assembleia Geral da ONU. Este organismo internacional, ao qual Portugal aderiu em 1955, tem como principal função a manutenção da paz. Das cinquenta e nove missões de paz colocadas em curso pela ONU, dezasseis ainda se encontram a decorrer.

Contudo, a paz não é apenas a ausência da guerra, é “la ausencia de violencia en las relaciones humanas (Ruiz *apud* Pereira 2007: 54). Um país como o nosso, onde não existem conflitos armados, só estará verdadeiramente em paz se os seus habitantes souberem aceitar-se uns aos outros, se todos se esforçarem para o bem-estar colectivo e se houver empenho para resolver as opiniões e interesses divergentes através do diálogo. A paz deve construir-se no dia-a-dia de cada um a partir do diálogo, da gestão de conflitos, do princípio da justiça, da prudência. É necessário mudar mentalidades e, portanto, as atitudes para promover uma cultura de paz.

Também o espaço escolar tem assistido a um preocupante crescendo de violência. E, se é verdade que a educação não poderá resolver todos os problemas a que os alunos assistem no quotidiano escolar e social, pode, no entanto, assegurar o desenvolvimento e a prática de

valores, como a tolerância, a solidariedade e a justiça para que as pessoas sejam capazes, num futuro mais ou menos próximo, de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia e do respeito.

No entanto, a educação para a paz não deverá ser uma educação de alunos dóceis e facilmente manipuláveis, mas de indivíduos autónomos e flexíveis que conheçam os direitos individuais e colectivos e reconheçam, igualmente, quando estes estão a ser violados. Educar para a paz é ainda fazer o aluno ver que tem mais a ganhar se viver num ambiente de tranquilidade; é ensinar que todos os conflitos se resolvem sem violência.

Promover o diálogo e criar oportunidades de reflexão e debate sobre problemas de violência, a partir de exemplos da história humana, da sociedade actual, da escola e da vida em família, mobilizando a comunidade, promover actividades que desenvolvam a capacidade de analisar e negociar, são estratégias fundamentais para educar para a ausência de violência.

4.1.5. Educar para a tolerância

*“Ao ser diferente de ti, não te prejudico,
pelo contrário engrandeço-te.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Inicialmente circunscrito ao contexto religioso¹¹, o conceito de tolerância tende hoje a invadir o todo social, afigurando-se como o valor mais emergente da nossa sociedade.

A perseguição aos judeus na Europa, a “limpeza étnica” no estado multicultural da Bósnia-Herzegovina, a tortura aos kurdos pelos turcos, os movimentos raciais no Zimbabwe, o ataque ao *World Trade Center*, são alguns exemplos extremos de uma intolerância que tem invadido as comunidades heterogéneas e diversas da actualidade. No final do século XX, Ignacio Ramonet, pintou um quadro dramático da situação actual do mundo:

Los muchos conflictos principales que han ensombrecido el planeta en 1999 son (al menos en parte) conflictos de religión: Kosovo (ortodoxos/musulmanes), Timor Oriental (musulmanes/católicos), Cachemira (ortodoxos/musulmanes). Y otros conflictos endémicos, característicos de este final de milenio, lo son igualmente: Oriente Próximo (judíos/musulmanes), Balcanes (ortodoxos/católicos/musulmanes), Irlanda del Norte

¹¹ Como referem Ortega, Mínguez e Gil: “Las primeras referencias de la tolerancia como idea válida para la convivencia de las personas surge de las sucesivas luchas políticas y religiosas entre católicos y protestantes, ocurridas en los siglos XVI y XVII” (Ortega *et. al.* 1996b: 16).

(católicos/protestantes), Afeganistão (fundamentalistas islâmicos/shiíes y musulmanes moderados), sul do Sudão (musulmanes/cristãos), Argélia (fundamentalistas islâmicos/musulmanes moderados o laicos), Chipre (musulmanes/ortodoxos), Alto Kasrebaj (cristãos/musulmanes), Tibete (ateus/budistas), etc. (Ramonet *apud* Patino 1999: 88).

O sectarismo, de religioso que começou por ser, torna-se, no século XXI, multiforme, desta vez sob as forças da cultura e da política, mais do que da religião, daí o terrorismo e o totalitarismo. Já Samuel Huntington previa que, no futuro, os conflitos no mundo seriam cada vez mais determinados pelos factores culturais do que económicos e ideológicos (*Ibidem*).

Não só os acontecimentos mais extremos, como aqueles referidos, são exemplo de uma educação emergente para a tolerância. A xenofobia, como assistimos em relação à comunidade cigana, a discriminação perante o seropositivo, o racismo, são exemplos de intolerância que assistimos, muitas vezes, no seio da nossa comunidade. De facto, as condições do nosso presente, que resultam em sociedades povoadas pela pluralidade, manifestada nas mais diversas tradições, culturas e línguas, formas de organização social, de expressão de ideias, crenças e valores, e uma humanidade que é tendencialmente conflituosa e passional, fazem da tolerância, um valor fundamental a educar, para a sobrevivência de qualquer sociedade democrática.

É inegável que a tolerância é um valor, na medida em que faz ultrapassar os interesses do Eu, desenvolvendo no sujeito atitudes “de comprensión y respeto a las creencias, opiniones, valores e conductas diferentes de las nuestras, de búsqueda de la verdad, de cooperación desde la disidencia, de diálogo” (Ortega *et al.* 1996b: 22), tornando possível uma convivência mais pacífica e isenta de discriminações. É, portanto, imperativo educar o indivíduo para uma sociedade plural, tolerante e respeitosa, ou seja, educar o indivíduo com “la capacidad para reconocer la alteridad a los otros” (Redon 1998: 58). Pois, como diz Redon, apenas aquele que possui a capacidade de reconhecer, respeitar e, até mesmo, de ser responsável pela diferença dos outros se poderá definir como “un sujeto respetuoso, no imperialista” (*Ibidem*).

Também é certo que a tolerância será apenas um valor enquanto exercida dentro de determinados limites. Contrariamente à solidariedade e ao amor que não conhecem limites, a não ser aqueles definidos por nós, a tolerância só vale enquanto não for absoluta, pois existem, de facto, actos intoleráveis:

Moralmente, é o sofrimento de outrem, a injustiça, a opressão, quando poderiam ser impedidos ou combatidos por um mal menor. Politicamente, é tudo o que ameaça efectivamente a liberdade, a paz ou a sobrevivência de uma sociedade e, portanto, é também tudo o que ameaça a tolerância. (Comte-Sponville 1995: 175).

“Se formos de uma tolerância absoluta, mesmo com os intolerantes, e não defendermos a sociedade tolerante contra os seus assaltos, os tolerantes serão aniquilados” (Popper *apud* Comte-Sponville 1995: 172). Tolerar *Mein Kampf*, seria o mesmo que tolerar a perseguição, a tortura, o genocídio. E tolerar o sofrimento do outro, as injustiças de que não somos vítimas, é egoísmo e indiferença (*Ibidem*, 172).

A educação para a tolerância pressupõe, de acordo com Ruiz, respeitar o modo de viver e pensar do outros, aceitar os diferentes modos de vida, acolher o outro na sua diferença, ao mesmo tempo que implica capacidades como o diálogo, a empatia e a abertura, que devem ser desenvolvidas quer no âmbito escolar, quer no familiar. É neste sentido que define seis estratégias que considera fundamentais, na acção educativa, para que se desenvolva nos educandos a prática da tolerância:

1. Desenvolver o espírito crítico para poder argumentar de forma ajustada as suas convicções e práticas;
2. Promover um clima democrático na sala de aula, respeitando as regras estabelecidas pelos alunos e professor;
3. Privilegiar o diálogo como recurso básico para a prática da tolerância;
4. Desenvolver o conhecimento do que temos em comum com os outros, construindo consecutivamente a nossa personalidade;
5. Promover a cooperação, permitindo a aceitação do outro como diferente;
6. Desenvolver comportamentos tolerantes que facilitem a aceitação e a compreensão das diferenças. (Ruiz 2001: 83).

Para uma educação para a tolerância “no sirven las formulas ni los catecismos. Únicamente la consciencia critica y reflexiva” (Redon 1998: 54). E, exige, em primeiro lugar, “un cambio de mentalidad” (Ortega *et al.* 1996b: 23) face à pluralidade que caracteriza as sociedades actuais.

A proposta de uma educação para a tolerância deve incidir na análise atenta e reflexiva de comportamentos não tolerados, mas que deveriam ou poderiam ser permitidos, e na denúncia de situações intolerantes que se escondem no comportamento dos indivíduos por atentarem contra a integridade humana e contra o pluralismo democrático das sociedades.

4.1.6. Educar para a liberdade

“La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres Membres de la Société, la jouissance de ces mêmes droits”.

Déclaration des Droits de L'homme et du Citoyen, de 1789, IV.

“ O homem nasceu livre” (Rousseau 1973: 10), no entanto, as forças da história e da sociedade têm frequentemente colocado em questão a liberdade, um dos valores éticos mais estritamente ligados à natureza humana, pois renunciar à liberdade, “é renunciar ao que mais qualifica o homem, aos direitos da humanidade, aos próprios deveres (*Ibidem*, 15).

É universalmente conhecido, o caso de Salman Rushdie, autor de *Versos Satânicos*, condenado à morte pelos grupos muçulmanos mais radicais por utilizar elementos e personagens da religião muçulmana numa situação humorística. Hoje, encontra-se recluso por reencenar a sua própria morte. Tornou-se num caso sobejamente debatido por constituir, como refere Miguel Osset, uma violação múltipla de liberdades: “la libertad de expresión; la libertad de vivir en paz; la libertad de movimientos; la libertad de crítica a una religión” (Osset 1998: 93).

De facto, todas as violações sistemáticas aos Direitos Humanos que têm ocorrido por todo o mundo, são atentados contra alguma forma de liberdade: a liberdade de viver, a liberdade de expressão, a liberdade de associação política, a liberdade de (acesso à) informação – uma das liberdades mais marcantes da sociedade moderna (Cf. Gonçalves 2000: 255-274). Mas, se a liberdade é uma “condição natural”, como refere Osset, também é verdade que, por ter sido, diversas vezes, ao longo da história, colocada em causa, faz dela “la bandera que há arrastrado tras de sí mayor número de personas, masas” (Osset 1998: 90), pois a defesa da liberdade é “una forma de afirmarnos como personas que tienen una individualidad” (*Ibidem*, 91).

É habitual dizer-se que o nosso direito se estende até onde começa o direito do outro. Embora nasçamos livres, à medida que crescemos, temos de estabelecer laços sociais e, portanto, de aceitar que existe uma série de convenções e limitações à nossa capacidade de

acção, determinadas pela sociedade. A liberdade de cada um vai assim se construindo, na convivência e com a liberdade dos outros, como sublinha Ruiz:

La realización del hombre como ser libré, en libertad, no es algo que ocurre en la individualidad de cada uno, sin referencia a los demás. Se produce con los otros, en convivencia. Entender mi libertad no está desligado de la libertad de los demás. Construir mi libertad, vivir en libertad es empezar por construir la libertad de los otros. Sólo una sociedad de hombres libres puede hacer individuos libres. (Ruiz 2001: 105).

Na verdade, a liberdade do homem não pode ser absoluta, pois de nada valeria se não fosse respeitada e preservada a comunidade onde se insere. Para ser livre, é necessário atender ao bem comum, agindo responsabilmente, pois “ser libré empieza siendo una participación en la libertad colectiva” (Cortina 2002: 207).

As pessoas jamais tiveram tantos direitos e liberdades como nos países desenvolvidos e nas democracias. No entanto, a violação da liberdade está muitas vezes onde não a vemos. A pobreza, por exemplo, é também ela destruidora de liberdades por não permitir um acesso igual à informação, aos bens culturais e, portanto, às oportunidades. Como poderá um aluno ter acesso aos bens de uma cultura, quando nem tem ao mais básico, a alimentação? Como poderá conhecer a tecnologia, se apenas se preocupa com o mínimo, sobreviver dia após dia?

As desigualdades sociais, destruidoras de liberdades, e os diversos atentados à dignidade humana fazem da liberdade um imperativo na educação, pois é um valor “suficientemente frágil para que en cualquier momento se volatilice” (Osset 1998: 92). A denúncia de situações de exclusão, marginalização, exploração e de opressão de ideias devem ser promovidas na sala de aula, ao mesmo tempo que devem ser supridas algumas desigualdades, promovendo a todos a oportunidade de se familiarizar com informação e ferramentas diversas.

Educar para a liberdade não se coaduna, no entanto, com um ensino conceptual e impositivo, pressupõe formar pessoas capazes de uma reflexão atenta e crítica, de tomar decisões e de decidir livremente as suas acções. É educar para que a liberdade, individual e colectiva, seja pensada, sentida, exigida e, por isso, exercida por todos e por cada um na convivência do dia-a-dia. Educar para a liberdade é também educar para a responsabilidade, porque “si no fuera libré, no podría ser responsable, y es evidente que me siento responsable, que tengo que elegir en cada momento que voy a hacer” (Cortina 2000: 45).

Extrair exemplos da História e da actualidade sobre atentados à dignidade humana, retratados em películas cinematográficas, obras literárias e/ou peças jornalísticas; abordar a questão das desigualdades, ajudando os alunos a tomarem consciência da sua realidade,

amplitude e dos seus mecanismos de perpetuação; criar oportunidades de reflexão, de debate e de tomadas de decisão; familiarizar os alunos com o computador e a rede; e promover um clima de diálogo de entendimento mútuo no espaço escolar, constituem estratégias absolutamente necessárias para educar indivíduos livres que alimentarão a sociedade democrática.

4.1.7. Educar para o respeito pelo ambiente

“É dever do cidadão [...] colaborar na criação de um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado e na melhoria progressiva e acelerada da qualidade de vida.”

LBA, art. 40.º

Aquilo que alguns já previam na década de 70 - os problemas ambientais decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia e do aumento das sociedades de consumo, ganhou, desde então, prioridade nos debates e na actuação das políticas governamentais à escala planetária.

O início da tomada de consciência sobre os problemas que afectam o ambiente data de 1972, ano em que teve aparição a primeira iniciativa global¹² de conservação e preservação do ambiente – o Programa Ambiental das Nações Unidas (UNEP). Neste decénio, é dado o primeiro alerta ambiental na Conferência de Estocolmo e, em 1977, a UNESCO promove a Conferência de Intergovernamental de Tbilisi (U.R.S.S.), onde se conclui que:

Mediante la utilización de los hallazgos de la ciencia y la tecnología, la educación debe desempeñar una función capital con miras a crear la conciencia y la mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente. Esa educación ha de fomentar la elaboración de comportamientos positivos de conducta con respecto al medio ambiente y la utilización por las naciones de sus recursos. (Trillo s/d: 1).

Hoje, a educação ambiental encontra-se no topo da agenda da educação, pois é urgente formar cidadãos conscientes, responsáveis e intervenientes relativamente a esta problemática. No entanto, persiste uma acção educativa para o ambiente pouco definida que resulta, muitas vezes, em iniciativas isoladas e, portanto, desarticuladas e sem continuidade. É neste

¹² Em Portugal, a primeira iniciativa ligada aos problemas ambientais data de 1971, quando é criada a Comissão Nacional do Ambiente. Em 1987, é criada a lei n.º 11/87 de 7 de Abril (Lei de Bases do Ambiente). Mais tarde, em 1990, é criado o Ministério do Ambiente e Recursos Naturais.

seguimento que André Giordan e Christian Souchon, em *La educación ambiental: guía práctica*, identificam os obstáculos ao desenvolvimento de uma efectiva Educação Ambiental:

- la existencia de estructuras escolares rígidas (compartimentación disciplinar, programas, horarios, marco escolar aislado, peso de la administración);
- una posible reticencia ante la innovación tanto por parte de los maestros [...], como por parte de los padres o de las autoridades [...];
- la necesidad de dar a los maestros una formación adecuada que no sea únicamente un complemento de conocimientos [...];
- el peligro que comporta el querer crear una nueva disciplina, o incluso una técnica de enfoque transdisciplinar excesivamente codificada y especializada que destruiría, con toda seguridad, las posibilidades reales de una apertura a la vida;
- el riesgo de dar prioridad a iniciativas espectaculares aisladas, [...] mientras que lo que debe buscarse es un trabajo de fondo generalizado y en constante progreso. (Giordan e Souchon 1997: 14-15).

Educar para a protecção do ambiente é educar para a cidadania, pois é educar “en la responsabilidad, a las responsabilidades” (*Ibidem*, 11) para que o futuro de todos nós e das gerações vindouras não seja hipotecado pela acção destruidora do homem. Interdisciplinar por natureza, uma educação para a preservação do ambiente deve esforçar-se para

despertar la conciencia ecológica, económica, social y política, las aptitudes para resolver los problemas y la responsabilidad individual, con el fin de preparar a los estudiantes para actuar como responsables y a tomar las decisiones sobre los problemas del medio actuales y futuros. (Roth *apud* Giordan e Souchon 1997: 11).

Mais do que novos conhecimentos, uma educação ambiental procura novos comportamentos. A mudança das atitudes e comportamentos são objectivos essenciais de uma educação que incide nos problemas do meio ambiente já que “si queremos respetar la naturaleza tendremos que encontrar individual e colectivamente, otro estilo de vida” (Pigem 1998: 104). Por isso, educar para o ambiente “pasa por una referencia a los valores” (Giordan e Souchon 1997: 11) em que a solidariedade, a tolerância e a responsabilidade se revestem de especial importância.

Para uma educação para o respeito e para a preservação da natureza não basta o mero enciclopedismo, pelo contrário, ela exige sobretudo a análise crítica de situações, o confronto e aceitação de pontos de vista para a formação de juízos de valor. Uma educação ambiental deve incidir, pelo menos inicialmente, sobre problemas directamente relacionados com o aluno, para que este se sinta afectado e capaz de responder às necessidades do seu tempo.

Para formar cidadãos responsáveis e capazes de actuar, é necessário que a escola e o meio se interpenetrem e é fundamental também revestir as actividades de “pragmatismo permanente”, como referem Giordan e Souchon: “Ciertamente la iniciación del medio pasa

siempre por una sensibilización, no sólo el desarrollo de conocimientos y de técnicas, sin también, y ante todo, práctica” (*Ibidem*, 91). É, de facto, quando implicadas nos problemas do seu quotidiano, que as pessoas mais se sentem preocupadas e motivadas para preservar a qualidade do ambiente (*Ibidem*, 100).

CAPÍTULO 5: LEITURA – EXIGÊNCIA DE CIDADANIA

5.1. A literatura na formação do cidadão

A literatura é considerada por muitos como uma actividade prescindível, um entretenimento, “un adorno que pueden permitirse quienes disponen de mucho tiempo libre” (Llosa 2000: 119), quem o afirma é Mário Vargas Llosa no texto que integra a obra coordenada por Adela Cortina – “Literatura, vida y sociedad”. Para este autor, “no hay duda es que los lectores literarios son cada vez menos” e que “la literatura ha pasado a ser cada vez más, una actividad femenina (*Ibidem*, 120).

Independentemente de a literatura ser ou não uma preferência do público feminino¹³, esta, como uma das actividades mais enriquecedoras do ser humano (*Ibidem*, 121), deve ser incluída, desde cedo, no quotidiano das crianças, pois constitui uma ferramenta imprescindível na formação de indivíduos autónomos. Uma sociedade sem literatura, ou uma sociedade onde a literatura seja relegada ou esquecida, está condenada a “barbarizarse” (*Ibidem*, 120).

A especialização característica desta nossa era, trouxe vários benefícios ao desenvolvimento científico a partir da exploração e da experiência. No entanto, conduziu também a uma consequência - ao fechamento dos indivíduos; “a la incomunicación social, al cuarteamiento del conjunto de seres humanos” (*Ibidem*, 121) em compartimentos culturais e técnicos de informação sectorizada e parcial.

Contrariamente à ciência e à técnica, a literatura pode exercer uma função integradora do Homem, sendo, por excelência, um espaço onde “os seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte” (*Ibidem*, 122).

¹³ De facto, o estudo *A leitura em Portugal*, coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, conclui que o público leitor (de livros) é acentuadamente femininizado (64% das mulheres inquiridas afirmaram ler livros contra 49% dos homens), juvenilizado (relativamente à idade, quanto mais elevado é o escalão, menor é a percentagem dos que lêem livros), e escolarizado (existe uma relação directa entre a prática e o grau de escolaridade, sendo que ela está presente em 89% daqueles que completaram o grau médio/superior contra 37% daqueles que completaram, no máximo, o 2º Ciclo do Ensino Básico) (Cf. Santos 2007: 58).

Ler literatura é entretenimento, mas também é aprender e valorizar as diferenças culturais e a riqueza do património humano. Nela se veiculam os valores humanos universais. Nada melhor que a literatura para lutar contra a estupidez, o racismo, a xenofobia e os sectarismos políticos e religiosos, pois a igualdade entre os homens e a justiça são temas recorrentes da boa literatura.

Um dos primeiros benefícios da literatura situa-se, sem dúvida, no plano da linguagem. Numa sociedade onde a literatura é esquecida, os seus cidadãos expressam-se com menos precisão e riqueza. Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, pode falar muito, mas “dirá siempre pocas cosas, porque dispone de un repositorio mínimo y deficiente de vocablos para expresarse” (*Ibidem*, 124). Não é uma limitação verbal apenas, trata-se de uma limitação do intelecto e da capacidade imaginária. Recordemos o importante contributo da obra de Eça de Queirós e dos Sermões do Padre António Viera na correcta utilização da língua portuguesa. Não será exagerado dizer que quem lê Eça de Queirós ou José Saramago, escreverá melhor e terá mais para dizer, do que quem vive o mundo *aliterário* da televisão no seu quotidiano.

Outro benefício da literatura, não menos importante, é o desenvolvimento da capacidade crítica do leitor. A leitura revela-se catalizadora na libertação do pensamento e no desencadear de reflexões fundamentais, permitindo novos posicionamentos perante diversos aspectos e questões que afectam a humanidade. Como afirma Llosa, com a literatura, tornamo-nos “más intensos, más ricos, más complejos, más felices, más lúcidos, que en la constreñida rutina de nuestra vida real” (*Ibidem*, 129).

Uma sociedade livre e democrática tem necessidade da vitalidade de cidadãos críticos e responsáveis, que questionem permanentemente o mundo em que vivem. Neste sentido, a literatura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e, por isso, imprescindível para formar indivíduos aptos para a vida numa sociedade multicultural e em constante mudança e para o exercício de uma cidadania activa. É, portanto, prioritário melhorar a capacidade leitora dos portugueses e trazer a leitura para o seu dia-a-dia. No entanto, os hábitos de leitura de uma comunidade dependem de um conjunto complexo de factores.

5.2. A escola perante as desigualdades da iliteracia

Embora o aumento dos níveis de escolaridade dos portugueses seja um facto, os níveis de literacia estão ainda muito pouco desenvolvidos. O novo conceito de literacia tem vindo a ser utilizado numa nova relação com as capacidades de ler, escrever e compreender, sem ter correspondência directa com os graus de escolarização a que essas competências estavam ligadas, tradicionalmente.

Enquanto alfabetização se refere à “condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha” (Delgado-Martins *et al.* 2000: 13), por literacia entende-se “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, ou seja “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo” relacionadas com “as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente” (Benavente e Costa e Ávila, 1996: 4). Sendo assim, literacia já não implica uma preocupação com a frequência no sistema escolar, mas uma preocupação com as competências ligadas à leitura e escrita desenvolvidas por aqueles que frequentaram o ensino escolar.

Países como os Estados Unidos da América e Canadá foram pioneiros em estudos que revelavam uma preocupação com os níveis de literacia da sua população¹⁴ Em Portugal, o primeiro estudo de referência, deu-se em 1996, sob a coordenação de A. Benavente, – *A literacia em Portugal*.¹⁵

“Literacy” foi inicialmente utilizado pelos países anglo-saxónicos. De acordo com a *Encyclopedia of Cognitive Sciences* da MIT Press, “literacy is a competence with a written language, a script. This competence includes not only an individual’s ability to read and write a script but also one’s access to and competence with the documentary resources of a literate society” (Wilson e Keil 2001: 481).

Actualmente, existe uma preocupação, já não com a escolaridade obrigatória e com o aprender a ler, escrever e contar, mas com as capacidades dos indivíduos lidarem com a leitura e com a escrita na sua vida diária – privada, social e profissional. Será um jovem,

¹⁴ O primeiro estudo sobre literacia foi feito nos Estados da América em 1984. Do estudo, concluiu-se que 30 000 000 de cidadãos americanos apresentavam problemas de literacia (Delgado-Martinas *et al.* 2000: 18).

¹⁵ Se bem que Portugal já havia participado em estudos internacionais relacionados com a literacia, como o realizado por *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, decorrido entre 1988 e 1993 (*Ibidem*, 19).

independentemente das habilitações que possui, capaz de interpretar o itinerário que lhe facultam numa bilheteira da CP? Será bem sucedido se tiver de montar um objecto a partir de uma manual de instruções? Conseguirá preencher uma ficha para se candidatar a um emprego ou mesmo elaborar um requerimento? Todos nós sabemos do *deficit* apresentado pelos jovens em preencher formulários, uma declaração de IRS ou mesmo uma simples ficha de dados biográficos.

Sociedades “burocráticas” e tecnológicas, como a nossa, onde os documentos e o texto escrito assumem um papel central, dependem muito das capacidades dos seus cidadãos para lidar com esses documentos. Não é possível, pois, deixar de questionar o papel da escola na preparação dos seus cidadãos.

Ao longo dos tempos, a educação tem revelado uma preocupação que incide essencialmente sobre o processo de aprender e ensinar a ler e a escrever, assente na utilização predominante do texto literário. É justamente essa noção de aprender a ler e a escrever que se pede hoje à escola que redefina para que as crianças e os jovens estabeleçam práticas condicentes com aquelas que encontrarão na vida futura. Na sua vida profissional, social e privada, deparar-se-ão com textos diversos - documentos, formulários, mapas, tabelas, legislação, artigos de jornal e revistas, - e escrita em diversos suportes (papel, informático, televisivo). O texto literário será uma ínfima parte do seu quotidiano.

Se antes se reivindicavam, através da escola, conhecimentos para todos e para toda a vida, actualmente, insiste-se no facto de que a acumulação de saberes disciplinares é insuficiente para lidar com a complexidade do mundo. É necessário ser capaz de “transferir, de utilizar, de reinvestir e, por conseguinte, de integrar esses saberes e competências” (Perrenoud 2005: 69). Isto constitui um novo desafio para a escola: a “preparação para a vida” para a maioria e não apenas para um número restrito de privilegiados com nível elevado de educação que se preparam para prolongar os seus estudos.

Uma concepção alargada de literacia, diz Roberto Carneiro, abarca três componentes, face às exigências da sociedade actual: “a construção de uma personalidade livre e autónoma; a dotação de competências mínimas de participação na vida social e cívica; a garantia de condições pessoais de empregabilidade e de integração plena num sistema produtivo” (Carneiro 2005: 42).

À luz desta concepção, compreende-se que a literacia seja considerada uma das “competências fundamentais” para o século XXI, segundo directiva da Comissão Europeia

(CCE 2005: 15)¹⁶, “uma exigência da própria democracia e uma condição de não exclusão” (Mota 2005: 12), uma vez que competências como meio de controlar as situações da vida são fundamentais para se promover o desenvolvimento, a autonomia e a igualdade no acesso à participação na sociedade. A incapacidade de dominar as diversas formas de leitura e de escrita - a “iliteracia dos documentos”, constitui uma limitação cívica da participação da população. É, portanto, geradora de desigualdades sociais.

A preocupação recente com as capacidades dos nossos jovens e adultos dominarem práticas do quotidiano decorre, em grande parte, dos resultados nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas e que demonstram que a situação do nosso país é bastante desfavorável quando comparados com a média europeia.

Já em 1993, um estudo de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho¹⁷, promovido pelo *International Association of the Evaluation of the Educational Achievement* revelava que o nível de desempenho dos alunos portugueses era bastante inferior quando comparado com outros valores internacionais. Também um estudo efectuado pela Inspeção-Geral da Educação em 2001, verificou, a partir dos resultados das provas aferidas no 9.º ano de escolaridade, que 21% dos alunos que terminaram a escolaridade obrigatória, fizeram-no sem sucesso no língua materna.

Estudos mais recentes, do *Programme for International Student Assessment* (PISA), lançado pela OCDE¹⁸ vêm corroborar os estudos nacionais mencionados. A primeira recolha de informação do PISA ocorreu no ano 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. Os resultados situaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores relativamente aos parceiros europeus ao nível da leitura.

O PISA 2003, para além da literacia no domínio da leitura, avaliou também os domínios da literacia matemática, da literacia científica e da resolução de problemas. Neste estudo, participaram 41 países (30 países membros da OCDE e 11 parceiros), o que correspondeu a uma amostra total de mais de 250.000 alunos de 15 anos. Nos quatro domínios avaliados, os alunos portugueses tiveram desempenhos moderados, em comparação com os valores médios, não apresentando qualquer evolução positiva relativamente aos resultados anteriores (cf. PNL 2008: s/p).

¹⁶ Segundo recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para aprendizagem ao longo da vida, de 10 de Novembro de 2005: “Possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das TIC é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender sustenta todas as actividades de aprendizagem” (CCE 2005: 15).

¹⁷ Este estudo constitui a primeira avaliação dos níveis de literacia da população escolar portuguesa.

¹⁸ Organização para a cooperação económica e desenvolvimento. É uma organização internacional que tem por objectivo auxiliar os governos a solucionar os desafios económicos, sociais e administrativos.

5.3. O Plano Nacional de Leitura

Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é, reconhecidamente, indispensável dominar a leitura. Como demonstra o estudo de literacia coordenado por Ana Benavente, o crescimento regular das frequências de leitura encontra-se intimamente ligado ao aumento dos níveis de literacia (Benavente 1996: 400).

A leitura revela-se determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão oral e escrita, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios. É hoje encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se na sociedade de informação.

A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram-na um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que desenvolvam acções e que assumam a promoção da leitura como uma prioridade política.

Na sequência destas recomendações, foi lançado, a partir de Junho de 2006, o Plano Nacional de Leitura (PNL) por iniciativa de três ministérios – Educação, Cultura e Assuntos Parlamentares. A promoção de um plano nacional de leitura “constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens” (D.C. n.º 1081/2005) e é orientado pelos seguintes objectivos:

1. Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
2. Criar um ambiente social favorável à leitura;
3. Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
4. Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
5. Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;

6. Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
7. Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia. (PNL 2008: s/p).

O PNL visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos portugueses, desenvolvendo um trabalho prioritário a crianças e jovens em idade escolar, fundamentado em resultados de estudos realizados em diversos países que demonstram que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam e se transformam em obstáculos dificilmente transponíveis (PNL 2008: s/d).

Tanto as escolas como as bibliotecas (escolares e públicas) têm procurado intervir na promoção da leitura. E na verdade, nas últimas décadas, assumiram um papel central no desenvolvimento de actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler.

Com o PNL, o manual escolar deixou de ser o *ex libris* da disciplina de Língua Portuguesa e a leitura diária de obras literárias infanto-juvenis passou a fazer parte do quotidiano dos alunos. O professor encontra disponível, on-line, um conjunto de obras literárias recomendadas, adequadas a cada ano escolar, para trabalhar na sala de aula.

Os professores, enquanto agentes principais pela condução do processo ensino-aprendizagem, devem estar cientes da importância da promoção da leitura, de como esta pode ser determinante no aumento do domínio da literacia e na criação de um campo favorável na promoção de uma educação para os valores e cidadania, desenvolvendo estratégias pedagógicas que estimulem a harmoniosa e equilibrada formação dos jovens, assentes nos quatro pilares que, segundo o Presidente da Comissão da UNESCO, fundamentam a educação – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors 1996: 18-19).

CAPÍTULO 6: EDUCAR NO PODER DO LITERÁRIO

6.1. Caminhos de uma Literatura Infantil em Portugal

Natércia Rocha, a quem devemos uma *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, encerra o seu trabalho com a seguinte afirmação de Ruy Vidal: “Não há literatura para crianças, há literatura” (Vidal *apud* Rocha 1992: 129). De facto, se a literatura destinada ao público infantil - designada por alguns simplesmente por “literatura infantil”, por outros, por “infanto-juvenil”, ou, ainda, por “literatura para crianças”¹⁹, foi já considerada por muitos como uma *subliteratura* ou uma *miniaturização* do texto literário, ela é hoje reconhecida como um género autónomo, especializado e perfeitamente consolidado que, diferindo da literatura para adultos por ser “mais simples em seus recursos”, não é, no entanto, “menos valiosa” (Cunha 2003: 70).

Quando surgiu, a literatura para as crianças constituía um meio privilegiado para veicular valores e ensinamentos edificantes. Esta tendência persistiu durante muito tempo em Portugal. Exemplo disso é a obra *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, editada em 1675 e reeditada várias vezes ao longo do século XVII, de Gonçalo Fernandes Trancoso. As aventuras dos romances de cavalaria, as canções de gesta, as narrações históricas ou lendárias e os contos tradicionais, na voz dos contadores animavam os leitores mais novos, “contrabalançando [...] a gravidade e o aborrecimento dos livros postos à sua disposição” (Traça 1992: 80).

A Europa sofreu várias mutações²⁰ que gizaram o desenvolvimento que a literatura direccionada ao público infantil viria a conhecer nos séculos XVIII e XIX, em Portugal: as

¹⁹ Se no caso português, continua a imperar a expressão “literatura infantil”; já no Brasil é comumente aceite “literatura infanto-juvenil, enquanto que na língua inglesa prevalece “*children’s books*”; na língua espanhola “*literatura para niños y jóvenes*” ou “*literatura infantil y juvenil*”; a língua francesa não se afasta, ao preferir “*littérature pour les enfants*” Neste contexto, a investigadora Nelly Novais Coelho propõe as seguintes designações: “literatura infantil”, aquela que é destinada a crianças até aos 10 anos de idade; “literatura infanto-juvenil”, para as que têm entre 11 e 14 anos; e “literatura juvenil” para os jovens a partir de 15 anos. (Cf. Barreto 2002: 305).

²⁰ Como refere Natércia Rocha:

Comenius publica em 1658 *Orbis Sensualium Pictus* [...] no intento de tornar acessível a instrução; Bossuet organiza a famosa colecção *Ad Usum Delphini*, 41 volumes anotados em latim; Charles Perrault publica a recolha de contos a que deu o nome de *Contes de Ma Mère D’Oye*; La Fontaine publica fábulas que irão perdurar na literatura para crianças; Locke reflecte sobre a educação das crianças e as fadas estão na moda; o século XVII encerra com o aparecimento da obra de Fénelon *Les Aventures de*

novas correntes pedagógicas, o desenvolvimento do ensino, as reformas educativas e o reconhecimento da leitura para “divertimento”, fazem nascer uma literatura terminantemente destinada a crianças.

Como ressalva Natércia Rocha, o grande desenvolvimento da literatura infantil no século XIX, tem levado a que muitos considerem que a literatura infantil surge nesse período. Na verdade, a destituição de Pina Manique, a revolução de 1820 e a Guerra Civil contribuíram para que novos ideais influenciassem o país e a literatura. É, pois, neste contexto que surge legislação sobre leitura e reflexões sobre a educação por autores como Antero de Quental e Ramalho Ortigão, assim como traduções de obras da Condessa de Ségur. É também na segunda metade deste século que é criado o Ministério da Instrução Pública e as classes infantis. Depois de 1833, o panorama editorial sofre alterações, registando-se um notável crescimento, decorrente de um maior interesse pelo público infantil²¹ (Rocha 1992: 41-43). Grande parte da produção é composta por traduções e adaptações estrangeiras escasseando as produções nacionais. O interesse crescente pela criança que leva a que os editores publiquem obras infantis, destina-se, apenas, a uma camada reduzida pois os índices de analfabetismo da época são muito elevados.

No entanto, as obras dadas à estampa no início do século XIX continuam a assumir um carácter utilitário, visando a preparação da criança para a vida adulta, como sublinha Natércia Rocha, o “tom geral é de urgente didactismo, através de um estilo sentencioso e pesado [...] apoiado no uso de vocabulário pomposo, de frases de construção complexa no abuso da ordem inversa dos elementos componentes” (*Ibidem*, 45). É nesta conjuntura que surgem os contos de Perrault inseridos numa colecção, “A livraria do Povo”, que não patenteia o destinatário das obras - o público infantil e o adulto não culto. Em 1883 são publicados alguns contos dos irmãos Grimm, assumindo também os contos tradicionais portugueses e as fábulas um lugar de destaque na literatura dirigida às crianças.

Com efeito, a segunda metade do século XIX é a “idade de ouro” da literatura para crianças e jovens, como refere Emília Traça (Traça 1992: 81). Neste período, a figura de Ana de Castro Osório foi peremptória para a melhoria, qualitativa e quantitativa, das obras infantis. O “estilo admirável e límpido” (Rocha 1992: 28) da autora, alimentou uma literatura centrada nas necessidades e interesses da criança, tendo incentivado ao desenvolvimento de

Télémaque [...]. Em Espanha, Lope de Veja escreve para seu filho *Los Pastores de Belém* [...] e Sebastian Mey já escrevera anteriormente um fabulário expressamente para crianças. (Rocha 1992: 38).

²¹ Várias colecções divulgam contos e poemas e nascem as publicações periódicas, de que são exemplo, o “Amigo da Infância” e o “Jornal da Infância”.

uma literatura nacional marcada pela qualidade, ao mesmo tempo que levou a que Portugal acompanhasse as evoluções que se faziam sentir noutros países.

A tessitura sociopolítica do século XX – a legislação derivada da Constituição de 1911, o avanço tecnológico, o crescimento demográfico, o aumento da população escolar, os reflexos de Romantismo e a agitação de ideias da Geração de 70, leva ao reconhecimento da criança como consumidor autónomo e sustentável da literatura. Jornais infantis, contos tradicionais portugueses, contos de Grimm, Perrault, de Andersen e da Condessa de Ségur deixam a sua notável presença na literatura portuguesa nos primeiros vinte anos do século. Autores como João de Deus e Afonso Lopes Vieira destacam-se pela sensibilidade e simplicidade da sua escrita. Aquilino Ribeiro, António Sérgio, Carlos Selvagem, são também autores que se salientam neste período.

Depois de um retraimento da produção literária nacional, para o qual não contribuíram apenas as condições sócio-políticas, mas também o desvio da atenção das crianças para novas temáticas e interesses (aventuras de *cowboys*, índios e piratas, histórias aos quadrinhos), a literatura, nos anos 50, sofre alterações dada a euforia do pós-guerra e o aumento da procura de livros devido, em grande parte, ao aumento da escolaridade e adopção do livro único. O “olhar atento, sensível ao real e ao quotidiano” (*Ibidem*, 89), o maravilhoso e o humor marcam algumas obras deste decénio. Destacam-se escritores portugueses que ainda hoje animam a produção livreira, como, Sophia de Mello Breyner, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, Ricardo Alberty, Alves Redol, Maria Cecília Meireles.

Com o funcionamento das Bibliotecas, fixas e itinerantes, da Fundação Calouste Gulbenkian aliado ao aumento da escolaridade obrigatória, com a criação do Ciclo Preparatório, o número de crianças leitoras aumenta, assim como o interesse pela leitura. A acção das escolas foi também determinante para o incremento da leitura ao fomentar novas técnicas de ensino, as bibliotecas de turma, o dia da biblioteca, assumindo os professores um papel preponderante ao proporem novas leituras aos alunos. As bibliografias nacionais consolidam-se, predominando, ainda, as obras portuguesas. Autores como Aquilino Ribeiro, Alves Redol, Natália Correia, Esther de Lemos, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, Lília da Fonseca, são nomes que perduram surgindo novos autores como António Torrado, Maria Rosa Colaço, Maria Alberta Menéres (*Ibidem*, 95-98).

“Sensível à influência estrangeira – ao agravamento de situações guerra, pobreza, poluição, racismo” (*Ibidem*, 103), a literatura portuguesa deixa-se permeabilizar por novos temas e pelas duas comemorações que chegam da UNESCO – o Ano Internacional do Livro Infantil (1974) e o Ano Internacional da Criança (1979). É, no entanto, a situação interna do

país que irá influenciar determinadamente a relação criança/livro. Com o final do regime salazarista, o estudo da literatura é introduzido nas escolas do Magistério Primário. Paralelamente, realizam-se colóquios e cursos pelo Ministério da Educação, através da Direcção Geral, que procede à selecção e distribuição anual de livros pelas escolas. Os Jornais e as revistas manifestam maior interesse pelos livros das crianças, publicando recensões, críticas e balanços anuais.

O sector infantil evolui no campo editorial e impõe-se uma nova geração de escritores como Luísa Dacosta, António Torrado, Maria Alberta Menéres, Leonel Neves, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Maria Rosa Colaço, Madalena Gomes. Escritores como Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, Sidónio Muralha e Alice Gomes têm uma presença mais frequente.

Esta década (de 70), como sublinha Natércia Rocha, “marca uma acentuada melhoria nacional, tanto em quantidade, como em qualidade” (*Ibidem*, 113). O livro destinado às crianças ganha um novo estatuto, sendo as suas edições mais cuidadas, sentindo-se, todavia, uma preocupação em reduzir custos e tornar o livro um artigo de consumo habitual.

Nos anos oitenta, crescem os prémios de literatura para crianças e multiplicam-se os contactos das crianças com ilustradores e escritores. Verifica-se ainda uma preocupação dos canais de radiodifusão em promoverem programas sobre livros para criança.

O crescimento acentuado de obras nacionais está bem patente no ano de 1983 quando é largamente ultrapassada a meia centena de livros de títulos novos. Persiste a ausência de livros de informação e imagem, ganhando força as preocupações de carácter ecológico (*Ibidem*, 115). É também nesta época que surgem obras nacionais na linha de romances de aventura de Enid Blyton – a colecção “Uma Aventura” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

Foi esta a década que formou os leitores, ou não leitores, que são hoje adultos, e que poderão, ou não, imbuir o espírito das crianças de amor pelo livro e pela leitura.

6.2. O poder do literário²² na formação da personalidade

Como observa Alexandre Parafita, a capacidade da criança alimentar e produzir vivências no domínio do literário tem atraído o interesse de muitos pedagogos, psicólogos e

²² A expressão “o poder do literário” é utilizada por Luísa Dacosta em “Leitura e Pedagogia do Deslumbramento” (Dacosta 2002: 202).

educadores. Afinal, “elas afirmam a sua personalidade, imaginando” (Parafita 2002: 9). Para a criança tudo está no princípio, o que faz nascer nela um sem número de interrogações e perplexidades em relação à vida.

Como nos foi dado a conhecer pela Psicologia, e em particular pelo trabalho de Jean Piaget, a criança, no seu processo de desenvolvimento, passa por diversos estádios de evolução que permitem, passo a passo, a apropriação de saberes, valores e afectos, fundamentais na formação da sua personalidade. É nesse sentido que se manifesta Manuel Bragança dos Santos, aquando da sua comunicação no I Congresso Internacional de Literatura Infantil: “a perfeita compreensão do significado, do valor e da utilidade da vida de cada um chega [...] no final de uma longa, lenta e bem sucedida caminhada evolutiva” (Santos 2002: 116) e “se à criança não damos oportunidades de fabricar pensamentos positivos, no sentido do desenvolvimento de uma maior racionalidade, estaremos a comprometer a esperança no futuro, bem como a oportunidade de contornar as adversidades” (*Ibidem*).

O crescimento é um processo muitas vezes doloroso, em que a criança tem de lidar com um sem número de conflitos gerados nos diferentes contextos da sua socialização. Importa ajudar a criança ou jovem a ultrapassar todos os contratemplos e a contornar as dificuldades que vai encontrando, no sentido de desenvolver a sua personalidade e consciência moral, dando-lhe os meios para lidar com as suas tensões e para construir a sua visão do mundo. Hoje, muitos autores reconhecem que o contacto da criança com a fantasia e com os mundos possíveis que encontra na literatura autêntica, ensina a criança “que é preciso passar de uma idade para outra, de um estado a outro, através de metamorfoses dolorosas” (Traça 1992: 88), permitindo-lhe “enfrentar e resolver os mais terríveis problemas interiores” (Santos 2002: 116). Se “a leitura contribui para a formação da personalidade é, sem dúvida, porque intervém em momentos para a formação dessa personalidade” (Gratiot-Alphendary *apud* Rocha 1992: 18).

Já Bruno Bettelheim, figura incontornável para aqueles que fazem recair o seu olhar sobre a Literatura Infantil, diz-nos, na Introdução a *Psicanálise dos Contos de Fadas*:

A criança precisa de ideias sobre como pôr a casa interior em ordem e, nessa base, conseguir dar sentido à sua vida. Precisa [...] de uma educação moral em que com subtilidade apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral, não através de conceitos éticos abstractos mas através do que parece palpavelmente acertado e portanto com sentido para a criança. (Bettelheim 1998 :12).

A obra deste autor expõe extensivamente a relação entre os contos e a evolução psicológica da criança. Com efeito, o seu trabalho, que teve a sua aparição em 1975, assumiu um papel determinante na redefinição das orientações educativas relativamente à literatura infantil. Bettelheim enfatiza o carácter pueril de algumas obras literárias para crianças e jovens, afirmando que uma história apenas enriquecerá a vida da criança, se conseguir “estimular a sua imaginação; [...] ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; [...] estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; [...] reconhecer plenamente as suas dificuldades e [...] sugerir soluções” (*Ibidem*, 11).

A maioria das crianças inicia-se na leitura muito antes da leitura. A criança, antes de saber ler, contacta com as mais diversas manifestações literárias, entre elas, o conto. “O Capuchinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos”, “A Branca de Neve”, “O Pequeno Polegar”, são algumas das primeiras histórias que encantam as crianças. A importância do contacto precoce com o literário não deve ser ignorada, nem pelos pais, nem tão-pouco pelos educadores, pois afigura-se como fundamental “na promoção de mecanismos psicológicos que levam a criança a encontrar um sentido para a vida” (Santos 2002: 117) ou na sua “luta pelo sentido”, como diria Bruno Bettelheim (Bettelheim 1998: 9).

Com efeito, a Literatura infanto-juvenil

pela especificidade semiótica de que se reveste, propicia o enriquecimento e o alargamento progressivo do aparelho formal da língua materna e, conseqüentemente, permite a construção de mundos alternativos ao real, ao mesmo tempo que estimula o sentido do belo e incute todo um sistema axiológico imprescindível à formação do carácter individual e às trocas sociais efectivas. (Mergulhão 2002: 86).

A obra literária interpreta o mundo real através do ponto de vista do narrador ou do poeta e com ela a criança pode viver as mais variadas experiências, visto que “num livro vivemos o bafo humano do outro” (Dacosta 2002: 203); com o livro “podemos experimentar, quase ao vivo, o medo, a angústia, a alegria, o perigo, a fome, um desgosto mudo e sem palavras (*Ibidem*). Assim, através da fantasia, propõem-se novos conceitos e manifesta-se um saber sobre o mundo, proporcionando ao pequeno leitor um padrão para interpretá-lo e oferecendo, conseqüentemente, o enriquecimento e a autonomia em relação ao real. Assim se refere Maria Antonieta Cunha, ao afirmar que “a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e autonomia do pensamento” da criança (Cunha 2003:104-105).

Na percepção do mundo pela criança, condicionada pela sua limitada experiência, a literatura irá então constituir elemento actuante, tanto pela sua presença como pela sua

ausência. A sua presença ajudará a criança “a melhor se perceber a si e aos outros, o que contribuirá para uma socialização integrada e significativa” (Santos 2002: 116). A sua ausência, como nos diz Luísa Dacosta, poderá formar jovens “imatuross” para os quais poder-se-á tornar “difícil a compreensão do outro e é por isso que o mundo se desumaniza” (Dacosta 2002: 203).

A escola não pode por isso desatender, nem descurar do poder do literário, pois a literatura “deixa-nos crescer experiencialmente” (*Ibidem*), “propondo à imaginação infantil terreno fértil a desenfreadas cavalgadas de fantasia e maravilha, sem a absurda necessidade de reprimir o inconsciente que, pelo contrário, vai gradualmente fluindo à consciência, impedindo atitudes e comportamentos reprováveis” (Santos 2002: 118).

Acreditamos que a literatura tem hoje um importante contributo a desempenhar “na construção da personalidade, na formação intelectual, afectiva e onírica” (Traça 1992: 75), ao mesmo tempo que permite à criança ou adolescente “extrapolar acções positivas de esperança no futuro, de crédito e confiança nos valores mais significativos e gratificantes do mundo actual” (*Ibidem*, 119).

6.3. O poder do literário na actualidade

Já é lugar-comum afirmar, nesta e noutras teses, que vivemos uma época de mudanças avassaladoras, o que não deixa, no entanto, de ser verdade. Nos dias de hoje, com as mudanças e a insegurança que se vivem, a leitura literária revela-se absolutamente necessária por “impor um magnífico crédito de coerência no turbilhão de sentimentos infantis, redimensionando o espírito da criança no sentido concreto das situações com lógica, apaziguando medos, resolvendo complexos, diminuindo angústias” (Santos 2002: 117). Desta maneira se compreende a postura apaixonada com que muitos se têm debruçado sobre o tema e o trabalho constante e articulado que tem sido recentemente empreendido pelas instituições governamentais, pelas escolas, pelas bibliotecas, públicas e escolares, e por muitos professores em torno do livro e do prazer de ler.

Mas, o que tem a literatura de tão especial para oferecer que não tem o atractivo meio audiovisual da nossa época?

Esta mesma questão é levantada por Luísa Dacosta no seu trabalho “Leitura e pedagogia do deslumbramento”. Para esta autora, a literatura é insubstituível, pois, se não

oferece a instantaneidade e o fácil acesso da imagem, proporciona algo muito mais valioso - a “intersubjectividade, processual e durativa” (Dacosta 2002: 203):

É preciso ler várias palavras, várias frases, às vezes, várias páginas para obter um sentido, o que é uma extraordinária experiência e enriquecimento humano. Enquanto a imagem retira tempo à sensação, que é imediata, a literatura não. Ora o tempo é por si só um factor de maturação. [...] Quando se retira o tempo obtém-se o resultado, mas não a vivência processual e durativa. (*Ibidem*).

Vivemos numa sociedade em que o domínio da leitura revela-se também fundamental para lidar com a informação e aceder às oportunidades e ao emprego mais qualificado; para o *empowerment* do homem social. É também “condição para dar voz ao cidadão” (Yunes e Pondé 1988: 34), já que, com o seu domínio e, portanto, com o maior acesso ao conhecimento, o cidadão *é e sente-se* mais capaz de compreender, participar e intervir. Sobre esta importância do *ler* (ou do *saber ler*), manifestaram-se os autores de *O poder de ler*:

A nossa sociedade só a alguns dá o poder de ler, logo o de ter acesso mais eficaz e ricamente à cultura e, por consequência, de ter acesso pelo poder de ler, a um poder novo sobre si mesmos e sobre os outros. [...] o gosto e a necessidade de ler são hoje um acto de justiça social.” (Jolibert e Gloton 1978: 8).

Na actualidade, em que as pessoas são muitas vezes levadas à evasão pelos meios de comunicação de massa e pela sociedade de consumo, o contacto com as obras literárias, torna-se cada vez mais importante. Esta revela-se imprescindível, porque a “sua própria natureza instigante e não-doutrinária, provoca no leitor a reflexão e o debate sobre os conflitos por ela desenvolvidos” (Yunes e Pondé 1988: 30), assumindo por isso, para além de “uma função social” (*Ibidem*, 44), “uma função política, [...] a desalienação” (*Ibidem*, 30). E, na escola, a criança deve ser preparada para a vida, deve aprender a “arte de viver” (Gonçalo e Pereira 2002: 186). Isto é, “deve aprender a saber idealizar, comparar, reflectir, deduzir e realizar, procurando uma existência autêntica numa crescente escala de valores” (*Ibidem*). Não há, de facto, melhor sugestão do que as obras literárias infanto-juvenis, que, tal como aquelas dirigidas a adultos, abordam questões do nosso tempo e problemas universais ligados ao homem, permitindo iniciar a reflexão sobre a própria vida e desencadear o debate sobre as grandes questões da humanidade.

Se tradicionalmente, a literatura infantil assumiu, por determinação pedagógica, um discurso monológico que formava um leitor que “via apenas o que queriam que visse, não o que existe” (Góes 2002: 33), silenciando no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres e outras problemas da sociedade e dos seus jogos de

poder (Cunha 2003: 105), hoje, pretende-se “tornar a criança activa/participante/comunicativa” (Góes 2002: 33), pois é privado de ler, não só aquele que não domina o sistema gráfico, mas também aquele que não dispõe da capacidade comunicativa ou, ainda, aquele que não é capaz de compreender um texto numa atitude essencialmente crítica (Jolibert e Gloton 1978: 8). Nos dias de hoje, não devemos pretender apenas formar *crianças leitoras*, mas também *jovens leitores* e, sobretudo, *adultos leitores*, por isso, a criança deve ser preparada para “um processo que é inovador...aprender a pensar e aprender a aprender” (Fonseca *apud* Silva 2002: 337), para o qual a literatura tem a desempenhar um importante contributo.

Apesar do interesse manifestado nas crianças pela literatura desde a mais tenra infância e da ampla oferta editorial, a verdade é que muitos educadores continuam a reclamar sobre um crescente desinteresse dos alunos pela leitura nos diferentes níveis de ensino. Seja pelas dificuldades económicas, seja pela falta de formação dos pais ou ainda pela maior atractividade e facilitismo dos audiovisuais, a verdade é que a maioria não convive com o livro fora da escola.

Com a entrada no ensino oficial, a criança estabelece o contacto com uma leitura individual que exige maior esforço do que aquele necessário para aderir às histórias difundidas pelos audiovisuais. No entanto, o processo da leitura, com todas as suas dificuldades e alegrias, desenvolver-se-á sempre à margem da escola, enquanto a grande preocupação desta em relação à literatura for desenvolver a leitura num sistema rígido e formal de avaliação e fichas de leitura (Yunes e Ponde 1988: 11; Cunha 2003: 53; Zilberman 2003: 28), esquecendo que o único “compromisso com a literatura é a liberdade” (Cunha 2003: 80).

O professor pode desempenhar um papel decisivo no amor ou desamor que o aluno irá desenvolver em relação ao livro e, conseqüentemente, no desenvolvimento ou não, por parte do mesmo, de hábitos altamente activos de lazer que o tornem mais crítico e criativo, mais consciente e produtivo (*Ibidem*, 47). Maria Antonieta da Cunha considera que é “o nosso condicionamento, essa tranquilidade com que vamos, ano após ano, levando às crianças os mesmos livros, as mesmas histórias, supondo sempre actividades iguais, para alunos iguais”, uma das causas para o desinteresse dos alunos relativamente ao livro literário (*Ibidem*, 53).

Hoje, precisamos de um professor formado sobre a função da literatura e, ele próprio, motivado para a leitura. Necessitamos de um professor autónomo e crítico preocupado com a renovação verdadeira da pedagogia da leitura e que saiba que, “mais do que conhecer as fases do desenvolvimento infantil, importa conhecer a criança, a sua história, as suas experiências e

a sua relação com o livro” (*Ibidem*, 99); um professor que faça da leitura uma actividade pertinente e directamente relacionada com os interesses e o quotidiano dos seus alunos; um professor que ausculte as suas preferências, de forma a desenvolver uma pedagogia de motivação verdadeira e acompanhamento no convívio com o livro; um professor que faça “compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos” (*Ibidem*, 97). Só assim, poderá a escola educar no poder do literário e formar, portanto, crianças com “OLHAR DE DESCOBERTA” (Góes 2002: 34) para o grande livro que é o mundo.

CAPÍTULO 7: ESTUDO INFORMÁTICO-LEXICAL

7.1. A informática no estudo de textos

A utilização da informática na análise lexical tem vindo a atrair o interesse de muitos estudiosos da Linguística e das Humanidades que aceitam, hoje, o *software* como uma ajuda indispensável nos âmbitos linguístico e literário, já que, e dando a palavra a Wray, Trott e Bloomer:

The computer is capable of processing vast amounts of material in a very short time, and with total accuracy. It can do in a few moments some things that it would take a human being many days or even weeks to do. Furthermore, the computer can produce information from texts in a form which reveals patterns that a human reader would probably never even notice. (Wray *et al.*: 1998: 213).

A criação e utilização de recursos informáticos no estudo do texto, remonta aos primórdios do desenvolvimento da própria informática, que se situa nos anos 40 e 50 do século XX. Destaca-se o trabalho do reverendo John W. Ellison, em 1957, que forneceu à comunidade científica a primeira concordância gerada por computador (Tavares 2006: 23). Charles Muller foi outro investigador destacado que reconheceu a estatística lexical informática como ferramenta fundamental para alcançar dados válidos e, portanto, fiáveis no âmbito do estudo textual. Este autor, ofereceu ao público, desde os anos 60, vários estudos na área, entre os quais se destacam: *Essais de Statistique Lexicale* (1964), *Étude de Statistique Lexicale* (1967), *Iniciation à la Statistique Linguistique* (1968), *Iniciation aux Méthodes de la Statistique Linguistique* (1973), e *Principles et Méthodes de Statistique Lexicale* (1977) (Machado 2002: 1-2). Em Portugal, foi Helena Mira Mateus uma das primeiras investigadoras linguistas a realçar a importância do estudo informático. No entanto, na aplicação prática dessa metodologia, Aires Augusto Nascimento foi pioneiro, tendo publicado, em 1977, os dados estatístico-lexicais relativos a três textos medievais: *De Ministerio Armorum*, *Vita S. Martini Saurensis* e *Vita Sancti Fructuosi* (*Ibidem*, 2).

Se, inicialmente, o processamento computacional da linguagem era uma tarefa difícil e penosa, a partir de *mainframes*, máquinas de enormes dimensões, que exigiam uma grande especialização para serem operadas, os microcomputadores, que fazem a sua aparição nos

anos oitenta, vieram revolucionar a técnica e o uso do computador nas últimas décadas, fazendo da manipulação de textos via computador uma tarefa banal para muitos de nós.

De facto, a evolução informática e a simplificação dos sistemas operativos conduziram à disponibilidade no mercado de várias ferramentas para análise de textos, fazendo da Linguística de *Corpus* uma área intimamente ligada ao desenvolvimento de *corpora* electrónico.

A Linguística de *Corpus*, enquanto área que se ocupa da utilização de *corpora* computadorizados, a partir de critérios previamente definidos, dedica-se à recolha, selecção, exploração e tratamento da linguagem “por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (Sardinha 2004: 3), de forma a tornar as tarefas cada vez mais fiáveis, sistemáticas e acessíveis, evitando a falha e o erro do tratamento manual dos dados, já que

The analysis of huge bodies of text «by hand» can be prone to error and is not always exhaustive or easily replicable [...] the Corpus Linguistics is thus now inextricably linked to the computer, which has introduced incredible speed, total accountability, accurate replicability, statistics reliability and the ability to handle huge amounts of data (Kennedy 1998: 5).

Entendida, controversamente, por uns, como uma metodologia e, por outros, como um ramo da Linguística, vários investigadores consideram que a Linguística de *Corpus* situa-se entre a metodologia e a teoria. É o caso de Kennedy ao afirmar que: “It would be misleading [...] to suggest that corpus linguistics is a theory in competition with other theories [...] or [...] that is a new or separate branch of linguistics”. (Kennedy 1998: 7). Já na perspectiva de Tognino-Bonelli, a Linguística de *Corpus* é assumida como uma nova forma de investigação linguística:

In this context we take the view that although Corpus Linguistics belongs to the sphere of Applied Linguistics; it differs from other partner disciplines under the same umbrella in that it can be seen as a pre-application methodology. While a methodology can be defined as the use of a given set of rules or pieces of knowledge in a certain situation, by “pre-application” we mean that, unlike other applications that start by accepting certain facts as given, Corpus Linguistics is in a position to define its own sets of rules and pieces of knowledge before they are applied; this leads the linguist to make usage of some new parameters to account for data, and this entails a change in what can be referred as the unit of currency for linguistic description. Corpus linguistics has, therefore, a theoretical status and because of this it is in a position to contribute specifically to other applications. (Tognini-Bonelli *apud* Tavares 2006: 30).

Em franco desenvolvimento, o estudo informático de textos constitui na actualidade um recurso valioso que não pode ser ignorado pelos académicos e investigadores, já que, como salienta Maria Olinda Santana, “a análise estatístico-lexical aplicada a textos de autores

medievais, clássicos, modernos, contemporâneos é uma mais-valia” (Santana 2000: 7). Seria, pois, desejável que a análise automática de textos pelos investigadores e professores fosse hoje uma prática bem mais frequente.

7.2. A informática no ensino

A partir da década de 80, o computador assume-se, pouco a pouco, como um objecto familiar, quer no âmbito privado, quer no da educação. O reconhecimento da importância das TIC no campo educacional foi acompanhado pela criação de programas específicos como o Projecto Minerva, criado pelo Despacho 206/ME/85, de 31 de Outubro de 1985. Este projecto pedagógico tinha como principais finalidades:

- a) promover a introdução da informática como meio auxiliar pedagógico;
- b) equipar e formar no domínio das TIC;
- c) apoiar projectos educativos.

(Santana 2000: 5).

Este primeiro passo do Ministério da Educação vem abrir caminho à implementação de novos projectos, como o *Projecto Nónio – século XXI*, pelo Despacho 232/ME/96, de 4 de Outubro, que pretende o fomento das TIC no ensino.

Mais recentemente, em Agosto de 2007, é aprovado um Plano Tecnológico que aposta em três eixos de actuação: tecnologia, conteúdos e formação. Com este plano pretende-se melhorar os resultados escolares, modernizar o espaço educativo e promover a igualdade de oportunidades no acesso à rede e equipamento tecnológico, colocando Portugal entre os cinco países europeus na modernização tecnológica do ensino.

Também a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* não deixou de se manifestar sobre as possibilidades e vantagens das novas tecnologias na educação. Para esta Comissão, o ensino das novas técnicas nos sistemas educativos é indispensável para “o desenvolvimento da capacidade individual de ter acesso e de tratar informação, factor determinante de integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural” (Delors 1996: 163) e pelas suas vantagens no campo pedagógico,

permitindo “traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo” (*Ibidem*, 164).

Mas, se vivemos hoje um “clima” favorável à utilização das novas tecnologias, onde pululam iniciativas, projectos e directrizes no âmbito da utilização das TIC na educação, também é verdade que, apesar dos esforços institucionais, ainda se sente que o aproveitamento das novas tecnologias no sistema educativo por parte dos docentes, em particular, na sala de aula, fica muito aquém do que seria desejável, imperando ainda um ensino tradicional que debita conteúdos, mesmo quando suportado pelo computador.

De facto, o desenvolvimento e a implementação das novas tecnologias não diminui em nada o papel do professor, antes pelo contrário, modifica-o profundamente, já advertia a Comissão para a Unesco (*Ibidem*,165), salientando a importância do desenvolvimento

de programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a elas frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. (*Ibidem*, 137).

A este respeito, Philippe Perrenoud fala-nos da importância do papel construtivista do professor que deve “criar ou utilizar outros meios de ensino” e “caminhar no sentido de uma menor compartimentalização disciplinar”, desenvolvendo competências fundamentais para o “ensino do futuro”, entre elas, o domínio das novas tecnologias (Perrenoud 2005: 150-151).

Está, de facto, e cada vez em maior número, um conjunto diverso de ferramentas à disposição do professor, em particular o de Língua portuguesa, a quem nos dirigimos neste estudo, propício à investigação, à inovação e, portanto, ao aperfeiçoamento da sua prática educativa. Novos programas e novas potencialidades de análise textual, desenvolvidos e actualizados permanentemente, estão hoje acessíveis a todos os que se interessarem por melhorar a sua prática lectiva, entre os quais destacamos: O *Léxico* (1, 2 e 3), de André Salem, concebido para o tratamento lexicométrico de textos; o *Stablex*, permite a análise quantitativa e qualitativa de textos; o *Tropes*, um dos programas mais completos; o *Wordsmith*, analisa textos na maioria das línguas europeias; o *TACT* (*Textual Analysis Computing Tools*), desenvolvido na Universidade de Toronto, apresenta a análise de textos em diferentes formatos; o *Concorder*, permite trabalhar em grande variedade de línguas; o *Hyperbase*, criado por Etienne Brunet, é um programa de tratamento quantitativo; O *Word Cruncher Document Explorer*, permite a indexação e recuperação para análise textual a partir de programas bastante sofisticados; o *Corpus Presenter*, programa que possibilita o

processamento de corpora textuais; o *Corlex*, trabalho de Eric Brill, faculta a etiquetagem dos textos com margem mínima de erro; o *Concor*, permite a extracção de contextos e frequências; o *Lexa* e o *Microconcord*, fazem a gestão de corpora em suporte informático; o *Intex*, proporciona o trabalho de longos textos em tempo real, extraindo dados do campo morfológico, sintáctico e lexical; o *Unitex*, desenvolvido sob a direcção de Maurice Grosso no LADL (*Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique*), desempenha funções semelhantes ao *Intex*; o *Lexicon*, programa apropriado ao estudo estatístico-lexical ou morfológico de texto, mas com algumas limitações ao nível do dicionário (Cf. Moreira 2006: 58-60); e o *Nooj*, aquele que elegemos para o nosso trabalho, desenvolvido por Max Silberztein, encontra-se disponível on-line e é frequentemente actualizado. Trabalha mais de cem formatos de textos, processa textos simples e *corpora* e permite pesquisar palavras, verificar frequências e localizar os contextos em que ocorrem. Possui, no entanto, uma desvantagem – não permite a leitura da informação fora do ambiente *Nooj*.

CAPÍTULO 8 : ANÁLISE DO CORPUS

8.1. Método de trabalho

O trabalho que propomos tem como objecto de estudo as obras literárias recomendadas pelo PNL para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Das 111 obras recomendadas para leitura orientada (52 para o 5.º ano e 59 para o 6.º ano), procedemos à selecção de 16 para análise, baseada nos seguintes critérios:

- a) Compreender a diversidade de autores e de estilos;
- b) Incluir autores nacionais e estrangeiros;
- c) Ser um texto narrativo, pois consideramos mais apropriado ao estudo que desenvolvemos;
- d) Ter em conta a relação entre o texto e as ilustrações (o nosso estudo deverá abarcar obras com maior e menor espaço destinado a ilustrações e, também, sem ilustrações, pois, acreditamos que os alunos, à medida que avançam na leitura, abandonam gradualmente a necessidade do suporte visual);
- e) Abranger obras em igual número para os dois anos de escolaridade;
- f) Dar preferência a obras literárias que integram o fundo documental da Biblioteca do Agrupamento onde leccionamos, para que este projecto possa efectivamente ser posto em prática pelos docentes de Língua Portuguesa do agrupamento.

Da selecção criteriosa, resultou o seguinte conjunto de obras a analisar:

Para o 5.º ano:

1. *Os mais Belos Contos de Grimm*, dos Irmãos Grimm²³:
 - 1.1 “A Guardadora de gansos”;
 - 1.2 “A Lançadeira”;
 - 1.3 “ O Alfaiatezinho Valente”;

²³ Desta colectânea, não incluímos os contos “Os sapatos rotos no baile” e “Os seis criados”, por não conseguirmos aferir campos temáticos e temas com a análise informático-lexical.

- 1.4 “Rapunzel”;
- 1.5 “O Príncipe Sapo”;
- 1.6 “Os Três Cabelos de Ouro do Diabo”;
2. *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen;
3. *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen;
4. *Pedro Alecrim*, de António Mota;
5. *Uma Questão de Cor*, de Ana Saldanha;
6. *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen;
7. *O Rapaz de Louredo*, de António Mota;
8. *Seis Contos de Eça de Queirós*, de Luísa Ducla Soares²⁴:
 - 8.1 “A Aia”;
 - 8.2 “O Defunto”;
 - 8.3 “O Tesouro”;
 - 8.4 “Suave Milagre”;
 - 8.5 “Civilização”.

Para o 6.º ano:

1. *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres;
2. *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol;
3. *O Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares;
4. *A Cerejeira da Lua e Outras Histórias Chinesas*, de António Torrado²⁵:
 - 4.1 “O Coelho de Jade”;
5. *A Casa das Bengalas*, de António Mota;
6. *Laura e o Coração das Coisas*, de Lourenço Silva e Jordi Sàbat;
7. *O Rapaz de Bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen;
8. *Contos*, de Oscar Wilde:
 - 8.1 “O Príncipe Feliz”;
 - 8.2 “O Gigante Egoísta”;
 - 8.3 “O Rouxinol e a Rosa”;
 - 8.4 “O Amigo Dedicado”.

²⁴ Pelas razões anteriormente mencionadas, excluímos o conto “Frei Genebro” da nossa análise.

²⁵ Pelas mesmas razões, apenas incluímos o conto “O Coelho de Jade” no nosso estudo.

Sendo assim, 28 narrativas constituem o corpus da nossa análise. Foi feita uma análise vertical dos textos, não comparativa/contrastiva, por considerarmos ser a mais adequada aos objectivos do nosso trabalho.

Seleccionados os textos literários, começámos por digitalizar em *scanner* os 28 textos. Após a digitalização, cada texto foi exportado para o *Microsoft Word* e guardado num ficheiro individual. Esta foi uma tarefa algo penosa, também pela necessidade de proceder à correcção de erros frequentes resultantes do processo de digitalização - por exemplo, em vez de “e”, “i”, “l”, “m”, “ó”, “ci”, “ni”, “pin”, obtínhamos “c”, “l”, “f”, “xn”, “6”, “d”, “ü”, “pia”, respectivamente. Procedemos também a outras correcções necessárias, como a eliminação dos casos de translineação e dos números de página e/ou ilustrações que ocorriam em simultâneo com o texto e que, se permanecessem, impediriam a análise e extracção correcta dos dados.

Seguidamente, procedemos ao *download* e à execução do *Nooj*, programa que elegemos para este trabalho pela sua disponibilidade e frequente actualização *on-line*.

Uma vez no *Nooj*, passámos à análise lexical dos textos. O programa analisou os *tokens*²⁶ e suas frequências²⁷. Seleccionámos os 60 *tokens* mais frequentes em cada texto²⁸, filtrámos, exportámos os dados e copiámos para o *Microsoft Word*, elaborando uma listagem de palavras-tema e suas frequências. Deparámo-nos, no entanto, com uma dificuldade, nesta etapa do trabalho – a ambiguidade das palavras. Grande parte das palavras pertence a mais do que uma categoria gramatical, estando a sua classificação dependente do contexto semântico em que ocorre e que o *Nooj* não interpreta. O programa analisa as palavras em todas as suas possibilidades, fornecendo os *tokens* sem a sua classificação gramatical. Optámos, então, por incluir palavras ambíguas, independentemente da sua classe gramatical, como, “só”, “bem” e “mal”.

Após a selecção de *tokens* da listagem, uma nova fase do trabalho impôs-se - consultar todos os contextos em que ocorriam os *tokens* (palavras-tema) seleccionados. Após a análise dos contextos, foram exportados aqueles que considerámos ter maior relevância para a definição dos campos temáticos e copiados para ficheiro *Word*. Optámos por exportar apenas um exemplo de contexto por *token*, já que a inclusão de todos eles resultaria numa listagem de dados demasiado extensa e, portanto, num obstáculo à leitura e interpretação dos resultados obtidos. Nestes contextos, destacámos palavras e/ou expressões que, independentemente do

²⁶ Segundo a definição de Max Silberztein: “Tokens are the basic linguistic objects processed by Nooj. They are classified into three types: Word Forms [...]; Digits; and Delimiters”. (Silberztein 2008: 24).

²⁷ Os *tokens* podem ser dispostos alfabeticamente ou de acordo com a sua frequência (*Ibidem*, 26).

²⁸ Acabada a nossa consulta sobre campos temáticos e palavras-tema, optámos por apresentar a listagem de *tokens*, tendo como critérios: os nomes, os verbos, os adjectivos e os advérbios.

número de ocorrências, considerámos importantes para definir os temas dos textos, pois, quer as palavras-tema, quer as palavras que ocorrem com menor frequência, quer, ainda, os “hapax legomena”, isto é, os termos exclusivos, permitem “classificar áreas temático semânticas típicas” (Genouvrier e Peytard s/d: 313).

Numa última fase, apresentamos as palavras-tema, bem como outras palavras que destacamos nos contextos extraídos, que consideramos contribuir para a definição de campos temáticos e, a partir das mesmas, propomos os temas relativos à moralidade e cidadania.

Dos dados obtidos, não são constituídos anexos, já que o programa não permite a sua exportação para fora do ambiente *Nooj*.

8.2. Campos temáticos e palavras-tema

A ideia de *campo* “pressupõe que entre as unidades linguísticas existem relações regulares que unem entre si dois ou mais elementos” (Vilela 1999: 41). É, no entanto, uma noção complexa e controversa, já que grande parte das palavras participa de vários *campos* (Galisson e Coste 1989: 105).

Para uma análise do texto literário, à luz de uma educação para os valores e para a cidadania, interessa-nos, neste estudo, o *campo temático*, pois é aquele que melhor contribuiu para identificar o tema, ou seja, a: “Ideia principal e dominante de uma obra literária; [...] a mensagem ou fundamento moral implícito numa obra de arte” (Shaw 1982: 448).

Como referem Galisson e Coste, a noção de campo temático situa-se “na encruzilhada da linguística, da psicologia e da sociologia”. Podemos ler a seguinte definição destes dois autores no *Dicionário de Termos Linguísticos, AIT*:

Os campos temáticos constituem conjuntos de termos funcionalmente possíveis no interior de uma determinada situação temática e cuja organização interna depende de um certo número de parâmetros emprestados à actividade psicossocial. Ex: o campo temático da “casa” compreenderia o que diz respeito ao “edifício” (hall, escada, elevador, degrau, etc.), à “construção” (materiais, etc.) ao “lugar de habitação” (função, decoração, etc.), “à localização” (vizinhança, rua, bairro, etc.), e a organização destes termos dependeria das actividades do indivíduo que se encontrasse nessa situação temática. (Galisson e Coste 1983: 104).

Para a delimitação do(s) campo(s) temático(s) de uma narrativa literária, a exploração das palavras-tema e o seu tratamento estatístico revelam-se fundamentais. A noção de palavra-tema surge normalmente associada à de palavra-chave, segundo os mesmos autores:

A palavra-chave é uma palavra-plena (não gramatical), de grande frequência numa obra (ou em toda a obra) de um autor; esta frequência apresenta a característica – em relação à palavra-tema – de estar muito longe da frequência da mesma palavra num corpus de obras do mesmo género. Por outras palavras, a palavra-chave possui a particularidade de ser anormalmente frequente numa obra ou num autor. É classificada de «chave» precisamente por causa desta «anomalia» ao marcar o desvio entre o que acontece no discurso dos outros e no seu, o autor privilegia a palavra-chave [...]. Contrariamente à palavra-tema, o assunto tratado não justifica a elevada frequência da palavra-chave, a sua forte reiteração não se explica senão pela livre escolha do autor: dois escritores que tratem do mesmo tema geralmente fazem aparecer as mesmas palavras-tema, mas apresentam palavras-chave diferentes (*Ibidem*, 114-115).

As palavras-tema são palavras plenas – lexemáticas, segundo E. Bechara (Bechara 2002: 385-386), caracterizadas “por uma frequência muito elevada e que, numa ordenação de frequência decrescente do vocabulário de um autor pertence, por exemplo, aos primeiros 50 lugares” (Genouvrier e Peytard s/d: 313). A sua análise revela-se importante para o investigador “caracterizar áreas temático semânticas típicas” (*Ibidem*, 317-318).

Neste trabalho, procederemos ao levantamento das palavras-tema, ou seja, das palavras plenas que ocorrem com maior frequência em cada narrativa. Estas palavras-tema serão aqui entendidas como aquelas que ocorrem com elevada frequência, situando-se nos 60 *tokens* mais frequentes.

Não se tratará de uma estudo comparativo-contrastivo, pelo que, não serão aqui definidas as palavras-chave. Será feita, sim, uma leitura vertical das narrativas baseada na análise estatística das palavras-tema, para, a partir da exploração das suas relações semânticas, delimitar os campos temáticos e tornar possível a identificação de temas, relacionados com a moralidade e cidadania, nos textos literários que constituem o nosso objecto de estudo.

8.3. Caracterização do corpus de análise

Quadro 2
Caracterização do corpus de análise

| | Autor | Narrativa | Páginas com Ilustração | | Páginas com Texto | | Tokens |
|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------------|-------------------|-------|--------|
| | | | N.º | % ²⁹ | % | N.º | |
| AUTORES PORTUGUESES | Alves Redol | <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> | 17 | 20,9% | 79,1% | 64 | 16614 |
| | Ana Saldanha | <i>Uma Questão de Cor</i> | 10 | 10,5% | 89,5% | 85 | 19686 |
| | António Mota | <i>Pedro Alecrim</i> | 0 | 0% | 100% | 112 | 20294 |
| | | <i>O Rapaz de Louredo</i> | 0 | 0% | 100% | 102 | 17719 |
| | | <i>Casa das Bengalas</i> | 0 | 0% | 100% | 141 | 26277 |
| | António Torrado | “O Coelho de Jade” | 7 | 53,8% | 46,2% | 6 | 1473 |
| | Luísa Ducla Soares | “A aia” | 1 | 14,2% | 85,8% | 6 | 1066 |
| | | “Civilização” | 1 | 7,1% | 92,9% | 13 | 2289 |
| | | “O defunto” | 1 | 5,8% | 94,2% | 16 | 3881 |
| | | “O suave milagre” | 1 | 12,5% | 87,5% | 7 | 1121 |
| | | “O tesouro” | 1 | 12,5% | 87,5% | 7 | 1097 |
| | Maria A. Menéres | <i>Ulisses</i> | 25 | 32% | 68% | 53 | 11014 |
| | M. S. Tavares | <i>O Planeta Branco</i> | 26 | 28,5% | 72,5% | 65 | 13731 |
| | Sophia de Mello Breyner Andresen | <i>A Menina do Mar</i> | 3 | 10% | 90% | 27 | 6241 |
| | | <i>A Floresta</i> | 3 | 5,3% | 94,7% | 53 | 16119 |
| <i>A Fada Oriana</i> | | 4 | 10% | 90% | 36 | 18491 | |
| <i>O Rapaz de Bronze</i> | | 4 | 14,2% | 85,8% | 24 | 8016 | |
| AUTORES ESTRANGEIROS | Grimm | “A guardadora de gansos” | 14 | 51,8% | 48,2% | 13 | 1988 |
| | | “O fuso, a lançadeira e a agulha” | 6 | 54,5% | 45,5% | 5 | 1065 |
| | | “O príncipe sapo” | 8 | 53,3% | 46,7% | 7 | 1322 |
| | | “O alfaiatezinho valente” | 18 | 51,4% | 48,9% | 17 | 3323 |
| | | “Rapunzel” | 8 | 53,3% | 46,7% | 7 | 1279 |
| | | “Os três cabelos de ouro do diabo” | 16 | 51,6% | 48,4% | 15 | 2697 |
| | Lourenço Silva | <i>Laura e o coração das coisas</i> | 32 | 66,6% | 43,4% | 16 | 1497 |
| | Oscar Wilde | “O príncipe feliz” | 1 | 6,6% ³⁰ | 93,4% | 14 | 3952 |
| | | “O gigante egoísta” | 1 | 14,2% | 85,8% | 6 | 1750 |
| | | “O rouxinol e a rosa” | 1 | 11,1% | 88,9% | 8 | 2632 |
| “O amigo dedicado” | | 1 | 6,5% | 93,5% | 15 | 4617 | |

²⁹ Para sabermos sobre a percentagem do número de páginas com ilustração, que representamos por *Y*, procedemos ao seguinte cálculo:

$$Y = \text{Ilustração (n.º pp.)} \times 100 : \text{Ilustração (n.º pp.)} + \text{Texto (n.º pp.)}$$

³⁰ Apesar de todos os contos de Oscar Wilde integrarem uma página com ilustração, esta ocupa um espaço mínimo, pelo que será importante referir que o espaço ocupado por texto é aproximadamente de 100%.

8.4. Análise das narrativas

8.4.1. A Vida Mágica da Sementinha

Tabela 1
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Sementinha | 94 | <u>homem</u> | 24 | <u>vida</u> | 16 | <u>ar</u> | 13 |
| trigo | 58 | Preta | 23 | <u>sementes</u> | 16 | <u>raízes</u> | 13 |
| é | 58 | Amarelo | 23 | folhas | 16 | dias | 13 |
| amiga | 37 | só | 23 | estava | 16 | são | 12 |
| Sol | 37 | bagos | 22 | Chapim | 16 | Foi | 12 |
| <u>homens</u> | 33 | sempre | 22 | Feiticeira | 15 | <u>viver</u> | 12 |
| disse | 33 | perguntou | 21 | <u>água</u> | 15 | dia | 12 |
| <u>terra</u> | 30 | Azul | 20 | espigas | 15 | António | 12 |
| <u>ser</u> | 30 | bico | 20 | <u>Terra</u> | 14 | seara | 12 |
| respondeu | 29 | <u>corpo</u> | 19 | anos | 14 | branca | 12 |
| foi | 29 | Asa | 19 | pão | 14 | verdes | 11 |
| Rouxinol | 28 | bem | 19 | bosque | 13 | certeza | 11 |
| <u>era</u> | 28 | Corvo | 19 | asas | 13 | bago | 11 |
| <u>tempo</u> | 26 | Flores | 17 | velho | 13 | deu | 11 |
| Barba | 24 | professor | 17 | ver | 13 | grão | 11 |

Quadro 3
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... a sorrir. - Os antepassados do <u>homem</u> de hoje - prosseguiu o narrador..."; |
| 2. "...a quem ansiava por uma <u>vida</u> prisioneira passada na escuridão. Decorreram..."; |
| 3. "... de Conta? - Mistério! - sussurrou a <u>Terra</u> num sorriso amigo. - Grande mistério..."; |
| 4. "... fundo, lutavam com desespero para <u>viver</u> . Os mais fracos cediam já..."; |
| 5. "... animais, os homens rudes desse <u>tempo</u> julgavam-se seus descendentes. E..."; |
| 6. "... asiático prosseguiu: - O nosso povo <u>era</u> pacífico , mas um dia, há..."; |
| 7. "... com certeza, dessa doença dos <u>homens</u> que não distinguem as cores..."; |
| 8. "... chegava cá acima, onde o <u>ar</u> não vinha. - Socorro!... Socorro!... «Onde..."; |
| 9. "... gritou a Terra, saturada de <u>água</u> . - Mas assim vamos morrer ... Os..."; |
| 10. "... esganasse os colmos do seu <u>corpo</u> ainda débil. Cada vez mais..."; |
| 11. "... camelos das caravanas, conseguiu deitar <u>raízes</u> e crescer nesses campos agrestes..."; |
| 12. "... se frustrara. Ele olhava aquela <u>terra</u> negra e hostil e sentia..."; |
| 13. "... multiplicação dos pães, bombardeando as <u>sementes</u> do trigo Koga. E o..."; |
| 14. "... dos homens já começam a <u>ser</u> tocados pelas suas mãos. E...". |

Quadro 4
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|----------------------------|---|
| A Vida. | Terra, terra, vida, viver, ar, água, sementes, raízes, corpo, ser, era, lutavam, desespero, fracos, cediam, morrer. |
| A Humanidade. | Homem, homens, tempo, ser, era, lutavam, desespero, fracos, cediam, rudes, povo, pacífico, doença. |

8.4.2. Uma Questão de Cor

Tabela 2
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| é | 236 | só | 34 | Nina | 24 | tio | 19 |
| <u>mãe</u> | 94 | dizer | 33 | são | 23 | <u>quarto</u> | 18 |
| <u>pai</u> | 85 | sei | 32 | escola | 22 | falar | 18 |
| <u>avó</u> | 79 | computador | 32 | ir | 22 | coisa | 17 |
| bem | 62 | É | 32 | anos | 22 | meia | 17 |
| Daniel | 58 | ter | 31 | vez | 22 | fez | 17 |
| Vítor | 50 | ser | 29 | ver | 21 | porta | 17 |
| está | 46 | <u>primo</u> | 29 | tia | 20 | coisas | 16 |
| estava | 45 | mal | 28 | agora | 20 | filha | 16 |
| <u>casa</u> | 44 | sempre | 28 | professora | 20 | vai | 15 |
| tinha | 43 | tempo | 26 | parece | 20 | ar | 15 |
| <u>avô</u> | 40 | tenho | 25 | dar | 20 | <u>ficar</u> | 15 |
| Danny | 35 | foi | 25 | respondeu | 19 | faz | 15 |
| nada | 35 | fazer | 25 | Olha | 19 | dia | 15 |
| era | 34 | <u>sala</u> | 24 | olhos | 19 | jantar | 14 |

Quadro 5
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... custa cederes-lhe o teu <u>quarto</u> ? É só por meia dúzia..."; |
| 2. "... o Danny fica aqui na <u>sala</u> , e amanhã fazemos a mudança ..."; |
| 3. "... é que não podes, Daniel? - <u>Ficar</u> naquele quarto. Com os livros..."; |
| 4. "... aconteceu? A mãe murmurou: - A <u>avó</u> Olga está no hospital. Teve..."; |
| 5. "... Está a morar em minha <u>casa</u> . E veio logo a parva..."; |
| 6. "... rapaz negro é mesmo teu <u>primo</u> ? Não estarás a esconder-me..."; |
| 7. "... racismo , o autodesprezo . Foi o <u>avô</u> Gerardo quem me disse isto..."; |
| 8. "... racistas mentecaptos. Deixas-me ir, <u>mãe</u> ? A mãe pareceu-me um..."; |
| 9. "... tratados como ciganos - insistia o <u>pai</u> - , ou como cães! Ao que...". |

Quadro 6
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema (s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da cidadania |
|--|--|
| A Família; A Hospitalidade. | Mãe, pai, avó, avô, primo, casa, sala, quarto, ficar, cederes-lhe, mudança, morar. |
| O Racismo; A Tolerância/O Respeito. | Primo, negro, racismo, autodesprezo, racistas, ciganos. |

8.4.3. Pedro Alecrim

Tabela 3
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| é | 135 | grande | 34 | noite | 24 | saber | 19 |
| <u>mãe</u> | 89 | dizer | 34 | sei | 23 | mão | 18 |
| <u>pai</u> | 80 | está | 33 | vai | 23 | nunca | 18 |
| <u>casa</u> | 73 | dia | 33 | Pedro | 23 | tarde | 18 |
| Nicolau | 61 | ver | 31 | coisas | 23 | rir | 18 |
| bem | 57 | tem | 30 | <u>sala</u> | 23 | mesa | 18 |
| disse | 56 | É | 30 | porta | 22 | olhos | 17 |
| tempo | 44 | ser | 30 | tenho | 22 | horas | 17 |
| era | 42 | água | 28 | <u>escola</u> | 21 | estar | 16 |
| nada | 41 | há | 27 | dias | 21 | vida | 16 |
| tinha | 40 | vez | 26 | cabeça | 21 | aulas | 16 |
| fazer | 37 | estava | 26 | ter | 21 | só | 16 |
| sempre | 37 | vezes | 26 | gente | 21 | <u>quarto</u> | 16 |
| Luís | 35 | Jacinto | 26 | vou | 19 | fica | 15 |
| foi | 34 | dinheiro | 25 | <u>irmão</u> | 19 | perguntei | 15 |

Quadro 7
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... nunca mais terminava. A minha <u>mãe</u> , quando começa a barafustar, é..."; |
| 2. "... o Nicolau. Para chegarmos a <u>casa</u> temos de andar um bom..."; |
| 3. "... e vejo a porta do <u>quarto</u> dos meus pais aberta. Um..."; |
| 4. "... assim: tudo caro. O meu <u>pai</u> suspirava fundo uma série de..."; |
| 5. "... dentro de casa. Entro na <u>sala</u> e vejo a porta do..."; |
| 6. "... pregou. Muito chorou o meu <u>irmão</u> quando isso aconteceu! Mas a..."; |
| 7. "Não sabia qual era a <u>sala</u> . Uma gargalhada de toda a..."; |
| 8. "... o que se aprende na <u>escola</u> deve ter alguma razão de...". |

Quadro 8
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------|---|
| A Família. | Mãe, pai, pais, casa, sala, quarto, irmão. |
| A Escola. | Sala, escola, aprende. |

8.4.4. O Rapaz de Louredo

Tabela 4
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| é | 110 | só | 30 | foi | 19 | água | 15 |
| <u>mãe</u> | 88 | há | 29 | ano | 19 | ser | 15 |
| <u>pai</u> | 69 | vez | 29 | havia | 19 | estar | 15 |
| bem | 61 | dia | 28 | <u>escola</u> | 18 | bicicleta | 15 |
| <u>casa</u> | 59 | Zé | 28 | coisa | 18 | ficar | 15 |
| disse | 47 | Louredo | 26 | dias | 18 | estou | 14 |
| estava | 46 | Adrianinho | 24 | começou | 17 | cheio | 14 |
| era | 43 | senhor | 24 | Jorge | 17 | sala | 14 |
| fazer | 38 | vezes | 23 | gente | 17 | tenho | 14 |
| vai | 36 | ver | 23 | dar | 17 | Foi | 14 |
| grande | 36 | está | 23 | É | 17 | <u>avô</u> | 14 |
| tinha | 35 | sei | 22 | meio | 17 | Alexandrinho | 14 |
| tempo | 35 | coisas | 21 | terra | 16 | homem | 14 |
| Fernanda | 34 | ir | 21 | vi | 16 | noite | 14 |
| dizer | 30 | cabra | 20 | tarde | 15 | sabe | 14 |

Quadro 9

Contextos das palavras-tema

| Contextos das palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... pessoas com posses frequentavam a <u>escola</u> e continuavam os estudos. Os..."; |
| 2. "... escola e fui servir para <u>casa</u> de um lavrador. Guardava-lhe..."; |
| 3. "... toda a tarde com minha <u>mãe</u> e os meus irmãos Fernanda..."; |
| 4. "... São Nunca à tardinha! O <u>avô</u> Pedro está velhinho, não tem..."; |
| 5. "... acredito que um dia o <u>pai</u> vai ganhar muito dinheiro e...". |

Quadro 10

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema (s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da cidadania |
|---------------------------------------|---|
| A Família. | Mãe, pai, avô, irmãos, casa. |
| As desigualdades sociais (A Pobreza). | Escola, posses, continuavam, estudos, servir, ganhar, dinheiro. |

8.4.5. A Casa das Bengalas

Tabela 5
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| é | 208 | foi | 44 | É | 34 | <u>cozinha</u> | 24 |
| <u>mãe</u> | 174 | <u>quarto</u> | 43 | Torna | 33 | dias | 24 |
| <u>avô</u> | 172 | fazer | 42 | carro | 33 | vezes | 24 |
| <u>pai</u> | 132 | está | 41 | ver | 33 | <u>vida</u> | 23 |
| tinha | 94 | tem | 40 | cabeça | 33 | dizia | 23 |
| <u>casa</u> | 94 | ser | 39 | só | 32 | horas | 23 |
| era | 92 | senhor | 38 | há | 32 | agente | 23 |
| bem | 91 | sempre | 38 | Aníbal | 31 | Sibilina | 22 |
| estava | 69 | Rego | 37 | <u>cama</u> | 31 | tarde | 22 |
| disse | 64 | vez | 37 | ir | 29 | vez | 22 |
| ter | 58 | sei | 36 | porta | 29 | perguntou | 22 |
| <u>tempo</u> | 54 | nunca | 36 | tenho | 29 | gente | 22 |
| <u>velho</u> | 51 | dizer | 36 | <u>sala</u> | 26 | água | 22 |
| havia | 49 | dia | 35 | ia | 25 | Henrique | 21 |
| nada | 47 | é | 34 | dar | 25 | Tião | 21 |

Quadro 11
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... na borda da cama daquele <u>quarto</u> acanhado e a cheirar a..."; |
| 2. "... encontrei o velho sentado na <u>cama</u> , em ceroulas, sem as meias..."; |
| 3. "... tudo cobria. Da cozinha , minha <u>mãe</u> gritou: - Vá tomar banho, meu..."; |
| 4. "... despachou sozinha a limpeza da <u>cozinha</u> , chamando-me molengão por eu..."; |
| 5. "... momento certo. Às vezes o <u>avô</u> aborrecia-me com aquelas cantilenas..."; |
| 6. "... de cortar a barba, meu <u>pai</u> . - Se as minhas vistas fossem..."; |
| 7. "... tinha razão. Nas paredes da <u>sala</u> , no quarto e na cozinha ..."; |
| 8. "... doentinho? - Não. - Podes sair de <u>casa</u> ? Respondi que não sabia. - Mas..."; |
| 9. "... a arte da surdez. O <u>velho</u> ensinou-me que não é..."; |
| 10. "... fé, está no fim da <u>vida</u> . - E são tristes os fins ..."; |
| 11. "... em cima, ó Zê... - O <u>tempo</u> passa tão depressa ! - Quando a...". |

Quadro 12
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------|---|
| A Família. | Mãe, avô, pai, casa, quarto, sala, cama, cozinha. |
| A Velhice. | Avô, velho, tempo, passa, depressa, vida, fim, fins, velhice. |

8.4.6. A Cerejeira da Lua e outras Histórias Chinesas

8.4.6.1. “O Coelho de Jade”

Tabela 6
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| lebre | 23 | fogo | 4 | parasitas | 2 | fosse | 2 |
| <u>brâmane</u> | 13 | peixe | 3 | grãos | 2 | chamas | 2 |
| <u>Buda</u> | 7 | coelho | 3 | correram | 2 | pena | 2 |
| bichos | 6 | beira | 3 | terra | 2 | fresca | 2 |
| Vinha | 5 | direcção | 3 | ter | 2 | há | 2 |
| zumba | 5 | rio | 3 | perguntou | 2 | acordou | 2 |
| Olhem | 5 | animais | 3 | cobra | 2 | pó | 2 |
| garça | 4 | <u>suplicava</u> | 3 | entendiam | 2 | bom | 2 |
| lontra | 4 | fogueira | 3 | <u>seres</u> | 2 | frutos | 2 |
| Tenham | 4 | almofariz | 3 | é | 2 | <u>homens</u> | 2 |
| <u> piedade</u> | 4 | jade | 3 | <u>força</u> | 2 | sabiam | 2 |
| <u>Piedade</u> | 4 | patas | 2 | olhos | 2 | caça | 2 |
| rato | 4 | comer | 2 | tinha | 2 | perceber | 1 |
| braços | 4 | meio | 2 | <u>tempo</u> | 2 | abelha | 1 |
| colina | 4 | vira | 2 | hora | 2 | fitava | 1 |

Quadro 13
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. “... os séculos conhecidos, houve um <u>tempo</u> de maravilha em que os...”; |
| 2. “... porque escuta o coração dos <u>seres</u> e interpreta a notícia dos...”; |
| 3. “... sonho. Há muitas histórias de <u>Buda</u> que contam destes feitos. Daquela...”; |
| 4. “... de maravilha em que os <u>homens</u> entendiam a fala dos bichos...”; |
| 5. “...caminhos, o brâmane causava pena . - <u>Piedade</u> . Tenham piedade de mim - suplicou ...”; |
| 6. “... que se aproximavam. - Piedade. Tenham <u>piedade</u> de mim - <u>suplicava</u> o brâmane...”; |
| 7. “... Piedade. Tenham piedade de mim - <u>suplicava</u> o brâmane, estendendo os braços...”; |
| 8. “... generosidade nunca se vira. O <u>brâmane</u> também a fitava com estranha...”. |

Quadro 14
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---|---|
| A bondade/A Generosidade; A piedade. | Brâmane, Buda, piedade, suplicava, suplicou, tempo, seres, homens, maravilha, coração, pena, generosidade. |
| Religiões (O budismo). | Brâmane, Buda. |

8.4.7. Seis Contos de Eça de Queirós

8.4.7.1. “A Aia”

Tabela 7
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------------|------------|------------------|------------|-----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| berço | 12 | Era | 4 | sala | 2 | portas | 2 |
| era | 8 | tio | 3 | <u>roubar</u> | 2 | homem | 2 |
| <u>filho</u> | 8 | <u>riquezas</u> | 3 | grande | 2 | <u>trono</u> | 2 |
| <u>príncipe</u> | 7 | <u>palácio</u> | 3 | instante | 2 | <u>mamar</u> | 2 |
| <u>ouro</u> | 6 | <u>real</u> | 3 | lanternas | 2 | <u>terrível</u> | 2 |
| rainha | 6 | <u>verga</u> | 3 | ter | 2 | <u>inimigos</u> | 2 |
| ama | 5 | <u>morte</u> | 3 | cheia | 2 | <u>braços</u> | 2 |
| menino | 4 | estava | 3 | ouvir | 2 | estavam | 2 |
| marfim | 4 | dava | 2 | <u>peito</u> | 2 | homens | 2 |
| punhal | 4 | <u>cruel</u> | 2 | noite | 2 | quarto | 2 |
| mão | 4 | <u>tesouro</u> | 2 | estendeu | 2 | <u>chorou</u> | 2 |
| dormia | 4 | <u>filhinho</u> | 2 | castelo | 2 | escolher | 2 |
| escrava | 4 | <u>armas</u> | 2 | aias | 2 | tarde | 1 |
| <u>princepezinho</u> | 4 | moreno | 2 | tinha | 2 | deixava | 1 |
| rei | 4 | <u>chorando</u> | 2 | <u>diamantes</u> | 2 | manhã | 1 |

Quadro 15
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... só e triste a sua <u>rainha</u> e um filhinho no berço...”; |
| 2. “... berço com um guizo de <u>ouro</u> fechado na mão! Ao lado...”; |
| 3. “... um escravozinho moreno, filho da <u>escrava</u> que dava de mamar ao...”; |
| 4. “... e o do outro, de <u>verga</u> . A leal escrava amava os...”; |
| 5. “... filho, no meio de tantos <u>inimigos</u> . O pio r desses inimigos era...”; |
| 6. “... roubar e matar o seu <u>príncipe</u> ! Então, rapidamente, pegou no menino...”; |
| 7. “... Mas como ela temia pelo <u>princepezinho</u> ! Com ele ao peito , punha...” |
| 8. “... de tentar roubar-lhe o <u>trono</u> . O filho dela, o pequenino...”; |
| 9. “... muito calada, muito pálida, a <u>ama</u> descobriu o berço de verga...”; |
| 10. “... tantas preocupações. Como não possuía <u>riquezas</u> nem: glórias. Ninguém o invejava ...”; |
| 11. “Um grande terror enchia o <u>palácio</u> real. O terrível senhor que...”; |
| 12. “... desesperados , deitou-o no berço <u>real</u> . Um homem enorme, com um...”; |
| 13. “... uma ideia: - Levem-na ao <u>tesouro</u> real para ela escolher as...”; |
| 14. “... ouro, armas trabalhadas, montões de <u>diamantes</u> , pilhas de moedas , fios de...”; |
| 15. “... espada ... E, entretanto, o tio <u>cruel</u> não deixaria de tentar roubar...”; |
| 16. “... enchia o palácio real. O <u>terrível</u> senhor que morava no castelo...”; |
| 17. “... deixavam a sua marca de <u>morte</u> e destruição . As portas da...”; |

| |
|---|
| 18. “... viu homens, clarões de lanternas, <u>armas</u> . Num instante, tudo compreendeu – era...”; |
| 19. “... pai que assim deixava um <u>filho</u> , no meio de tantos inimigos...”; |
| 20. “... da escrava que dava de <u>mamar</u> ao príncipe. Tinham nascido na...”; |
| 21. “... pelo principezinho! Com ele ao <u>peito</u> , punha-se a pensar corno...”; |
| 22. “... segura, como se os seus <u>braços</u> fossem muralhas capazes de defender ...”; |
| 23. “... morte do rei. A rainha <u>chorou</u> o rei. Chorou o marido...”; |
| 24. “... de verga. Pegou no seu <u>filhinho</u> moreno e, entre beijos desesperados ...”. |

Quadro 16
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|--|--|
| As Desigualdades: A Riqueza/A Pobreza. | Príncipe, principezinho, ouro, riquezas, rainha, ama, escrava, palácio, real, verga, tesouro, trono, diamantes, moedas. |
| A Violência / A Ganância. | Morte, cruel, armas, terrível, inimigos, ouro, riquezas, tesouro, diamantes, chorou, chorando, pior, matar, temia, roubar-lhe, invejava, desesperados, moedas, espada, destruição. |
| A Liberdade. | Escrava, escravozinho, leal. |
| O Amor. | Filho, Príncipe, principezinho, peito, mamar, braços, filhinho, amava, defender, beijos, desesperados. |

8.4.7.2. “Civilização”

Tabela 8
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|------------------------|------------|--------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Jacinto | 17 | <u>século</u> | 4 | Está | 3 | biblioteca | 3 |
| havia | 8 | gravador | 4 | <u>supercivilizado</u> | 3 | pratos | 3 |
| amigo | 8 | Brás | 4 | cavalos | 3 | solar | 3 |
| casa | 7 | obras | 4 | Maravilhosa | 3 | olhos | 3 |
| sempre | 5 | fora | 4 | restava | 3 | <u>civilização</u> | 3 |
| tinha | 5 | tubos | 4 | carruagens | 3 | meio | 2 |
| água | 5 | janelas | 4 | sala | 3 | estrelas | 2 |
| <u>serra</u> | 5 | malas | 3 | paredes | 3 | Tinha | 2 |
| estavam | 5 | eram | 3 | <u>invenção</u> | 3 | estrela | 2 |
| era | 5 | comboio | 3 | jornal | 3 | via | 2 |
| procurador | 5 | fim | 3 | tinham | 3 | lia | 2 |
| Só | 5 | semanas | 3 | Foi | 3 | excelência | 2 |
| estava | 4 | mesa | 3 | penas | 3 | frios | 2 |
| Zé | 4 | jantar | 3 | Torges | 3 | colchões | 2 |
| dia | 4 | lápiz | 3 | pareciam | 3 | trouxe | 2 |

Quadro 17
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... chamava o Farol. Mas a <u>civilização</u> manifestava-se principalmente nos aparelhos ..."; |
| 2. "... encalhados. Sentíamo-nos perdidos na <u>serra</u> agreste, sem procurador, sem cavalos..."; |
| 3. "... não admira os progressos deste <u>século</u> ?» Certa noite quis mostrar a..."; |
| 4. "... que desatou a repetir: «Maravilhosa <u>invenção</u> ! Quem não admira os progressos..."; |
| 5. "... luz da vela, o meu <u>supercivilizado</u> amigo foi lendo o pedaço...". |

Quadro 18
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema (s) | Campo (s) Temático (s) da moralidade e da Cidadania |
|--|--|
| Civilização / Mundo Rural; O Progresso. | Serra, século, supercivilizado, invenção, civilização, aparelhos, progressos. |

8.4.7.3. "O Defunto"

Tabela 9
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|-------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. |
| Rui | 25 | <u>adaga</u> | 7 | senhor | 5 | pé | 4 |
| tinha | 13 | olhos | 7 | lado | 5 | chamou | 4 |
| Genebro | 13 | Senhor | 6 | Segóvia | 5 | homem | 4 |
| Frei | 12 | <u>corpo</u> | 6 | queres | 5 | porta | 4 |
| <u>enforcado</u> | 12 | Senhora | 6 | casa | 5 | estrada | 4 |
| Era | 10 | Lara | 6 | jardim | 5 | mão | 4 |
| estava | 9 | <u>peito</u> | 6 | cavaleiro | 5 | mulher | 4 |
| igreja | 9 | Leonor | 6 | varanda | 4 | nada | 4 |
| era | 9 | noite | 6 | encontrou | 4 | <u>enforcados</u> | 4 |
| foi | 9 | Afonso | 5 | tenho | 4 | fidalgo | 4 |
| bem | 8 | ser | 5 | santo | 4 | só | 4 |
| Cabril | 8 | velho | 5 | dia | 4 | chegou | 4 |
| cavalo | 8 | ia | 5 | ficar | 4 | escada | 4 |
| jovem | 7 | Pilar | 5 | É | 4 | caiu | 3 |
| frade | 7 | <u>corda</u> | 5 | terra | 4 | <u>Enforcados</u> | 3 |

Quadro 19
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... traves onde estavam pendurados quatro <u>enforcados</u> . Gordas aves de rapina dormiam..."; |
| 2. "... espada, o jovem cortou a <u>corda</u> . O corpo caiu para o..."; |
| 3. "... fizer um serviço... Seria o <u>enforcado</u> um enviado do Demónio ? Fez..."; |
| 4. "... enforcado ainda tinha cravada no <u>peito</u> a adaga, cuja ponta lhe,..."; |
| 5. "... -lhe enterrado três vezes a <u>adaga</u> no peito. Não podia estar..."; |
| 6. "... até algum jardim, porque o <u>corpo</u> estava sujo de terra. E..."; |
| 7. "... o capelão ao Cerro dos <u>Enforcados</u> , já uma multidão aí se...". |

Quadro 20
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo (s) Temático (s) da moralidade e da Cidadania |
|----------------------------|--|
| A Morte; A Crueldade. | Enforcado, enforcados, adaga, corpo, peito, corda, Demónio, cravada, enterrada. |

8.4.7.4. "O Suave Milagre"

Tabela 10
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. |
| <u>Jesus</u> | 10 | novo | 3 | procurá | 2 | tinha | 2 |
| <u>rabi</u> | 9 | velho | 3 | Públio | 2 | fama | 2 |
| <u>Galileia</u> | 6 | é | 3 | fonte | 2 | fora | 2 |
| Obed | 5 | mar | 3 | ver | 2 | mãe | 2 |
| <u>milagres</u> | 5 | homem | 3 | Perguntaram | 2 | <u>casebre</u> | 2 |
| vinhas | 4 | há | 3 | secara | 2 | <u>pobre</u> | 2 |
| forte | 4 | caravanas | 3 | fazia | 2 | <u>esperança</u> | 2 |
| soldados | 4 | dia | 3 | caminhos | 2 | tempo | 2 |
| <u>profeta</u> | 4 | tarde | 2 | <u>triste</u> | 2 | <u>mendigo</u> | 2 |
| criados | 4 | mulheres | 2 | tem | 2 | rebanhos | 2 |
| Sétimo | 4 | <u>Deus</u> | 2 | Sol | 2 | <u>pastores</u> | 2 |
| encontraram | 3 | havia | 2 | sabia | 2 | longo | 2 |
| disse | 3 | filho | 2 | sandálias | 2 | nascente | 1 |
| criança | 3 | filha | 2 | gado | 2 | <u>promessa</u> | 1 |
| foi | 3 | além | 2 | rio | 2 | Camponeses | 1 |

Quadro 21
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... de Jesus se espalhava. Num <u>casebre</u> vivia urna pobre viúva com..."; |
| 2. "... a figueira. Um dia, um <u>mendigo</u> entrou no casebre e falou..."; |
| 3. "... a mãe. - Vendo-me tão <u>pobre</u> e tão <u>só</u> , até os..."; |
| 4. "... da fonte, contou que o <u>rabi curara</u> um leproso e <u>ressuscitara</u> ..."; |
| 5. "... da Judeia, o <u>enviado</u> de <u>Deus</u> . O homem ergueu-se, apanhou..."; |
| 6. "... que procurassem o rabi na <u>Galileia</u> e o trouxessem, com promessa..."; |
| 7. "... sobre as rochas. Depois, mais <u>triste</u> e pálida, continuava a olhar..."; |
| 8. "... -lhe se sabia de um <u>profeta</u> da Galileia que fazia milagres..."; |
| 9. "... profeta da Galileia que fazia <u>milagres</u> . O velho, de <u>religião</u> grega..."; |
| 10. "... murmurou: - Mãe, eu queria ver <u>Jesus</u> . E logo, abrindo devagar a..."; |
| 11. "E com ele morreu a <u>esperança</u> dos <u>tristes</u> . Erguendo as mãozinhas...". |
| 12. "... jovem. Assombrados, os camponeses, os <u>pastores</u> , as mulheres de bilha ao..."; |
| 13. "... Obed, orgulhoso senhor de muitos <u>rebanhos</u> e vinhas. Mas um Vento...". |

Quadro 22
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo (s) Temáticos (s) da moralidade e da Cidadania |
|-----------------------------------|--|
| A Pobreza. | Pobre, mendigo, casebre. |
| A Esperança / A Fé; Religiões. | Jesus, rabi, Galileia, milagres, profeta, Deus, triste, tristes, esperança, só, curara, ressuscitara, enviado, rebanhos, pastores, religião. |

8.4.7.5. "O Tesouro"

Tabela 11
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Rui | 11 | relva | 3 | cheio | 2 | tivesse | 2 |
| Guanes | 11 | estava | 3 | é | 2 | erva | 2 |
| Rostabal | 10 | cair | 2 | empadões | 2 | quisera | 2 |
| <u>tesouro</u> | 7 | <u>morra</u> | 2 | carregar | 2 | <u>veneno</u> | 2 |
| era | 6 | fechaduras | 2 | lareira | 2 | dividia | 2 |
| <u>cofre</u> | 6 | lume | 2 | tinha | 2 | só | 2 |

| | | | | | | | |
|-------------|---|----------|---|----------------|---|--------------|---|
| irmãos | 5 | manhã | 2 | <u>fortuna</u> | 2 | punhado | 2 |
| <u>ouro</u> | 5 | fidalgos | 2 | podia | 2 | agarrou | 2 |
| éguas | 5 | égua | 2 | saltou | 2 | compras | 2 |
| moedas | 4 | irmão | 2 | caiu | 2 | altas | 1 |
| mata | 4 | Mal | 2 | garrafas | 2 | encontraram | 1 |
| chave | 4 | chaves | 2 | fazer | 2 | <u>crime</u> | 1 |
| vinho | 4 | foi | 2 | fonte | 2 | sentiu | 1 |
| eram | 3 | deviam | 2 | iam | 2 | galinha | 1 |
| velho | 3 | alto | 2 | solar | 2 | levo | 1 |

Quadro 23

Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... estava cheio de moedas de <u>ouro</u> ! Que haviam de fazer? Rui..."; |
| 2. "... mais sensato. Propôs que o <u>tesouro</u> pertencesse aos três. Mas como..."; |
| 3. "... de se acabar, espatifava a <u>fortuna</u> , porque era um terrível gastador..."; |
| 4. "... em tais mãos... - Pois que <u>morra</u> e morra hoje! — bradou Rostabal..."; |
| 5. "... das éguas para junto do <u>cofre</u> , ergueu a tampa, agarrou num..."; |
| 6. "... compreendendo enfim a traição : - É <u>veneno</u> ! Sim, Guanes tivera a mesma..."; |
| 7. "... do peito. Rostabal, depois do <u>crime</u> , atirou a arma para o...". |

Quadro 24

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---|--|
| A Ganância; A Traição; A Violência. | Tesouro, cofre, ouro, morra, fortuna, veneno, crime, moedas, traição, arma. |

8.4.8. *Ulisses*

Tabela 12
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Ulisses | 144 | Circe | 15 | ser | 12 | foram | 10 |
| marinheiros | 43 | Penélope | 15 | grande | 12 | ciclopes | 10 |
| estava | 31 | tinham | 15 | sempre | 12 | <u>amigos</u> | 10 |
| remar | 29 | ir | 15 | <u>gregos</u> | 11 | nada | 10 |
| mar | 28 | cavalo | 15 | <u>Ítaca</u> | 11 | Ninguém | 10 |
| só | 24 | está | 15 | <u>terra</u> | 11 | Pátria | 9 |
| dia | 22 | homens | 14 | ver | 11 | palácio | 9 |
| foi | 22 | ciclope | 13 | noite | 11 | correr | 9 |
| navio | 20 | ilha | 13 | enorme | 11 | há | 9 |
| Polifemo | 20 | gruta | 13 | havia | 11 | sereias | 9 |
| tinha | 19 | nome | 13 | dias | 11 | tempo | 9 |
| bem | 17 | vez | 12 | anos | 10 | beber | 9 |
| meio | 17 | rei | 12 | <u>mulher</u> | 10 | filho | 9 |
| <u>companheiros</u> | 16 | Telémaco | 12 | viu | 10 | cão | 9 |
| <u>pretendentes</u> | 16 | disse | 12 | <u>povo</u> | 10 | homem | 9 |

Quadro 25
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... Ítaca muito feliz com sua <u>mulher</u> Penélope e seu filho ainda..."; |
| 2. "...e em vingar-se dos <u>pretendentes</u> à mão de sua mulher..."; |
| 3. "... ilha grega que se chamava <u>Ítaca</u> muito feliz com sua mulher..."; |
| 4. "... amavam . Para ele não havia <u>terra</u> no mundo igual a fraca..."; |
| 5. "... foi. Nos seus barcos os <u>gregos</u> embarcaram para Tróia pensando alegremente..."; |
| 6. "...Ítaca. Os Gregos eram um <u>povo</u> de marinheiros destemidos . Eles cruzavam..."; |
| 7. "... o que teria acontecido aos <u>amigos</u> , quando de repente vê chegar..."; |
| 8. "... da Grécia? Os meus queridos <u>companheiros</u> ? Isto é uma afronta que...". |

Quadro 26
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---|---|
| A Família; O Amor. | Pretendentes, mulher, feliz, filho, amavam. |
| Civilizações (A Civilização Grega); A Coragem. | Gregos, Ítaca, terra, povo, destemidos. |
| A Amizade. | Companheiros, amigos, queridos. |

8.4.9. O Planeta Branco

Tabela 13
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|----------------|------------|------------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| <u>Terra</u> | 111 | tinha | 24 | nós | 18 | coisa | 14 |
| Lucas | 81 | agora | 24 | horas | 18 | ver | 14 |
| Ítaca | 64 | <u>bordo</u> | 23 | velocidade | 17 | fim | 14 |
| é | 62 | estão | 22 | <u>espaço</u> | 17 | <u>sistema</u> | 13 |
| Lydia | 57 | tinham | 22 | fora | 17 | Natch | 13 |
| <u>nave</u> | 51 | fazer | 22 | <u>navegação</u> | 16 | astronautas | 13 |
| Baltazar | 43 | anos | 21 | noite | 16 | bem | 13 |
| era | 40 | só | 21 | Bianca | 16 | estamos | 13 |
| <u>rota</u> | 34 | <u>Sistema</u> | 21 | dizer | 16 | tentar | 13 |
| vez | 33 | nada | 21 | estavam | 16 | luz | 12 |
| <u>planeta</u> | 32 | <u>mortos</u> | 20 | <u>Solar</u> | 15 | Orizon | 12 |
| estava | 28 | dia | 19 | <u>água</u> | 15 | Ser | 12 |
| <u>vida</u> | 27 | está | 19 | <u>missão</u> | 15 | Olhos | 12 |
| foi | 26 | Marko | 18 | <u>ar</u> | 14 | Branco | 12 |
| motores | 25 | <u>viagem</u> | 18 | tempo | 14 | silêncio | 12 |

Quadro 27
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... fora. Um foguetão transportara a <u>nave</u> até ao limite da <u>atmosfera</u> ..."; |
| 2. "... por isso, o chefe da <u>missão</u> . Tinha o cabelo castanho e..."; |
| 3. "... que tudo estava certo - a <u>rota</u> , a altitude, a velocidade, a..."; |
| 4. "...davam energia à nave, o <u>sistema</u> de comunicações com Terra, os..."; |
| 5. "... em ordem e que a <u>viagem</u> podia prosseguir, como planeado. Lydia..."; |
| 6. "... se localizava no Terceiro Sistema <u>Solar</u> - o segundo a contar do..."; |
| 7. "... reduzido da nave, flutuando no <u>ar</u> , devido à ausência de gravidade..."; |
| 8. "... aquecer todo o <u>planeta</u> , porque destruía a camada de ozono ..."; |
| 9. "... e pelos incêndios , tornava a <u>Terra</u> mais quente e mais indefesa ..."; |
| 10. "... outro planeta e de outro <u>sistema</u> solar. Todos os planetas que..."; |
| 11. "... em nenhum deles se encontrara <u>água</u> - o elemento essencial à vida..."; |
| 12. "... Terra. Bem-vindos ao Segundo <u>Sistema</u> Solar. Comandante Lucas, parabéns pela..."; |
| 13. "... e não se encontravam em <u>rota</u> de colisão com nenhuma estrela..."; |
| 14. "... os que aqui chegam estão <u>mortos</u> e o seu destino é..."; |
| 15. "É uma coisa natural: a <u>vida</u> é natural e a morte ..."; |
| 16. "... meses de viagem, através do <u>espaço</u> , e só daí a uns...". |

Quadro 28
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|------------------------------|---|
| O Planeta Terra/ O Universo. | Terra, nave, rota, planeta, vida, bordo, Sistema, viagem, navegação, Solar, água, missão, ar, sistema, atmosfera. |
| A Vida / A Morte. | Vida, mortos, morte, natural. |
| O Ambiente. | Aquecer, destruída, camada, ozono, incêndios, quente, indefesa. |

8.4.10. A Menina do Mar

Tabela 14
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------------|------------|---------------|------------|-------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| rapaz | 52 | estava | 14 | sei | 10 | balde | 8 |
| disse | 49 | <u>mal</u> | 14 | <u>polvos</u> | 10 | fogo | 8 |
| é | 48 | <u>maré</u> | 14 | dançar | 10 | quero | 8 |
| Menina | 47 | ir | 13 | coisa | 10 | vinho | 7 |
| <u>mar</u> | 42 | <u>praia</u> | 13 | <u>peixes</u> | 9 | <u>feliz</u> | 7 |
| <u>Mar</u> | 38 | <u>algas</u> | 13 | pôs | 9 | <u>gargalhada</u> | 7 |
| <u>peixe</u> | 33 | casa | 13 | são | 9 | branca | 7 |
| <u>água</u> | 32 | manhã | 12 | fazer | 9 | noite | 7 |
| <u>polvo</u> | 32 | É | 11 | <u>fundo</u> | 9 | ser | 7 |
| <u>caranguejo</u> | 29 | era | 11 | <u>gruta</u> | 8 | <u>homens</u> | 7 |
| terra | 23 | <u>rochas</u> | 11 | gaivota | 8 | há | 6 |
| dia | 21 | <u>Raia</u> | 11 | ar | 8 | <u>rir</u> | 6 |
| menina | 17 | braços | 10 | viu | 8 | deu | 6 |
| ver | 16 | <u>anémonas</u> | 10 | Rei | 8 | florestas | 6 |
| tinha | 15 | <u>ondas</u> | 10 | grande | 8 | frente | 6 |

Quadro 29
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. "... os dias a brincar na <u>praia</u> . Era uma praia muito grande..."; |
| 2. "... os rochedos estavam cobertos de <u>água</u> . Só se viam as ondas..."; |
| 3. "... água. Só se viam as <u>ondas</u> que vinham crescendo do longe..."; |
| 4. "... barulho de palmas. Mas na <u>maré</u> vazia as rochas apareciam cobertas..."; |
| 5. "... de limo , de búzios , de <u>anémonas</u> , de lapas , de algas e..."; |
| 6. "... de anémonas, de lapas , de <u>algas</u> e de ouriços . Havia poças..."; |
| 7. "... ondas. E a água do <u>mar</u> era transparente e fria. Às..."; |
| 8. "... fria. Às vezes passava um <u>peixe</u> , mas tão rápido que mal..."; |
| 9. "... da casa branca adorava as <u>rochas</u> . Adorava o verde das algas..."; |
| 10. "... para poder ir até ao <u>fundo</u> do mar sem se afogar..."; |
| 11. "... pedras. E viu um grande <u>polvo</u> a rir, um caranguejo a..."; |
| 12. "... Que! Que! Que! - ria o <u>caranguejo</u> . - Glu! Glu! Glu! - ria o..."; |
| 13. "... mim. Vivemos os quatro numa <u>gruta</u> muito bonita. O polvo arruma..."; |
| 14. "... a Menina do <u>Mar</u> . - A saudade é a tristeza que fica..."; |
| 15. "... Grande Raia. E a Grande <u>Raia</u> é a dona destes mares ..."; |
| 16. "... má e come homens e <u>peixes</u> e está sempre com fome..."; |
| 17. "... Mar. A Raia ordenou aos <u>polvos</u> que não me deixassem passar..."; |
| 18. "... quietos, parem, não lhe façam <u>mal</u> , ele é meu amigo e..."; |
| 19. "... tosse; em seguida urna terceira <u>gargalhada</u> , que era como se alguém..."; |

20. "... rapaz e disse: - Estou tão feliz, tão feliz, tão feliz! Pensei...";
21. "... uma menina muito pequenina a rir também. A menina, que devia...";
22. "... **medo** dela. Ela **detesta** os homens e também não gosta dos...".

Quadro 30

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|----------------------------|--|
| A Natureza: O Mar. | Mar, peixe, água, polvo, caranguejo, maré, praia, algas, rochas, Raia, anémonas, ondas, polvos, peixes, fundo, gruta, rochedos, limo, búzios, lapas. |
| A Felicidade. | Feliz, gargalhada, tristeza, rir. |
| A Maldade. | Mal, má, medo, detesta. |
| A Amizade. | Saudade, amigo. |

8.4.11. A Floresta

Tabela 15
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Isabel | 92 | há | 25 | <u>homem</u> | 19 | professor | 16 |
| anão | 67 | sempre | 25 | <u>homens</u> | 18 | foram | 16 |
| disse | 59 | cidade | 24 | floresta | 18 | fim | 16 |
| é | 56 | sábio | 24 | ter | 18 | capitão | 16 |
| tinha | 50 | anos | 23 | velho | 18 | coisas | 15 |
| era | 49 | quinta | 23 | havia | 18 | sala | 15 |
| <u>oiro</u> | 45 | tinham | 23 | vida | 17 | amigo | 15 |
| grande | 44 | Máximo | 23 | música | 17 | <u>mal</u> | 15 |
| estava | 42 | Doutor | 23 | respondeu | 17 | coisa | 15 |
| <u>pedras</u> | 42 | ar | 23 | frades | 17 | estavam | 15 |
| dia | 41 | chão | 22 | noite | 17 | descoberta | 14 |
| casa | 40 | só | 22 | Era | 17 | vez | 14 |
| anões | 38 | grandes | 21 | porta | 17 | começou | 14 |
| <u>bandidos</u> | 30 | nunca | 21 | tempo | 16 | eram | 14 |
| dias | 26 | árvores | 19 | laboratório | 16 | Cláudio | 14 |

Quadro 31
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por <i>token</i>) |
|---|
| 1. "... dos arvoredos uma quadrilha de <u>bandidos</u> veio instalar-se nestes bosques..."; |
| 2. "... e não uma vida de <u>homem</u> . Roubar é uma coisa muito..."; |
| 3. "... homens a cavalo mais doze <u>homens</u> armados escondidos entre as mercadorias..."; |
| 4. "... Invejava os sacos cheios de <u>oiro</u> , os fatos de veludo, as..."; |
| 5. "... a maneira de transformar as <u>pedras</u> em oiro. Nunca pensou noutra..."; |
| 6. "... em bem o fruto do <u>mal</u> . Faz com esse dinheiro uma...". |

Quadro 32
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------------------------|--|
| A Maldade/A Ganância; A violência. | Oiro, pedras, bandidos, homem, homens, roubar, mal, armados, invejava, dinheiro. |

8.4.12. A Fada Oriana

Tabela 16
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Oriana | 319 | Poeta | 36 | ter | 26 | <u>promessa</u> | 19 |
| disse | 159 | <u>moleiro</u> | 35 | flores | 25 | <u>olhos</u> | 19 |
| peixe | 92 | ar | 35 | tenho | 23 | mulher | 19 |
| fada | 83 | noite | 33 | <u>lenhador</u> | 23 | <u>espelho</u> | 19 |
| asas | 73 | tinha | 32 | Fadas | 23 | pediu | 19 |
| estava | 68 | viu | 32 | posso | 22 | <u>Rico</u> | 18 |
| <u>floresta</u> | 61 | <u>bonita</u> | 32 | sala | 22 | Chão | 18 |
| casa | 57 | varinha | 32 | Rainha | 22 | <u>Homem</u> | 18 |
| <u>velha</u> | 50 | <u>ver</u> | 31 | vez | 21 | bem | 18 |
| dia | 46 | homens | 31 | fadas | 21 | dias | 18 |
| <u>era</u> | 46 | <u>fazer</u> | 31 | <u>Era</u> | 21 | estou | 17 |
| <u>cidade</u> | 46 | coisas | 30 | porta | 20 | respondeu | 17 |
| <u>rio</u> | 42 | condão | 30 | ser | 20 | veio | 17 |
| <u>animais</u> | 42 | havia | 30 | há | 20 | perguntou | 17 |
| sou | 37 | filho | 29 | apareceu | 19 | sempre | 17 |

Quadro 33
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por <i>token</i>) |
|--|
| 1. "... das Fadas -, entrego-te esta <u>floresta</u> . Todos os homens, animais e..."; |
| 2. "... esta floresta. Todos os homens, <u>animais</u> e plantas que aqui vivem..."; |
| 3. "... e vista de perto a <u>cidade</u> era escura, feia e triste ..."; |
| 4. "... de sol à tona do <u>rio</u> . Mas que bonita que eu..."; |
| 5. "... visitar a velha. Era uma <u>velha</u> muito velha que vivia numa..."; |
| 6. "... nova e linda e agora <u>era</u> velha, enrugada e feia . Por..."; |
| 7. "... e foi a casa do <u>Homem Muito Rico</u> . O Homem Muito..."; |
| 8. "... na boca encarnada. E Oriana <u>viu</u> os seus olhos azuis como..."; |
| 9. "... achei-me muito bonita, tão <u>bonita</u> como neste reflexo do rio..."; |
| 10. "... me tinha lembrado de me <u>ver</u> ! Que grandes que são os..."; |
| 11. "... os meus cabelos ! Os meus <u>olhos</u> brilham como estrelas azuis, o..."; |
| 12. "... pôs-se em frente do <u>espelho</u> : - Espelho - disse ela -, olha-me ..."; |
| 13. "... conta dos onze filhos do <u>moleiro</u> . Era ela que libertava os..."; |
| 14. "... e foi a casa do <u>lenhador</u> . O lenhador era muito pobre ..."; |
| 15. "... em casa do Homem Muito <u>Rico</u> as fechaduras eram tão caras ..."; |
| 16. "... sol. Porque tinha muito que <u>fazer</u> . Na floresta todos precisavam dela..."; |
| 17. "... a voz -, faltaste à tua <u>promessa</u> e abandonaste a floresta. Abandonaste...". |

Quadro 34
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---|--|
| A Natureza / A Cidade. | Floresta, cidade, rio, animais, escura, feia, triste. |
| A Velhice. | Velha, era, enrugada, feia. |
| A Vaidade. | Bonita, viu, ver, olhos, espelho, boca, cabelos, reflexo, olha-me. |
| As Desigualdades: A Pobreza/ A Riqueza. | Moleiro, lenhador, Homem, Muito, Rico, pobre, caras. |
| A Responsabilidade. | Fazer, promessa, abandonaste. |

8.4. 13. O Rapaz de Bronze

Tabela 17
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| disse | 105 | dia | 19 | <u>lago</u> | 14 | tenho | 9 |
| <u>flores</u> | 77 | <u>Rosa</u> | 19 | <u>vento</u> | 14 | <u>Carvalho</u> | 9 |
| <u>Gladíolo</u> | 72 | ser | 18 | estufa | 14 | festas | 9 |
| Rapaz | 54 | era | 18 | dançar | 13 | <u>bem</u> | 9 |
| Florinda | 52 | <u>flor</u> | 18 | sempre | 13 | <u>terra</u> | 9 |
| Bronze | 50 | estava | 17 | jardineiro | 13 | fazer | 9 |
| festa | 43 | casa | 17 | peessoas | 12 | chegaram | 9 |
| noite | 42 | <u>Begónia</u> | 17 | grande | 11 | lugar | 9 |
| <u>Tulipa</u> | 35 | havia | 16 | <u>Nardo</u> | 11 | eram | 8 |
| <u>gladíolos</u> | 33 | <u>folhas</u> | 16 | há | 10 | clareira | 8 |
| jardim | 32 | foi | 16 | fim | 10 | dizia | 8 |
| são | 30 | parque | 16 | <u>tulipas</u> | 10 | <u>plantas</u> | 8 |
| jarra | 20 | perguntou | 16 | está | 10 | pôr | 8 |
| <u>Cravo</u> | 20 | É | 15 | <u>ar</u> | 9 | Comissão | 8 |
| perfume | 20 | <u>Orquídea</u> | 15 | pedra | 9 | <u>buxo</u> | 8 |

Quadro 35
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... com gladiolos. Os gladiolos são <u>flores</u> muito mundanas . E aqueles gladiolos..."; |
| 2. "... gladiolos gostavam muito de ser <u>gladiolos</u> e achavam-se superiores a..."; |
| 3. "... sempre semiescondidas entre as suas <u>folhas</u> duras e polidas. Mas os..."; |
| 4. "... fui visitar a minha amiga <u>Orquídea</u> e a minha querida Begónia..."; |
| 5. "... admiração sem limites, eram as <u>tulipas</u> . Com as tulipas os gladiolos..."; |
| 6. "... nunca esquecem. Mas havia uma <u>flor</u> que os gladiolos detestavam . Era..."; |
| 7. "... longas folhas verdes furam a <u>terra</u> e crescem durante alguns dias..."; |
| 8. "... mulher mais chique e mais <u>bem vestida</u> desta terra. É uma..."; |
| 9. "... Gladiolo. - É uma espécie de <u>Gladíolo</u> . - Que fazem os snoobs ?..."; |
| 10. "... despedir-se. Tinha dito com <u>ar</u> importante: - Queridas amigas , venho despedir..."; |
| 11. "...cheias de saudades — disse a <u>Begónia</u> . - Obrigado, obrigado, minhas amigas !"; |
| 12. "... perfume. - Olá, Gladiolo - disse o <u>Carvalho</u> - então ainda não te colheram..."; |
| 13. "... de Flores. Gladiolo Orquídea Begónia <u>Tulipa</u> Cravo Rosa. O Gladiolo não..."; |
| 14. "... seu destino. A Tulipa, o <u>Cravo</u> e a Rosa aceitaram o..."; |
| 15. "... de folhas. No centro do <u>lago</u> havia uma ilha muito pequena..."; |
| 16. "... -me à estufa. E o <u>vento</u> pegou no Gladiolo e levou..."; |
| 17. "Mas um Tojo e um <u>Nardo</u> são diferentes e é por..."; |
| 18. "Cravo. - No roseiral - propôs a <u>Rosa</u> . - No ténis - propôs o Gladiolo..."; |
| 19. "... para o canteiro cercado de <u>buxo</u> . Na manhã seguinte, o Gladiolo..."; |
| 20. "... tivera dentro dela terra e <u>plantas</u> . Mas as plantas tinham secado...". |

Quadro 36
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------------------------|---|
| A Natureza: As plantas. | Flores, Gladiolo, Tulipa, gladiolos, Cravo, Rosa, flor, Begónia, folhas, Orquídea, lago, vento, Nardo, tulipas, Carvalho, plantas, buxo, terra, ar. |
| A Vaidade/O Snobismo; A Igualdade. | Mundanas, superiores, detestavam, chique, bem, vestida, snobs, diferentes. |
| A Amizade. | Saudades, amigas. |

8.4.14. Os mais belos contos de Grimm

8.4.14.1. “A Guardadora de Gansos”

Tabela 18
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| <u>princesa</u> | 21 | correr | 6 | respondeu | 4 | ter | 3 |
| <u>aia</u> | 16 | disse | 6 | cabelos | 4 | água | 3 |
| <u>rei</u> | 14 | <u>tristeza</u> | 6 | gotas | 4 | perguntou | 3 |
| Conrad | 12 | teve | 6 | levou | 4 | viagem | 3 |
| cabeça | 11 | <u>morreria</u> | 6 | <u>sangue</u> | 4 | <u>suspirou</u> | 3 |
| menina | 9 | sede | 6 | lencinho | 4 | cortada | 3 |
| gansos | 9 | fora | 6 | campos | 4 | fazer | 3 |
| Faladá | 9 | vento | 6 | prado | 4 | entrançar | 3 |
| cavalo | 9 | estava | 6 | <u>ouro</u> | 4 | <u>ordenou</u> | 3 |
| tinha | 8 | verdadeira | 5 | nada | 4 | foram | 3 |
| mãe | 8 | beber | 5 | dia | 4 | ventar | 3 |
| boné | 7 | <u>príncipe</u> | 5 | Passas | 3 | ficar | 3 |
| foi | 7 | pentear | 5 | <u>filha</u> | 3 | <u>castigo</u> | 3 |
| velho | 7 | voltou | 4 | copo | 3 | voar | 3 |
| porta | 7 | escura | 4 | manhã | 3 | pôde | 3 |

Quadro 37
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por <i>token</i>) |
|--|
| 1. “... uma linda filha. Quando a <u>princesa</u> cresceu ficou noiva do príncipe...”; |
| 2. “... “um enxoval precioso, com jóias, <u>ouro</u> e prata. Em suma, o...”; |
| 3. “... teve sede e disse à <u>aia</u> : - Apeia-te e vai-me...”; |
| 4. “... recebidas com grande alegria. O <u>príncipe</u> foi ao encontro da aia...”; |
| 5. “... foi queixar-se ao velho <u>rei</u> : - Nunca mais quero ir guardar...”; |
| 6. “... lencinho e deu-o à <u>filha</u> , aconselhando: - Guarda-o com cuidado...”; |
| 7. “... responderam-lhe: - Se a tua <u>mãe</u> soubesse disto, morreria de tristeza...”; |
| 8. “... E as três gotas de <u>sangue</u> responderam-lhe: - Se a tua...”; |
| 9. “... para o rio e, <u>chorando</u> , <u>suspirou</u> : - Ai, meu Deus! E as...”; |
| 10. “... a tua mãe soubesse disto, morreria de tristeza! Ora, ao inclinar...”; |
| 11. “... mãe soubesse disto, morreria de <u>tristeza</u> ! Ora, ao inclinar-se para...”; |
| 12. “... de <u>obedecer</u> . Depois a outra <u>ordenou</u> -lhe asperamente que tirasse o...”; |
| 13. “... se tinha passado, terminou: - Que <u>castigo</u> merece? - Tal pessoa - respondeu a...”. |

Quadro 38
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) temático(s) da moralidade e da cidadania |
|---------------------|---|
| As Desigualdades. | Princesa, aia, rei, príncipe, ouro. |
| A família. | Mãe, filha. |
| A tristeza. | Tristeza, morreria, suspirou, chorando. |
| A Maldade. | Sangue, ordenou, asperamente, obedecer, castigo. |

8.4.14.2. “O fuso, a lançadeira e a agulha”

Tabela 19
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| fuso | 10 | escapou | 3 | disse | 2 | <u>boa</u> | 2 |
| menina | 8 | noivo | 3 | cantanolou | 2 | Imediatamente | 2 |
| <u>príncipe</u> | 7 | viu | 3 | traz | 2 | sentada | 2 |
| <u>pobre</u> | 7 | aldeia | 3 | fez | 2 | trabalhar | 2 |
| <u>lançadeira</u> | 6 | mão | 3 | vez | 2 | <u>dar</u> | 2 |
| <u>rica</u> | 6 | chegou | 3 | vivia | 2 | casinha | 2 |
| <u>agulha</u> | 6 | tinha | 3 | está | 2 | saiu | 2 |
| era | 5 | lado | 3 | perguntou | 2 | sozinha | 2 |
| fio | 5 | <u>fiar</u> | 3 | pano | 2 | roca | 2 |
| casa | 5 | continuou | 3 | mãos | 2 | deu | 2 |
| <u>tecer</u> | 4 | cavalo | 3 | seguiu | 2 | saída | 2 |
| madrinha | 4 | sentou | 2 | noiva | 2 | cabeça | 2 |
| porta | 4 | havia | 2 | plumas | 2 | <u>tecia</u> | 2 |
| olhos | 4 | caminho | 2 | vida | 2 | pequena | 2 |
| janela | 3 | levantou | 2 | bem | 2 | ficou | 2 |

Quadro 39
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... e ganhava a vida a <u>fiar</u> , a <u>tecer</u> e a costurar...”; |
| 2. “... a vida a <u>fiar</u> , a <u>tecer</u> e a costurar, encarregou-se...”; |
| 3. “... ficou a viver sozinha. Fiava, <u>tecia</u> , costurava e sobre o seu...”; |
| 4. “... pobres . Nessa altura andava o <u>príncipe</u> a percorrer o país em...”; |
| 5. “... noiva. Não a podia escolher <u>pobre</u> , mas também não a queria...”; |
| 6. “... mas também não a queria <u>rica</u> . Então decidiu: - Para minha esposa...”; |
| 7. “... perdeu de vista, pegou na <u>lançadeira</u> porque já não tinha fuso...”; |
| 8. “... na agulha e cantou: - Ó <u>agulha</u> aguçada, para o noivo arranja...”; |
| 9. “... a trabalhar e a ser <u>boa</u> menina. Quando ela fez quinze...”; |
| 10. “... sem dificuldades e ainda conseguia <u>dar</u> alguma coisa aos pobres . Nessa...”. |

Quadro 40

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) temático(s) da moralidade e da cidadania |
|------------------------------------|--|
| As desigualdades: riqueza/pobreza. | Príncipe, pobre, lançadeira, rica, agulha, tecer, tecia, fiar. |
| A bondade. | Boa, dar, pobres. |

8.4.14.3. “O Príncipe Sapo”

Tabela 20

Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. |
| sapo | 18 | carruagem | 4 | seguinte | 3 | <u>coração</u> | 2 |
| ouro | 10 | príncipe | 4 | ferro | 3 | respondeu | 2 |
| princesa | 7 | dia | 4 | chorar | 3 | fez | 2 |
| rei | 7 | feio | 3 | <u>fiel</u> | 3 | pai | 2 |
| bola | 6 | pratinho | 3 | <u>promessa</u> | 2 | ter | 2 |
| tinha | 6 | voltou | 3 | pediu | 2 | ver | 2 |
| era | 5 | é | 3 | coaxar | 2 | jovem | 2 |
| porta | 5 | viu | 3 | havia | 2 | <u>amigo</u> | 2 |
| <u>companheiro</u> | 4 | buscar | 3 | comer | 2 | flores | 2 |
| caiu | 4 | ouviu | 3 | Pega | 2 | está | 2 |
| Henrique | 4 | mesa | 3 | anel | 2 | deres | 2 |
| água | 4 | peito | 3 | pérolas | 2 | Princesa | 2 |
| menina | 4 | força | 3 | correr | 2 | bem | 2 |
| fonte | 4 | lago | 3 | estrondo | 2 | sentar | 2 |
| dormir | 4 | lugar | 3 | disse | 2 | bela | 2 |

Quadro 41

Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. “... no tempo em que uma <u>promessa</u> ainda era para se cumprir...”; 2. “... amor, se me escolheres para <u>amigo</u> e companheiro de jogos e...”; 3. “... eu alguma vez escolhia para <u>companheiro</u> alguém tão feio e que...”; 4. “... lugar do criado, vinha o <u>fiel</u> Henrique, o aio do príncipe...”; 5. “... senão estalaria de dor meu <u>coração</u>, que rebenta o anel, de...”. |

Quadro 42

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e Cidadania |
|-------------------------------------|---|
| A Fidelidade (à palavra) / O Dever. | Companheiro, fiel, promessa, coração, cumprir, amigo. |

8.4.14.4. “O alfaiatezinho valente”

Tabela 21

Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. | <i>Tokens</i> | Fq. |
| <u>Gigante</u> | 20 | marmelada | 7 | <u>atirou</u> | 5 | ter | 4 |
| vez | 17 | bom | 7 | vou | 5 | casaco | 4 |
| <u>alfaiate</u> | 16 | rapaz | 7 | tronco | 5 | faixa | 4 |
| árvore | 14 | ar | 6 | <u>Matei</u> | 5 | mulher | 4 |
| <u>alfaiatezinho</u> | 13 | pedra | 6 | dar | 5 | dizer | 4 |
| rei | 13 | cavaleiros | 6 | <u>alto</u> | 5 | ramos | 4 |
| <u>gigantes</u> | 13 | volta | 6 | unicórnio | 5 | voltou | 4 |
| é | 11 | fim | 6 | ficou | 4 | fazer | 4 |
| foi | 10 | <u>força</u> | 6 | ir | 4 | <u>grandes</u> | 4 |
| floresta | 9 | ser | 5 | brincadeira | 4 | <u>medo</u> | 4 |
| bem | 8 | javali | 5 | tempo | 4 | começou | 4 |
| <u>grande</u> | 8 | respondeu | 5 | <u>atirar</u> | 4 | cama | 4 |
| estava | 7 | porta | 5 | disse | 4 | levou | 4 |
| exclamou | 7 | pôs | 5 | dormir | 4 | peito | 4 |
| tinha | 7 | Reino | 5 | caçadores | 4 | sentado | 4 |

Quadro 43

Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... a minha marmelada! - exclamou o <u>alfaiatezinho</u> . - Que me dê força e...”; |
| 2. “... sete, de patas ao ar. - <u>Matei</u> sete de uma vez! – exclamou...”; |
| 3. “... de uma vez! - exclamou o <u>alfaiate</u> , admirado com a sua valentia ...”; |
| 4. “... a tua vez - desafiou o <u>gigante</u> . - Se é que tens força...”; |
| 5. “... gigante. - Se é que tens força para tanto! - O quê? Para...”; |
| 6. “... pedra e atirou-a tão <u>alto</u> , tão alto, que quase a...”; |
| 7. “... com ar satisfeito. Desmoralizados, os <u>gigantes</u> fugiram com medo que o...”; |
| 8. “... dois dorminhocos. Então começou a <u>atirar</u> pedras, uma atrás da outra...”; |
| 9. “... maior e mais pesada e <u>atirou-a</u> com toda a força...”; |
| 10. “... aproximou-se dele e, sem <u>medo</u> nenhum, cumprimentou-o: - Bom dia...”; |
| 11. “... que, sendo ele um tão <u>grande</u> herói , queria dar-lhe uma...”; |
| 12. “... havia dois gigantes que faziam <u>grandes</u> estragos: roubos, mortes, incêndios. Ninguém...”. |

Quadro 44

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) temático(s) da moralidade e da cidadania |
|------------------------|--|
| A Valentia/ A Coragem. | Gigante, gigantes, alfaiate, alfaiatezinho, força, atirar, atirou, matei, alto, grande, grandes, medo, valentia, desafiou, fugiram, herói. |

8.4.14.5. “Rapunzel”

Tabela 22

Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|-----|---------------|-----|-----------|-----|---------------|-----|
| Tokens | Fq. | Tokens | Fq. | Tokens | Fq. | Tokens | Fq. |
| príncipe | 11 | <u>Solta</u> | 4 | só | 3 | mal | 2 |
| Rapunzel | 10 | <u>escada</u> | 4 | pensou | 3 | criança | 2 |
| janela | 9 | olhos | 4 | era | 3 | vinha | 2 |
| <u>bruxa</u> | 8 | rapôncios | 4 | havia | 2 | <u>trepou</u> | 2 |
| tinha | 8 | anos | 4 | filho | 2 | bem | 2 |
| menina | 8 | marido | 3 | caiu | 2 | Certo | 2 |
| trança | 8 | levou | 3 | teve | 2 | dar | 2 |
| dia | 7 | grande | 3 | vez | 2 | olhou | 2 |
| mulher | 7 | viu | 3 | grávida | 2 | porta | 2 |
| bela | 6 | ouviu | 3 | está | 2 | deserto | 2 |
| <u>torre</u> | 6 | é | 3 | perguntou | 2 | atenção | 2 |
| entrar | 5 | mão | 3 | desejos | 2 | queria | 2 |
| cabelos | 4 | subiu | 3 | alto | 2 | <u>má</u> | 2 |
| voz | 4 | homem | 3 | aproximou | 2 | jardim | 2 |
| velha | 4 | <u>muro</u> | 3 | chamou | 2 | entrou | 2 |

Quadro 45

Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... muro, entrou no jardim da <u>bruxa</u> , colheu a toda a pressa...”; |
| 2. “... ainda morre!» Assim que escureceu, <u>trepou</u> o muro, entrou no jardim...”; |
| 3. “... voltar. Ao escurecer, <u>trepou</u> o <u>muro</u> , mas, mal entrou no jardim...”; |
| 4. “... fechou-a numa torre sem <u>escada</u> nem porta, no meio de...”; |
| 5. “... a bruxa fechou-a numa <u>torre</u> sem escada nem porta, no...”; |
| 6. “... trança. Foi tão má, tão <u>má</u> que levou a pobre menina...”; |
| 7. “... chamava: - Rapunzel! Ó minha bela! <u>Solta</u> a trança à janela! A...”. |

Quadro 46
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|----------------------------|--|
| A Maldade; A Liberdade. | Bruxa, torre, solta, escada, muro, trepou, fechou-a, má. |

8.4.14.6. “Os três cabelos de ouro do diabo”

Tabela 23
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| <u>diabo</u> | 22 | caminho | 8 | ter | 5 | dormir | 4 |
| ouro | 19 | boa | 8 | vinho | 5 | moinho | 4 |
| rapaz | 18 | filho | 7 | velha | 5 | encontrou | 4 |
| rei | 15 | estrela | 7 | maçãs | 5 | casa | 4 |
| respondeu | 13 | foi | 7 | fazer | 5 | mulher | 4 |
| é | 13 | bem | 7 | estava | 5 | <u>dava</u> | 3 |
| perguntou | 12 | dar | 7 | jovem | 5 | conta | 3 |
| rio | 12 | fonte | 7 | ladrões | 4 | filha | 3 |
| carta | 11 | guarda | 7 | atravessar | 4 | favor | 3 |
| tinha | 10 | tem | 6 | costumava | 4 | <u>furioso</u> | 3 |
| barqueiro | 10 | cidade | 6 | ser | 4 | ofício | 3 |
| chegou | 10 | árvore | 6 | água | 4 | agradeceu | 3 |
| avó | 10 | tenho | 5 | princesa | 4 | floresta | 3 |
| cabelos | 9 | pediu | 5 | <u>deu</u> | 4 | está | 3 |
| era | 8 | vez | 5 | remo | 4 | burros | 3 |

Quadro 47
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... oiro arrancados da cabeça do <u>diabo</u> . Por isso terás de os...”; |
| 2. “O guarda agradeceu-lhe e <u>deu</u> -lhe mais dois burros carregados...”; |
| 3. “... a fonte do mercado, que <u>dava</u> vinho, secou e agora não...”; |
| 4. “... de ouro. O filho da <u>boa</u> estrela chegou finalmente a casa...”; |
| 5. “... que era muito mau , ficou <u>furioso</u> com aquela notícia, mas, fingindo...”. |

Quadro 48
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da cidadania |
|----------------------------|--|
| A bondade/ A maldade. | Diabo, boa, deu, dava, ladrões, furioso. |

8.4.15. *Laura e o Coração das Coisas*

Tabela 24
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|-------------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Laura | 32 | <u>papás</u> | 6 | ter | 4 | maiores | 2 |
| <u>coisas</u> | 19 | são | 6 | pequeno | 4 | tristeza | 2 |
| era | 15 | carrinhos | 6 | tinham | 4 | brincava | 2 |
| <u>mamã</u> | 13 | <u>brinquedos</u> | 6 | <u>casa</u> | 4 | escorrega | 2 |
| <u>bebé</u> | 9 | urso | 6 | azuis | 3 | peluche | 2 |
| menina | 9 | havia | 5 | <u>tratar</u> | 3 | livro | 2 |
| <u>bebés</u> | 9 | baú | 5 | <u>gostar</u> | 3 | bolas | 2 |
| <u>papá</u> | 8 | <u>mamãs</u> | 5 | eram | 3 | <u>bem</u> | 2 |
| olhos | 8 | Paulo | 5 | maior | 3 | <u>falta</u> | 2 |
| pessoas | 8 | grande | 5 | burrinho | 3 | própria | 2 |
| <u>coração</u> | 7 | ia | 5 | quero | 3 | dizer | 2 |
| tinha | 7 | história | 5 | <u>família</u> | 3 | faziam | 2 |
| pequena | 7 | coisa | 5 | <u>famílias</u> | 3 | <u>importa</u> | 2 |
| <u>mãe</u> | 7 | ver | 4 | quis | 3 | sempre | 2 |
| disse | 6 | brincar | 4 | dizia | 3 | aprendeu | 2 |

Quadro 49
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... os animais. Famílias com papás, <u>mamãs</u> e bebés. Como a sua..."; |
| 2. "... nunca deixaram de ver as <u>famílias</u> que as coisas formavam. E..."; |
| 3. "... bebés. Como a sua própria <u>família</u> , onde havia um papá e..."; |
| 4. "... seu bairro, Laura viu uma <u>casa</u> com uma casita mais pequena..."; |
| 5. "... havia um papá e uma <u>mamã</u> e ela era o bebé..."; |
| 6. "... de todos era o urso <u>papá</u> . O médio era o urso..."; |
| 7. "... urso mamã cuidavam do urso <u>bebé</u> , tal como o papá e..."; |
| 8. "... e mamãs punham os carrinhos <u>bebés</u> ao colo quando estavam cansados..."; |
| 9. "... os bebés com os seus <u>papás</u> . Laura sabia que eles gostavam ..."; |
| 10. "... mais voltou a dizer à <u>mãe</u> que não oferecesse os brinquedos..."; |
| 11. "... as coisas tinham o seu <u>coração</u> , como as pessoas e os..."; |
| 12. "... fazer caso deles, que ia <u>gostar</u> deles e tratá-los bem..."; |
| 13. "... mãe que não oferecesse os <u>brinquedos</u> velhos dos quais ela já..."; |
| 14. "... bonitos ou feios. O que <u>importa</u> é aquilo que os olhos..."; |
| 15. "... que os mimos lhes faziam <u>falta</u> e que se sentiam mal ..."; |
| 16. "... que aquelas de que pudesse <u>tratar</u> e gostar. Com o tempo..."; |
| 17. "... felicidade que ganhava quando dava <u>coisas</u> a outros. Porque alegrava quem..."; |
| 18. "... gostar deles e tratá-los <u>bem</u> e preocupar-se em guardar...". |

Quadro 50
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------------------------|---|
| A Família/ O Amor; A Generosidade. | Mamã, bebé, bebés, papá, mãe, papás, mamãs, casa, família, famílias, cuidavam, gostavam, bem, mimos, falta, sentiam, mal, tratá-los, preocupar-se, coisas, coração, gostar, bem, tratar, brinquedos, oferecesse, felicidade, ganhava, dava, alegrava. |

8.4.16. Contos de Oscar Wilde

8.4.16.1. “O Príncipe Feliz”

Tabela 25
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| andorinha | 53 | junco | 7 | respondeu | 5 | vereadores | 4 |
| Príncipe | 34 | grande | 7 | <u>crianças</u> | 5 | mãe | 4 |
| é | 26 | rubi | 7 | volta | 5 | casa | 4 |
| estátua | 14 | rio | 7 | pés | 5 | perguntou | 4 |
| <u>Feliz</u> | 12 | estava | 6 | <u>junto</u> | 5 | cabeça | 4 |
| há | 11 | tinha | 6 | observou | 4 | estar | 4 |
| noite | 11 | dia | 6 | chumbo | 4 | coluna | 4 |
| cidade | 11 | voou | 6 | folha | 4 | mãos | 4 |
| Egipto | 10 | era | 6 | ser | 4 | espada | 4 |
| <u>querida</u> | 10 | fazer | 6 | É | 4 | ar | 3 |
| disse | 9 | <u>coração</u> | 6 | professor | 4 | voar | 3 |
| olhos | 8 | Presidente | 5 | são | 4 | tempo | 3 |
| viu | 8 | exclamou | 5 | água | 4 | arrancar | 3 |
| <u>ouro</u> | 8 | asas | 5 | Vou | 4 | tenho | 3 |
| Andorinha | 7 | frio | 5 | vou | 4 | <u>Ficarei</u> | 3 |

Quadro 51
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. “... Feliz e eu era realmente <u>feliz</u> , se o prazer constitui felicidade ...”; |
| 2. “... que tinha realmente um bom <u>coração</u> . - Queres que lhe leve outro...”; |
| 3. “... viu as faces pálidas de <u>crianças</u> esfomeadas de olhar vago. Debaixo...”; |
| 4. “... folha, a andorinha levou o <u>ouro</u> aos pobres , e as faces...”; |
| 5. “... -te adeus! - comunicou. - Andorinha, andorinha, <u>querida</u> andorinha, não queres ficar mais...”; |
| 6. “... a lua nasceu, regressou para <u>junto</u> do Príncipe. - Venho dizer-te...”; |
| 7. “... de partir para o Egipto. - <u>Ficarei</u> contigo para sempre - repetiu a...”. |

Quadro 52
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|--|--|
| A Felicidade; A Solidariedade/ A bondade. | Feliz, coração, prazer, felicidade, bom, crianças, esfomeadas, ouro, pobres. |
| O Amor. | Querida, junto, ficar, ficarei, regressou. |

8.4.16.2. “O Gigante Egoísta”

Tabela 26
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|----------------|------------|---------------|------------|----------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Gigante | 29 | muro | 5 | viu | 3 | atreveu | 2 |
| jardim | 26 | Inverno | 5 | gostava | 3 | respondeu | 2 |
| <u>crianças</u> | 19 | Norte | 4 | Neve | 3 | olhou | 2 |
| árvore | 11 | janela | 4 | frutos | 3 | neve | 2 |
| flores | 9 | <u>criança</u> | 4 | anos | 3 | <u>magoar</u> | 2 |
| <u>brincar</u> | 9 | ramos | 4 | espectáculo | 4 | manhã | 2 |
| Primavera | 9 | Vento | 4 | Outono | 3 | <u>feridas</u> | 2 |
| era | 7 | tinham | 4 | Egoísta | 2 | belo | 2 |
| havia | 6 | Granizo | 4 | vou | 2 | ser | 2 |
| árvores | 6 | Era | 4 | <u>escola</u> | 2 | coberto | 2 |
| dia | 6 | aves | 3 | responderam | 2 | <u>bonitas</u> | 2 |
| <u>rapazinho</u> | 5 | veio | 3 | viram | 2 | <u>aviso</u> | 2 |
| relva | 5 | <u>egoísta</u> | 3 | telhados | 2 | perguntou | 2 |
| chegou | 5 | Geada | 3 | disse | 2 | tardes | 2 |
| tinha | 5 | olhar | 3 | percebo | 2 | <u>fugiram</u> | 2 |

Quadro 53
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. “... as tardes, quando vinham da <u>escola</u> , as crianças iam brincar para...”; |
| 2. “... chegou, viu as crianças a <u>brincar</u> no jardim. - Que fazeis aqui...”; |
| 3. “... ramos das árvores. Havia uma <u>criança</u> em cada árvore. E as...”; |
| 4. “... voltou ao jardim. Só o <u>rapazinho</u> não fugiu, porque tinha os...”; |
| 5. “... muito bondoso para todas as <u>crianças</u> , mas suspirava pelo seu primeiro...”; |
| 6. “... Que todos o fiquem sabendo. Não consinto que ninguém venha para...”; |
| 7. “... transgressores serão castigados . Era muito <u>egoísta</u> este Gigante. Agora as pobres...”; |
| 8. “... as crianças, ao vê-lo, <u>fugiram</u> aterradas , e o Inverno voltou...”; |
| 9. “... relva, mas, quando viu o <u>aviso</u> , teve tanta pena das crianças...”; |
| 10. “... pequenito. - Quem se atreveu a <u>magoar-te</u> ? - gritou o Gigante. – Diz...”; |
| 11. “... as crianças são as mais <u>bonitas</u> de todas. Certa manhã de...”. |

Quadro 54
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|----------------------------------|---|
| A Criança. | Brincar, rapazinho, criança, crianças, bonitas, escola. |
| A Bondade/A Maldade (o Egoísmo). | Egoísta, bondoso, não, consinto, transgressores, castigados, fugiram, aterrados, aviso, pena, magoar. |

8.4.16.3. “O Rouxinol e a Rosa”

Tabela 27
Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|-------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| rosa | 36 | <u>vida</u> | 6 | há | 4 | observou | 3 |
| rouxinol | 24 | voou | 5 | cor | 4 | <u>única</u> | 3 |
| vermelha | 18 | sangue | 5 | dia | 4 | <u>amada</u> | 3 |
| é | 18 | exclamou | 5 | <u>canção</u> | 4 | <u>verdadeiro</u> | 3 |
| <u>amor</u> | 14 | são | 5 | vermelhas | 3 | <u>verdade</u> | 3 |
| <u>coração</u> | 13 | voz | 5 | canto | 3 | <u>dar</u> | 3 |
| estudante | 12 | jardim | 5 | cantarei | 3 | prata | 3 |
| roseira | 12 | dor | 5 | dançará | 3 | abriu | 3 |
| está | 8 | só | 5 | azinheira | 3 | folhas | 3 |
| noite | 8 | coisas | 4 | alameda | 3 | <u>apaixonado</u> | 3 |
| espinho | 7 | repetiu | 4 | abanou | 3 | olhos | 3 |
| era | 6 | asas | 4 | <u>rapariga</u> | 3 | veias | 3 |
| <u>bela</u> | 6 | lua | 4 | <u>jovem</u> | 3 | Dá | 3 |
| peito | 6 | rosas | 4 | quarto | 3 | Percorreu | 3 |
| sombra | 6 | tem | 4 | flor | 3 | carro | 3 |

Quadro 55
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|--|
| 1. “... meu jardim, não há uma <u>única</u> rosa vermelha. O rouxinol, que...”; |
| 2. “... infeliz. - Ora ali está um <u>verdadeiro</u> apaixonado! - observou o rouxinol. Noite...”; |
| 3. “... vermelha, estou condenado a uma <u>vida</u> infeliz . - Ora ali está um...”; |
| 4. “... o nascimento do amor no <u>coração</u> de um rapaz e de...”; |
| 5. “... levasse rosas vermelhas - exclamou o <u>jovem</u> estudante -, mas, em todo o...”; |
| 6. “... meu amor. Mas a <u>rapariga</u> franziu a testa. - Parece-me...”; |
| 7. “... ti a minha mais bela <u>canção</u> de amor. Mas a roseira...”; |
| 8. “... e lá estará a minha <u>amada</u> . Se eu lhe levar uma...”; |

9. "... o meu coração estalará de dor. - Ora ali está, sem dúvida...";
10. "... dor. O amor é, na verdade, uma coisa **extraordinária**, mais **precioso**...";
11. "... sol. Talvez ela te possa dar o que **desejas**. Por isso...";
12. "... para ti a minha mais bela canção de amor. Mas a...";
13. "... embora este seja **forte**. O amor tem asas cor de fogo...";
14. "... está, sem dúvida um verdadeiro apaixonado! - comentou o rouxinol! - O meu...".

Quadro 56

Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|---------------------|--|
| O Amor. | Amor, coração, amada, bela, única, rapariga, jovem, verdade, verdadeiro, dor, dar, vida, canção, apaixonado, infeliz, extraordinária, precioso, forte. |

8.4.16.4. "O Amigo Dedicado"

Tabela 28

Listagem de palavras-tema

| Listagem de Palavras-tema | | | | | | | |
|---------------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|------------------|------------|
| <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> | <i>Tokens</i> | <i>Fq.</i> |
| Hans | 56 | pintaroxo | 12 | ter | 7 | pobre | 5 |
| <u>moleiro</u> | 44 | dia | 11 | exclamou | 6 | ouvir | 5 |
| é | 27 | estava | 10 | estou | 6 | vezes | 5 |
| <u>amigo</u> | 21 | dizer | 10 | novo | 6 | saber | 5 |
| carrinho | 19 | casa | 10 | Era | 6 | está | 5 |
| bem | 15 | perguntou | 10 | tábua | 6 | fazer | 5 |
| ratazana | 15 | melhor | 9 | bom | 6 | replicou | 5 |
| respondeu | 15 | vou | 9 | agora | 6 | gosto | 5 |
| <u>amizade</u> | 14 | história | 9 | cesto | 6 | mercado | 5 |
| mão | 14 | tenho | 8 | Inverno | 6 | coisa | 5 |
| dar | 14 | foi | 8 | parece | 5 | cabeça | 5 |
| disse | 13 | jardim | 8 | tempo | 5 | <u>dedicado</u> | 5 |
| era | 13 | noite | 8 | tinha | 5 | há | 4 |
| grande | 12 | fim | 7 | levar | 5 | <u>trabalhar</u> | 4 |
| flores | 12 | farinha | 7 | havia | 5 | lanterna | 4 |

Quadro 57
Contextos das palavras-tema

| Contextos em que ocorrem as palavras-tema (um exemplo por token) |
|---|
| 1. "... dedo. - Não podíamos convidar o <u>amigo</u> Hans para vir a nossa..."; |
| 2. "... a tábua, mas a verdadeira <u>amizade</u> não se preocupa com essas..."; |
| 3. "... a ratazana. - De um amigo <u>dedicado</u> espero que me seja dedicado..."; |
| 4. "... ao amigo Hans o rico <u>moleiro</u> que nunca passava pelo o..."; |
| 5. "... novo do moleiro. - Se o <u>pobre</u> Hans está em dificuldades , eu..."; |
| 6. "Deste modo, Hans continuava a <u>trabalhar</u> para o moleiro e este...". |

Quadro 58
Campos temáticos e proposta de temas

| Proposta de Tema(s) | Campo(s) Temático(s) da moralidade e da Cidadania |
|--|--|
| A Amizade. | Amigo, amizade, verdadeira, dedicado. |
| As desigualdades: A pobreza/A Riqueza. | Moleiro, pobre, rico, dificuldades, trabalhar. |

CAPÍTULO 9: A PROMOÇÃO TRANSVERSAL DE VALORES

9.1. Uma Bibliografia Temática

Concluída a análise informático-lexical, e com base nos dados e na sua interpretação, apresentamos aqui uma sugestão de *Bibliografia Temática dos Valores e Cidadania*, relativamente às obras literárias analisadas, o que constitui, de certa maneira, o escopo do nosso trabalho. Com esta Bibliografia Temática, pretendemos fornecer uma ferramenta de trabalho ao professor de Língua Portuguesa do 2.º ciclo, proporcionando-lhe novos critérios para selecção das obras e meios favoráveis à criação de um espaço concreto e mais explícito no currículo relativamente a uma Educação para os Valores e Cidadania, ou seja, ao desenvolvimento de um trabalho transversal, menos compartimentado, mais direccionado para a vida dos seus alunos e, portanto, mais significativo.

Deixamos aqui registadas três propostas de Bibliografia Temática. A primeira, ordenada por ano de escolaridade, relaciona-se com os valores e contravalores encontrados na análise dos textos. A segunda, organizada pelos valores que serão, a nosso ver, facilmente suscitados pela leitura orientada das narrativas. A terceira, mais abrangente, não se circunscreve apenas aos valores e contravalores, mas também a realidades da cidadania que consideramos relevantes, se devidamente enquadradas.

Quadro 59
Bibliografia Temática: proposta 1

| Narrativas | VALORES E CONTRAVALORES | |
|---------------------------------------|---|----------------------|
| | Valores | Contra-valores |
| 5.º ano: | | |
| <i>Os mais belos contos de Grimm:</i> | | |
| “A guardadora de gansos” | Amor. | Maldade; Tristeza. |
| “O fuso, a lançadeira a a agulha” | Bondade; Amor. | Desigualdades. |
| “O príncipe sapo” | Fidelidade (à palavra)/Dever. | |
| “O alfaiatezinho valente” | Valentia; Coragem. | |
| “Rapunzel” | Amor; Liberdade. | Maldade. |
| “Os três cabelos de ouro do Diabo” | Bondade. | Maldade. |
| <i>A Menina do Mar</i> | Amizade; Felicidade. | Maldade. |
| <i>A Floresta</i> | Bondade. | Ganância; Violência. |
| <i>Pedro Alecrim</i> | Família; Escola. | |
| <i>Uma Questão de Cor</i> | Tolerância/respeito. | Racismo; Xenofobia. |
| <i>A Fada Oriana</i> | Responsabilidade; Dever; Humildade, Solidariedade. | Vaidade. |

| | | |
|--|---|--|
| <i>O Rapaz de Louredo</i> | Família; Igualdade. | Desigualdades. |
| <i>Seis Contos de Eça de Queirós:</i> “A aia” “Civilização” “O defunto” “Suave Milagre” “O tesouro” | Amor; Dever. Simplicidade. Amor. Esperança; Fé; Valores religiosos. Amor; Fidelidade. | Violência; Ganância; Injustiça. Crueldade. Ganância; Traição; Violência. |
| 6.º ano: | | |
| <i>Ulisses</i> | Amor; Família; Coragem; Amizade. | |
| <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> | Vida; Humanidade. | |
| <i>O Planeta Branco</i> | Vida; Esperança. | |
| <i>A cerejeira da lua...:</i> “O coelho de Jade” | Bondade. | |
| <i>A Casa das Bengalas</i> | Família; Velhice. | |
| <i>Laura e o Coração das Coisas</i> | Generosidade; Família. | |
| <i>O Rapaz de Bronze</i> | Amizade; Igualdade. | Vaidade; Snobismo. |
| <i>Contos</i> “O Príncipe perfeito” “O gigante egoísta” “A rosa e o rouxinol” “Amigo dedicado” | Amor; Bondade; Solidariedade. Bondade. Amor. Amizade. | Egoísmo. Egoísmo; Injustiça. |

Quadro 60
Bibliografia Temática: proposta 2

| Valores | Narrativas |
|------------------------|---|
| Amizade | <i>A Menina do Mar; Ulisses. ; O Rapaz de Bronze; “O amigo dedicado”.</i> |
| Amor | <i>Ulisses; “O príncipe perfeito”; “O rouxinol e a rosa”; “A aia”.</i> |
| Bondade | <i>Laura e o coração das coisas; A floresta; “O coelho de Jade”; “O fuso, a lançadeira e a agulha”; “Rapunzel”; “O Príncipe perfeito”; “O gigante egoísta”.</i> |
| Coragem | <i>Ulisses; “O alfaiatezinho valente”.</i> |
| Esperança | <i>O Planeta Branco; “Suave Milagre”.</i> |
| Fé | <i>“Suave Milagre”.</i> |
| Família | <i>Pedro Alecrim; Casa das Bengalas; O Rapaz de Louredo; Ulisses; Laura e o Coração das Coisas.</i> |
| Felicidade | <i>A Menina do Mar; “O Príncipe perfeito”.</i> |
| Fidelidade | <i>A Fada Oriana; “A aia”; “O príncipe sapo”.</i> |
| Generosidade | <i>Laura e o Coração das Coisas; “O Príncipe perfeito”.</i> |
| Hospitalidade | <i>Uma questão de cor.</i> |
| Humildade | <i>O Rapaz de Bronze; A Fada Oriana.</i> |
| Igualdade | <i>O Rapaz de Louredo; O Rapaz de Bronze; A Fada Oriana; “A aia”; “Suave Milagre”; “O amigo dedicado”; “O fuso, a lançadeira e a agulha”.</i> |
| Liberdade | <i>“A aia”; “Rapunzel”.</i> |
| Paz | <i>“A aia”; “O tesouro”.</i> |
| Respeito pela natureza | <i>O Planeta Branco.</i> |
| Responsabilidade | <i>A Fada Oriana; Pedro Alecrim; O Rapaz de Louredo; “O príncipe sapo”.</i> |
| Solidariedade | <i>A Fada Oriana; Laura e o Coração das Coisas; A casa das Bengalas; “O Príncipe perfeito”.</i> |
| Tolerância/Respeito | <i>Uma Questão de Cor; O Rapaz de Bronze.</i> |
| Vida | <i>O Planeta Branco; A Vida Mágica da Sementinha.</i> |

Quadro 61
Bibliografia Temática: proposta 3

| Valores e Cidadania | Narrativas |
|----------------------------|--|
| Ambiente | <i>O Planeta Branco.</i> |
| Amizade | <i>A Menina do Mar</i> ; “O amigo dedicado”. |
| Amor | <i>Ulisses</i> ; “O Príncipe perfeito”; “O rouxinol e a rosa”; “A aia”. |
| Bondade | <i>Laura e o coração das coisas</i> ; <i>A floresta</i> ; “O coelho de Jade”; “O fuso, a lançadeira e a agulha”; “Rapunzel”; “O Príncipe perfeito”; “O gigante egoísta”. |
| Civilização | <i>A Fada Oriana</i> ; “Civilização”. |
| Coragem | <i>Ulisses</i> ; “O alfaiatezinho valente”. |
| Crueldade | “O defunto”; “Rapunzel”; “A aia”; “O defunto”. |
| Desigualdades sociais | <i>O Rapaz de Louredo</i> ; <i>O Rapaz de Bronze</i> ; <i>A Fada Oriana</i> ; “A aia”; “Suave Milagre”; “O amigo dedicado”; “O fuso, a lançadeira e a agulha”. |
| Dever | <i>A Fada Oriana</i> ; “A aia”; “O príncipe sapo”. |
| Direitos da Criança | “O gigante egoísta”. |
| Direitos Humanos | <i>A Floresta</i> ; “A aia”; “O tesouro”; “O defunto”. |
| Egoísmo | “O amigo dedicado”; “O gigante egoísta”. |
| Escola | <i>Pedro Alecrim.</i> |
| Esperança | <i>O Planeta Branco</i> ; “Suave Milagre”. |
| Família | <i>Pedro Alecrim</i> ; <i>Casa das Bengalas</i> ; <i>O Rapaz de Louredo</i> ; <i>Ulisses</i> ; <i>Laura e o Coração das Coisas.</i> |
| Felicidade | <i>A Menina do Mar</i> ; “O Príncipe perfeito”. |
| Ganância | <i>A Floresta</i> ; “O tesouro”. |
| Generosidade | <i>Laura e o Coração das Coisas</i> ; “O Príncipe perfeito”. |
| Hospitalidade | <i>Uma questão de cor.</i> |
| Humanidade | <i>A Vida Mágica da Sementinha</i> ; <i>O Planeta Branco.</i> |
| Humildade | <i>O Rapaz de Bronze</i> ; <i>A Fada Oriana.</i> |
| Liberdade | “A aia”; “Rapunzel”. |
| Pobreza | <i>A Fada Oriana</i> ; “Suave Milagre”; “O amigo dedicado”; <i>A aia</i> ”. |
| Povos | <i>Ulisses.</i> |
| Progresso | “Civilização”. |
| Racismo | <i>Uma questão de Cor.</i> |
| Religiões | “Suave Milagre”; “O coelho de Jade”. |
| Responsabilidade | <i>A Fada Oriana</i> ; <i>Pedro Alecrim</i> ; <i>O Rapaz de Louredo</i> ; “O príncipe sapo”. |
| Ruralidade | <i>Pedro Alecrim</i> ; <i>A casa das Bengalas</i> ; <i>O Rapaz de Louredo</i> ; “Civilização”. |
| Solidariedade | <i>A Fada Oriana</i> ; <i>Laura e o Coração das Coisas</i> ; <i>A casa das Bengalas</i> ; “O Príncipe perfeito”. |
| Tolerância/Respeito | <i>Uma Questão de Cor</i> ; <i>O Rapaz de Bronze.</i> |
| Universo | <i>O Planeta Branco</i> |
| Vaidade | <i>A Fada Oriana</i> ; <i>O Rapaz de Bronze.</i> |
| Violência | “A aia”; “O tesouro”; “O defunto”. |
| Velhice | <i>A Casa das Bengalas</i> ; <i>A Fada Oriana.</i> |
| Vida | <i>O Planeta Branco</i> ; <i>A Vida Mágica da Sementinha.</i> |
| Xenofobia | <i>Uma Questão de Cor.</i> |

9.2. Temas transversais

Fernando G. Lucini, em *Temas transversales y educación en valores*, recorre às palavras de Federico Mayor Zaragoza, director geral da UNESCO, para realçar a necessidade de uma educação para os valores no desenvolvimento do currículo:

En estos tiempos se necesitan más que nunca de valores, puntos de referencia, y es necesario y urgente un plan de acción educativo basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Éstas deberán ser las bases de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto, pues, es crear un humanismo para el siglo XXI. (Zaragoza *apud* Lucini 1993: 9).

A importância do desenvolvimento humano está bem patente nos documentos orientadores da educação que estabelecem que o processo de desenvolvimento do currículo deve ser

entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (D.L. 6/2001, de 18 de Janeiro).

Estamos perante a necessidade de uma formação, não conceptual e disciplinar, mas abrangente e que privilegie o desenvolvimento da personalidade, ou seja, de um sistema de valores “sobre el que construir la propia vida y el entramado social” (Lucini 1993:10).

Os Temas Transversais constituem assim uma resposta às exigências e necessidades do nosso tempo que “inciden y entroncan com una base ética social y personal” (*Ibidem*, 28). Na perspectiva de Lucini, quando falamos de temas transversais, falamos de uma Educação para os valores e, como refere o autor, os valores são fundamentais “tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos y alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza” (*Ibidem*). Ou seja, para uma

sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más humanas, mucho más librés y mucho más solidárias. Una sociedad más fraterna, capaz de percibir y de sentir el futuro del planeta como un futuro común, compartido y universal [...] hacia el que todos [...] debemos sentirnos solidariamente comprometidos (*Ibidem*, 12).

Falar de temas transversais como Educação para a Cidadania (D.L. 6/2001, de 18 de Janeiro), Educação Ambiental (Lei n.º 11/87, de 7 de Abril; LBSE, de 14 de Outubro, art.

47.º), Educação Sexual e para a Saúde (D.L. 259/2000, de 17 de Outubro; LBSE, de 14 de Outubro, art. 47.º), e suas áreas prioritárias (Desp. n.º 15 987/2006, de 27 de Setembro), Prevenção Rodoviária (LBSE, de 14 de Outubro, art. 47.º; CPERSE), ou da Família (LBSE, de 14 de Outubro, art. 47.º) será, portanto, falar fundamentalmente de valores que devem atravessar o currículo na sua totalidade, ou seja, que devem estar presentes em todas as áreas e devidamente articulados com os conteúdos e objectivos das várias aprendizagens disciplinares.

Não havendo, no entanto, um quadro referencial para a prática docente no âmbito das capacidades éticas a serem desenvolvidas pelos alunos na transversalidade dos vários saberes disciplinares, estas devem ser encontradas nos documentos orientadores da educação. Consideramos, por isso, pertinente, a análise dos princípios, dos objectivos e do desenvolvimento curricular consagrados na LBSE, que, a nosso ver, clarifica e enquadra a questão dos temas, valores e capacidades no currículo.

Quadro 62

Valores, capacidades e temas embebidos no texto da LBSE

| Extractos dos Princípios da LBSE | Valores, capacidades e temas embebidos no texto |
|---|--|
| <p>“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura...” (art. 2.º,1).</p> <p>“... formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho...” (art. 2.º, 4).</p> <p>“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (art. 2.º, 5).</p> | <p>Igualdade</p> <p>Liberdade</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Autonomia</p> <p>Solidariedade</p> <p>Humanismo</p> <p>Democracia</p> <p>Respeito/tolerância</p> <p>Diálogo</p> <p>Espírito crítico</p> <p>Criatividade</p> <p>Participação</p> |

| | |
|--|--|
| <p>“Assegurar o direito à diferença [...], bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (art. 3.º, d).</p> <p>“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos...” (art. 3.º, l).</p> | <p>Respeito/tolerância</p> <p>Participação</p> <p>Democracia</p> |
| <p>Extractos dos Objectivos do Ensino Básico na LBSE</p> | |
| <p>“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta [...] capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, [...] em harmonia com os valores da solidariedade social...” (art. 7.º, a).</p> <p>“Fomentar a consciência nacional [...] numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (art. 7.º, f).</p> <p>“Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (art. 7.º, g).</p> <p>“Proporcionar [...] experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer nos seus vínculos da família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (art. 7.º, h).</p> <p>“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (art. 7.º, i).</p> | <p>Capacidade de raciocínio</p> <p>Capacidade de memória</p> <p>Capacidade crítica</p> <p>Criatividade</p> <p>Moralidade</p> <p>Valores estéticos</p> <p>Solidariedade</p> <p>Identidade nacional</p> <p>Universalismo</p> <p>Humanismo</p> <p>Solidariedade</p> <p>Cooperação</p> <p>Identidade nacional</p> <p>Civismo</p> <p>Afectividade</p> <p>Família</p> <p>Protecção do ambiente</p> <p>Participação</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Autonomia</p> <p>Civismo</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Democracia</p> <p>Participação</p> |

| | |
|---|---|
| <p>“Proporcionar, em liberdade de consciência, noções de Educação cívica e moral” (art.7.º, n).</p> | <p>Liberdade Civismo Moralidade</p> |
| <p>Extractos do Desenvolvimento Curricular na LBSE</p> | |
| <p>“Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos [...] a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (art. 47.º, 2).</p> | <p>Educação ambiental Educação para o consumo Família Educação Sexual Prevenção e Segurança Educação para a saúde Educação para a cidadania</p> |

9.3. Temas transversais: boas práticas

9.3.1. O Racismo

Quadro 63

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: O RACISMO |
|--|
| Conteúdos A Igualdade; O respeito/a tolerância. |
| Competências Reconhece o racismo como uma importante violação dos Direitos Humanos; Reconhece e valoriza as diferenças; Tem um papel interventivo na escola e no meio local. |
| Estratégias metodológicas Língua Portuguesa: Leitura e análise de texto; <i>Brainstorming</i> a partir da palavra “racismo”; Construção de <i>slogans</i> , utilizando as palavras registadas no <i>brainstorming</i> . Narrativa seleccionada: <i>Uma Questão de Cor</i> , de Ana Saldanha. |
| Formação Cívica: Trabalho de grupo; Produzir uma listagem de hábitos e costumes estrangeiros que conhecem; Reflexão conjunta sobre o significado da expressão “Todos iguais, todos diferentes”. |
| Área de Projecto: Trabalho de grupo; Pesquisar sobre guerras/conflitos, na Internet e na biblioteca, relacionados com o racismo; Elaborar cartazes e marcadores de livros sobre a tolerância e o respeito a afixar e distribuir na comunidade escolar e local. |
| Actividades de Enriquecimento Curricular: Clube “Pequenos Jornalistas” - contactar, na escola e na comunidade, pessoas nascidas noutros países; entrevista a uma dessas pessoas, a publicar no Jornal Escolar. |

9.3.2. As Desigualdades Sociais

Quadro 64

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: “AS DESIGUALDADES SOCIAIS” |
|--|
| <p>Conteúdos</p> <p>A justiça; A solidariedade; A bondade.</p> |
| <p>Competências</p> <p>Identifica formas de injustiças sociais; Desenvolve a consciência crítica perante as injustiças sociais; Desenvolve atitudes e valores éticos: a justiça e a solidariedade; Desempenha um papel interventivo na escola e na comunidade.</p> |
| <p>Estratégias Metodológicas</p> <p>Língua Portuguesa: Leitura orientada; Análise e discussão perante uma situação de injustiça social: a riqueza/ a pobreza, na obra; Produção de texto: criar um final alternativo (mais justo) para a história, baseado nos conceitos de bondade e solidariedade.</p> <p>Narrativa seleccionada: “O Amigo Dedicado”, de Oscar Wilde.</p> |
| <p>Formação Cívica: Diálogo sobre situações de pobreza que conhecem; Discussão sobre a importância da ajuda e solidariedade; Participação numa acção realizada na escola por uma organização de solidariedade (ex: Cruz Vermelha Portuguesa).</p> |
| <p>Área de Projecto: Estabelecimento de contactos com entidades locais para levantamento de situações de pobreza na escola e na localidade; Campanha de solidariedade: Elaboração de cartazes de divulgação e sensibilização; Produção de panfletos, utilizando o <i>Microsoft Word</i>; Estabelecimento de contactos com entidades públicas e privadas; Recolha e distribuição pelas famílias mais desfavorecidas.</p> |
| <p>Actividade de Enriquecimento Curricular: Clube do Teatro - Adequação do conto “O Amigo Dedicado” a texto dramático; preparação e representação da peça à comunidade escolar (aberta à comunidade local); distribuição dos panfletos de sensibilização para a solidariedade, elaborados em Formação Cívica, no final da representação.</p> |

9.3.3. A Família

Quadro 65

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: A FAMÍLIA |
|--|
| Conteúdos A responsabilidade; A liberdade; A autonomia; O sentido de entajuda. |
| Competências Reconhece a importância do respeito e dos afectos; Desenvolve capacidades de participação responsável na família e na escola; Reconhece a importância da participação da família na escola; Compreende a importância do trabalho conjunto da família e da escola; Compreende a relação liberdades, direitos e deveres. |
| Estratégias metodológicas Língua Portuguesa: Leitura orientada e análise de excerto alusivo à vida em família; O professor expõe duas situações de liberdade total: na família e na escola. Solicita aos alunos que expressem opinião; Imaginar e descrever outros casos de liberdade total: no autocarro; no cinema; no restaurante; na biblioteca; Reflexão sobre as desvantagens de liberdade total; Em trabalho individual ou em pares, constroem versos, completando a seguinte frase: “A verdadeira liberdade é...” Narrativa seleccionada: <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota. |
| Formação Cívica: O professor expõe uma situação imaginária com base na descrição de uma situação conflituosa em família, porque a Encarregada de Educação não compareceu na escola para tomar conhecimento do aproveitamento do filho. Solicita aos alunos que comentem a situação. Construção colectiva de dois pequenos textos: 1. O que eu espero da minha família. 2. O que a minha família espera de mim. Debate sobre os direitos e deveres recíprocos na família (o professor, como mediador, orienta o debate para os campos da afectividade, respeito, direitos e responsabilidades). |
| Área de Projecto: Elaboração e realização de inquéritos a alunos e pais sobre os seus direitos e deveres; Tratamento estatístico dos dados; Preparação e realização de debate entre pais e alunos subordinado ao tema: “A Família e a Escola”. |
| Actividade de Enriquecimento Curricular Clube “Jovens Empreendedores” - planificação de estratégias que visem o envolvimento dos EE na vida dos educandos; desenvolvimento das actividades. |

9.3.4. A Velhice

Quadro 66

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: A Velhice |
|---|
| Conteúdos O respeito; A solidariedade; A responsabilidade; O afecto. |
| Competências Compreende, aceita e respeita os outros e os seus direitos; Desenvolve atitudes e valores éticos: a solidariedade e a justiça; Toma consciência das dificuldades que se encontram na 3.ª idade; Desempenha um papel interventivo na escola, na família e na comunidade; Valoriza a afectividade nas relações interpessoais, ao longo da vida; Adquire sensibilidade para com os mais velhos. |
| Estratégias/actividades Língua Portuguesa: Leitura Orientada; Diálogo sobre a relação das duas personagens: o neto e o avô. O professor pergunta sobre quem convive com pessoas de 3.ª idade: um avô, um bisavô, um vizinho. Solicita aos alunos que falem à turma sobre a sua relação; Construção de texto: Cria uma história numa família. Sê criativo, respeitando os seguintes critérios: Personagem principal - João; personagens secundárias - o avô, o pai e a mãe de João; narrador - não participante; utilização de - diálogo e descrição. Narrativa seleccionada: <i>A Casa das Bengalas</i> , de António Mota. |
| Formação Cívica: Leitura de excertos da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> (Diário da República n.º 57, I Série, de 9 de Março de 1978). <i>Brainstorming:</i> “Os nossos direitos”; O professor solicita que os alunos, em grupo, completem a ideia com frases: “ <i>Todos temos os mesmos direitos, portanto, A 3.ª idade também tem direito...</i> ” Os alunos apresentam os trabalhos à turma. Os melhores trabalho serão seleccionados para construção de panfletos a distribuir na comunidade escolar e local. |
| Área de Projecto: Levantamento dos lares para a 3.ª idade na localidade; visita de estudo (dois alunos desempenham funções de jornalista e fotógrafo); elaboração de reportagem e de cartazes publicitários de sensibilização, para o jornal escolar. |
| Enriquecimento Curricular: Clube de Leitura - criação de actividades para os mais velhos (leitura de contos e dramatizações pelos alunos a pessoas da 3.ª idade, na Biblioteca Escolar, nas Juntas de Freguesia e/ou lares de 3.ª idade). |

9.3.5. Educação para a Saúde

Quadro 67

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE |
|--|
| Conteúdos Prevenção do consumo de substâncias psicoactivas; A responsabilidade. |
| Competências: Desenvolve a responsabilidade pela sua saúde; Adquire atitudes de cidadão livre, responsável e interveniente; Conhece o seu organismo e funcionamento; Reconhece hábitos saudáveis de lazer. |
| Estratégias metodológicas Língua Portuguesa: Leitura orientada; Leitura e discussão de excerto do texto: “Não conseguimos perceber como há colegas com tanto dinheiro no bolso. E alguns até maços de tabaco compram e fumam às escondidas. Às vezes ninguém pode estar num quarto de banho com o fumo e o cheirete.” <i>Pedro Alecrim, António Mota</i> Diálogo sobre situações reais: colegas que fumam; espaços com cheiro a tabaco. Criação de duas listagens: hábitos saudáveis e hábitos não saudáveis na escola e na localidade. Produção de diálogo: imaginar e criar um diálogo em que se convence um colega/amigo a não fumar. Narrativa Selecionada: <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota. |
| Formação Cívica: Leitura e análise da lei do tabaco (Lei n.º 17/2007, de 14 de Agosto); Debate sobre as medidas estabelecidas pela lei. |
| Área de Projecto: Pesquisa sobre os malefícios causados no organismo pelo tabaco (em articulação com a disciplina de Ciências da Natureza); Utilização do <i>Microsoft PowerPoint</i> para construção de cartazes multimédia sobre os malefícios do tabaco e sobre os hábitos saudáveis para os jovens, para apresentação na comunidade escolar; Convide a profissional da saúde para uma sessão de informação e prevenção ao tabagismo. |
| Actividade de Enriquecimento Curricular: Clube “Pequenos Jornalistas” - visita de estudo ao Hospital para: levantamento das situações de doença provocada pelo tabaco; entrevista a médico oncologista; produção de reportagem para o jornal escolar. |

9.3.6. Educação Ambiental

Quadro 68

Proposta de tema transversal e de desenvolvimento de actividades

| TEMA TRANSVERSAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL |
|---|
| Conteúdos A responsabilidade; A justiça; A solidariedade. |
| Competências Desenvolve uma atitude crítica e autocrítica perante as relações que estabelecemos com o meio ambiente no quotidiano; Desenvolve uma atitude de compromisso de colaboração para a resolução dos problemas ambientais; Compreende conceitos básicos do funcionamento do meio; Adquire sensibilidade e respeito para com o meio ambiente. |
| Estratégias metodológicas Língua Portuguesa: Leitura orientada; Análise de excerto do texto relativo ao meio ambiente (a poluição, o buraco do ozono); Discussão colectiva sobre a intenção do autor. Narrativa Selecionada: <i>O Planeta Branco</i> , de Miguel Sousa Tavares. |
| Formação Cívica: Visionamento do filme <i>Erin Brocovich</i> , de Steven Soderbergh; Diálogo sobre a temática do filme visionado: a contaminação ambiental. |
| Área de projecto: Leitura e análise da Carta de Belgrado – Directrizes da Educação Ambiental, de 1975; Pesquisa, em livros e Internet, ligada à temática da protecção do ambiente; Realização de trabalhos/cartazes em <i>Powerpoint</i> para apresentar à comunidade escolar. |
| Actividade de Enriquecimento Curricular Clube PROSEP - contactar uma personalidade ligada ao ambiente para sessão de sensibilização ambiental à comunidade escolar e local, ligada a temáticas como a reciclagem; a poluição; Preparação e realização de uma visita de estudo para alunos e encarregados de educação. |

CONCLUSÃO

Acabado o nosso percurso investigativo, é o momento de sistematizar as conclusões obtidas de forma necessariamente resumida. Pretendemos aqui acentuar o que mais se destacou das reflexões que colhemos, com o escopo de analisar a relevância de uma educação para os valores e para a cidadania no poder do literário, numa escola que deve pugnar por uma acção mais coerente e concertada relativamente às dinâmicas e transformações da sociedade em que vivemos.

Na primeira parte do nosso trabalho, debruçámo-nos sobre o binómio sociedade/educação, fundamentalmente, sobre algumas transformações que ocorreram na sociedade e que levaram ao surgimento de novas expectativas e funções imputadas ao espaço escolar. Vimos que à escola se pede que contribua para a formação integral dos seus educandos, suprimindo as necessidades que resultam da perda de influência por parte da família, e que eduque, não para a acumulação de saberes, mas que contribua para o desenvolvimento humano e para um conhecimento mais dinâmico do mundo. As novas preocupações relativamente à sociedade e à educação foram também analisadas à luz dos documentos orientadores da educação, nomeadamente da LBSE e do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, onde verificámos existir uma preocupação em erigir uma escola de cidadãos.

A orientação que conferimos ao nosso estudo conduziu-nos seguidamente à temática dos valores e ao seu reinvestimento no debate da actualidade. Assim, verificámos que a reincidência na problemática dos valores encontra-se relacionada com a vivência de um tempo tecnológico e de informação, de pluralismo, de individualismo e de debilidade dos vínculos sociais, que justificam, em grande parte, a crise de valores que vivemos.

Visando aprofundar a questão dos valores, analisámos a complexidade do seu universo e a forma como os valores morais se integram numa ampla tipologia de valores. Relativamente à sua complexidade, vincámos a necessidade de uma abordagem filosófica e pedagógica para a sua compreensão, incursando pelas teorias do idealismo e do relativismo e sublinhando as consequências de uma perspectiva objectivista e/ou relativista dos valores. Como da percepção do significado de valor, dependerá a finalidade e a acção educativa, destacámos a importância de fazer Filosofia dos valores, ou seja, pensar sobre a natureza e exigência do valor.

Visitámos algumas das posturas relativamente aos valores na educação, mais propriamente, de Durkheim e Kohlberg, autores que depositam na escola grandes expectativas no âmbito de uma educação para os valores, mas que, no entanto, assumem posições bem diferentes. Se Durkheim concebe os valores como um imperativo da colectividade e o professor como um transmissor e explicador, já Kohlberg assume que os valores são prévios à sociedade, e que ao professor cabe o papel de orientador e dinamizador na discussão de situações dilemáticas que contribuam para o desenvolvimento moral do indivíduo. Enveredámos também por alguns modelos na abordagem aos valores na educação que consideramos mais significativos – Comunidade Justa, Clarificação de Valores e Educação para o Carácter, para compreender o conjunto de problemas e limitações que cada abordagem pode suscitar, nomeadamente, o doutrinação, o relativismo e o neutralismo.

Uma excursão pela história da educação portuguesa, permitiu-nos verificar como a organização do sistema educativo esteve muitas vezes dependente das forças políticas e religiosas e de como essas forças implicaram na determinação dos valores. Nesta abordagem, tornaram-se evidentes os perigos do doutrinação e do laicismo.

Conduzimos seguidamente o nosso trabalho para a temática da cidadania. Vimos que cidadania é um conceito complexo e bem antigo. Destacámos que o conceito de cidadania remonta às civilizações grega e romana e que a sua concepção moderna se encontra intimamente ligada ao desenvolvimento do liberalismo e às ideias de igualdade e liberdade. Vimos também que a cidadania se vai alargando à conquista de novos direitos que Thomas Marshall classifica em três estádios: a cidadania civil, resultante dos direitos adquiridos na reacção contra o absolutismo, a cidadania política, assente na institucionalização dos direitos, e a cidadania social, em que o indivíduo adquire direitos no acesso aos bens sociais básicos.

Vimos também como a cidadania se alargou à criação de espaços amplos: o europeu e o mundial e de como conduziu a um fenómeno que tem perturbado a sociedade actual – a globalização. Pareceu-nos, a este respeito, ajustado abordar alguns problemas decorrentes de uma globalização que conduziram à necessidade de uma pedagogia da cidadania.

Destacámos como a problemática da cidadania se reporta ao campo educacional, dando ênfase à forma que a escola tem conduzido a sua acção e à constatação de que cabe a ela dar resposta às transformações agudas da sociedade, renovando a sua pedagogia. A este respeito, quisemos sublinhar algumas alterações a implementar nas instituições escolares, referindo a responsabilidade de todos os docentes em desenvolver práticas emancipatórias, assente em direitos e deveres, que contribuam para a formação de indivíduos responsáveis, críticos e autónomos, aptos para viverem em democracia.

Salientámos também que a educação para a cidadania assenta na trilogia - conhecimentos, valores e competências, os três eixos da cidadania, segundo Louis Legrand. Relativamente ao eixo dos valores, aquele que aprofundamos neste trabalho, esclarecemos que são virtudes inegáveis para uma condução responsável da vida, quer no âmbito pessoal, quer colectivo. Desta forma, destacámos os valores a educar que consideramos mais relevantes para a escola e sociedade de hoje: a convivialidade, a tolerância, a solidariedade, a paz, a justiça, a liberdade e o respeito pelo ambiente. Paralelamente à abordagem dos vários valores a educar, fomos vincando algumas capacidades fundamentais para viver em cidadania, nomeadamente, a capacidade crítica, a responsabilidade, a autonomia e a participação.

É hoje um dado evidente que a leitura e a literacia são competências fundamentais para viver (e sobreviver) em sociedades burocráticas e tecnológicas como a nossa. Estudos nacionais e internacionais têm revelado que os portugueses encontram-se numa situação desfavorável quando comparados com os seus vizinhos europeus, relativamente à sua capacidade de lidar com a palavra escrita no quotidiano. Hoje reivindica-se uma educação que prepare mais eficazmente os jovens, desenvolvendo práticas conducentes àquelas que encontrarão na vida adulta – profissional, social e privada, e para que se eduque para a igualdade no acesso à informação e à oportunidade.

Face à realidade portuguesa nos domínios da literacia, é criado o PNL, uma iniciativa que assume a leitura como factor de desenvolvimento individual e progresso nacional, fazendo, por isso, da promoção dos hábitos de leitura da população escolar, um dos seus principais objectivos. É neste sentido, que vemos agora a leitura orientada de obras literárias prevalecer na sala de aula, em detrimento dos textos fragmentados e isolados do manual escolar que outrora dominavam as arenas educativas.

Se é verdade que a maioria dos jovens pouco lidará com o texto literário na vida futura, também o é, como revelamos no capítulo seis, que este tem um grande contributo a desempenhar na formação da criança e dos jovens. Desta forma, depois de revisitarmos a história portuguesa, desta vez, no contexto dos percursos de uma literatura infanto-juvenil, debruçámo-nos sobre o poder do literário na educação, mais propriamente, no papel desta na formação da personalidade e na preparação para a vida em cidadania.

Para dar início a um estudo informático-lexical, abordámos a importância das novas tecnologias no estudo de textos e no ensino e de como estes são um recurso valioso para o trabalho docente, embora, muitas vezes, escassamente utilizados. Esclarecemos ainda os conceitos “campo temático” e “palavra-tema”, exposição que consideramos fundamental para a compreensão da nossa análise, bem como para o entendimento dos resultados obtidos.

A análise de vinte e oito narrativas, pertencentes a obras literárias recomendadas pelo PNL, a partir do *Nooj*, permitiu-nos, com base numa listagem das palavras plenas que mais ocorrem, determinar campos temáticos relacionados com a moralidade e cidadania e, portanto, definir temas predominantes das obras literárias em análise.

Os resultados obtidos da análise do corpus permitiram a elaboração de uma bibliografia temática (em três propostas), que apresentámos no nono capítulo. Com esta bibliografia temática, foi nosso objectivo, desde o início, fornecer uma ferramenta de trabalho, ainda inexistente, para o professor de língua portuguesa do 2.º ciclo.

Por último, abordámos os temas transversais, propondo um conjunto de práticas interdisciplinares, enquadradas nos valores, capacidades e temas embebidos no texto da LBSE.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Activa:

Andresen, Sophia de Mello Breyner (1994): *A floresta*. 23.^a edição. Porto: Figueirinhas.

_____ (2003): *A Fada Oriana*. Porto: Figueirinhas.

_____ (1995): *A menina do mar*. 28.^a edição. Porto: Figueirinhas.

_____ (1996): *O Rapaz de Bronze*: 14.^a edição. Lisboa: Edições Salamandra.

Grimm (2004): *Os mais belos contos de Grimm*. Porto: Livraria Civilização.

Menéres, Maria Alberta (1995): *Ulisses*. 16.^a edição. Rio Tinto: Edições Asa.

Mota, António (2007): *O Rapaz de Louredo*. 7.^a edição. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

_____ (2005): *Pedro Alecrim*. 13.^a edição. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

_____ (2002): *A casa das bengalas*: 4.^a edição. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Redol, Alves (2003): *A Vida Mágica da Sementinha - Uma breve história do trigo*. 6.^a edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Saldanha, Ana (2002): *Uma Questão de Cor*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, Lourenço, e Sàbat, Jordi (2003): *Laura e o Coração das Coisas*. 2.^a edição. Lisboa: Editora Dom Quixote.

Soares, Luísa Ducla (2002): *Seis Contos de Eça de Queirós*. Lisboa: Terramar.

Tavares, Miguel Sousa (2005): *O Planeta Branco*. 1.^a edição. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

Torrado, António (2008): *A cerejeira da Lua e outras histórias chinesas*. 4.^a edição. Alfragide: Edições ASA II, S.A.

Wilde, Oscar (2001): *Contos*. Lisboa: Relógio d'água.

Bibliografia Passiva:

1. Livros

Afonso, Maria Rosa (2005): *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. 1.ª edição. Lisboa: Plátano Editora.

_____ (2007): *Educação para a cidadania – Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Internet. Disponível em http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/790/contexto_escolar.pdf (consultado em 10 de Março de 2009).

Assunção, Carlos, e Rei, J. Esteves (1999): *Educar para os valores*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Azevedo, Joaquim (1994): *Avenidas de liberdade reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Barbosa, Manuel (2005): *Educação e Cidadania – Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.

_____, e Gonçalves, José Augusto (2003): *Escola e cidadania. Contributos para repensar o sistema de ensino em Portugal*. Braga: Ágora e Câmara Municipal de Fafe.

Barreto, António Garcia (2002): *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. 1.ª edição. Porto: Campo das Letras.

Bechara, Evanildo (2002): *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Y.H. Lucerna Lda.

Benavente, Ana (coord.) (1996): *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.

Bettelheim, Bruno (1998) : *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 6.ª edição. Lisboa: Bertrand Editora LDA.

Brezinka, Wolfgang (2007): *Educación y Pedagogia en el cambio cultural*. Barcelona. PPU, S.A.

Cabanas, José María Quintana (2005): *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU, S.A.

Cabrita, Maria João (2002): *A ideia de justiça em Antero de Quental*. Almada: Íman Edições.

- Carvalho, Rómulo (1986): *História do ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerrillo, Pedro, e Padrino, Jaime Garcia (Coords.) (2001): *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, Teresa (1998): *La formación del lector literário – Narrativa infantil e juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Comte-Sponville, André (1995): *Pequeno tratado das grandes virtudes*. 1.^a edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Cortina, Adela (1996): *El quehacer ético. Guia para la educación moral*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- _____ (Coord.) (2000): *La educación y los valores*. Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva.
- _____ (Dir.) (2002): *10 Palabras Clave en Ética*. 4.^a edição. Fundación Argentaria. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Cunha, Maria Antonieta Antunes (2003): *Literatura Infantil, Teoria e Prática*. 18.^a edição. Editora Ática: São Paulo.
- Curwin, Geri, e Curwin Richard (1993): *Como fomentar os valores individuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Delgado-Martins, Glória Ramalho, e Costa, Armanda (org.) (2000): *Literacia e Sociedade: Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Delors, Jacques (1996): *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Fonseca, António Manuel (2001): *Educar para a cidadania, motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Galisson, R., e Coste, D. (1983): *Dicionário da Didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Genouvrier, Emile, e Peytard, Jean (s/d): *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gil, José (2004): *Portugal, Hoje – O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Giordan, André, e Souchon, Christian (1997): *La educación ambiental: guía práctica*. 2.^a edição. Sevilha: Díada editora S.L.
- Gomes, José António (1991): *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Henriques, Mendo, Reis, João e Loia, Luís (2006): *Educação para a cidadania: saber & Inovar*. 1.^a edição. Lisboa: Plátano Editora.
- Jolibert, Josette, e Gloton, Robert (Dir.) (1978): *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Kennedy, G. (1998): *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman
- Le Gal, Jean (2005): *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. 1.^a edição. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Locke, John (1999) *Carta sobre a tolerância - Texto integral*. 1.^a edição. Lisboa: Lisboa Editora.
- Lucini, Fernando G. (1992): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Longman.
- _____ (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa.
- Machado, Álvaro Manuel (org.) (1996): *Dicionário de Literatura Portuguesa*. 1.^a edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, Ramiro (1998): *Ensinar valores: teorias e modelos*. Coleção escola e saberes. Porto: Porto Editora, S.A.
- Martins, Guilherme de Oliveira (1991): *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos Lda.
- Morin, Edgar e Prigogine, Ilya (1998): *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morisette, Dominique (1994) *Como ensinar atitudes*. Lisboa: Edições ASA
- Nogueira, Conceição e Silva, Isabel (2001): *Cidadania – construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto: Edições ASA.
- Ortega, Pedro, Mínguez, Ramón, e Gil, Ramón (1996^a): *Valores y educación*. 1.^a edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- _____ (1996) *La tolerancia en la escuela*. 1.^a edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Patrício, Manuel Ferreira (1990): *A escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- _____ (1993): *Lições de Axiologia educacional*. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____ (org.) (1996): *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, Ana Paula (2002): *Percursos de uma educação em valores em Portugal – Influências e estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Philippe Perrenoud (2005): *Escola e Cidadania, o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Armed.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos. A educação cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Platão (1962): *A República*. Livros VII, VIII e IX. Lisboa: Guimarães Editores.
- Rawls, John (1978): *Teoria de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V.
- Reboul, Olivier (1992) *Les valeurs de l'éducation*. 1.^a edição. Collection Premier Cicle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Redon, Joseph Muñoz (coord.) (1998): *La bolsa de los valores*. 1.^a edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Rocha, Natércia (1992): *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. 2.^a edição. Lisboa: Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rousseau, Jean-Jacques (1973): *Contrato Social*. Lisboa: Editorial Presença Lda.
- Ruiz, Pedro Ortega, e Vallejos, Ramón Mínguez (2001): *Los valores en la educación*. 1.^a edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Santana, Maria Olinda Rodrigues (2000): *O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na aula de língua materna: análise estatístico-lexical dos contos “A Galinha”, “O Tesouro” e “Saga”*. Série Didáctica Ciências Sociais e Humanas. Vila Real: UTAD.

- Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2001): *A Cidadania na “Voz” dos Manuais Escolares*. 1.^a edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.) (2007): *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Internet. Disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/estudos/v_integral_1.pdf. (consultado em 17 de Fevereiro de 2009).
- Sardinha, Tony Berber (2004): *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole.
- Sartre, Jean-Paul (s/d): *Entre Quatro Paredes*. Tradução de Guilherme de Almeida. Internet. Disponível em http://www.clube-de-leituras.pt/upload/e_livros/cle000073.pdf (p. 23)
- Silberztein, Max (2003): *Nooj Manual*. Internet. Disponível em <http://www.nooj4nlp.net/NooJ%20Manual.pdf> (consultado em 10 de Novembro de 2008).
- Silveira, Carla, e Nunes, António (2000): *Justiça, Comunicação Social e Poder*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Shaw, Harry (1982): *Dicionário de Termos Literários*. 2.^a edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Traça, Maria Emília (1992): *O fio da memória – Do conto popular ou conto para crianças*. 2.^a edição. Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora LDA.
- Trillo, José Antonio Pascoal (2007): *Declaración de Tbilisi – Declaración de la conferencia intergubernamental de Tbilisi sobre educación ambiental*. Internet. Disponível em <http://platea.pntic.mec.es/~jpascual/eama/tbilisi.html> (consultado em 10 de Janeiro de 2009).
- Viegas, José Manuel Leite, e Dias, Eduardo Costa (orgs) (2000): *Cidadania, Integração, Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Vilela, Mário (1999): *Gramática da Língua Portuguesa*. 2.^a edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Wilson, Robert Andrew, e Keil, Frank C. (2001): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Internet. Disponível em http://books.google.pt/books?id=-wt1aZrGXLYC&dq=Encyclopedia+of+cognitive+sciences+mit+press&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-PT&ei=Nws1Su63CMeQjA_fSvamaCg&sa=X&oi=bookresult&ct=result&resnum=4#PPR1,M1 (consultado em 5 de Março de 2009).
- Wray, Alison, Trott, Kate e Bloomer, Aileen (1998): *Projects in Linguistics – A Practical Guide to Researching Language*. London: Arnold.

Yunes, Eliana e Pondé, Glória (1988): *Leitura e leituras da literatura infantil – Por onde começar?.* São Paulo: Editora FTD S.A.

Zilberman, Regina (2003): *A literatura Infantil na Escola.* 11ª. Edição. Global Editora: São Paulo.

2. Artigos ou capítulos em livros e/ou periódicos

Capucha, Luís (2000): “Exclusão profissional, exclusão social e cidadania”. In: Manuel Leite Viegas e Eduardo Costa Dias (coords.), *Cidadania, Integração, Globalização.* Oeiras: Celta Editora, 187-202.

Carneiro, Roberto (2005): “Escola, literacia e cidadania”. In : Helena Cidade Moura (org.), *Diálogos com a Literacia.* Lisboa: Lisboa Editora, 41-46.

Dacosta, Luísa (2002): “Leitura e pedagogia do deslumbramento”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil.* Porto: Asa Editores, 199-206.

Fernandes, António Teixeira (2000): “O estado na construção da sociedade em sociedades de exclusão”. In: Manuel Leite Viegas e Eduardo Costa Dias (coords.), *Cidadania, Integração, Globalização.* Oeiras: Celta Editora, 161-186.

Góes, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio (2002): “Re-leituras da literatura para a juventude: uma pedagogia do imaginário”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil.* Porto: Asa Editores, 31-41.

Gonçalves, Maria Eduarda (2000): “Cidadania na sociedade de informação e do risco: da análise social à análise dos direitos”. In: Manuel Leite Viegas e Eduardo Costa Dias (coords.), *Cidadania, Integração, Globalização.* Oeiras: Celta Editora, 255-276.

Gonçalo, Maria Manuela Gândara, e Pereira, Pedro Daniel Pinto Taveira (2002): “O encanto do baú da memória”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil.* Porto: Asa Editores, 184-189.

Gray, John (2000): “La crisis de los valores modernos y una Ilustración corregida”. In: Adela Cortina, *La educación y los valores.* Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva, 51-60.

Llosa, Mario Vargas (2000): “Literatura, vida y sociedad”. In: Adela Cortina, *La educación y los valores.* Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva, 119-136.

- Mergulhão, Teresa (2002): “Percurso do Imaginário: a identidade e a alteridade em *Alice’s Adventures in Wonderland* e *A Bolsa Amarela*”. In Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Asa Editores, 86-98.
- Mota, Joaquim Magalhães (2005): “Literacia como direito fundamental”. In : Helena Cidade Moura (org.), *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora, 9-14.
- Osset, Miguel (1998): “La libertad”. In: Joseph Muñoz Redon (coord.), *La bolsa de los valores*. 1.ª edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 89-99.
- Parafita, Alexandre (2002): “Prefácio”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Asa Editores, 9-12.
- Patino, José M.ª Martín (2000): “Educar para vivir juntos”. In: Adela Cortina, *La educación y los valores*. Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva, 81-108.
- Pigem, Jordi (1998): “El respeto por la naturaleza”. In: Joseph Muñoz Redon (coord.), *La bolsa de los valores*. 1.ª edição. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 101-108.
- Santos, Manuel Bragança dos (2002): “A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias)”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Asa Editores, 116-121.
- Silva, Ana Rute, e Villalobos, Luís (2009): “Portugal perdeu 12.340 empresas só no passado mês de Dezembro”. In: *Jornal O Público*, de 31 de Janeiro de 2009. Ano XIX. N.º 6878, 1-31.
- Silva, Lino Moreira da (2002): “Histórias com livros: a dinamização da biblioteca a nível do pré-primário (relato de uma experiência)”. In: Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Asa Editores, 322-337.
- Surh, Myong Won (1996): “Abertura de espírito para uma vida melhor”. In Jackes Delors, *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA, 225-228.
- Viñas, Jesus (2002): “Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural”. In: Miguel Àngel Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural – Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 2.ª edição. Barcelona: Biblioteca de Aula, 57-64.

3. Dissertações não editadas

Machado, José Barbosa (2002): *Tratado de Confissom (1489): Edição semidiplomática, estudo histórico, informático-linguístico e glossário*. Dissertação de doutoramento. Vila Real: UTAD.

Moreira, Maria Isabel Antunes (2006): *Contos da Tradição Oral: Estudo Informático-lexical e Simbólico*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.

Oliveira, Maria Alice Cardoso Correia (2007): *Os nossos contos de tradição oral: contributos para educação em valores no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.

Pereira, Maria Goretti Fernandes da Silva Pereira (2007): *Os contos tradicionais portugueses: subsídio para a Educação para os valores*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.

Tavares, José Paulo da Costa (2006): *Pressupostos teóricos e metodológicos para o estabelecimento e exploração de um corpus paralelo latino-português*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.

4. Legislação

Diário do Governo n.º 73, de 29 de Março de 1911.

Diário do Governo n.º 198, de 25 de Agosto de 1911.

Decreto n.º 7:311, de 15 de Fevereiro de 1921.

Decreto n.º 6:137, de 29 de Setembro de 1919.

Decreto-Lei n.º 16:077, de 26 de Outubro de 1928.

Decreto-Lei n.º 22:369, de 30 de Março de 1933.

Constituição da República Portuguesa de 1976. Internet. Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (consultado em 12 de Dezembro de 2008).

Despacho 206/ME/85, de 31 de Outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

Lei n.º 11/87, de 7 de Abril.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 296 – A/95, de 17 de Novembro.

Despacho 232/ME/96, de 4 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 115-A – A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Decreto-Lei 259/2000, de 17 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Despacho conjunto 1081/2005.

Despacho n.º 15 987/2006, de 27 de Setembro.

Circular n.º 18/DSIE/2007, de 11 de Dezembro.

5. Documentos

Carta de Belgrado. Directrizes da Educação Ambiental, de Outubro de 1975. Internet. Disponível em <http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm> (consultado em 10 de Fevereiro de 2009).

Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Internet. Disponível em http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf (consultado em 11 de Novembro de 2008).

Declaración de Tbilisi – Declaración de la conferencia intergubernamental de Tbilisi sobre educación ambiental. Internet. Disponível em <http://platea.pntic.mec.es/~jpascual/eama/tbilisi.html> (consultado em 10 de Janeiro de 2009).

Déclaration des Droits de L'homme et du Citoyen, de 1789. Internet. Disponível em http://www.assemblee.nationale.fr/connaissance/constitution.asp#droits_homme (consultado em 15 de Abril de 2009).

Educação para a cidadania. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Internet. Disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Paginas/default.aspx> (consultado em 10 de Março de 2009).

Educação para a saúde. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Internet. Disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/saude/Paginas/default.aspx> (consultado em 7 de Maio de 2009).

Módulo Cidadania e Segurança. Ministério da Educação. Internet. Disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/ModuloCidadaniaeSeguranca.aspx> (consultado em 2 de Maio de 2009).

Plano Nacional de Leitura. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/> (consultado em 14 de Outubro de 2008).

Plano Tecnológico da Educação. Ministério da Educação. Internet. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/2237.html> (consultado em 4 de Maio de 2009).

Proposta do Parlamento Europeu e do Conselho, de 10 de Novembro de 2005. Comissão das Comunidades Europeias. Internet. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/keyrec_pt.pdf (consultado em 16 de Abril de 2009).

6. Software

Nooj. Internet. Disponível em <http://www.nooj4nlp.net/pages/nooj.html>.

ANEXOS

1. Despacho do Senhor Secretário de Estado de Educação, de 27 de Setembro de 2006: Áreas Prioritárias da Educação para a saúde

Gabinete do Secretário de Estado da Educação



DESPACHO

O XVII Governo Constitucional consagrou no seu Programa, de entre os objectivos prioritários de política educativa, a adopção de medidas atinentes à promoção da saúde no meio escolar.

Trata-se de uma acção que envolve um permanente desenvolvimento, visando contribuir para a aquisição de competências por parte da comunidade escolar, que lhe permitam confrontar-se confiada e positivamente consigo própria e, bem assim, fazer escolhas individuais conscientes e responsáveis, estimulando um espírito crítico e construtivo, verdadeiro pressuposto do exercício de uma cidadania activa.

Neste quadro, foram ultimamente publicados o Despacho nº 19737/2005 (2ª S), de 15.6, publicado no D.R., II, nº 176, de 13.9.2005 e o Despacho nº 25994/2005 (2ª S), de 25.11, publicado no D.R., II, nº 240, de 16.12.2005, tendo sido celebrado, também neste domínio, um Protocolo entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, em Fevereiro do corrente ano.

Importa agora, na sequência do referido Protocolo, definir o enquadramento a observar por Agrupamentos/Escolas no que se refere à Promoção e Educação para a Saúde.

Assim, determina-se:

1. Os Agrupamentos/Escolas devem incluir no Projecto Educativo da Escola (PEE) as temáticas conexas com a Promoção e Educação para a Saúde.

2. No contexto referido no número anterior consideram-se temáticas prioritárias:
 - a) Alimentação e actividade física;
 - b) Consumo de substâncias psico activas;
 - c) Sexualidade;
 - d) Infecções sexualmente transmissíveis, designadamente VIH-Sida;
 - e) Violência em meio escolar.

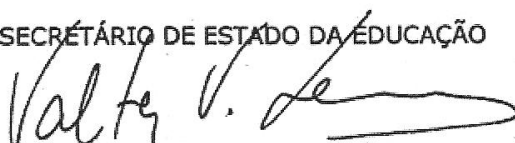
3. Dentro do quadro de autonomia dos Agrupamentos/Escolas, o Projecto Educativo da Escola (PEE) deve ser concebido de acordo com as prioridades identificadas no número anterior e em articulação com as famílias dos alunos.

4. Cada Agrupamento/Escola nomeia um coordenador responsável pela prossecução dos objectivos fixados no presente despacho.

5. Os Agrupamentos/Escolas devem articular com os Centros de Saúde o desenvolvimento das acções conducentes à protecção e promoção da saúde global.

Em 27 de Setembro de 2006

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



(Valter Victorino Lemos)

2. Despacho conjunto n.º 1081/2005: Plano Nacional de Leitura

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS E MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Despacho conjunto n.º 1081/2005. — A promoção de um plano nacional de leitura constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, definindo o conjunto de estratégias consideradas adequadas com vista à plena aquisição de competências de leitura.

O desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura devem, por isso, constituir objectivos centrais de um plano nacional de leitura, a concretizar em termos faseados, de médio prazo e com potencialidades para mobilizar também organizações da sociedade civil.

Importa por isso definir áreas de intervenção e programas, identificando responsáveis pela concepção, desenvolvimento, avaliação e financiamento.

O plano nacional de leitura, constituindo uma iniciativa do Ministério da Educação, não pode contudo deixar de incluir, ao nível do seu desenvolvimento e acompanhamento, outros Ministérios, como é o caso do Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, que de igual modo são susceptíveis de contribuir, designadamente através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e do Instituto de Comunicação Social, para lhe conferir a necessária eficácia.

Neste contexto e com o objectivo de promover a dinamização do plano nacional de leitura, determina-se:

1 — É criada uma equipa de coordenação do plano nacional de leitura, constituída pelos seguintes elementos:

- Isabel Alçada, que coordena e assegura a representação externa da equipa;
- Maria Teresa Carmo Soares Calçada, em representação do Ministério da Educação;
- Jorge Martins, em representação do Ministério da Cultura Ana Madureira, em representação do Ministério da Cultura Maria Alexandra Ferreira da Silva e Lorena, em representação do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

2 — A equipa de coordenação do plano nacional de leitura tem as seguintes competências:

- a) Elaborar um plano nacional de leitura até 3 de Março de 2006;
- b) Planificar e calendarizar as actividades necessárias à concretização, desenvolvimento e avaliação do plano nacional de leitura;
- c) Coordenar a execução do plano nacional de leitura em articulação com as entidades e os departamentos e serviços directamente envolvidos;
- d) Apresentar propostas de acção de melhoria do plano nacional de leitura no decurso da sua vigência;
- e) Identificar as instituições e parcerias susceptíveis de colaborar no desenvolvimento do plano nacional de leitura, bem como os respectivos contributos;
- f) Apresentar um relatório anual de execução do plano.

3 — A coordenação da referida equipa é assegurada por Isabel Alçada, coadjuvada por Maria Teresa Carmo Soares Calçada.

3.1 — São competências da coordenadora da equipa:

- a) Assegurar o cumprimento das competências atribuídas à equipa;
- b) Elaborar o plano de acção, o relatório de execução e o orçamento, incluindo as despesas necessárias à actividade da equipa e a encomenda de trabalhos e estudos que considere necessários;
- c) Estabelecer os contactos com as várias entidades intervenientes do plano, designadamente autarquias, organizações profissionais e instituições ligadas à educação e cultura;
- d) Assegurar a articulação com as direcções regionais de educação e de cultura, e demais departamentos e serviços envolvidos, tendo em vista o desenvolvimento e execução de todo o processo.

4 — A equipa de coordenação depende da Ministra da Educação, que assegurará a necessária articulação com a Ministra da Cultura e com o Ministro dos Assuntos Parlamentares e está integrada funcionalmente no Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares, a quem compete também o apoio técnico e logístico, bem como a gestão das verbas afectas à concretização do Plano Nacional de Leitura e que poderá vir a ser reforçado se tal se considerar necessário.

5 — As despesas com o funcionamento da equipa de coordenação são suportadas pelo Ministério da Educação, com excepção dos vencimentos do pessoal afecto ao Ministério da Cultura e ao Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, que serão suportados, respectivamente, por estes departamentos ministeriais.

23 de Novembro de 2005. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*. — A Ministra da Cultura, *Maria Isabel da Silva Pires de Lima*. — O Ministro dos Assuntos Parlamentares, *Augusto Santos Silva*.

3. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (CCE), de 10 de Novembro de 2005 (extracto): Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida

Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referência europeu

Introdução

Este quadro enuncia as oito competências-chave:

- | | |
|----|--|
| 1. | Comunicação na língua materna; |
| 2. | Comunicação em línguas estrangeiras; |
| 3. | Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; |
| 4. | Competência digital; |
| 5. | Aprender a aprender; |
| 6. | Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; |
| 7. | Espírito empresarial; and |
| 8. | Expressão cultural. |

As competências são definidas aqui como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências-chave são aquelas de que todas as pessoas carecem para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. No termo dos períodos de educação e formação iniciais, os jovens deverão ter desenvolvido as competências-chave a um nível que os apetreche para a vida adulta, devendo essas competências poder ser posteriormente desenvolvidas, mantidas e actualizadas no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

Muitas destas competências sobrepõem-se e estão interligadas: aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutra domínio. Possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das TIC é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender sustenta todas as actividades de aprendizagem. São vários os temas que são recorrentes ao longo de todo o quadro de referência: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva de sentimentos são elementos importantes nas oito competências-chave.

4. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (extracto): Organização curricular do Ensino Básico

Sociedade Europeia para o Financiamento de Material Ferroviário, adoptada em Berna, em 20 de Outubro de 1955.

A República Eslovaca tornou-se membro da Conferência Europeia dos Ministros dos Transportes (CEMT) em 16 de Fevereiro de 1994 e a sua adesão à Convenção começou a produzir efeitos, de harmonia com o artigo 11.º da Convenção, em 21 de Novembro de 2000. De acordo com o parágrafo c) da mesma disposição, a adesão à Convenção implica a adesão ao Protocolo Adicional de 20 de Outubro de 1955.

Portugal ratificou esta Convenção e o Protocolo em 25 de Julho de 1955, nos termos do Decreto-Lei n.º 40 629, a que se refere o aviso publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 218, de 10 de Outubro de 1956.

A Convenção e o Protocolo Adicional entraram em vigor relativamente a Portugal em 30 de Março de 1956.

Direcção de Serviços das Organizações Económicas Internacionais, 19 de Dezembro de 2000. — A Directora de Serviços, *Liliana Araújo*.

Aviso n.º 4/2001

Por ordem superior se torna público que, em 15 de Dezembro de 2000, em Lisboa, se procedeu à troca dos instrumentos de ratificação conforme previsto no artigo 30.º da Convenção entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde para Evitar a Dupla Tributação em Matéria de Impostos sobre o Rendimento e Prevenir a Evasão Fiscal e respectivo Protocolo, assinados em Praia em 22 de Março de 1999.

A citada Convenção e o respectivo Protocolo foram aprovados pela Resolução da Assembleia da República n.º 63/2000, e ratificados pelo Decreto do Presidente da República n.º 33/2000, publicados no *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 159, de 12 de Julho de 2000.

Nos termos do artigo 30.º, n.º 2, da citada Convenção, esta entrou em vigor em 15 de Dezembro de 2000.

20 de Dezembro de 2000. — O Director-Geral, *José Caetano de Campos de Andrada da Costa Pereira*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta

reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacte directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reequacionar a organização curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades,

as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu con-

texto e integrado no respectivo projecto educativo;

- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.

2 — Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

3 — Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

4 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

5 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

6 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 — Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

5. Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de Outubro (extracto): Educação para a saúde – Promoção da Educação Sexual.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 258/2000

de 17 de Outubro

Esgotada a prorrogação facultada pelo Decreto-Lei n.º 18/99, de 26 de Janeiro, verifica-se que um reduzido leque das instituições de ensino superior politécnico a que o mesmo se aplicou continua a não reunir a totalidade das condições permissivas de transição para o regime normal de gestão.

Torna-se, pois, necessário proceder a nova prorrogação do período de instalação das instituições em causa. Foi ouvido o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

É prorrogado, até 31 de Dezembro de 2000, o período de funcionamento em regime de instalação das instituições de ensino superior politécnico seguintes:

- a) Instituto Politécnico do Cávado e do Ave;
- b) Escola Superior Agrária de Elvas.

Artigo 2.º

Prorrogação de efeitos

O presente diploma produz efeitos desde 1 de Janeiro de 2000.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Setembro de 2000. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Joaquim Augusto Nunes Pina Moura* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Alberto de Sousa Martins*.

Promulgado em 3 de Outubro de 2000.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 4 de Outubro de 2000.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

Decreto-Lei n.º 259/2000

de 17 de Outubro

As matérias respeitantes à educação sexual, ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva têm vindo a merecer, nos últimos anos, particular atenção da sociedade portuguesa, no quadro de uma progressiva afirmação dos direitos cidadãos à educação e à saúde.

Acompanhando esta evolução, o Estado vem assumindo, desde 1984, deveres objectivos e promovendo medidas concretas na efectivação desses direitos, reforçando a protecção à maternidade e à paternidade, introduzindo formação e informação sobre sexualidade humana nos currículos escolares, criando consultas de planeamento familiar nos serviços de saúde, fornecendo gratuitamente meios anticoncepcionais e desenvolvendo medidas de protecção contra doenças transmitidas por

via sexual. Paralelamente, os processos em curso de reorganização do ensino básico e de revisão curricular do ensino secundário têm vindo a dar uma especial atenção à necessidade de uma abordagem integrada desta temática, enquanto dimensão essencial do percurso educativo e formativo dos jovens.

Na esteira desta evolução e continuando a acompanhar as necessidades especialmente sentidas pelos jovens e adolescentes nestas matérias, a Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, consagrou medidas de promoção da educação sexual, da saúde reprodutiva e da prevenção de doenças transmitidas por via sexual, bem como relativas à efectivação da interrupção voluntária da gravidez nos casos que esta é legalmente admissível.

A aplicação das medidas previstas na Lei n.º 120/99 é da competência dos estabelecimentos de ensino e de saúde, quer através de intervenções específicas quer desenvolvendo acções conjuntas, em associação ou parceria.

Tal é o quadro que o presente diploma visa regulamentar. O diploma incorpora matérias referentes à organização da vida escolar, com especial relevância para a intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, à organização curricular, favorecendo uma abordagem integrada e transversal da educação sexual, ao envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação e das respectivas associações e à formação de professores.

A regulamentação da lei estabelece um quadro normativo de intervenção dos estabelecimentos de saúde em matéria de planeamento familiar e de saúde reprodutiva, corporizado em medidas que vêm sendo desenvolvidas neste âmbito.

Foram ouvidos os órgãos de Governo próprio das Regiões Autónomas e a Confederação Nacional das Associações de Pais.

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, e nos termos das alíneas a) e c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Promoção da educação sexual

Artigo 1.º

Promoção da educação sexual em meio escolar

1 — A organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática.

2 — O projecto educativo de cada escola, a elaborar nos termos do artigo 3.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família, fomentar a participação da comunidade escolar e dinamizar parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de

saúde da respectiva área, de acordo com o disposto no n.º 4 do artigo 2.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto.

3 — O plano de trabalho de turma, a elaborar nos termos do artigo 36.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas referido no número anterior, deve ser harmonizado com os objectivos do projecto educativo de escola e compreender uma abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual, por forma a garantir uma intervenção educativa integrada.

Artigo 2.º

Apoio aos alunos

1 — O apoio aos alunos no domínio da educação para a saúde, particularmente sobre sexualidade humana e saúde reprodutiva, previsto no n.º 1 do artigo 3.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, deve ser promovido no âmbito da intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, nos termos do disposto nos artigos 38.º e 39.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

2 — Cabe às direcções regionais de educação do Ministério da Educação, no âmbito das suas competências na área da educação para a saúde, acompanhar e apoiar as escolas na organização das acções referidas no número anterior.

3 — Para efeitos do disposto nos números anteriores, as escolas e as direcções regionais de educação devem estabelecer parcerias com os centros de saúde e com as administrações regionais de saúde, respectivamente.

Artigo 3.º

Acesso a preservativos em estabelecimentos de ensino secundário

A instalação de dispositivos mecânicos para acesso a preservativos em estabelecimentos de ensino secundário, prevista no n.º 2 do artigo 3.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, deve decorrer de um amplo consenso na comunidade escolar, competindo aos respectivos órgãos de direcção executiva desencadear o processo de audição das associações representativas dos pais e encarregados de educação e dos alunos, fazendo incluir tal medida, se for caso disso, nos planos anuais de actividades das suas escolas.

Artigo 4.º

Intervenção dos pais e encarregados de educação

Nas escolas em que não tenha sido constituída uma organização, representativa dos pais e encarregados de educação, o processo de audição estabelecido nos n.ºs 1 e 2 do artigo 3.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, realiza-se em assembleia geral de pais e encarregados de educação, especialmente convocada para o efeito.

Artigo 5.º

Formação de docentes

Para efeitos do disposto no n.º 5 do artigo 2.º da Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, os serviços competentes do Ministério da Educação devem integrar nas suas prioridades a concessão de apoios à realização de acções

de formação contínua de professores no domínio da promoção da saúde e da educação sexual.

CAPÍTULO II

Saúde reprodutiva e planeamento familiar

Artigo 6.º

Consulta de planeamento familiar de referência

1 — Em todos os hospitais com serviço de ginecologia e ou obstetrícia integrados no Serviço Nacional de Saúde devem funcionar consultas de planeamento familiar que constituam referência para os centros de saúde da área de influência, através de protocolos estabelecidos no âmbito das unidades coordenadoras funcionais (UCF) já existentes para as áreas materna e perinatal.

2 — As consultas de planeamento familiar referidas no número anterior devem garantir a prestação de cuidados, nomeadamente:

- a) Em situações de risco, designadamente diabetes, cardiopatias e doenças oncológicas;
- b) Em situações com indicação para contracepção cirúrgica, mediante laqueação de trompas e vasectomia;
- c) Em situações tratadas no serviço de urgência ou com internamento por complicações resultantes de aborto;
- d) A puérperas de alto risco;
- e) A adolescentes.

3 — Os hospitais devem assegurar a existência de contraceptivos para distribuição gratuita aos utentes no âmbito das consultas de planeamento familiar.

Artigo 7.º

Contracepção cirúrgica

Os hospitais referidos no artigo anterior devem assegurar a resolução das situações com indicação para contracepção cirúrgica, nos termos da Lei n.º 3/84, de 24 de Março, e que envolvam mulheres com risco obstétrico acrescido, no prazo máximo de três meses, ponderado o grau de urgência.

Artigo 8.º

Saúde reprodutiva nos centros de saúde

Em todos os centros de saúde deve existir uma equipa multiprofissional que polarize as motivações e as iniciativas no campo da saúde reprodutiva e que promova e garanta:

- a) O atendimento imediato nas situações em que haja um motivo expresso que o justifique;
- b) O encaminhamento adequado para uma consulta a realizar no prazo máximo de 15 dias, ponderado o grau de urgência;
- c) Consulta de planeamento familiar a utentes que não disponham, à data, de resposta dos serviços, no âmbito da medicina geral e familiar, como recurso complementar e concertado desta actividade;
- d) A existência de contraceptivos para distribuição gratuita aos utentes.

6. Lei n.º 11/87, de 7 de Abril (extracto): Lei de Bases do Ambiente

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 11/87

de 7 de Abril

Lei de Bases do Ambiente

A Assembleia da República decreta, nos termos dos artigos 164.º, alínea d), 168.º, n.º 1, alínea g), e 169.º, n.º 2, da Constituição, o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos

Artigo 1.º

Ambito

A presente lei define as bases da política de ambiente, em cumprimento do disposto nos artigos 9.º e 66.º da Constituição da República.

Artigo 2.º

Princípio geral

1 — Todos os cidadãos têm direito a um ambiente humano e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender, incumbindo ao Estado, por meio de organismos próprios e por apelo a iniciativas populares e comunitárias, promover a melhoria da qualidade de vida, quer individual, quer colectiva.

2 — A política de ambiente tem por fim otimizar e garantir a continuidade de utilização dos recursos naturais, qualitativa e quantitativamente, como pressuposto básico de um desenvolvimento auto-sustentado.

Artigo 3.º

Princípios específicos

O princípio geral constante do artigo anterior implica a observância dos seguintes princípios específicos:

- a) Da prevenção: as actuações com efeitos imediatos ou a prazo no ambiente devem ser consideradas de forma antecipativa, reduzindo ou eliminando as causas, prioritariamente à correcção dos efeitos dessas acções ou actividades susceptíveis de alterarem a qualidade do ambiente, sendo o poluidor obrigado a corrigir ou recuperar o ambiente, suportando os en-

cargos daí resultantes, não lhe sendo permitido continuar a acção poluente;

- b) Do equilíbrio: devem criar-se os meios adequados para assegurar a integração das políticas de crescimento económico e social e de conservação da Natureza, tendo como finalidade o desenvolvimento integrado, harmónico e sustentável;
- c) Da participação: os diferentes grupos sociais devem intervir na formulação e execução da política de ambiente e ordenamento do território, através dos órgãos competentes de administração central, regional e local e de outras pessoas colectivas de direito público ou de pessoas e entidades privadas;
- d) Da unidade de gestão e acção: deve existir um órgão nacional responsável pela política de ambiente e ordenamento do território, que normalize e informe a actividade dos agentes públicos ou privados interventores, como forma de garantir a integração da problemática do ambiente, do ordenamento do território e do planeamento económico, quer ao nível global, quer sectorial, e intervenha com vista a atingir esses objectivos na falta ou e substituição de entidades já existentes;
- e) Da cooperação internacional: determina a procura de soluções concertadas com outros países ou organizações internacionais para os problemas de ambiente e de gestão dos recursos naturais;
- f) Da procura do nível mais adequado de acção: implica que a execução das medidas de política de ambiente tenha em consideração o nível mais adequado de acção, seja ele de âmbito internacional, nacional, regional, local ou sectorial;
- g) De recuperação: devem ser tomadas medidas urgentes para limitar os processos degradativos nas áreas onde actualmente ocorrem e promover a recuperação dessas áreas, tendo em conta os equilíbrios a estabelecer com as áreas limítrofes;
- h) Da responsabilização: aponta para a assunção pelos agentes das consequências, para terceiros, da sua acção, directa ou indirecta, sobre os recursos naturais.

Artigo 4.º

Objectivos e medidas

A existência de um ambiente propício à saúde e bem-estar das pessoas e ao desenvolvimento social e

cultural das comunidades, bem como à melhoria da qualidade de vida, pressupõe a adopção de medidas que visem, designadamente:

- a) O desenvolvimento económico e social auto-sustentado e a expansão correcta das áreas urbanas, através do ordenamento do território;
- b) O equilíbrio biológico e a estabilidade geológica com a criação de novas paisagens e a transformação ou a manutenção das existentes;
- c) Garantir o mínimo impacte ambiental, através de uma correcta instalação em termos territoriais das actividades produtivas;
- d) A manutenção dos ecossistemas que suportam a vida, a utilização racional dos recursos vivos e a preservação do património genético e da sua diversidade;
- e) A conservação da Natureza, o equilíbrio biológico e a estabilidade dos diferentes *habitats*, nomeadamente através da compartimentação e diversificação das paisagens, da constituição de parques e reservas naturais e outras áreas protegidas, corredores ecológicos e espaços verdes urbanos e suburbanos, de modo a estabelecer um *continuum naturale*;
- f) A promoção de acções de investigação quanto aos factores naturais e ao estudo do impacte das acções humanas sobre o ambiente, visando impedir no futuro ou minimizar e corrigir no presente as disfunções existentes e orientar as acções a empreender segundo normas e valores que garantam a efectiva criação de um novo quadro de vida, compatível com a perenidade dos sistemas naturais;
- g) A adequada delimitação dos níveis de qualidade dos componentes ambientais;
- h) A definição de uma política energética baseada no aproveitamento racional e sustentado de todos os recursos naturais renováveis, na diversificação e descentralização das fontes de produção e na racionalização do consumo;
- i) A promoção da participação das populações na formulação e execução da política de ambiente e qualidade de vida, bem como o estabelecimento de fluxos contínuos de informação entre os órgãos da Administração por ela responsáveis e os cidadãos a quem se dirige;
- j) O reforço das acções e medidas de defesa do consumidor;
- k) O reforço das acções e medidas de defesa e recuperação do património cultural, quer natural, quer construído;
- l) A inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional, bem assim como o incentivo à sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didácticos de apoio aos docentes (livros, brochuras, etc.);
- m) A prossecução de uma estratégia nacional de conservação;
- n) A plenitude da vida humana e a permanência da vida selvagem, assim como dos *habitats* indispensáveis ao seu suporte;
- o) A recuperação das áreas degradadas do território nacional.

Artigo 5.º

Conceitos e definições

1 — A qualidade de vida é resultado da interacção de múltiplos factores no funcionamento das sociedades humanas e traduz-se na situação de bem estar físico, mental e social e na satisfação e afirmação culturais, bem como em relações autênticas entre o indivíduo e a comunidade, dependendo da influência de factores inter-relacionados, que compreendem, designadamente:

- a) A capacidade de carga do território e dos recursos;
- b) A alimentação, a habitação, a saúde, a educação, os transportes e a ocupação dos tempos livres;
- c) Um sistema social que assegure a post-geridade de toda a população e os consequentes benefícios da Segurança Social;
- d) A integração da expansão urbano-industrial na paisagem, funcionando como valorização da mesma, e não como agente de degradação.

2 — Para efeitos do disposto no presente diploma, considera-se que as expressões «ambiente», «ordenamento do território», «paisagem», «*continuum naturale*», «qualidade do ambiente» e «conservação da Natureza» deverão ser entendidas nas condições a seguir indicadas:

- a) Ambiente é o conjunto dos sistemas físicos, químicos, biológicos e suas relações e dos factores económicos, sociais e culturais com efeito directo ou indirecto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem;
- b) Ordenamento do território é o processo integrado da organização do espaço biofísico, tendo como objectivo o uso e a transformação do território, de acordo com as suas capacidades e vocações, e a permanência dos valores de equilíbrio biológico e de estabilidade geológica, numa perspectiva de aumento da sua capacidade de suporte de vida;
- c) Paisagem é a unidade geográfica, ecológica e estética resultante da acção do homem e da reacção da Natureza, sendo primitiva quando a acção daquele é mínima e natural quando a acção humana é determinante, sem deixar de se verificar o equilíbrio biológico, a estabilidade física e a dinâmica ecológica;
- d) *Continuum naturale* é o sistema contínuo de ocorrências naturais que constituem o suporte da vida silvestre e da manutenção do potencial genético e que contribui para o equilíbrio e estabilidade do território;
- e) Qualidade do ambiente é a adequabilidade de todos os seus componentes às necessidades do homem;
- f) Conservação da Natureza é a gestão da utilização humana da Natureza, de modo a viabilizar de forma perene a máxima rentabilidade compatível com a manutenção da capacidade de regeneração de todos os recursos vivos.

7. Lei de Bases do Sistema Educativo (extracto) (Lei.º 46/86, de 14 de Outubro) - Princípios e Objectivos do ensino básico

Lei De Bases Do Sistema Educativo

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º (Âmbito e definição)

- 1 – A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- 2 – O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.
- 3 – O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.
- 4 – O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português – continente e regiões autónomas –, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.
- 5 – A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º (Princípios gerais)

- 1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República
- 2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
- 3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
 - a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
 - b) O ensino público não será confessional;
 - e) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.
- 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
- 5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando

cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º (Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

CAPÍTULO II

Organização do sistema educativo

Artigo 4.º (Organização geral do sistema educativo)

1 – O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

Educação escolar

SUBSECÇÃO I

Ensino básico

Artigo 6.º (Universalidade)

- 1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.
- 2 – Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.
- 3 – As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.
- 4 – A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.
- 5 – A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º (Objectivos)

São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- s) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Artigo 8.º
(Organização)

1 – O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

- a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor pai área;
- c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

2 – A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

3 – Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

- a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;
- b) Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;
- c) Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

4 – Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica.

5 – A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado.

SUBSECÇÃO II