

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

A Natureza e a Criança: uma relação possível

Sandra Cristina Rodrigues Pereira



Vila Real, 2010

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Natureza e a criança:
uma relação possível**

Sandra Cristina Rodrigues Pereira

Vila Real, 2010

Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa –
Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, apresentada na
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob orientação
do Professor Doutor Armindo Mesquita

DEDICATÓRIA

Ao meu pai por tudo o que foi e é na minha vida!

“A educação Ambiental é ambiciosa. Nem por isso deixa de ser uma utopia; uma utopia necessária e urgente. É uma oportunidade e uma dimensão que a escola não pode perder” (Gomes 2002:31)

Agradecimentos

Na elaboração deste trabalho recebi valiosos apoios que me é grato assinalar. Um trabalho desta natureza não pode nem é fruto apenas de quem o realiza mas de todos que, de uma maneira ou de outra, prestaram o seu contributo. Por isso agradeço a todos quanto participaram na minha vida fazendo-me crescer.

O meu primeiro agradecimento vai para o Professor Doutor Armindo Mesquita, meu professor na licenciatura, presidente deste mestrado e meu orientador. Agradeço-lhe toda a disponibilidade e dedicação bem como o espírito crítico e sabedoria que me ajudaram a enriquecer o estudo em causa.

Agradeço à Universidade de Trás – os – Montes e Alto Douro, instituição que me acolheu desde a minha licenciatura. Também, não posso deixar de mencionar todos os professores deste curso de Mestrado pelo apoio e estímulo sempre transmitidos.

O meu profundo agradecimento à minha família, em especial à minha mãe e irmã por todos os momentos, pelo carinho, compreensão, ajuda e pelo apoio incondicional. À minha filha, flor da minha vida, pelo tempo e atenção que não lhe pude dedicar. E, ao meu marido por todo o seu amor, compreensão e incentivo nas horas de maior desânimo que, sem dúvida, me ajudaram a seguir em frente.

À professora e escritora Anabela Mimoso pela amabilidade e ajuda bem como a todos os professores com os quais me cruzei ao longo da minha vida.

Não posso deixar de agradecer à escola da Portela, a todos sem exceção, pela forma como aceitaram este desafio e colaboraram neste estudo. Um bem-haja às minhas colegas e amigas pelo apoio incondicional.

A todos os meus amigos pelas palavras de encorajamento e apoio, em especial à Manuela, sem ela não teria iniciado esta caminhada.

O meu OBRIGADA!

Siglas e Abreviaturas

APA – Agência Portuguesa do Ambiente

ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental

Cf. – Confronte

CNA – Comissão Nacional do Ambiente

CO₂ – Dióxido de carbono

EA – Educação Ambiental

IA – Instituto do Ambiente

INAMB – Instituto Nacional do Ambiente

IPAMB – Instituto de Promoção Ambiental

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ONGA – Organizações não governamentais do Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUA – Programa das Nações Unidas para o Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

Índice

Resumo.....	12
Abstract	13
Introdução.....	14
I PARTE - Considerações Teóricas.....	17
1- História da literatura infantil – algumas considerações.....	18
2- O conto	28
2.1. Definição e origem	28
2.2. Características essenciais dos contos	30
2.3. A criança e o conto.....	32
2.3.1. O valor pedagógico do conto para crianças.....	33
3- O ambiente e a literatura infantil	37
3.1. Educação Ambiental – Perspectiva Global	37
3.2. Evolução da Educação Ambiental em Portugal	45
3.2.1. Antes do 25 de Abril de 1974.....	45
3.2.2. Após o 25 de Abril de 1974.....	47
3.2.2.1. Reestruturação do CNA e Constituição da República Portuguesa	47
3.2.2.2. Lei de bases do Ambiente, INAMB e IPAMB	48
3.2.2.3. Lei de bases do sistema educativo e Protocolo entre o Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação	49
3.3. A Educação Ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	53
3.3.1. O papel da escola/professores no âmbito da Educação Ambiental	62
3.3.2. A família e a escola: uma relação vital.....	66
3.3.3. Potencialidades das histórias infantis nas abordagens de Educação Ambiental.....	67

II PARTE - Análise dos contos	71
1. Valéria e a Vida – Sidónio Muralha	73
1.1. Análise Semiótica.....	73
1.1.1 Dinâmica da narrativa.....	73
1.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)	74
1.2. Análise psicanalítica.....	75
1.2.1. Os símbolos e sua representação no conto	75
2. Há fogo na Floresta – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	77
2.1. Análise semiótica	77
2.1.1. Dinâmica da narrativa	77
2.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)	79
2.2. Análise psicanalítica.....	80
2.2.1. Os símbolos e a sua representação no conto	80
3. João Ar-Puro no País do Fumo – José Jorge Letria.....	81
3.1. Análise Semiótica.....	81
3.1.1. Dinâmica da narrativa	81
3.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)	83
3.2. Análise psicanalítica.....	85
3.2.1. Os símbolos e sua representação no conto	85
4- História de um rio contada por um castanheiro – Anabela Mimoso.....	86
4.1. Análise Semiótica.....	86
4.1.1. Dinâmica da narrativa	86
4.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)	88
4.2. Análise psicanalítica.....	88
4.2.1. Os símbolos e sua representação no conto	88

III PARTE - Os contos na sala de aula.....	90
1- Breves Considerações	91
1.1. O público-alvo.....	91
1.2. Metodologia a aplicar.....	91
1.2.1. Definição do problema	93
1.2.2. Objectivos do Trabalho	93
1.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	94
2- Aplicação dos Contos	96
2.1. Aplicação prática do conto Valéria e a Vida – Sidónio Muralha	96
2.1.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos	96
2.1.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos.....	99
2.2. Há fogo na floresta - Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.....	101
2.2.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos	102
2.2.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos.....	103
2.3. João Ar-Puro no País do Fumo.....	104
2.3.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos	104
2.3.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos.....	106
2.4. História de um Rio contada por um Castanheiro - Anabela Mimoso.....	107
2.4.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos	107
2.4.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos.....	108
3- Apreciações finais.....	110
3.1. Valéria e a Vida – Sidónio Muralha	110
3.2. Há Fogo na Floresta – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	112
3.3. João Ar-Puro no País do Fumo – José Jorge Letria.....	114
3.4. História de um Rio contada por um Castanheiro – Anabela Mimoso	117
3.5. O conto mais apreciado	119

Conclusão	122
Índice Onomástico.....	125
Anexos	137

Resumo

A maior problemática com que nos deparamos na actualidade é, sem dúvida, a temática ambiental. Sendo a literatura infanto-juvenil, sobretudo o conto, um veículo importante na educação/instrução das crianças, no desenvolvimento das suas personalidades e comportamentos não será de descurar a sua alienação à educação ambiental. A educação ambiental e a escola detêm assim, um papel fundamental no despertar de uma consciência ecológica. É este pensamento que leva autores consagrados a darem relevo a temas ambientais, sem excluírem com isso, os mundos/personagens maravilhosas que tanto encantam os mais novos.

Surgem assim as obras: “Valéria e a Vida” de Sidónio Muralha; “Há fogo na floresta” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; “João Ar-Puro no país fumo” de José Jorge Letria e “História de um Rio contada por um Castanheiro” de Anabela Mimoso. Estas histórias foram alvo, no nosso trabalho, de uma análise semiótica e simbólica. Para que estas narrativas cheguem aos mais novos e proporcionem aprendizagens significativas é necessário motivar os alunos com estratégias e actividades que os aliciem.

Os resultados deste estudo permitiram sublinhar que a literatura infanto-juvenil fomenta o desenvolvimento de práticas que contribuem para a melhoria e defesa do ambiente.

Com estes pressupostos, consideramos cumpridos os objectivos desta dissertação.

Abstract

One of the major problems we face nowadays is, undoubtedly, thematic environmental issues. Considering that the juvenile literature, especially tales, have a crucial impact on children's education, as well as on their development of personality and behaviour, therefore we shouldn't neglect their disposal to environmental education. Environmental education and schools have thus a vital role in the awareness of an ecological conscience. It's this thought that leads important authors to give importance to environmental topics, without excluding the wonderful worlds and characters that enchant the youngest.

This way, arises the following writings: "Valéria e a Vida" by Sidónio Muralha; "Há fogo na Floresta" by Ana Maria Magalhães and Isabel Alçada; "João Ar-Puro no país fumo" by José Jorge Letria and "História de um Rio contada por um Castanheiro" by Anabela Mimoso. These tales were the target of a symbiotic and symbolic analysis. It is necessary to motivate students with strategies and activities that capture their attention so that the narratives above may reach the young ones and provide a significant learning.

The results of this study highlighted that juvenile literature promotes the development of attitudes that contribute for the improvement and protection of the environment.

With these assumptions, we consider the objectives of this dissertation accomplished.

Introdução

Durante milhares de anos o Homem viveu na Natureza, sem interferir de forma significativa nos seus ecossistemas. Após a Revolução Industrial, o mundo assiste a uma corrida desenfreada aos recursos naturais.

“A denominação irracional do homem sobre a natureza e a exploração gananciosa dos recursos naturais estão a colocar em risco a sobrevivência da humanidade” (INAMB 1989:3)

A dimensão da gravidade que tem vindo a atingir os problemas ecológicos e ambientais com que se debate o nosso planeta, despoletou progressivamente a consciência da necessidade urgente de encontrar soluções. A crescente preocupação da cidadania ambiental visa fomentar o exercício de boas práticas, tanto a nível pessoal como social, na conservação e uso eficiente dos recursos naturais.

Deste modo, em relação às questões ligadas ao ambiente, temos vindo a assistir ao despertar de consciências. Neste contexto, é necessário estudar aprofundadamente as ideias que moldam a sociedade em que vivemos e apelar ao discurso educacional, como agente modificador dos valores e ideias vigentes. Há que construir um comportamento individual e colectivo, que proteja o nosso meio natural contribuindo para a mitigação dos problemas.

Torna-se então fundamental mudar comportamentos e atitudes. Perante esta perspectiva surge a Educação Ambiental que, actualmente, “constitui uma área importante dentro do actual currículo escolar da educação primária”. (Gaudino 2005:155)

Quando se fala em mudar atitudes e comportamentos nada melhor do que começar pelas gerações mais novas, mais receptivas a mudanças. “É urgente que, desde a escola, se perceba que são os pequenos gestos diários que podem corrigir os erros graves em que assenta a nossa relação com o mundo natural.” (Letria 2003:11)

No 1º Ciclo do ensino Básico as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo um contacto mais próximo dos livros. À literatura infanto-juvenil, que nos últimos anos tem vindo a despertar um crescente interesse, é reconhecido o seu valor na educação estética e intelectual, imprescindíveis à formação integral do cidadão. “Quanto ao recurso aos contos, lidos ou contados, na educação da criança, os seus aspectos positivos não sobejamente enfatizados pelos discursos provenientes de vários domínios científicos, dele se destacando a psicanálise, a psicologia e a pedagogia.” (Leite 2000:13)

Nas narrativas veiculam valores morais, comportamentos e atitudes padronizados num determinado contexto cultural. São assim um excelente recurso na sala de aula.

A abordagem desta temática, que é alvo de escassa informação, é pertinente e necessária para o desenvolvimento de métodos e estratégias de ambientalização escolar visando orientar todas as actividades educativas para uma ética e cultura ambientais com a finalidade de melhorar o meio social e ambiental.

Perante a diversidade de histórias ligadas a este tema, torna-se necessário seleccionar um corpus de trabalho restrito mas representativo. São escolhidos assim os contos: “Valéria e a vida” (Muralha 1976); “Há fogo na floresta” (Magalhães e Alçada 2005); “João Ar-Puro no país do fumo” (Letria 1985) e “História de um rio contada por um castanheiro” (Mimoso 1986). Estas obras serão analisadas e, posteriormente, estudadas com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi escolhido este ciclo de ensino para desenvolver esta investigação por duas razões essenciais: primeira pelo facto da autora do estudo estar directamente ligada a este grau de ensino e, segunda, porque entendemos que é nesta faixa etária que as crianças estão mais abertas a mudanças comportamentais, já que, ainda não estão totalmente absorvidas pelos mecanismos da sociedade consumista e materialista.

O nosso trabalho resulta da vontade de analisar a recepção infantil e juvenil a contos que abordem o tema do ambiente. Pretendemos com esta investigação, verificar se os contos são um recurso valioso para que os discentes alterem as suas concepções, e uma ajuda preciosa para encarar a Educação Ambiental como um conjunto de actos educativos.

Este estudo apresenta-se estruturado em três partes. A primeira parte, eminentemente teórica, englobará algumas considerações sobre a história da literatura infantil; a reflexão sobre a definição e origem do conto bem como as suas características essenciais e, por fim, também aqui, pretendemos relevar a importância dos contos e do seu valor pedagógico. Nesta parte iremos ainda registar o papel da Educação Ambiental, numa perspectiva evolutiva, quer a nível internacional como nacional e procederemos à análise da Lei de Bases do Ambiente. Retratemos ainda a situação da Educação Ambiental no 1º Ciclo, reflectindo sobre o papel da escola, do professor e dos pais e focaremos as potencialidades das histórias infantis nas abordagens de Educação Ambiental.

Na segunda parte, iremos realizar uma análise semiótica e psicanalítica aos contos atrás mencionados, dando especial atenção, à dinâmica da narrativa, às funções e motivos (segundo Vladimir Propp) e aos símbolos e sua representação.

Na terceira e última parte, de natureza mais prática, apresentaremos o público-alvo, explicitaremos a metodologia escolhida para o nosso estudo bem, como a definição do problema, objectivos de trabalho e técnicas e instrumentos de recolha de dados; iremos abordar, respectivamente, os dados recolhidos referentes ao estudo realizado, os resultados e sua análise, atendendo aos objectivos planeados bem como às bases teóricas estabelecidas, assim como as conclusões que o estudo nos foi permitindo retirar.

Nas conclusões finais procuraremos realçar algumas preocupações e sintetizar reflexivamente as linhas orientadoras e os resultados desta investigação.

O presente estudo completa-se com uma secção de referências bibliográficas e anexos que reproduzem documentos e informações complementares para um conhecimento mais profundo sobre a investigação.

Esta dissertação não pretende ser conclusiva já que está delimitada a um espaço e tempo. Pretende sim, afirmar-se como um contributo na adopção de atitudes e comportamentos correctos no âmbito da preservação/conservação do meio ambiente, bem como na tomada de consciência das correlações existentes entre os fenómenos e os diversos parâmetros, de forma, a podermos intervir activamente na resolução de situações ambientais.

I PARTE - Considerações Teóricas

1- História da literatura infantil – algumas considerações

A literatura para a infância é aquela que dá prazer, encanta e diverte, que abre portas a quem lê, através da visão caleidoscópica de um passado apontando para um futuro. Aquela que ajuda a desenvolver o imaginário e a capacidade criadora da criança. (Medeiros 2003:21)

A literatura infanto-juvenil nem sempre possuiu condição própria. “ Não vem de muito longe (séc. XIX) a aceitação plena de que a criança não é um adulto em miniatura mas um indivíduo com características e necessidades próprias”. (Medeiros 2003:23)

Inicialmente, a literatura era uma só: para adultos e para crianças. De carácter oral, passava de geração em geração. Os mais velhos contavam histórias aos mais pequenos que, por sua vez, as contavam aos seus filhos e aos seus netos. Podemos, então, afirmar que as origens da literatura se diluem no tempo e no espaço. Não havia distinção entre o que devia ser próprio da criança e do adulto. Mas, aos poucos, a própria criança foi seleccionando, à medida do seu interesse, a literatura que mais lhe agradava. A esta época “podemos designar por pré-história da literatura infanto-juvenil” (Barreto 1998:16). Não podemos deixar de salientar que, a literatura infantil “seguiu a mesma evolução cronológica e que sofreu influências dos grandes movimentos literários e das mudanças sociais que afectaram a literatura em geral” (Pires s/d:28).

Na antiguidade, o homem guardava “as suas lembranças na tradição oral” (Góes 1991:63). Quando a memória falhava entrava a imaginação. Numa época marcada pelo desconhecido, já que reinava a ausência de espírito científico, fez com que o homem contasse histórias sobre o que o interrogava. Havia a necessidade de explicar os fenómenos que não se conseguia fazer pela razão. Nasce, assim, “a narração criadora, traduzida nos mitos e todas as lendas, onde o universo e as suas forças poderosas aparecem corporificados, animadas” (Góes 1991:64). Assiste-se a um cruzamento da realidade com a ficção, dando origem a histórias maravilhosas. Desde os primórdios da humanidade que o Homem demonstra uma grande capacidade de fantasiar. Ainda hoje nos deleitamos com histórias fantásticas. “Seja qual for a idade, o homem compraz-se no maravilhoso.” (Grácio s/d:268) A literatura de cariz popular

funcionou durante um largo período de tempo como veículo de conhecimentos e de crenças de uma comunidade.

A primeira literatura infanto-juvenil foi a de transmissão oral: “Buscam-na para se distrair (...). E com o divertimento vem a moralidade, o ensino da experiência”. (Bastos 1999:61)

Séculos antes de Cristo, do Oriente chegavam “ecos de fabulários indianos, como Calila e Dimma...” (Barreto 1998:16), que detiveram um lugar de destaque no aparecimento posterior da literatura para a infância. Não podemos esquecer que os povos orientais acreditavam na metempsicose, doutrina que defende que a alma do homem, depois da sua morte, transmigra para um animal (Cf. Mesquita 2002:69). Daí, as fábulas serem muito apreciadas. Aliás, como primeira espécie de narrativa,

a fábula é um género comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir (*Idem* 2002:68)

Por volta do século VI a.C., Esopo, que terá vivido na Grécia Antiga entre 620 a.C. e 560 a.C. como escravo, pega nas já citadas fábulas do Oriente e “deu-lhes uma feição pessoal, recriando-as” (Barreto 1998:16), surgindo, assim, as fábulas esópicas. Várias “fábulas viajaram pelas mais distantes regiões geográficas do globo” (Coelho 2002:97). Algumas delas foram “reproduzidas por autores modernos”. (Carvalho 1989:51) Esopo não deixou textos escritos, mas as suas histórias correram de geração em geração, através da oralidade: As “fábulas viajaram pelas mais distantes regiões geográficas do globo e, através dos tempos, foram-se incorporando ao acervo narrativo dos mais diferentes lugares do mundo civilizado.” (Coelho 2002:97) As suas narrativas foram muito apreciadas, porque ajudavam o homem a saber lidar com aqueles que o rodeavam e com os problemas comuns do dia-a-dia. Mais tarde, no século I a.C. Fedro, um escritor latino nascido na Trácia, Macedónia, foi um seguidor de Esopo. Cabe-lhe o registo das fábulas esópicas, pois “produziu um fabulário mais enriquecido do ponto de vista do estilo, mas mais pobre de conteúdo: O Livro das Fábulas (que compreendia cinco livros) foi o trabalho de uma vida.” (Barreto 1998:16)

Já no século II depois de Cristo, a obra satírica de Luciano “História Verdadeira” veio a exercer influência na literatura moderna: “Essa extraordinária obra-prima foi uma inesgotável fonte, fecunda, variada e rica de argumentos fantásticos...”. (Carvalho 1989:50)

Nos primórdios da Idade Média, começamos a ver florescer, no ocidente europeu, uma literatura oral de cariz popular que dará lugar aos textos medievais. Durante esta época, a criança só tinha acesso às cartilhas e ao catecismo. Proliferavam obras com intuítos religiosos e didáticos. A primeira Cartilha portuguesa data de 1539 e foi escrita por João de Barros. O intuito, desta Cartilha para aprender a ler, era introduzir ideias inovadoras no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, este autor escreveu *Diálogo de João de Barros com os dois filhos seus sobre preceitos morais em modo de jogo*, que passou a fazer parte das leituras das crianças da época. Nesta obra, estão bem vincadas as ideias avançadas do estudioso.

Mais tarde, os relatos de viagens assumem um papel relevante. A descrição de mundos desconhecidos e de aventuras fantásticas entusiasmaram os mais novos da época e ainda entusiasma as crianças da actualidade. Também as fábulas assumem um lugar de destaque. Geralmente, eram histórias onde os animais pretendiam transmitir ensinamentos, tornando-se um forte veículo de ensinamento.

O Renascimento traz-nos a evolução das técnicas em especial o aparecimento da imprensa. A invenção de Gutenberg veio permitir que as histórias que, até então, só passavam de boca em boca e que, muitas vezes, morriam com a pessoa, se pudessem fixar. Os livros, que eram escassos e caros, propagam-se, permitindo que o acesso aos mesmos não fosse tão limitado como até então. Surge a literatura de cordel, sob a forma de folhetos que eram vendidos por cegos na rua. Ainda há que referir o teatro que, teve em Gil Vicente o grande mestre, além de agradar os mais crescidos também encantava os mais novos.

Com o aparecimento da imprensa, em meados do século XV, criou-se um novo mundo simbólico e uma nova tradição: a leitura, já que os jornais e os livros tornaram-se os grandes agentes culturais dos povos. As fogueiras foram ficando para trás. (Mesquita 2006:165)

No reinado de Luís XIV, no século XVII, surge a necessidade de se criar uma literatura tendo em vista um destinatário: a criança. Nesta mesma época, o conto de fadas passa a estar na moda. Madame d’Aulnoy foi uma das divulgadoras deste tipo de contos nos

seus salões: “Ela própria escritora, com alguns relatos de viagens publicados, (...) publica um livro, em 1697 intitulado “O Conto de Fadas”. (Barreto 1998:20) No ano seguinte, escreve “Novos Contos de Fadas ou a Moda das Fadas”. Ambos obtiveram sucesso imediato.

Charles Perrault, que se dedicou à escrita para crianças, entre 1691-1697 “produz a obra-prima que para sempre o imortalizará: Os Contos da Mãe Gansa - Histórias e Contos do Tempo Passado”. (Barreto 1998:21) Perrault “retoma o folclore dos contos de Fadas”. (Carvalho 1989:79) Escreve os contos que, embora desde há muito conhecidos pela literatura oral, “nunca tinham sido impressos”. (Pires s/d:61) Apesar de ter ido beber aos contos de tradição oral, muitas vezes, dava-lhes o seu cunho pessoal, traindo “a antiga tradição folclórica, simplificando e sintetizando o tema”. (Carvalho 1989:81) Perrault exalta o mundo maravilhoso que envolve a criança que, depois de ler os seus contos, “nunca mais poderá esquecer os prodígios extraordinários que se verificam e ao mesmo tempo a moralidade que encerram”. (Bravo-Villasante 1977:65) Os seus contos, de tradição popular, tendiam “a favorecer a integração da criança na sociedade, alimentando-a com os códigos sociais da sua época.” (Mesquita 2006:169)

Os contos de Perrault ainda hoje circulam por todo o mundo, “são populares não só na França, mas no mundo inteiro”. (Meireles 1984:73) Foram editados por diversas vezes e sofreram várias modificações: “Em muitas edições suprime-se a moral e noutras desrespeita-se a linguagem introduzindo novos diálogos e modificando os finais.” (Bravo-Villasante 1977:66)

Em 1668, Jean La Fontaine publicou “Fábulas” recolhidas desde o tempo de Esopo e Fedro, “deu-lhes um cunho pessoal, adicionando-lhes uma fórmula de sucesso: a cada história, sua moralidade.” (Barreto 1998:21) No entanto, La Fontaine não alterou o cerne das fábulas. O rei era sempre o leão, o herói era sempre o bom... La Fontaine refinou estilisticamente, em verso, as narrativas de Esopo. A sua obra tinha um duplo sentido: divertir e moralizar.

Um outro autor representativo é François Fénelon. Em 1699, publicou “As aventuras de Telémaco” para “cativar uma criança esquiva e difícil, como parece ter sido o neto de Luís XIV” (Barreto 1998:21) Associou o valor pedagógico à aventura, ao fantástico, aos heróis e às lendas: “Gerados em épocas diferentes, embora venham sendo reescritos ou readaptados através dos séculos, tais textos, conservam, em sua visão do mundo, os valores básicos do momento em que surgiram”. (Coelho 2002:94)

Durante o século XVII, em Portugal, e no que diz respeito à literatura infanto-juvenil a situação mantém-se quase inalterada. Os textos continuam com carácter moralizante ou religioso. Nomes como Francisco Saraiva de Sousa, com *Báculo pastoral de flores de exemplos colhidos de vária e autêntica história espiritual sobre a Doutrina Cristã* ou Padre Manuel Bernardes com obras como *Silva de vários apologemas e ditos sentenciosos* ou *Nova floresta* foram sonantes na época.

Com o Iluminismo, ocorrem inúmeras alterações por toda a Europa e a literatura para crianças não ficou imune a estas mudanças substanciais de mentalidade da época.

Com a Revolução Industrial e com a ascensão da burguesia descobre-se “a criança como um ser especial”. (Carvalho 1989:86) Mas, esta “descoberta” só abrangeu crianças nascidas em famílias abastadas. As mais pobres continuam a não ter acesso a livros, nem a uma educação.

No século XVIII, a criança, graças a Rousseau, começa a ser vista como um ser individual. Este século, denominado Século das Luzes, da razão e da ciência colocou de parte o conto de fadas “que foram relegados a um verdadeiro ostracismo.” (Carvalho 1989:91) Começa a surgir a ideia de que as obras para crianças, além de se caracterizarem pela intenção pedagógica e instrutiva também revelam um interesse pelos elementos do passado, “em consequência deste interesse surge na literatura infantil a voga da literatura feérica.” (Pires s/d: 60).

Podemos afirmar que, ainda não há propriamente livros para crianças, acabando estas por lerem livros que se destinavam a adultos, mas com características que as atraíam como por exemplo: *Robison Crusoe*, *As viagens de Gulliver* e os contos *As mil e uma noites*.

No nosso país, o Século das Luzes também trouxe as suas mudanças. Até então vivíamos no chamado Antigo Regime, tal como o resto da Europa. Do ponto de vista político, o Antigo Regime caracterizava-se pelo poder do absolutismo. Não esqueçamos que a sociedade do Antigo Regime era uma sociedade de ordens (Clero, Nobreza e Povo), estratificada e hierarquizada de acordo com a sociedade medieval (Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo). A desigualdade é, pois, a característica principal desta sociedade.

No século XVIII, ainda vinha longe o tempo de a educação ser considerada um direito de todas as crianças. No reinado de D. João V, os estudos estavam só virados para os rapazes nobres e burgueses. Dos rapazes do povo só estudavam aqueles que se destinassem à vida religiosa. As raparigas só aprendiam a ler e a escrever se os pais assim o entendessem, já que

as escolas públicas não existiam. Logo, os custos tinham de ser financiados pelas famílias. Com a saída de alguns portugueses para o estrangeiro, os quais se denominaram de “estrangeirados”, novas formas de pensar foram surgindo. “Os estrangeirados (...) favoreceram linhas de renovação que germinaram em muitos espíritos, de acordo com as correntes mentais que sopravam além-Pirinéus e que tinham audiência em muitas instituições de ensino e em figuras cultas do nosso país.” (Serrão 1990:239-240)

Através da reforma pombalina, “abria-se uma aula gratuita para as crianças de todas as classes”. (Serrão 1990:253)

O universo cultural português sofreu alterações profundas que passam pelas chamadas Escolas Menores até à Universidade. O Saber, durante o Antigo Regime, alia-se ao Poder, desenraizando-se, gradualmente, da religião. “Até ao século XVIII a instrução oficial das primeiras letras era praticamente inexistente em Portugal. Só com o Marquês de Pombal surge a primeira legislação, que tentará neutralizar a exclusividade dos jesuítas no domínio da educação”. (Gal 1976:137)

Muito por culpa dos ideais iluministas, o século XVIII foi palco de grandes transformações, em especial, na educação que evidentemente se associa aos livros e à arte de ler.

A partir dos inícios do século XIX, a cultura e a instrução democratizam-se, ou seja, alargam-se, cada vez mais, a todas as classes sociais. Este século é também “o período de consciencialização da necessidade imperiosa da criação de textos literários destinados especificamente à criança”. (Medeiros 2003:31)

No século XIX, surgem os irmãos Grimm. “O primeiro volume *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos de fadas para crianças e famílias*) foi publicado em 1812 e o segundo em 1815.” (Calvino 1996:78). Desta obra destacam-se, entre outros, os contos *A Branca de Neve e os sete anões*, *A Bela Adormecida*, *O Alfaiate Valente*, *Os Músicos de Bremen*. Os contos de Grimm continuam na linha de recolhas de tradição oral, “escreviam o que as mães e avós alemãs contavam às crianças (...) dando-lhes depois “retoques e embelezamento na intenção de dar ao povo um texto educativo” (Calvino 1996:75-76), redescobrimo “o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana.” (Coelho 1991:73). Nos seus contos e à semelhança de Perrault, conservam “a imagem dos reis, rainhas, princesas e príncipes” (...), diferindo no aspecto de estes saírem “quase sempre do povo e têm a presença frequente de personagens mágicas (anões).” (Carvalho 1989:105).

Apesar de Perrault e dos irmãos Grimm terem sido movidos por diferentes estímulos tiveram a mesma motivação que os levou ao mundo mítico dos contos maravilhosos das Fadas, e mesmo havendo grandes diferenças de tempo e espaço entre eles, “ambos tiveram fontes comuns.” (Carvalho 1989:106)

Hans Christian Andersen (1805-1875), considerado por muitos o mestre do conto de fadas, foi o maior criador na literatura infantil, “pois conseguiu de maneira admirável, a fusão entre o pensamento mágico das origens arcaicas e o pensamento racionalista dos novos tempos.” (Coelho 1991:77)

Andersen “sempre revelou grande sentido de sensibilidade artística ao lado de uma extraordinária delicadeza de sentimentos.” (Carvalho 1989:107). Muitos dos seus contos reflectem a sua própria infância, havendo, segundo Carvalho, uma certa relação entre a sua vida e as histórias que escreve, sendo visível nas histórias: *O Patinho Feio*, a *Fábula da Minha Vida* e *A Rainha da Neve*. Sobre este facto também Jesualdo afirma que “nele o maravilhoso é a sua própria alma e o seu mundo inteiro, seu mundo vivo, produto de sua própria vida.” (Jesualdo s/d:134)

De entre os vários autores, que se dedicaram à escrita infantil, destacaremos: Collodi que encantou crianças com o seu boneco de pau “Pinóquio”, valorizando com esta obra o sentido da família, Lewis Carroll autor de “Alice no País das Maravilhas”, Alexandre Dumas que alcançou nome e fama com “Os Três Mosqueteiros”, a Condessa de Ségur cujas novelas retratam a sociedade do 2º Império e Mark Twain escritor da famosa obra “Aventuras de Tom Sawyer”:

O século XIX, que surge sob os ditames do romantismo, o qual reage ao iluminismo de obsessão científica e ao positivismo, vai dar à Literatura Infanto-Juvenil uma Literatura internacional que, em breve se tornará uma verdadeira Literatura Infantil. (Carvalho 1989:122)

É durante este século que, em Portugal, despoleta o interesse pelas recolhas tradicionais. Garrett fundiu os princípios da estética tradicional com os motivos e o novo tipo de sensibilidade literária criados pelo movimento romântico. Outros autores seguem este interesse por tudo o que é nacional. João de Deus é o primeiro a escrever deliberadamente para crianças, sendo o capítulo “Para as crianças” da obra “Campo de Flores” dirigido, especialmente a elas. Surgem outros autores com a mesma preocupação. É o caso de Guerra

Junqueiro “Contos Para Crianças”, Antero de Quental “Tesouro Poético da Infância” e Gomes Leal “Histórias de Jesus para as Criancinhas Lerem”. Esta geração vincula a consciência de que o leitor infantil é específico. “Diversos intelectuais de 70 começam a teorizar sobre a criança e o ensino ou simplesmente sobre o direito de ser criança.” (Medeiros 2003:35) Neste contexto a literatura para os mais jovens adquire autonomia. A popularidade que estes obtiveram fez sobressair o carácter lúdico da literatura, ajudando a definir um género literário dedicado às crianças.

“Na verdade, o século XIX, que produziu tão grande número de obras “clássicas” para a infância, foi, apesar de tudo, um século de fé e de esperança.” (Meireles 1984:133) Pelas grandes mudanças sociais, foi “um momento fulcral na história da literatura”. (Bastos 1999:37) Após a Revolução Liberal de 1820, estavam criadas as condições para o surgir de um público muito particular: a burguesia. Para satisfazer o desejo de uma ascensão cultural “multiplicam-se as colecções populares de carácter informativo”. (Medeiros 2003:31)

Na segunda metade do século XIX, já temos uma nova geração intelectual “aberta às novidades, permeável às ideologias e, acima de tudo, combativa”. (Medeiros 2003:32) Esta burguesia intelectual leva a mudanças na comercialização do livro e ao aparecimento de muitos escritores. Em 1870, fundam-se as bibliotecas populares que levam a um aumento de leitores e de livreiros:

O livro começa a ser encarado como um produto precioso, tornando-se fonte de alegria ao ser recebido como presente não esperado pela criança burguesa ou ao chegar às mãos de um qualquer habitante de uma aldeia. (Medeiros 2003:34)

Foi no século XIX que se deu a verdadeira revolução da literatura infanto-juvenil portuguesa, porque os ideais românticos da época fazem aumentar o gosto pela magia da literatura.

A partir do século XX, a literatura infanto-juvenil é vista como um tipo de literatura especializada. Os “vários conflitos, acontecimentos sociais e políticos (...) deram origem, no campo da produção cultural e mais concretamente no domínio literário, a movimentos diversos”. (Bastos 1999:41) Os interesses e preferências da criança começam a ser tomados em consideração.

É neste século, que se dá o desenvolvimento da psicologia infantil e como consequência os autores procuram ir ao encontro das necessidades da criança. Virgínia de Castro e Almeida e Ana de Castro Osório, o poeta Afonso Lopes Vieira e o escritor Henrique Marques são alguns dos nomes sonantes de quem editou várias obras para crianças. O início deste século é marcado pela criação da escolaridade obrigatória/gratuita até ao quarto ano de escolaridade o que fez crescer a necessidade de criar obras destinadas às crianças. “Por altura da proclamação da República, a taxa de analfabetismo global, no nosso país, ultrapassava os 75% e havia mais de 700 paróquias (ou seja, 17,5% do total) que não tinham escola primária.” (Gomes 1986:54)

Vivia-se uma época áurea da literatura infanto-juvenil. Com a entrada no Estado Novo, a criatividade ficou bastante limitada assistindo-se a um recuo ao nível educacional. “A visão do mundo nos livros para crianças é extremamente maniqueísta e pouco ou nada deixa adivinhar do que se passa no mundo” (Blockell 2001:46) Vive-se uma época de alguma apatia. Mas não podemos deixar de exaltar Aquilino Ribeiro, Jaime Cortesão e António Sérgio, entre outros, pela qualidade das suas obras e pela importância dada à escrita para crianças nesta fase conturbada. Após a II Guerra Mundial, vivia-se um clima de depressão e desemprego não deixando muito espaço para o acto criativo: “A Literatura é uma arte de tempo de paz, embora muitas vezes se nutra do que ocorre em tempo de guerra”. (Barreto 1998:45)

Ao longo do século XX especialmente no último quartel, deu-se um grande aumento de editoras. Isto, devido ao aumento da escolarização e a o facto de alguns escritores passarem a escrever especificamente para crianças. Além dos contos tradicionais surgem, em força, os contos de autor, que escreve dirigido especificamente para o público infantil. Embora se vivessem tempos difíceis e sufocantes, no que toca à literatura infanto-juvenil, vemos que alguns escritores “conseguiram ignorar o fácil e atravessar as trevas culturais erguendo o facho da inteligência e da insubmissão intelectual”. (Barreto 1998:49) Entre outros, temos Sophia de Mello Breyner Andresen, Ilse Losa, Sidónio Muralha, Maria Rosa Colaço, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Meneres, António Torrado, Luísa Ducla Soares que voltaram a trazer literatura de grande qualidade.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, “a literatura infanto-juvenil conheceu em Portugal uma enorme evolução”. (Blockeel 2001:55) A liberdade e a abertura de novos caminhos na sociedade e na literatura permitiram que, nos finais dos anos 70, nascesse ”uma

produção literária para crianças e jovens liberta de uma ideologia restritiva e aberta às correntes modernas.” (Blockeel 2001:56)

Por toda a parte, começa a surgir interesse na criança. Durante a década de 70, a Unesco, com o intuito de atrair as atenções para a literatura infantil e para a criança, proclamou o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano da Criança. Também em Portugal, após o fim da Ditadura, começaram a surgir vários prémios ligados à literatura infantil. O número de vendas aumentou significativamente postando-se na qualidade e na quantidade. Alargou-se a rede de bibliotecas e organizam-se colóquios. Nasce uma nova geração de artistas e reafirmam-se escritores de décadas anteriores, desenvolvendo-se a ideia de que os textos para a infância devem ocupar um lugar de destaque na educação.

Até aos nossos dias, esta área tem sido palco de constantes evoluções. Começou a dar-se importância aos jogos de palavras e retomaram-se temas do maravilhoso popular, dando muito valor à reescrita de textos tradicionais, mas também escrevendo boas histórias originais, que continuam a maravilhar e a fazer sonhar os mais novos. Temos como exemplo: Jorge Letria, António Mota, António Torrado, Álvaro Magalhães, Alexandre Parafita, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, Anabela Mimoso, entre outros, que exploram o fantástico levando a um debate interior.

Hoje é sabida a importância que a literatura infanto-juvenil detém no crescimento dos mais novos: “Na medida em que o contacto com a literatura molda a mente e o coração da criança há que admitir que influi nela (pedagogicamente)”. (Mesquita 2002:43)

A literatura infanto-juvenil referencia “uma simiose estética dirigida a um receptor em formação.” (Sousa 2000:8)

2- O conto

2.1. Definição e origem

A história e cultura dos povos transmitem-se de geração em geração. Uma das formas de perpetuar os seus usos, costumes e conhecimentos é através das suas manifestações literárias sendo o conto uma das mais privilegiadas. “No começo das sociedades, os contos são heróicos, mostrando as origens dos povos, dos deuses confundindo-se com os livros sagrados” (Mesquita 2002:33)

Os contos são “a mais antiga forma de narração” (Carvalho 1989:54). Sejam de cariz popular, fantástico ou maravilhoso, os contos têm o condão de permitir uma racionalização do imaginário para proveito de um mundo real mais benéfico para todos, ou seja, possibilita a plena realização quer ao nível individual como social.

Devido ao carácter ambíguo do termo e dada a íntima ligação entre os diversos géneros literários, o *conto* torna-se difícil de definir e delimitar. O vocábulo pode “ser empregue para designar realidades muito diferentes”. (Soares 2003:5)

Etimologicamente «deriva de *contar*, do latim *computare* “enumerar”», passando posteriormente a designar “relato de um certo tipo de acontecimentos.” (Simosen 1987:1)

Seguindo as palavras de Massaud Moisés (1982:20), o conto “trata-se de uma narrativa unívoca, univalente. Constitui uma unidade dramática, uma célula dramática. Portanto, gravita em torno de um só conflito, um só drama, uma só acção.” É, predominantemente, um relato pouco extenso, breve, condensado, centrando-se numa acção nuclear, evitando digressões e procura uma conclusão. O conto tem um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito e uma acção simples.

É um género que geralmente é “definido e analisado em conexão com outras categorias” (Reis e Lopes 2007:78) o que permite uma certa “miscigenação” de propriedades. Juntamente como as lendas, os mitos, os contos populares fazem parte da literatura tradicional de transmissão oral, o que torna difícil uma delimitação clara dos diferentes géneros devido à proximidade das suas características e pelo facto de “...raramente um texto centrar em si mesmo a realização plena e rigorosa de um determinado género.” (Parafita 1999: 81) Tal como outros autores, Armindo Mesquita, recuperando as palavras de George Jean, crê que os

contos têm uma função pedagógica primordial, porque ensinam a construir o imaginário que todos nós somos.” (Mesquita 2002:33) As origens do conto perdem-se no tempo e no espaço, levando a posições divergentes.

Assim, e fazendo apenas uma enumeração sumária para exemplificar, autores como Vladimir Propp (*apud*, Calvino 1996:142) defendem que a sua origem estaria ligada “aos ritos das comunidades primitivas em particular com as cerimónias de iniciação dos adolescentes e com ritos fúnebres.” Na opinião de Sonia Khéde (1990:16) “os contos de fadas são provenientes de contos folclóricos europeus e orientais.” Nelly Novaes Coelho aponta a probabilidade destes terem surgido entre os celtas (Coelho 2002:173). Para Noemí Paz (s/d:61) a “origem do conto de fadas remete-nos ao homem arcaico que vive submerso na consciência mítica.” Theodor Benfey, defendendo a corrente indiana, “acredita que os contos são provenientes da Índia”. Por fim, os irmãos Grimm apontam “origens indo-europeias.” (Cavalcanti 2002:46)

Mediante esta diversidade, é, pois, difícil chegar a um consenso sobre qual a hipótese mais correcta e sobretudo considerá-la uma verdade incontestável.

Porém, as opiniões parecem convergir quanto ao facto de estas histórias terem nascido nas camadas populares da sociedade, que passaram oralmente de geração em geração e que têm uma raiz comum, sendo uma das possibilidades para explicar a existência de contos muito semelhantes em culturas diferentes. Muitos textos chegam até nós através da escrita, no entanto, importa ter presente, que estes “foram captados no decorrer do seu processo de transmissão natural, que é a via oral, e que, mesmo assim, não deixarão de ter, a par da versão escrita, uma infinidade de outras versões (...)” (Parafita 2001:16)

Esta teoria é defendida por alguns autores como Sonia Khéde (1990:16) que afirma que “os contos de fadas atualizam ou reinterpretam, em suas variantes, questões universais como os conflitos do poder e a formação dos valores”. Também Jesualdo (s/d:108) diz que “aparentemente uma raiz comum uniu a maioria dos contos talvez pelo facto de as lutas do homem terem sofrido processo semelhante em toda a parte” e ainda Lúcia Pimentel Góes (1991:66) afirma que “essas histórias não são apenas criação da imaginação, mas nasceram de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou.”

Assim, podemos afirmar que os contos de fadas nasceram da alma do povo e que reflectem a experiência humana, como refere Câmara Cascudo (*apud*, Carvalho 1989:54) “o conto nasceu do povo e foi feito para ele. É um documento vivo, denunciando costumes,

ideias, mentalidades, decisões e julgamento. Para todos nós é o primeiro leite intelectual.”

Até aos dias de hoje, os contos de fadas continuam em constante evolução, havendo uma contínua redescoberta do mundo maravilhoso e das personagens fantásticas que tão bem os caracterizam e “enquanto houver um conto na terra, um contador de histórias para multiplicá-lo e um ouvinte para escutá-lo, então haverá esperança no mundo e nos homens.” (Cavalcanti 2002:6)

2.2. Características essenciais dos contos

Uma das características importantes do conto de fadas é a presença do maravilhoso. Este torna-se fundamental, pois é o que lhe dá o seu carácter imaginativo. (Cf. Góes 1991:116). Segundo Todorov, este, além de se relacionar com o maravilhoso, caracteriza-se também por “acontecimentos sobrenaturais. (Cf. Todorov s/d:60)

Os contos de fadas podem ter ou não a presença de fadas e “desenvolvem-se dentro da magia feérica, ou do quotidiano diário, tendo como eixo gerador uma problemática existencial ou uma problemática social.” (Coelho 1991:13-14)

Os contos de fadas também se caracterizam, ainda, pela presença de metamorfoses e encantamentos. São raros os contos que não são “povoados” por seres e elementos mágicos, os quais “são carregados de significados” (Carvalho 1989:64) e que se revelam fundamentais para o desenrolar dos acontecimentos. Apenas como exemplo: uma varinha de condão ou um anel capazes de efeitos surpreendentes, um espelho que fala, a existência de seres prodigiosos que interferem com a sorte das personagens, elementos como o ouro e prata, entre outros, são presença constante. Os mais velhos detêm poder e sabedoria sendo os mais novos os predestinados.

Se reflectirmos um pouco sobre o seu conteúdo, constatamos que nos mostram questões humanas e problemas reais. Vladimir Propp adianta que “... a realidade reflecte-se indirectamente nos contos.” (Propp 2000:163) O conto está ligado a universos de verdadeira magia, sem fugir à realidade. A linguagem é bastante directa, o diálogo é muito vivo e é portador de elementos lúdicos que proporcionam interesse e prazer a quem lê ou ouve. As palavras, o tempo e o espaço remetem para o universo da fantasia. Como nos afirma

Amarilha, (2003:49-55) a linguagem utilizada no conto de fadas é uma linguagem simbólica e não uma linguagem do dia-a-dia. Este tipo de linguagem permitirá, ao leitor/ouvinte, a “projecção em diferentes personagens e situações.” (Traça 1992:35)

É uma narrativa de pequena extensão e com estrutura simples. As personagens são em número e não complexas (Cf. Reis e Lopes 2007: 78-82). Porém, as suas características pessoais são bem definidas, não sendo boas ou más ao mesmo tempo como se verifica, por vezes, na realidade humana. (Cf. Bettelheim 1998:17).

As acções são simples, decorrendo, normalmente, de forma linear e em “países imaginários.” (Mesquita 2006:166). Os cenários escolhidos para o desenrolar das acções essenciais de cada conto encerram um significado e simbolismo muito importantes. É em espaços fechados como um castelo, um quarto, uma caixa ou uma gruta, por exemplo, que a magia da história se manifesta. Também a floresta é recorrentemente usada nos contos como um espaço mágico sendo o “local onde se realizam os factos maravilhosos.” (Bastos 1999:71) Temos assim uma economia espaço-temporal.

As “fórmulas mágicas” iniciáticas: *Num país muito longe...*, *Era uma vez...*, *Naquele tempo*, entre outras, remetem a acção para fora do tempo e do espaço reais, permitindo ao ouvinte/leitor “(...) situar-se num universo que não é o da realidade comum mas que, todavia, lhe fornece muitas das «chaves» para compreender o seu mundo.” (Bastos 1999:70).

Estes contos têm um carácter moralizador, terminando quase sempre pelo triunfo do bem. É também o desenlace da história, que surge como prémio ou castigo que advém da luta de dois mundos antagónicos. Esta apresentação dos opostos não pretende provocar uma conduta adequada, mas ajudar a compreender mais facilmente, as diferenças entre ambos. Assim, tentam passar a mensagem de que uma vida suportada em bondade e acções ligadas ao bem é sempre compensada com a felicidade e o amor, enquanto o contrário não lhe permitirá usufruir de benesses. (Cf. Mesquita 2006:167).

Para além do carácter moralizador, os contos têm também uma vertente simbólica, o que lhes confere o poder de se revestirem das mais variadas interpretações. Cada história será sentida e assimilada de diferentes formas, como diferente é cada um que a escuta ou lê. Dependendo da idade, dos momentos diferentes da vida e do desenvolvimento psicológico, estes podem ter diversos sentidos.

“Assim os temas abordados nos contos estão em relação com o crescimento infantil e possuem marcos que permitem à criança descobrir o mundo que a rodeia.” (Santos 2002:123)

2.3. A criança e o conto

Nos dias de hoje, as crianças têm, ao seu alcance, as mais diversas tecnologias, tornando cada vez mais difícil a sua motivação para a leitura, sendo necessário, por isso, combater este crescente desinteresse.

O primeiro contacto com as histórias e com a leitura é de extrema importância. “De facto contar uma história a uma criança que escuta é um prazer. O prazer de quem escuta é essencial”. (Diniz 1994:152) Assim a Literatura Infanto-Juvenil ajuda as crianças a modelizar o mundo e a ter um contacto com a linguagem. O que vai também influenciar, pedagogicamente, devido ao contacto com as palavras, levando a criança a conhecer novas realidades. “Mientras la literatura en general contribuye a la creación de la lengua, la literatura infantil contribuye a que el niño penetre en el conocimiento de la lengua (...)” (Cervera 1991: 52).

Toda a atmosfera mágica dos contos ajuda as crianças a ultrapassar as dificuldades do mundo confuso em que vivem.

Os contos devem deleitar a imaginação do pequeno leitor, fazendo-o rir, chorar ou sonhar. Assim, o seu carácter lúdico é enaltecido, embora o lado educativo nunca esteja ausente: “O lúdico é uma forma de como a comunicação textual se dá estimulando a memória semântica do leitor, que é essencial á aprendizagem formal”. (Amarilha 2003:91) As narrativas em muito contribuem para que as crianças possam desenvolver a imaginação, a memória e a criatividade e acima de tudo compreendam a realidade envolvente, “afinal, elas afirmam a sua personalidade, imaginado (...) uma personalidade que se (re) constrói num percurso gradual de representações simbólicas, de combinação de imagens, criação de escolhas, apreensão e construção de sentidos, de realidades.” (Parafita 2002:9)

Estas narrativas detêm um lugar de destaque na construção da personalidade da criança. A verdade é que os mais variados contos continuam a responder às necessidades dos mais novos, fazendo-os sentirem-se mais apoiados e confiantes.

Os livros ajudam, trazendo, à criança, conhecimento do mundo e preparando os mais novos para os desafios do dia-a-dia. “O livro é o reflexo dos valores que se pretendem inculcar nos indivíduos.” (Diniz 1994:157)

É importante que a criança fique com a perspectiva de que as dificuldades da vida são inevitáveis e que, ao longo da mesma, são muitos os obstáculos que temos de ultrapassar, tal como os heróis dos vários contos que lê.

Não esqueçamos nunca que a vida é cheia de contrariedades, de contratempos, de aborrecimentos e de dissabores, tanto para o adulto como para a criança; logo, se à criança não forem dados oportunidades de fabricar sentimentos positivos (...) estaremos a comprometer a esperança no futuro, bem como a capacidade de contornar as advertências. (Mesquita 2006:116)

Os contos ajudam a entender o mundo em que vivemos. Uma criança sem pontos de referência que a orientem provavelmente não terá um desenvolvimento harmonioso, tanto no plano afectivo, como no cognitivo.

Não podemos esquecer que o público infantil delimita e determina algumas preocupações específicas a níveis temático, linguístico e editorial. É importante saber escolher uma história adequada ao nível de desenvolvimento da criança, para que ela possa desfrutar totalmente desse momento e para que os valores contidos na narrativa consigam ser transmitidos ao leitor.

... a linguagem literária infantil requer a cumplicidade do leitor infantil. (...) É, justamente aqui, que reside uma das razões que determinam, no marco da literatura geral, a especificidade da literatura infantil: a a criança vive uma realidade que não capta com a visão do adulto, porque a transfigura com a sua imaginação. (Mesquita 1999:8)

2.3.1. O valor pedagógico do conto para crianças

Desde muito cedo que as crianças começam, no seu íntimo, a procura de um sentido para a vida. Esta é feita de uma forma lenta, acompanhando o seu crescimento físico e mental.

Nos contos, surgem imensas respostas procuradas pelos mais novos, segundo Bettelheim (1998:34) os contos de fadas “ orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu carácter.” Os contos são a mais antiga forma de narração. Sejam eles de cariz popular, fantástico ou maravilhoso, têm o condão de permitir uma racionalização do

imaginário para proveito de um mundo real mais benéfico para todos, ou seja, possibilita a plena realização, quer ao nível individual, quer social.

Assim, é fundamental que pais, educadores, professores e todos aqueles que trabalham com crianças, estejam sensibilizados para os benefícios dos contos para que, dessa forma, se possa tirar o melhor proveito dos mesmos. “O sistema literário, pela sua forte ligação aos valores educativos, assume plenamente finalidades de aculturação e socialização, em muitos casos, uma poderosa via de doutrinação (...)”. (Sousa 2000:16-17)

Quando os ouvem ou lêem, as crianças vão projectando, de forma inconsciente, parte de si mesmas nas personagens das histórias. A constante identificação com o herói/personagem frágil, bondoso, que enfrenta diversas “provas” até alcançar a felicidade e a harmonia, ajuda-a a compreender que as adversidades da vida fazem parte de um processo de crescimento e maturação.

O conto é uma ótima forma de chegar aos mais pequenos, pois recorre a uma linguagem que lhes é compreensível, trabalha situações que lhe desperta interesse, espelhadas em personagens que lhe são próximas.

Por outro lado, possibilita inúmeras fantasias, funcionando como estímulo à imaginação, como refere Soromenho (*apud* Traça 1992:87) “o conto pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação, da observação e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e das experiências.” A este propósito, Armindo Mesquita corrobora com a afirmação, quando refere que o conto para “além de divertir a criança e de lhe desenvolver a sua capacidade imaginativa, surge como uma maneira, ainda que disfarçada, de objectivar determinados conhecimentos (...)” (Mesquita 2006:168).

Os contos maravilhosos encarnam os problemas internos das crianças, podendo servir de auxílio para “superar conflitos, que são inerentes ao seu processo de desenvolvimento” (Mesquita 2006:166), ajudando-as “de maneira discreta, como levar as coisas pelo lado positivo.” (Idem:170). Desta forma, o conto revela-se realmente importante, pois permite às crianças compreenderem melhor o mundo que as rodeia e aprenderem a aceitar as limitações impostas pela vida.

Os contos partem de uma base real, de uma situação concreta, permitindo a identificação da criança com a história. As personagens são simples. Não por acaso, mas para que os mais novos possam caminhar na história sem dificuldades, possam viver a vida das personagens, e até encontrar soluções/respostas para os conflitos que vão surgindo: “Pela

identificação com certas personagens, o conto comunica uma experiência à criança.” (Mesquita 1999:84) Ao identificar-se com as personagens “...o leitor entra em sintonia com os valores, ideais e formas de comunidade em que a personagem se situa.” (Amarilha 2003:85) Todo este processo é vivido através do imaginário onde intervêm entidades fantásticas como bruxas, fadas, reis, príncipes, princesas....

A criança tem necessidade de magia, pois pela sua pouca experiência de vida, não está segura, precisa de acreditar em forças mágicas para se sentir mais apoiada e confiante. Assim o conto de fadas “são contos onde há várias abordagens de carácter simbólico, permitindo leituras e descodificações diversas.” (Medeiros 2003:86) Os símbolos são elementos maravilhosos que podem levar a várias interpretações o que agrada o mundo infantil.

Os contos ajudam no processo de crescimento/descoberta da criança de uma forma positiva, pois ao mesmo tempo que a distrai e lhe desperta curiosidade, “carregam baterias de auto-estima do ego.” (Traça 1992:33)

Segundo Abramovich (1997:120-138), no conto de fadas as respostas são apenas sugestivas. Embora possa insinuar soluções nunca as menciona. Assim, permite que a criança use a sua fantasia e decida por ela própria. Falam da dificuldade de ser criança, falam de amor, de medos, de carências, de auto descobertas, de perdas e buscas, enfim, fala da criança para a criança. Daí o agrado por estas histórias, acima de tudo porque se identificam com elas, e de tal modo que conseguem magicamente colocar-se nesse mundo fantástico sem nunca perderem a sua própria identidade, o seu próprio “eu”.

Contudo, não podemos ver somente o lado positivo dos contos de fadas. Se estes possibilitam a orientação da criança, também lhe poderão dar a ilusão de que todos os problemas acabam bem, o que nem sempre sucede na vida real. Por isso, é necessário dar à criança a dimensão da realidade. *A priori*, toda a criança percebe que as histórias não são verdadeiras, mas com elas, e todos os seres míticos que dela fazem parte, é-lhes permitido compreenderem as suas emoções, muitas vezes contraditórias. Ajudam-nas a enfrentar o real e facilitam a compreensão de certos valores básicos de conduta humana ou de convívio social.

“Jogando” com o real/imaginário as crianças acabam por compreender que, na vida, existem muitas dificuldades e obstáculos que são inevitáveis, mas que com coragem e determinação (atitudes típicas do herói), encontram-se soluções para os medos e preocupações. (Bettelheim 1998:15)

Fica patente um trajecto de crescimento que tem de passar por várias provas, que os tornam mais ricos e capazes de enfrentar uma vida que se quer feliz e equilibrada.

O conto fornece-lhes, para além de tudo isto, a possibilidade de se capacitarem de uma imaginação capaz de inventar as suas próprias histórias, como afirma Veloso, “para que a imaginação não cristalize é necessário estimulá-la; as histórias que se contam às crianças (...) vão ser a energia necessária para alimentar a imaginação, já que não se imagina a partir do nada.” (Veloso 2001:24).

Não podemos esquecer que “A criança, destinatário imediato da literatura infantil (nunca é demais repeti-lo), situa-se numa fase evolutiva de abertura ao mundo exterior, marcada por carências e lacunas várias”. (Sousa 2000:15)

Assim, dependendo da forma como o seu imaginário é ou não “alimentado”, cada criança possuirá as respostas que procura, mas também um conhecimento mais alargado de aspectos sociais e afectivos que os ajudarão a encontrar a razão de viver.

Finalizamos com o pensamento de Georges Jean (*apud*, Traça 1992:166) que sintetiza a importância do conto na vida do ser humano:

Os contos, enquanto fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, desbloqueiam e fertilizam o imaginário pessoal do ouvinte/leitor, contribuem para a formação de crianças (que serão adultos) mais criativas e mais livres. O poder dos contos reside na capacidade de incitar grandes e pequenos a viver um tempo fabuloso. O mundo tem necessidade do poder dos contos e da sua subversão poética para sobreviver.

3- O ambiente e a literatura infantil

3.1. Educação Ambiental – Perspectiva Global

A médio e a longo prazo, a chave central desse futuro sustentável da política de ambiente passa, sem nenhuma dúvida, pelo entendimento da educação ambiental como elemento decisivo da competência cívica do nosso tempo: nos dias que correm não se pode ser cidadão sem algumas competências ambientais mínimas. Trata-se de uma outra e nova forma de alfabetização. Essas competências que hoje se afirmam e se desenvolvem nas escolas, no trabalho muitas vezes silencioso dos professores, de organizações não governamentais, são tão fundamentais como sempre o foram e sempre serão o ler, o escrever e o contar. (Soromenho-Marques1998:104)

Para reflectirmos sobre as mudanças sociais do século XIX em relação à protecção do ambiente necessitamos de conhecer quando começaram as preocupações ambientais e quais as medidas que foram adoptadas ao longo do tempo.

O mundo ocidental tem centrado a sua actividade no crescimento económico bem como na procura, por vezes obsessiva, de melhores condições de vida. Tudo isto se associa a elevados níveis de produção, consumo e um desenvolvimento acentuado no que diz respeito aos transportes e comunicação. Quanto maior é a produção mais recursos e energia são necessários. Quanto maior é o consumo maiores serão os desperdícios que se geram. (Cf. INAMB 1990:7-8)

Até ao século XIX, as catástrofes, que preocupavam a humanidade, eram de origem natural. Com o aumento da população e com a Revolução Industrial, que trouxe a produção em série e a massificação do consumo de bens, as ameaças ao ambiente começam a emergir. O Homem descobriu as vantagens das máquinas, mas era necessário dispor de energia para as colocar a funcionar. Os recursos, que a Natureza punha ao dispor, pareciam inesgotáveis o que levou a uma corrida desmedida de todos os bens naturais. (Cf. INAMB 1989:3)

(...) o quadro mais negativo desenvolveu-se a partir da Revolução Industrial que, para além de acentuar a mobilidade da população para as grandes urbes, intensificou a prática agrícola, promoveu a utilização de agroquímicos, diminuiu a biodiversidade das florestas (que passaram muitas delas a estar sujeitas a uma lógica produtiva), conduziu a um esgotamento, ou a diminuição acentuada, dos recursos não renováveis (matérias primas, combustíveis fósseis), mas igualmente à diminuição de recursos renováveis, como a água e o solo, por interferência na sua qualidade e dinâmica de formação e regeneração. (Almeida 2002:17)

O problema de Hiroshima e Nagasaki, em 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, tornou evidente que o resultado de determinadas acções do Homem pode ser altamente prejudicial para o nosso planeta.

Após a Segunda Guerra Mundial, “perante a destruição da Europa, os líderes europeus pensaram em criar um organismo supranacional (acima dos países) que fosse capaz de defender a paz e os valores da Europa” (Afonso 2005:58)

A dimensão dos danos ecológicos, cada vez mais evidentes, “proporcionou a criação de organizações não-governamentais (...) que prolongam no plano internacional as formas de actuação dos novos movimentos de cidadania”. (Henriques *et al* 1999:265)

Entre 1968 e 1970, vários países expressam um sentimento colectivo de protecção ao ambiente. Realizam-se encontros científicos, acordos, cimeiras que colocaram a tónica no surgimento de uma Educação Ambiental. (Cf. VillaVerde 1985:34-35)

Nas décadas 60 e 70 assistimos ao surgir do movimento ecologista, cujo aparecimento se relacionou com o processo de industrialização e globalização. A partir desta época, muitos países uniram esforços para conciliar a protecção da natureza com a evolução da economia e progresso. (Cf. Gomes 2002:24)

Em 1969, ocorre o lançamento da primeira Revista de Educação Ambiental (*Journal of Environmental Education*), proporcionando a generalização da expressão educação ambiental para outros países. (Cf. Almeida 2002:19)

Gomes, (2002:24) refere que, em 1972, são lançadas as primeiras conclusões do chamado “Clube de Roma” que vieram alertar todos os países para tomar medidas face aos problemas ambientais.

Segundo Monteiro (2009:6), o clube de Roma foi a primeira tentativa de um grupo de intelectuais para conhecer os limites da Terra, nomeadamente: a alimentação, recursos minerais e energéticos e a poluição. Quer a falta de recursos, quer os custos da poluição

reduzem a capacidade internacional de se empenhar num crescimento económico sustentado.

Existe uma preocupação crescente para a adopção de hábitos de vida que permitam um desenvolvimento harmonioso, “(...) a mudança nos hábitos de consumo, sobretudo nos países mais desenvolvidos não significará uma perda de qualidade de vida, mas uma mudança no seu enfoque”. (Soromenho-Marques 2004:17)

A conferência de Estocolmo, a 5 de Junho de 1972, foi extremamente importante para implementar medidas de protecção do meio ambiente, criando a Declaração do Ambiente e com preocupação pela satisfação das necessidades do presente e futuras. Nesta conferência, estabeleceu-se que é essencial ministrar o ensino, em matéria de ambiente, a toda a população com o intuito de todos se responsabilizarem pela protecção e melhoria do ambiente onde vivem. Tal como proclama o seu princípio 19:

É essencial ministrar o ensino em matérias de ambiente, à juventude assim como aos adultos, tendo em devida consideração os menos favorecidos, com o fim de criar as bases que permitem esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, empresas e colectividades o sentido das suas responsabilidades no que respeita à protecção e melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana (...) (INAMB 1987:12)

Nesta época, ocorreu uma preocupação crescente sobre o equilíbrio entre o Homem e a Biosfera. A Educação Ambiental surgiu deste processo de consciencialização de que é possível e necessário modificar os comportamentos humanos e que todos são responsáveis por proteger o ambiente. A conferência de Estocolmo promoveu uma consciência ecológica, afirmando que o Homem tem o dever de preservar e melhorar o meio ambiente para as gerações futuras. (Cf. Nova 1994:10)

Da conferência, os vindouros reterão a aprovação da “Declaração do Ambiente”, as 109 Recomendações do Plano de Acção para o Ambiente e a criação do Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA). (Cunha et al 1999:11)

Entre 1974 e 1975, tal como Gomes (2002:24) salienta, é criado o PNUMA, que contempla o Programa Internacional de Educação Ambiental cujos objectivos englobam a educação e formação ambientais. Este último programa é aprovado em 1975, originando a Conferência de Belgrado.

A 13 a 22 de Outubro de 1975 decorreu em Belgrado um Colóquio sobre Educação Relativa ao Ambiente. (Cf. INAMB 1990:7) Dele resulta a “Carta de Belgrado”, documento em que são, pela primeira vez, definidos os grandes objectivos, princípios e finalidades da Educação Ambiental, bem como o conceito básico que ainda hoje é utilizado:

(...) formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permite trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais e impedir que elas se apresentem de novo. (INAMB 1990:12)

Trata-se de um documento “norteador de uma Educação Ambiental de âmbito interdisciplinar, onde se procura articular a concepção oncológica e ecológica”. (Cavaco 1992:22) A EA, segundo este documento, destina-se a todo o grande público. Sendo as categorias mais importantes o Sistema Escolar e a Educação Extra-escolar. (INAMB 1990:14)

Tal como é expresso na Carta de Belgrado 1975 (*apud* Gomes 2002:24-25)

É absolutamente vital que os cidadãos do mundo insistam em que se tomem medidas que apoiem um tipo de crescimento económico isento de repercussões nocivas para a população que em nenhum modo degrade o seu meio ambiente e as suas condições de vida...

(...) Os recursos mundiais devem desenvolver-se de forma a que proporcionem um benefício para toda a humanidade e tornem possível a elevação da qualidade de vida para todos.

O que precisamos é de universalizar uma nova ética - uma ética que induza os indivíduos e sociedades a adoptar atitudes e comportamentos que estejam em consonância com o lugar que a humanidade ocupa dentro da biosfera; (...)

Deve-se produzir mudanças (...) dirigidas a uma distribuição equitativa dos recursos mundiais e uma maneira mais justa de satisfazer as necessidades de todos os povos. Este novo tipo de desenvolvimento implicará também a máxima redução dos efeitos perniciosos sobre o meio ambiente; sobretudo exigirá a garantia de uma paz duradoura através da coexistência e da cooperação entre nações e sistemas sociais diferentes. (...)

Antes de que se possa conseguir esta mudança de prioridades, milhões de indivíduos terão que modificar as suas próprias prioridades e assumir uma ética individual mais humana, reflectindo na sua conduta a adopção de um compromisso para a melhoria da qualidade do meio ambiente e da vida de toda a população e do mundo.

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para o estabelecimento desta nova ética de desenvolvimento e a nova ordem económica mundial.

(...) um programa de educação ambiental ao alcance mundial que torne possível desenvolver novos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, a fim de melhorar a qualidade do meio ambiente, e em consequência, para a melhoria da qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Em suma, os princípios norteadores para a Educação Ambiental da carta de Belgrado são:

- 1- Na educação relativa ao Ambiente este deve ser considerado na sua totalidade - natural e construído pelo Homem, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
- 2- A educação relativa ao Ambiente deverá ser um processo contínuo, desenvolvendo-se ao longo da vida /escolar e extra-escolar).
- 3- A educação Relativa ao Ambiente deverá adoptar uma perspectiva interdisciplinar.
- 4- A educação relativa ao Ambiente deverá sublinhar a importância de uma participação activa na sua preservação e na solução de problemas ambientais. (Nova 1994:12)

Em 1977 a Conferência de Tbilissi, que teve lugar na Geórgia entre 14 e 26 de Outubro, enriqueceu o conceito de EA realçando a importância dos valores éticos, económicos e estéticos e do conhecimento da população para a prevenção e solução de problemas ambientais. Nesta conferência, discutiram-se um conjunto de princípios comuns que deveriam ser implementados nos programas escolares de todos os países. (INAMB 1990:19-20) Delinearam-se recomendações para a educação ambiental, tais como: “A educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação entre as diversas disciplinas e experiências educativas que visam facilitar a percepção integrada dos problemas do ambiente...” (INAMB 1990:24)

A referida conferência também é considerada como um marco para a EA:

Esta conferência internacional, a primeira conferência intergovernamental sobre ambiente, problemas ambientais e educação ambiental (...) é ainda hoje, considerada como um dos marcos fundamentais em educação ambiental. Nela se confirmaram e sistematizaram os princípios, as metas e os objectivos da educação ambiental, já delineados na Carta de Belgrado, em 1975. Neste relatório foi apresentado um conjunto de ideias fundamentais e de recomendações, com a intenção de servir como um quadro geral, um esquema orientador comum, que pudesse apoiar a reorganização dos sistemas educativos nos vários países. A meta final era a integração da educação ambiental nos respectivos programas de educação escolar. (Esteves 1998: 48)

De facto, esta iniciativa realçou a importância da EA ser uma educação de carácter permanente, adaptada às rápidas mudanças e evolução do mundo actual. (Cf. INAMB 1990:21) Além de ser um processo contínuo deve ser iniciado desde “o pré-escolar e prosseguindo durante toda a vida, a todos os níveis escolares e extra-escolares, incluindo a formação de professores”. (INAMB 1990:34)

Em 1984, é criada a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento que lança, em 1987, o relatório intitulado *O nosso futuro comum*, abordando todo um conjunto de preocupações e esforços relacionados com a necessidade de implementação de um desenvolvimento sustentável. (Cf. Almeida 2002:19)

A Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento (1987) exigiu a criação de uma sociedade ecologicamente equilibrada em que a inovação pedagógica e o desenvolvimento tecnológico tivessem um papel central: Um desenvolvimento sustentável pressupõe a mudança de valores e de atitudes em relação ao meio ambiente e ao progresso. A educação deve, portanto, providenciar um conhecimento abrangente que inclua áreas das ciências sociais e naturais, bem como temas humanísticos, dando, assim, aos alunos uma perspectiva mais aprofundada da inter-relação dos recursos naturais e humanos e do progresso e do ambiente. (Uzzel et al 1998:17)

No Ano Europeu do Ambiente, 1987, foram realizadas várias iniciativas que contribuíram para aumentar o interesse e o conhecimento por parte do público sobre os problemas ambientais. (Cf. Cunha *et al* 1999:16)

A 24 de Maio de 1988, reuniu o Conselho os Ministros da Educação da Comissão Europeia do qual saiu uma resolução relativa à EA onde é vincada a necessidade de se agir pensando em proteger o meio ambiente, com vista a melhorar a qualidade de vida. Foram estabelecidos determinados princípios respeitantes à Educação Ambiental com o intuito de um desenvolvimento integral em toda a Comunidade. (Cf. INAMB 1990:39-48) Impunham “que se desse prioridade à educação ambiental, promovendo-a em todos os sectores educativos da Comunidade.” (Uzzel et al 1998:17)

Também se realçou a importância de se aperfeiçoar a documentação existente nesta área, destinada à comunidade escolar, de modo a “pôr à disposição de professores e alunos uma documentação de base sobre as diversas temáticas comunitárias no âmbito do ambiente, bem como os resultados dos programas de investigação comunitários”. (INAMB 1990:46)

Em 1992, no Rio de Janeiro, ocorre a Conferência sobre o Ambiente e Desenvolvimento também conhecida como Cimeira do Rio. A referida conferência procurou, segundo o Ministério do Ambiente e dos recursos Naturais (1997:29),

(...) estabelecer uma parceria equitativa, a nível mundial, através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados (...) tendo em vista o estabelecimento de acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do sistema global do ambiente e desenvolvimento, reconhecendo a natureza integral e interdependente da Terra, nossa casa.

A conferência teve como principais objectivos: “avaliar a evolução da situação ambiental desde a conferência de Estocolmo; promover o relançamento de estratégias globais e regionais conducentes à resolução dos problemas ambientais, privilegiando a promoção do desenvolvimento sustentado, a erradicação da pobreza; melhorar a legislação ambiental internacional.” (Almeida 2002:19) Deste encontro sobressai “a necessidade do envolvimento e participação das populações, na resolução dos problemas ambientais, pelo que é necessário dar início, de imediato, a um novo processo de cultura: a EA”. (Alves *et al* 1998:77)

A Agenda 21 foi o resultado mais visível da Cimeira do Rio. “Esta Agenda 21 transformada em Programa 21 pela ONU, é um plano de acção para alcançar os objectivos do desenvolvimento sustentável. É uma espécie de consolidação de diversos relatórios, tratados, protocolos e outros documentos elaborados, durante décadas, na esfera da ONU.” (Barbieri, 1997:58) O capítulo 36 deste documento é dedicado à educação. Encaminha-nos de imediato para a consciência de uma sustentabilidade que deve ser o fio de uma reorientação educativa. Tal como proclama o Princípio 21 da referida declaração: “a criatividade, os ideais e os valores da juventude de todo o mundo devem ser mobilizados para construir uma aliança global que vise ao desenvolvimento sustentável e assegure um futuro melhor para todos.” (idem: 51)

Da aprovação e negociação do Protocolo de Quioto em 1997 resulta um compromisso para reduzir a emissão de gases de estufa, com o destaque para o CO₂. (Cf. Almeida 2002:19)

Em 2002, de acordo com o mesmo autor (2002:19), ocorre a cimeira da ONU para o desenvolvimento sustentável, em Joanesburgo, acerca da necessidade de implementação de energias renováveis, combate ao declínio da biodiversidade, renovação dos stocks de pesca e

aumento substancial do acesso das populações a água potável.

As instituições pertencentes ao sistema das Nações Unidas, como por exemplo o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) editam, todos os anos, publicações, relatórios, informação estatística relevante e enquadrada. Nestes documentos, são abordados os custos ambientais reais para as gerações futuras do actual curso insustentável de crescimento da riqueza mundial, ao mesmo tempo que se ensaiam métodos e soluções alternativas. (Cf. Soromenho – Marques, 2004:21)

Apesar de existir um esforço internacional para a resolução dos problemas ambientais nem sempre são colocadas em prática as soluções propostas. Monteiro (2009:6) menciona que:

Vemos hoje que, apesar de o “Globo Terrestre” e a sociedade, estarem face a face com os problemas existentes, não são postas em prática as soluções precisas e ambicionadas. Ora veja-se como por exemplo o Protocolo de Quioto que, como se verificou, não teve a ratificação por parte dos EUA, não porque, não seja benéfico, mas porque prevê um esforço económico, que pressupõe privações económicas, em especial para os países industrializados.

Ainda no dia 26 de Maio de 2008, os ministros do ambiente G8 reuniram-se em Kobe, no Japão, e concordaram em reduzir pelo menos 50%, as emissões de gases com efeito de estufa até 2050, quando inicialmente a data seria de 2020.

Embora nem todas as estratégias de intervenção sejam concretizadas na prática em todos os locais do mundo, as conferências internacionais, a nível global, têm sempre um carácter persuasivo. Os países aderentes estabelecem acordos que favorecem a cooperação entre as nações influenciando as políticas nacionais e locais. “Todas estas conferências e documentos estabeleceram objectivos para a educação ambiental.” (Uzzel *et al* 1998:18)

Para além das estratégias políticas globais são necessárias estratégias individuais e mudanças de comportamento. Não basta saber, é necessário agir. Soromenho-Marques (2004:19-21) salienta que actualmente existe:

(...) um fenómeno complexo que poderemos designar como a contradição entre os dados da consciência e os dados da experiência (...) Sabemos, por exemplo, que nunca como hoje tantas espécies piscícolas estiveram ameaçadas, mas não sentimos isso quando nos abastecemos num estabelecimento comercial repleto de possibilidades gastronómicas provenientes de quase todo o mundo (...)

As múltiplas facetas da crise global e social do ambiente não precisam apenas de ser compreendidas mas devem ser sobretudo vencidas. Precisamos de uma aliança global entre a inteligência e a vontade, entre a razão e a determinação prática.

A degradação ambiental deve ser entendida como um problema planetário. O estado actual do ambiente, que desperta hoje em dia preocupações, é a “consequência evolutiva duma longa disputa entre o homem e a natureza que não foi pródiga”. (Evangelista 1999:25)

A passagem da crise ambiental para um grau de plena visibilidade, que possibilite a realização de mudanças globais capazes de conduzirem (...) a um modelo de desenvolvimento sustentável implica uma lenta e profunda mudança no paradigma cultural que se poderá medir na duração de gerações e não em simples anos. (Soromenho-Marques 2004:19)

3.2. Evolução da Educação Ambiental em Portugal

As preocupações com as questões ambientais variam de país para país de acordo com o grau de desenvolvimento económico e industrial de cada um.

Para compreendermos a concepção dominante da EA em Portugal será pertinente abordar alguns aspectos da sua evolução, atendendo ao contexto político antes e pós 25 de Abril de 1974.

3.2.1. Antes do 25 de Abril de 1974

A Educação Ambiental, no nosso país, desenvolve-se particularmente a partir dos anos 90, uma vez que é nesta altura que são mais visíveis as medidas políticas e as actividades cívicas relacionadas com a educação ambiental. No entanto, foi a partir dos anos 70 que as preocupações ambientais começaram a ter visibilidade institucional. (Cf. Ramos-Pinto

2004:151)

As primeiras referências explícitas às questões ambientais encontram-se no III Plano de Fomento (1968 a 1973) elaborado e aprovado pelo governo de Marcelo Caetano, que ganhou expressão após o 25 de Abril de 1974. Até esta época havia uma tendência para a criação de parques e reservas naturais, sendo considerada uma medida fundamental no domínio de uma política de protecção da natureza. (Cf. Cunha *et al* 1999: 8)

Em 1969, como resposta à solicitação da ONU é elaborada a *Monografia Nacional sobre problemas relativos ao Ambiente* que resulta da preparação para a participação portuguesa na conferência de Estocolmo em 1972. Em 1971 é criado o Parque Nacional de Peneda – Gerês - a primeira área protegida de Portugal no âmbito do “ano da conservação da natureza” (1970), organizado pelo Conselho da Europa. (Cf. Ramos-Pinto 2004: 152-153)

Neste ano, “(...) foi aprovada a Lei básica para a criação de Parques Nacionais e outros tipos de reservas. O objectivo essencial era a defesa e preservação de áreas naturais” (Esteves 1998:72)

Em 1972, Portugal participou activamente na conferência de Estocolmo:

(...) a participação portuguesa em Estocolmo não se limitou a uma representação nominal. Foi um dos 86 países que apresentaram um Relatório Nacional sobre o Ambiente nos respectivos territórios, interviu nos debates em plenário e marcou presença nas três comissões constituídas para o aprofundamento das questões de fundo de agenda (...)
(Cunha *et al* 1999:11)

Um dos efeitos institucionais mais visíveis resultantes da participação de Portugal na “Conferência de Estocolmo” foi a criação da Comissão Nacional do Ambiente. A CNA desenvolvia actividades direccionadas para a informação e sensibilização ambiental, competindo-lhe incentivar a participação dos diferentes actores sociais, realizando campanhas de informação e incentivando a constituição de associações. (Cunha *et al* 1999:10-11)

De acordo com os mesmos autores, (1999:12), na sequência do 1º choque petrolífero, a CNA promoveu a comemoração do dia Mundial do Ambiente, a 5 de Junho de 1973, com um programa diversificado, incluindo sessões de sensibilização em algumas escolas do país e a edição da publicação “O Mundo é a nossa casa”.

Pode afirmar-se que, através da comemoração do 1º Dia Mundial do Ambiente (na altura

não havia a inflação dos dias mundiais), foram dados passos muito importantes e significativos no domínio da informação e sensibilização geral para os problemas do meio ambiente e na penetração a nível escolar, alertar dos alunos e professores para a necessidade de estudo e compreensão duma problemática nova nas relações do homem com o meio envolvente, que tinha muito a ver com o futuro de todos, mas muito particularmente dos mais jovens.” (Evangelista 1992:35)

No entanto, as questões ambientais só ganham importância e expressão após o 25 de Abril de 1974. Antes da revolução dos Cravos, segundo Esteves, (1998:80), “ a educação ambiental não aparece nos programas desenhados como um objectivo educacional claramente definido”. Com o fim do regime da ditadura em Portugal houve uma maior abertura do país ao exterior.

3.2.2. Após o 25 de Abril de 1974

3.2.2.1. Reestruturação do CNA e Constituição da República Portuguesa

Em 1975, é criada a Secretaria de Estado do Ambiente, Decreto-Lei nº 550/75 de 30 de Setembro, e é reestruturado a CNA, cuja acção se desenvolve até 1983, ano em que é extinta com a reestruturação do Ministério da Qualidade de Vida. Até essa época, a CNA continuou a ter como foco de acção a informação e sensibilização ambiental, mas com uma nova dinâmica através da criação do Serviço Nacional de Participação das Populações, liderado por João Evangelista (Cf. Cunha et al 1999:12). “Deve apelidar-se 1974 como o ano de transição. As transformações que se verificaram no país em consequência do 25 de Abril, vieram naturalmente, causar alterações na CNA” (Evangelista 1999:36)

Em relação a este serviço e de acordo com Ramos-Pinto (2004:154):

No âmbito das formações que promovia, nomeadamente palestrantes e formação foi criado o programa “O Homem e o Ambiente” para professores que integrava de forma articulada as vertentes ecológica, social e histórica cultural, promovendo uma educação ambiental com uma visão integrada e inter disciplinar.

A partir desta época e com a reforma do sistema educativo houve uma reformulação nos programas escolares. Foi introduzida a disciplina de Meio Físico e Social, com o intuito de sensibilizar os alunos para o ambiente. (Cf. Gomes 2002:35) Porém, só se encarou formalmente a Educação Ambiental após a Conferência de Belgrado.

Os “direitos do ambiente”, em Portugal, são definidos em 1976 com a Constituição da República Portuguesa. Nos estabelecimentos de ensino ocorreu uma disponibilização de informação sobre as temáticas ambientais. A 4ª revisão da Constituição da República Portuguesa de 1976 passa a integrar no artigo 66º (“os direitos do ambiente”) a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente, como tarefa do estado em parceria com os cidadãos. (Cf. Ramos-Pinto 2004:154)

Outro marco importante, não só para Portugal, como também para todos os países, foi a conferência de Tbilissi (1977), onde são criadas linhas orientadoras para a prática da Educação Ambiental.

3.2.2.2. Lei de bases do Ambiente, INAMB e IPAMB

Em 1986, com a entrada de Portugal na União Europeia, foram acelerados os recursos político-jurídicos para a protecção do ambiente. Em 1987 foi publicada a lei de bases do ambiente, (Lei nº 11/87 de 7 de Abril), e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente, (Lei nº 10/87 de 4 de Abril). O princípio geral da lei nº 11/87, refere que:

- 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 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 de um desenvolvimento auto-sustentado.

Com a lei de bases surgiu o Instituto Nacional do Ambiente (INAMB) que teve a

responsabilidade de apoio e acompanhamento de projectos escolares de Educação Ambiental. Em 1987, surge o primeiro boletim do INAMB “Educação Ambiental” que foi publicado até Maio de 1994. (Cf. Cunha *et al* 1999:15-18)

Em 1990, foi criado o Ministério do Ambiente e Recursos Naturais que, em 1993, com o Decreto-Lei nº 194/93, de 24 de Maio, substitui o INAMB pelo IPAMB (Instituto de Promoção Ambiental). Com a criação do IPAMB, alargou-se a distribuição e os projectos sobre a educação ambiental. (Cf. Henriques *et al* 1999:280) O boletim “Educação Ambiental” foi substituído pelo “Informar” e mais tarde pelo “Informar Ambiente” que alargou o seu âmbito informativo. Actualmente, existem diversas revistas sobre o ambiente, tais como Cadernos de Educação Ambiental e Revista do Ambiente. (Cf. Cunha *et al* 1999:18)

Das iniciativas que se concretizaram neste período, destaca-se a publicação, em 1995, do primeiro Plano Nacional de Política do Ambiente. Neste plano, procura articular-se a Educação, Ambiente e Formação, partilhando finalidades e responsabilidades.

3.2.2.3. Lei de bases do sistema educativo e Protocolo entre o Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/1986) que tem como princípio geral o direito à educação e à cultura de todos os portugueses. É da responsabilidade do Estado a promoção da igualdade de oportunidades no acesso e êxito do ensino. Segundo o artigo nº 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo, a existência desta democratização do ensino contribui 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”.

A LBSE foca a universalidade e gratuidade do ensino obrigatório. Todas as fases de ensino são verbalizadas nesta lei, desde o pré-escolar até ao ensino superior.

Existe um reforço da importância da educação para a formação dos valores e da personalidade, como é evidente, nos princípios organizativos desta lei (artigo 3º):

(...) para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-a para uma reflexão consciente sobre os

valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; (...)

De acordo com Ramos-Pinto (2004:155) a LBSE teve alguma importância para a Educação Ambiental uma vez que a reconhece nos novos objectivos de formação de alunos, a todos os níveis de ensino. No entanto, este reconhecimento não é claro e objectivo.

O autor citado (2004:155) salienta que, em 1990, surge o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais e a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) reflexo da crescente importância do Ambiente. A associação tem como objectivo principal:

(...) o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal e não formal. Para levar a cabo este objectivo, várias estratégias/acções são levadas a efeito pelos membros da sua direcção e pelos seus sócios, nomeadamente: uma conferência anual para professores e outros técnicos interessados na Educação Ambiental; seminários e cursos de formação contínua de professores e de monitores de ambiente; redes de escolas, fomentando a cooperação nacional e internacional; desenvolvimento de recursos pedagógicos; organização de saídas de campo e programas de verão para crianças/jovens; cooperação com as autarquias; divulgação das suas actividades e da educação ambiental em revistas da especialidade e através de apresentação de comunicação e participação em conferências nacionais e internacionais; edição de boletim semestral. (<http://www.aspea.org>)

Em 1996, o Ministério do Ambiente e Ministério da Educação assinam um protocolo de cooperação no âmbito da Educação Ambiental. (Cf. Direcção Geral do Ambiente:219) Ambos os ministérios reforçam a importância da EA como uma medida política importante a ser implementada nas escolas dos ensinos básico e secundário. Desta união, estabeleceram-se uma serie de acções, nomeadamente: estratégias para implementar a temática da educação ambiental nos diversos currículos escolares, apoiarem o desenvolvimento de projectos sobre o ambiente nas escolas, promover a criação de uma rede de escolas com projectos nesta área, quer a nível local como a nível nacional, proporcionar formas que facilitem a colaboração de professores na dinamização dos referidos projectos e inserir a Educação Ambiental e as bases científicas do ambiente nos programas de formação dos professores. (Cf. Cunha *et al* 1999:21)

(...) foram apoiados no ano lectivo de 1998/99, 242 projectos escolares que envolveram 959 escolas, 60.797 alunos, 3.293 professores (...) Em todos estes projectos propõe-se às

escolas o desenvolvimento de actividades enquadradas pedagogicamente, com vista a apoiar a abordagem de temas ligados ao ambiente numa óptica de educação ambiental. (Direcção Geral do Ambiente 2000:219-220)

Ramos-Pinto (2004:154) foca que, desde a celebração do protocolo, referido o Ministério da Educação tem participado com uma quota de professores destacados/requisitados em regime especial, seleccionados através de candidaturas propostas pelas Organizações Não Governamentais de Ambiente os quais, ao nível local, prestam apoio à comunidade educativa, desenvolvem projectos articulados com autarquias, fomentando o desenvolvimento sustentável a nível local.

Em 1997, ocorre o lançamento de uma rede e estruturas descentradas, Rede Nacional de Ecotecas, que tem em vista a descentralização da actuação do IPAMB e incrementar o apoio às escolas ou outras entidades que desenvolvam trabalho no âmbito da Educação Ambiental. Tendo também, como finalidade a disponibilização de um conjunto de serviços aos cidadãos nas orientações da Agenda 21 Local, potenciando a participação da comunidade nos problemas ambientais. (Cf. Cunha *et al* 1999:22) A Agenda 21 Local é:

(...) um programa de acção elaborado de uma forma participativa que visa um maior envolvimento entre poder local e agentes locais nas dinâmicas de desenvolvimento económico, social e ambiental de escala autárquica (...). A ideia central é que um desenvolvimento local sustentável requer a conciliação entre três dimensões: a viabilidade económica, a preservação das condições ambientais e a defesa do bem estar social; e requer também a participação dos cidadãos nas decisões (...) Pragmaticamente, implica a utilização de metodologias participativas, onde se confrontam e discutem ideias e projectos, em contínua reformulação e adaptação aos resultados da própria participação pública no processo. (Schmidt *et al* 2005 *apud* Monteiro 2009:7)

Em 1998, ocorre a 1ª Mostra Nacional de Projectos Escolares de Educação Ambiental, em articulação com o grupo de professores destacados/requisitados ao abrigo do protocolo do Ministério da Educação/Ministério do Ambiente. (Cunha *et al* 1999:20)

Segundo Ramos-Pinto (2004:159-160), em 2001 nasce o Instituto do Ambiente, resultante da fusão do IPAMB com a Direcção Geral do Ambiente (Decreto-Lei nº 8/2002, de 9 de Janeiro). Porém esta fusão provocou um movimento de instabilidade e contestação por parte das associações de defesa do ambiente e de coordenadores de projectos de Educação

Ambiental nas escolas que se vêem confrontadas com a extinção do financiamento existente.

Ocorreram cortes nos apoios financeiros a projectos ONGA, não abriram concursos para projectos escolares e por consequência terminou a Mostra Nacional de Projectos em Educação Ambiental em 2001. No ano seguinte, o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais sofre uma reestruturação e passa a denominar-se Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e do Ambiente, ocorreu também a reestruturação do Instituto do Ambiente (Decreto-Lei nº 113/2003 de 4 de Junho).

O artigo nº3 do referido Decreto-Lei faz referência às atribuições do IA:

(...) promover, e apoiar a concretização de estratégias de desenvolvimento sustentável e as que se referem a matérias de natureza global no âmbito das alterações climáticas e à protecção da camada de ozono; realizar acções de sensibilização, educação e formação dos cidadãos no domínio do ambiente e promover a Estratégia Nacional de Educação Ambiental que garanta a integração das matérias relevantes no sistema e programas de ensino; promover formas de apoio às organizações não governamentais de ambiente e avaliar a sua eficácia; assegurar a divulgação e o acesso à informação sobre o ambiente, promover e garantir a participação dos cidadãos nos processos de decisão do ambiente.

Ramos-Pinto foca que a Estratégia Nacional de Educação Ambiental não foi concretizável na prática, referindo, ainda que “estão criadas as expectativas para que se possa desenvolver, de forma coordenada e participada, uma política de Educação Ambiental tão esperada em Portugal nas últimas épocas.” (Ramos-Pinto 2004:161)

Mais tarde, o Estado cria o Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, Decreto-Lei nº 207/2006, de 27 de Outubro. Existe a preocupação de reforçar a inclusão dos problemas ambientais e territoriais nas diferentes políticas sectoriais. Esta medida implica uma capacidade de coordenação e integração de medidas, através de um sistema territorial descentralizado e mais responsável perante os cidadãos. Entre outras funções, mencionadas no artigo 1, capítulo 1, na referida lei, destaca-se:

(...) Impulsionar a melhoria do desempenho ambiental dos agentes económicos e promover acções de prevenção, identificação e avaliação sistemática dos impactos da actividade humana sobre o ambiente, dos riscos naturais e induzidos por actividades antropogénicas, bem como assegurar a prevenção e o controlo integrado da poluição e promover a educação

ambiental como veículo estratégico da formação e sensibilização dos cidadãos (...)

Em 2007, surge a Agência Portuguesa do Ambiente. Trata-se de um organismo do Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional e resulta da fusão do Instituto do Ambiente e do Instituto de Resíduos, procurando explorar as sinergias entre ambas as instituições e criar condições de maior eficácia na prossecução das políticas de ambiente e desenvolvimento sustentável. Para além de outras competências, a APA inclui o desenvolvimento e acompanhamento das políticas de educação e formação dos cidadãos no domínio do ambiente e a promoção e acompanhamento de formas de apoio às ONGA, bem como a promoção a participação do público e do acesso à informação nos processos de decisão em matéria de ambiente. (Decreto Regulamentar nº 53/2007 de 27 de Abril)

Podemos constatar que se tem executado muito trabalho em torno da Educação Ambiental e já ocorreram grandes mudanças. No entanto, existe ainda muito para desenvolver de modo a encontrarmos um futuro sustentável:

Os modos de vida e os valores, as hierarquias e os sistemas de organização do poder, do trabalho, das interações entre os sexos, povos, culturas, e toda a relação da humanidade consigo própria e com o planeta terra, todas essas dimensões policromáticas de uma mesma e grande crise que poderemos designar como o da procura da sustentabilidade. (Soromenho-Marques, 2004:9)

3.3. A Educação Ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico

Em Educação Ambiental, não há receitas para aplicar, sendo indispensável que, em cada projecto, se tenha em conta o contexto em que se trabalha, com todos os seus recursos e limitações. (Nova 1994:9)

As questões educativas constituem uma natural fonte de preocupações, uma vez que são um problema fundamental de qualquer tipo de sociedade. A orientação geral do processo ensino/aprendizagem é bem explícita no reconhecimento de que é necessário imprimir, à educação básica, uma dinâmica que possibilite o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e participativos. A escola, para além de ser um espaço de transmissão de conhecimentos, é um lugar privilegiado para proporcionar uma educação virada para as atitudes, valores e comportamentos sociais. (Nova 1994:9)

“A Educação não é apenas um projecto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e crenças, de ideias e de situações”. (Nóvoa 1991:28)

Ao falarmos da necessidade de construirmos um mundo melhor, a questão dos valores assume uma importância crucial e com carácter de urgência. Um valor é uma convicção durável (Cf. Cavaco 1992:94) onde determinados comportamentos são preteridos em relação a outros. Apostando num novo sistema de valores será possível acreditar na mudança de atitudes e comportamentos. (Cf. Marques 1994:27-29) o Homem não vive só e tem de ter consciência de que os seus actos não são isolados. Neste contexto, “toman sentido concreto las relaciones educativas entre las cuestiones multiculturales y ambientales de la actualidad.” (Lencastre 2000:8)

Os valores têm um papel importante na manutenção da ordem e da coesão social, regulam as relações interpessoais e permitem prever o comportamento. Estes estão subjacentes aos padrões de comportamento que vigoram numa determinada sociedade, servindo-se de critérios. A qualidade das aprendizagens sociais é fundamental e devem ser exercitadas na família, na escola e na sociedade.

A Educação Ambiental, cuja origem pode ser referida a partir dos anos 60 do século passado, nasceu da tomada de consciência de que na Terra nada é eterno. (INAMB 1989:17) À Educação Ambiental foi entregue a “tarefa de mudar as atitudes e os comportamentos das crianças, preparando-as para o seu papel no futuro. (Uzzel *et al* 1998:18)

As grandes metas da Educação Ambiental passam por:

...formar uma população mundial consciente e preocupada com o Ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhes permitam trabalhar individual e colectivamente, para resolver os problemas actuais e

impedir que eles se repitam no futuro. (Nova 1994:11)

Educar para o ambiente está indissociavelmente ligado à educação de valores “pois a Educação Ambiental não se limita apenas ao nível de fornecedora de informação, mas destina-se a contribuir para a aquisição de comportamentos e valores positivos em relação ao ambiente”. (Cavaco 1992:95)

Uma das finalidades da EA, segundo Esteves (1998:129), é “preparar cidadãos cujas intervenções (...) se traduzam em actos de respeito, afecto e cuidados pelo seu ambiente, que também é dos outros.”

Para Oliveira (1989:7), a Educação Ambiental tem como principal finalidade envolver o cidadão na sua problemática actual e das gerações vindouras. Em que a principal característica consiste no facto de orientar o Homem para a solução de problemas concretos do meio envolvente.

Do Congresso de Belgrado, resultam os objectivos fundamentais da EA que são um elemento fundamental para ultrapassar a crise ecológica que hoje vivemos:

1- A tomada de consciência: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a tomar consciência do meio ambiente global e dos problemas anexos e a sensibilizá-los para estes assuntos.

2- Os conhecimentos: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir, Uma compreensão fundamental do ambiente global, dos problemas conexos, da presença da humanidade neste ambiente, da responsabilidade e do papel crítico que lhe incumbem.

3- A atitude: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir, entre os valores sociais, os do sentimento de vivo interesse pelo ambiente, uma motivação bastante forte para quererem participar activamente na sua protecção e no seu melhoramento.

4- As competências: ajudar os indivíduos e os grupos a adquirir as competências necessárias para a solução dos problemas do ambiente.

5- A capacidade de avaliação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação, em matérias de ambiente, em função de factores ecológicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos.

6- A participação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a desenvolver o seu sentido de responsabilidade e o seu sentimento de urgência perante os problemas do ambiente, para que garantam a elaboração de medidas próprias para resolver os problemas.”
(Fernandes 1983:23-24)

A EA, em fase escolar, precisa de atender à idade da criança para definir as estratégias e os objectivos que se pretende atingir de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. Segundo Raposo, (1997:15):

A sequência lógica assim estruturada para a definição dos objectivos da Educação Ambiental evidencia um nítido paralelismo com os estádios de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo, tal como são entendidos na psicologia educacional dos nossos dias.

De acordo com Papalia (2001:420-425), as crianças dos 7 aos 12 anos encontram-se, segundo Piaget, no estágio das operações concretas. Neste estágio de desenvolvimento as crianças conseguem, entre outros aspectos:

- Distinguir entre o que é real e o que é imaginário

Até aqui, as crianças confundiam o que viam, por exemplo, na televisão e na realidade. A partir das idades referidas, a criança consegue distinguir o real de representações irrealistas.

- Ter a capacidade de classificação

Esta capacidade implica a inclusão de classes, ou seja, compreender a relação do todo e as suas partes. As crianças conseguem perceber e distinguir que há subclasses dentro das classes.

- Ter raciocínio indutivo e dedutivo

A dedução é um tipo de raciocínio lógico que parte de uma premissa geral acerca de uma classe para uma conclusão acerca de um membro ou mais específicos dessa classe. Por exemplo: “todos os gatos miam. O Jeremias é um gato e mia.”

A indução é um tipo de raciocínio lógico que tem como ponto de partida observações particulares para uma conclusão geral. Com base no exemplo, anterior, pode-se referir: “O meu gato mia. O gato da Joana também mia. Parece que todos os gatos miam.”

- Perceber a relação causa-efeito

Esta capacidade aumenta nas crianças no período escolar. Segundo Goodman (*apud* Papalia: *Idem*) “Quando se pediu a crianças dos 5 aos 12 anos que predissessem o

comportamento de balanças, sob determinadas condições, as crianças mais velhas deram mais respostas correctas”.

- Ter a capacidade de seriação e inferência transitiva

A seriação consiste em ordenar itens com base na sua dimensão. A inferência transitiva diz respeito à compreensão da relação entre dois objectos com base no conhecimento da relação de cada um deles com um terceiro objecto através da comparação.

- Ter um Pensamento espacial

Neste estágio, as crianças já são capazes de compreender, visualizar e usar as relações espaciais. Este processo vai-se aperfeiçoando à medida que as crianças vão crescendo.

- Perceber o processo de Conservação

Esta terminologia usada por Piaget, baseia-se na capacidade das crianças compreenderem que dois objectos que são iguais numa determinada medida, continuam a sê-lo apesar de haver alterações ao nível perceptivo desde que não tenha sido retirado nada a nenhum dos objectos. No entanto, o pensamento das crianças neste estágio é tão concreto que não conseguem transferir o que aprenderam sobre um tipo, apesar de os princípios serem os mesmos. A este fenómeno Piaget denominou por desfasamento horizontal.

Na Educação Ambiental, é necessário ter em consideração os princípios gerais do estágio de desenvolvimento da criança para escolher os meios e métodos mais para trabalhar com as crianças.

Outro aspecto a ter em conta, é a formação do julgamento moral nas crianças. De acordo com a mesma autora (Papalia 2001:427), referindo Piaget, podem existir dois tipos de moralidade:

- Moralidade heterónoma (de coacção)

a criança pequena pensa rigidamente sobre os conceitos morais. Neste estágio, as crianças são bastante egocêntricas; não conseguem imaginar mais do que uma maneira de encarar uma questão moral. Acreditam que as regras não podem ser alteradas. (*Idem*: 427)

- Moralidade autónoma (de cooperação)

Caracteriza-se por juízos flexíveis e subtis e pela formação de um código moral pessoal, ou seja, as crianças no estágio de desenvolvimento das operações concretas, começam a formular o seu próprio código moral. Para elas as regras podem ser alteradas e conseguem encarar mais do que uma maneira para resolver uma questão moral.

Assim, reflectir sobre as questões ambientais nas crianças em idade escolar é deveras importante para que elas construam o seu código moral com base no conhecimento dos problemas ambientais e reflectam sobre a importância dos seus comportamentos para a construção de um mundo melhor.

A Educação Ambiental no 1º Ciclo torna-se crucial no sentido que contribui para a formação de futuros cidadãos. No entanto, em contexto escolar, não é tarefa fácil de realizar. Implica uma estratégia eficaz, levando os alunos a respeitar o meio ambiente que os circunda, aprofundando os seus conhecimentos acerca do mesmo. A escola tem como principal objectivo preparar os alunos para a vida, em todas as suas vertentes. Neste sentido, tem de se adaptar às várias mudanças da sociedade, criando novos modelos e novas práticas pedagógicas de acordo com os problemas e necessidades que vão surgindo. Sem dúvida, as questões ambientais são preocupações dos nossos dias, daí a Comunidade Europeia ter decidido, em 1988, pela obrigatoriedade de ser facultada a todos os alunos dos Estados Membros, o acesso à EA. (Cf. Nova 1994:9)

O nosso mundo, a cada dia que passa, aumenta a sua complexidade, o que implica desafios mais elaborados aos quais os indivíduos têm de dar resposta. Assim sendo, é de todo conveniente preparar as nossas crianças para lidarem com as mudanças contínuas e com o rápido conhecimento sempre em expansão. “Participamos dum mundo global, com problemas globais.” (Afonso 2005:9-10)

Face a esta evolução do mundo e aos desafios que ela impõe, a escola tem de se mostrar receptiva para poder acompanhar estas transformações impressas pela globalização que coloca ao Homem, problemas variados, designadamente o da sobrevivência do próprio planeta em que habita. “O objectivo nuclear e programático é o da formação de cidadãos que (...) se sentem participantes e co-responsáveis da marcha desse mesmo mundo.” (Pinto 2002:97)

No 1º Ciclo não existe qualquer área especificamente relacionada com a Educação Ambiental já que, tal não faria sentido, uma vez que esta emana do conceito de interdisciplinaridade. Neste contexto, a Educação Ambiental deve ser assumida, programada e vivenciada por todos os agentes educativos. (Cascínio 1999:62)

Com o aparecimento das áreas curriculares não-disciplinares surge a Formação Cívica. Nesta área, a escola criou espaços de reflexão e participação, desenvolvendo uma consciência de cidadania global onde se insere a Educação Ambiental.

O Ministério do Ambiente (INAMB 1989:12) realça a importância da tomada de consciência dos problemas ambientais, a qual passa obrigatoriamente pela análise crítica do meio, procurando descobrir as causas dos problemas ambientais imediatas e longínquas de modo a que se possa reconstituir, analisar e desfazer a rede causal que provoca os problemas, e não meramente corrigir com soluções curativas os danos já verificados.

A especificidade da Educação ambiental em relação a outras formas de Educação consiste no facto de que ela tem as seguintes características principais: uma perspectiva voltada para a solução de problemas; uma perspectiva educativa interdisciplinar; uma integração da educação na comunidade e uma educação permanente voltada para o futuro. (INAMB 1989:12)

A EA assenta na educação para a cidadania, para a responsabilidade de determinados comportamentos e atitudes:

A partir deste modo de caracterizar a Educação Ambiental pelos seus objectivos, é fácil mostrar que ela visa essencialmente a obtenção das modificações de atitudes e comportamentos: é nisto que ela constitui uma verdadeira Educação “cívica”, ou Educação do cidadão ou ainda Educação para a cidadania. Não se trata de uma educação cívica que consistiria, como é muitas vezes o caso, em descrever as estruturas de educação da sociedade, com o fim implícito de melhor as fazer aceitar; é pelo contrário uma verdadeira educação para as responsabilidades. Isto pressupõe que na prática deste tipo de educação, seja dada prioridade à análise de casos, à reflexão crítica, ao debate e à aquisição de competências. Não consistirá em “aprender e admitir passivamente” mas compreender para agir. (Giordan 1997:11)

Na Educação Ambiental, a escola deve tentar aproximar-se com o meio exterior em que se insere. Assim, poderá contribuir para a compreensão e resolução de problemas sócio-ambientais globais e locais. Esta ideia corrobora com as alterações curriculares sofridas pela

publicação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro e com a actualização produzida com o Decreto-Lei nº 209/2002 de 18 de Outubro. Surge uma reorganização curricular do ensino básico, reforçando a articulação dos três ciclos que o compõem. Esta reformulação proporciona o aparecimento de três áreas curriculares não disciplinares: a área de projecto, estudo acompanhado e a formação cívica. Embora se esperasse que estas áreas não curriculares reforçassem a Educação Ambiental tal não aconteceu. Os professores, na sua generalidade, não tinham na sua formação inicial o conhecimento contido nos referidos decretos-lei e o que dificulta a aplicação dos mesmos na prática. O Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação fomentaram a educação contínua formal e não formal com o intuito de colmatar esta falha (Cf. Ramos-Pinto 2004:159)

O desenvolvimento e possibilidades para a Educação Ambiental, no 1º Ciclo, situam-se além das áreas curriculares não-disciplinares, sobretudo e mais concretamente, na área de Estudo do Meio que permite, à criança, compreender a realidade para poder intervir nela. “A única maneira de se provocar uma mudança no indivíduo é fazendo-o através de uma mudança das condições ambientais no seu sentido mais amplo”. (Uzzel *et al* 1998:33)

A área de Estudo do Meio assume um carácter interdisciplinar na gestão do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. É a área mais dotada de potencialidades para funcionar como eixo estruturador, permitindo articular as aprendizagens das restantes áreas. No sentido da descoberta, esta área “pressupõe o desenvolvimento de competências específicas em 3 grandes domínios que se relacionam entre si: a localização no espaço e no tempo; o conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações entre o natural e o social”. (Ministério da Educação 2001:81) O Estudo do Meio também pode assumir um papel fundamental no desenvolvimento da consciência cívica, quer pelos conteúdos temáticos quer pelas opções metodológicas. Estas últimas assentam na descoberta. Os próprios blocos temáticos organizadores nos evidenciam a exploração, levando os alunos a serem os próprios construtores do seu saber. (Ministério da Educação 2001: 75-77)

O programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação 2004:105-131) está organizado em seis blocos temáticos:

- À Descoberta de Si Mesmo
- À Descoberta dos Outros e das Instituições
- À Descoberta do Ambiente Natural
- À Descoberta das Inter-relações entre Espaços

- À Descoberta dos Materiais e dos Objectos
- À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade

Para cada um destes blocos temáticos, são identificadas áreas de estudo e é estruturada a sua progressão vertical ao longo dos quatro anos que compõem o 1º Ciclo do Ensino Básico. Os conteúdos temáticos vêm expressos sob a forma de resultados de aprendizagem. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação 2001:75). “Esta progressão tem origem no subjectivo (o experiencialmente vivido) e a visa o objectivo (o socialmente partilhado) e parte do mais global e indiferenciado para o particular e específico”.

A organização temática do Estudo do Meio procura assim evitar uma abordagem disciplinarizante, optando por diversos conteúdos globais.

Nesta área, o professor pode começar a desenvolver, nos discentes, uma consciência ambiental global sobre o Ambiente bem como valores, competências elementares de raciocínio, comunicação e intervenção, bem como atitudes gerais, mas concretas. O papel dos alunos deve ser bastante activo tanto na procura de objectivos como na execução e desempenho das várias tarefas pré-estabelecidas.

O docente deve “organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integram o saber, o saber-fazer e o saber-ser e, assegurar e garantir a qualidade de aprendizagem de todos os alunos”. (Ministério da Educação 2001:84)

Não podemos deixar de salientar que a Educação Ambiental integrou-se no ensino como tema transversal não havendo uma área específica a qual também não faria sentido devido à sua natureza interdisciplinar, como já referimos “A Educação Ambiental implica não só o conhecimento da acção reduzida de um elemento sobre outro (...) mas considera esse elemento no seio de uma ordem mais complexa de referência (...) nesse sentido, ela assenta na multidisciplinaridade.” (Lencastre 1999:168) Logo, a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todas as áreas, devendo enquadrar-se numa acção interdisciplinar e baseada na acção e não em discursos bem-intencionados desprovidos de significado. (Cf. Uzzel *et al* 1998:19-20) Não há aprendizagem que não seja activa.

A EA deve, pois, conduzir o Homem a viver harmoniosamente com a Natureza, com a participação de todos para solucionar os problemas ambientais no sentido da gestão racional dos recursos naturais com vista à sobrevivência da espécie humana. (Cf. INAMB 1989)

3.3.1. O papel da escola/professores no âmbito da Educação Ambiental

No contexto educativo, a Educação Ambiental tem vindo a ser fortalecida muito devido à crescente importância dada aos problemas ligados ao ambiente e a uma necessidade cada vez mais premente de solucionar os mesmos. (Cf. Gaudino 2005:99)

A escola não pode permanecer à margem desta preocupação, que afecta as sociedades contemporâneas, cabendo-lhe também dar resposta a este apelo, contribuindo para a consciencialização dos problemas ambientais e para a alteração de comportamentos e atitudes.

A escola é o reflexo dos sistemas sociais transmitindo determinados valores e ideologias dominantes da sociedade. Na actualidade, esta instituição possui o dever de contribuir para que os alunos assumam um comportamento autónomo e responsável regido por valores, regras e normas tendo em vista uma melhor qualidade de vida do Homem: “Em qualquer país, à escola se atribui a responsabilidade de propiciar os instrumentos basilares de formação de uma cultura.” (Grácio s/d: 199)

O maior desafio da Reforma Educativa é abordar a acção educativa como um acto que visa o desenvolvimento integral dos alunos, na sua dimensão pessoal e de cidadania. Os termos cidadania e cidadão estão, cada vez mais em voga, tanto nos discursos políticos como nos educativos. (Cf. Afonso 2005:5) No 1º Ciclo urge a necessidade de abordar “as questões do ambiente e as medidas de cooperação global no sentido de evitar catástrofes ambientais.” (Henriques et al 1999:266) A escola possui, sem dúvida, um lugar de destaque na vida das crianças e, actualmente, não se pode limitar a ensinar a ler e a escrever

(...) vai então mais além de uma decifração mecânica para se converter num processo de comunicação multidimensional que parte do universo vocabular e vivencial do alfabetizando que se encontra cheio de significados socioculturais, a partir dos quais objectiva o mundo e se encara a si próprio como testemunha da sua história. (Gaudino 2005:167)

O professor deve desenvolver na sua sala de aula situações que despertem a curiosidade e a procura do saber. Deve adoptar uma postura de mediador onde alunos e professor criem um ambiente de produção de saber. (Cf. Cavaco 1992:99) Cabe ao docente gerir e organizar todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer e o saber-ser,

procurando assegurar a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

O professor deve assumir-se como:

- 1- Dinamizador da evolução da escola, participando activamente nos projectos educacionais;
- 2- Provocador das aprendizagens autónomas;
- 3- Fomentador do espírito crítico;
- 4- Conhecedor de novas tecnologias que favoreçam o ensino/aprendizagem numa abordagem diferenciada;
- 5- Conhecedor das metodologias sociológicas e antropológicas necessárias à intervenção na realidade multicultural das classes e/ou turmas;
- 6- Elemento participativo na articulação da escola-comunidade;
- 7- Possuidor de uma atitude de autoformação capaz de lhe garantir o saber organizar as suas tarefas quotidianas;
- 8- Mobilizador de recursos e mediador de conflitos;
- 9- Integrador da educação não formal na educação formal;
- 10- Cooperante com outros agentes formativos; empresários, animadores culturais, médicos, arquitectos, artificies, operários, etc;
- 11- Receptivo aos problemas da modernidade e da evolução nas sociedades. Entre o saber teórico e assunção de valores e atitudes necessários ao acompanhamento, compreensão e intervenção perante as grandes mutações sociais e psicológicas que caracterizam o mundo actual, há todo um campo de actuação a que urge dar atendimento e um momento de maturação necessário: o momento do desenvolvimento das competências adquiridas, de aquisição de novas competências (o perfil é dinâmico) e o da transfiguração, o momento da educação permanente de professores. (Cavaco 1992:90-91)

Na Educação Ambiental, o mais importante não é a aquisição de conhecimentos, mas a relação indivíduo-ambiente. Para que se encontre o melhor caminho para a descoberta, a tarefa do professor/educador será decisiva e fundamental, pelo que é necessário que este se prepare com afinco e competência e que tenha os meios auxiliares necessários para cumprir os seus objectivos. Estes meios assentam, sobretudo, mais no esforço e na imaginação do que na tecnologia. Os temas de estudo devem ser motivadores, esclarecedores e impulsionadores da consciência crítica e dos actos do homem inserido no seu meio ambiente. (Cf. Fernandes, 1983:280)

Mas, para que a escola possa atender aos grandes desafios que hoje se lhe colocam, é

também necessário promover políticas adequadas tanto por parte da própria escola como dos organismos centrais. “a escola deveria dar aos alunos a oportunidade de escolherem livremente o seu futuro (...) em vez de tomar atitudes moralizadoras e transmitir valores e ideias pré-concebidas sobre o ambiente.” (Uzzel *et al* 1998:32) Um ensino altamente centralizado é incapaz de produzir mudança. A escola deverá procurar que os seus discentes assumam responsabilidades, através do enlace entre o conhecimento e a acção de modo a que os alunos possam olhar para o mundo de acordo com as suas experiências. “Na Educação Ambiental não se pede mais a passividade da transmissão de conhecimentos, o professor não é o detentor do saber, antes um motivador, um estimulador e um recurso.” (Cavaco 1992:87) No papel que assume de mediador, o professor não é neutro, uma vez que se compromete totalmente na situação pedagógica em que acredita e com aquilo que diz e faz.

No 1º Ciclo, o professor tem a vantagem de trabalhar em monodocência o que lhe permite gerir e trabalhar interdisciplinarmente. “El carácter monodocente del primer ciclo representa una característica facilitadora del diálogo entre disciplinas, y la consecuente flexibilidad curricular...” (Lencastre 2000:16) O regime de monodocência ajuda a estar numa posição privilegiada na implementação de projectos de Educação Ambiental no sentido de uma articulação das diferentes áreas do conhecimento. (Cf. Almeida 2002:43)

É necessário deixar de pensar que as questões ambientais se prendem apenas com os conteúdos trabalhados nas ciências naturais, o ambiente não é só e apenas Natureza como lamentavelmente ainda assistimos nos sistemas educativos. (Cf. Gaudino 2005:156)

O trabalho do professor tem de passar por facilitar o diálogo, transformando a “Educação Ambiental numa actividade extremamente motivada e enriquecedora.” (Lencastre 1999:169) O docente pode combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia de modo a motivar as crianças mais pequenas. (Cf. Esteves 1998:167)

A prática docente é uma actividade social, não só pela interação entre professor/aluno, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Os nossos conhecimentos funcionam como base da nossa interpretação do mundo e influenciam as nossas acções sobre o meio. Deste modo, o trabalho do professor marca a diferença. (Cf. Benavente 1993:21) Com esta postura de cooperação e colaboração conseguirá pôr ao alcance das crianças meios e recursos que as ajudem a interrogar-se, a procurar respostas e a tomar consciência dos problemas bem, como a implicar-se neles. “Logo a figura do mediador é fundamental uma vez que pode contribuir para que a criança efectue

leituras mais profundas do texto literário, auxiliando-a nesse trabalho de exegese.” (Balça 2008:3) A Educação Ambiental depende, acima de tudo, da vontade de professores e alunos contribuírem para uma mudança no relacionamento entre a Homem e o Meio.

Não podemos deixar de referir que a nível de formação contínua nesta área, ainda há muito a fazer. “A formação contínua deve promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem” (Esteves 1998:94) Já na Carta de Belgrado se defende a necessidade de se introduzir a Educação Ambiental nos programas de formação de professores tanto na formação inicial como na formação contínua. No entanto, a EA não foi levada tão a sério como se esperava havendo ainda muito a fazer. (Cf. *Idem*:98) É necessário ensinar o docente a aprender a modificar-se. “La elección del círculo de estudiosos como formato para el desarrollo de un proyecto de formación de maestros de enseñanza básica, (...) parece adecuarse particularmente bien”. (Lencastre 2000:15-16) Também os programas extensos e a falta de recursos funcionam como entrave ao desenvolvimento de projectos de Educação Ambiental. Para ultrapassar todas estes obstáculos, o professor deve adoptar o papel de investigador, optando por práticas pedagógicas mais modernas e inovadoras, tirando sempre partido do meio envolvente e das ideias prévias dos alunos para serem confrontadas com a realidade. Não é possível reformar a Educação sem motivar, mobilizar e melhorar o potencial dos professores.”... o primeiro passo passa indiscutivelmente pelo domínio dos assuntos pelos docentes.” (Almeida 2002:139)

Qualquer projecto da EA tem implicações materiais, que têm a ver com os problemas reais do mundo real, questões políticas, que realçam o curso institucional e questões simbólicas, que se prendem com os significados emprestados a todas elas. Os constrangimentos próprios de um sistema educativo, como por exemplo, a falta de estabilidade de um corpo docente, são muitas vezes traduzidos em dificuldades na aplicação e desenvolvimento dos projectos educativos. Estes têm sido assegurados por professores que acreditam no que fazem e amam a sua profissão e que encontram “formas de contornar os problemas e transformam, até, as dificuldades e os obstáculos em estratégias e práticas de intervenção.” (Gomes 2002:45)

3.3.2. A família e a escola: uma relação vital

O que a escola pode procurar fazer, é criar a consciência e competência necessárias para uma mudança de atitudes e de valores nas gerações mais novas, de forma também a que novos comportamentos possam ser transmitidos nas comunidades (...) (Gomes 2002:30)

É na família que qualquer indivíduo desenvolve o seu processo de socialização primária, sendo esta considerada como a primeira instância pedagógica. As famílias, em especial as mais desfavorecidas, depositam grande confiança na escola, na esperança de uma ascensão social para os seus filhos. Mas, educar não é uma tarefa exclusiva da escola e dos educadores/professores, é também dos pais. “A família é para a criança pequenina, como se sabe, o lugar primordial de revelação do que é humano e de iniciação em muito do que o homem criou ao longo dos tempos.” (Grácio s/d:187)

As famílias devem compreender e conhecer a escola que os filhos frequentam e por sua vez a escola deve dar-se a conhecer à família. Esta última não pode funcionar como um sistema fechado. “(...) a escola terá de se abrir em moldes diferentes às famílias e à comunidade local, terá de passar a ser vista como um agente activo da criação de mudança (...)” (Uzzel et al 1998:20-21)

Hoje, é facilmente perceptível que os pais e encarregados de educação, quer individualmente ou em associações, cada vez mais, são chamados a participar e a interceder no processo educativo dos seus filhos ou educandos. Assistimos assim, a uma abertura e uma nova disposição do ensino, tradicionalmente cerrado sobre si próprio.

No que se refere à Educação Ambiental, a escola não pode apresentar-se como mera transmissora de saberes, dever ser antes geradora e construtora de conhecimentos. Seria descabido pensar que a escola constitui o único agente de literacia ambiental. O trabalho desta instituição deverá estar mais disponível quer às famílias quer às comunidades locais, tornando-se um verdadeiro agente activo de mudança. “Criadas as condições adequadas, as escolas devem ser capazes de ajudar as crianças a influenciarem acções ambientais no interior das suas famílias.” (Uzzel et al 1998:43)

As crianças são uma ajuda preciosa na mudança de mentalidades, no sentido de tornar a população adulta mais consciente dos problemas ambientais.

As próprias crianças podem assumir o papel de agentes catalisadores de mudança ambiental, tanto no meio familiar como no meio social em que estão inseridas. Ser agente de mudança significa que podem também ser as crianças a influenciar os adultos (...) a mudar de atitudes e despertar para os problemas ambientais. (Almeida 2002:31)

3.3.3. Potencialidades das histórias infantis nas abordagens de Educação Ambiental

Ao longo das últimas décadas, temos vindo a assistir a uma crescente publicação de livros para crianças, tanto ao nível de traduções como de originais portugueses, o que também se traduziu numa maior diversidade de temas. Fruto das preocupações da actualidade, vários escritores incorporaram a temática ambiental nos seus escritos com o objectivo de destacar os problemas ambientais. Tal não é de estranhar, já que esta é uma das grandes preocupações actuais. (Cf. Almeida 2002:139)

A literatura infantil é potencialmente enriquecedora e, sem dúvida, pode ajudar a reflectir criticamente sobre as questões sociais. Nas histórias “veiculam mensagens que ajudam muitas vezes a acentuar estereótipos culturais”. (Leite 2000:10) O conto, além de proporcionar prazer, favorece o desenvolvimento do conhecimento bem como mudanças de comportamentos e atitudes.

A criança demonstra prazer em ouvir, contar e ler histórias uma vez que estas lhe estimulam a fantasia que “faz parte do modo como as crianças manipulam o seu ambiente, sendo uma espécie de ponte pela qual tentam estabelecer ligações entre o seu mundo interior e o seu mundo exterior.” (Esteves 1998:123) O uso da história na escola é uma mais-valia na educação e preparação dos cidadãos, uma vez que as narrativas se organizam de modo semelhante à vida, permitindo um duplo prazer: o da livre entrada no mundo dos factos objectivos e no mundo da fantasia. (Cf. Esteves 1998:136-137)

As histórias infantis, em especial os contos, contribuem para a aquisição, não só de conhecimentos, mas também de valores. Quando queremos trabalhar em Educação Ambiental não podemos deixar de pensar em educação para os valores e para a cidadania. O recurso à literatura infantil justifica-se, porque estimula “o desenvolvimento do imaginário, de

competências de literacia e de reflexão crítica sobre questões sociais e pessoais, entre outras.”
(Leite 2000:10)

As narrativas, que detêm uma função educativa, contribuem para:

“- **Estimular a criatividade**

Enriquecem o imaginário das crianças, tornando bem patente nas recriações que as mesmas fazem das histórias que conhecem e reflectindo-se igualmente na capacidade revelada ao inventar novas histórias;

- **Desenvolver a memória, a capacidade de atenção e compreensão**

Os momentos de concentração gerados permitem fixar pormenores e articular ideias que dependem também da empatia criada entre o contador de histórias e a criança e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo;

- **Apurar a inteligência**

Em algumas histórias a decifração de enigmas é uma tarefa estimulante, do ponto de vista cognitivo, que alarga também os horizontes da criança para lá das experiências do dia-a-dia, confrontando-a com a resolução de problemas e promovendo situações de tomada de decisão;

- **Alargar o léxico e o conhecimento da Natureza e da vida em sociedade**

As crianças com hábitos de leitura manifestam um vocabulário mais diversificado. Dado que as histórias oferecem uma primeira explicação para os problemas do mundo, elas constituem um elemento precursor de um entusiasmo mais realista acerca do conhecimento do mundo;

- **Desenvolver a socialização da criança**

A discussão das ideias contidas nas histórias contribui para estimular a auto-confiança das crianças, uma vez, que as desinibe e convida a manifestarem a sua opinião e preocupações várias de forma espontânea. Podem igualmente apelar à sua experiência e contribuir para o relato de situações similares e outras.” (Almeida 2002:140-141)

Nas histórias de cariz ambiental, “há um reforço do real, tendência que acompanha as características cognitivas das crianças do 1º ciclo e que torna, para alguns especialistas, este tipo de contos especialmente indicados para este ciclo de escolaridade.” (Almeida 2002:149)
“As crianças aprendem a lidar, pelo uso da história, com acções e os problemas a que

atribuem sentido, enquadrados no fundo cultural do ambiente em que vivem.” (Esteves 1998:140)

Na temática ambiental, o leitor identifica-se com as ideias expressas pelo autor, uma vez que este assunto desperta interesse às crianças. Neste contexto, é erróneo associar a análise de textos apenas e exclusivamente à área de Língua Portuguesa. A escolha e características das personagens, em textos de EA, não são fruto do acaso. Geralmente, o protagonista é uma criança que se mostra incapaz de compactuar com as atitudes manifestamente incorrectas do adulto. A criança “salva o mundo”. Tudo isto para conseguir a simpatia do leitor. Na maior parte das histórias é perceptível que os problemas ambientais são fruto da irresponsabilidade dos humanos. Este tipo de histórias estimula e motiva os alunos na reflexão de possíveis soluções, presentes nos textos, para resolver os problemas do ambiente e incentivando os discentes a encontrarem as suas próprias soluções. (Cf. Almeida 2002:144-156)

O fim das histórias deve terminar em equilíbrio e “com a resolução da situação crítica, introduz-se novamente o equilíbrio na comunidade”. (Esteves 1998:166)

Uma chamada de atenção para o facto de a literatura nunca ser neutra e a transmissão de valores patentes nos textos têm uma força poderosa mas podem ser perigosos “porque não fazem listagens de boas ou más qualidades. (...) o recurso à história no campo da veiculação de valores é uma faca de dois gumes e, se mal gerido, pode tornar-se até aberrante.” (Esteves 1998:148) O professor tem de avaliar a informação contida nos diferentes textos bem como os valores que os mesmos transmitem. (Cf. Almeida 2002:158) Como tal, tem de estar preparado quer cientificamente quer metodologicamente, tem de “ser capaz de seleccionar os assuntos e as metodologias mais pertinentes em função das crianças que educa, do contexto global onde exerce a sua actividade”. (*Idem*:18)

A selecção das histórias deve ter em conta toda a série de princípios educativos e pedagógicos (...) A maior defesa contra esta possibilidade de veiculação de valores negativos é a variedade. Quanto mais variada for a panóplia de histórias a fornecer às crianças, mais se amplia a sua capacidade de entender os outros e as suas diferenças. (Esteves 1998:148)

As potencialidades das histórias infantis são imensas, cabe aos professores/educadores tirarem o melhor partido delas, já que a utilização dos textos para outras finalidades, que não só a área de Língua Portuguesa, revela-se uma forma inteligente e consistente de os alunos aprenderem. E, colocar os textos literários ao serviço de causas e propósitos como os valores ecológicos tem-se mostrado muito vantajoso.

(...) apresentar às crianças incidentes críticos ambientais inseridos num contexto de uma história atraente permite, conseqüentemente, que as crianças se preocupem com esses problemas, adquirindo, gradualmente e de um modo natural, os níveis de consciencialização e de empenhamento necessários para a acção ambiental participada. (Esteves 1998:150)

II PARTE - Análise dos contos

Ao longo da primeira parte, realizou-se um trabalho teórico sobre a importância da literatura infanto-juvenil, em geral, debruçando-nos em particular, no conto, na sua história e importância para a criança. Reflectimos sobre o crescer dos problemas ambientais ao longo dos tempos bem como na importância de se abordar este tema em contexto de salas de aula em íntima interacção com as histórias infantis.

Nesta segunda parte, iremos trabalhar contos de autores contemporâneos, cujo tema central seja o ambiente. Optámos por escolher autores diferentes para, mais uma vez, salientarmos a gradual importância dada, nos últimos tempos, a este assunto. Escolhemos os contos: “Valéria e a Vida” (1976) de Sidónio Muralha; “Há fogo na floresta” (2005) de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; “João Ar-Puro no país do fumo” (1985) de José Jorge Letria e “História de um Rio contada por um Castanheiro” (1986) de Anabela Mimoso.

A escolha destes contos incidiu numa escolha pessoal bem como nos valores e conselhos que deles retiramos. Em todas as narrativas há uma estreita relação entre a criança e o mundo natural. É inegável a importância de cada uma destas histórias no modo como contribui para o crescimento pessoal de cada leitor.

O nosso estudo, neste capítulo, dirige-se para a análise semiótica seguida de uma análise psicanalítica efectuadas a cada conto mencionado. Será uma análise que se debruçará, sempre que for possível, em citações, embora tenhamos a perfeita consciência de que uma análise deste género está muito condicionada pela perspectiva de quem lê.

1. Valéria e a Vida – Sidónio Muralha

1.1. Análise Semiótica.

1.1.1 Dinâmica da narrativa

Nesta narrativa os humanos são responsabilizados pela degradação do meio ambiente. Em nome dos interesses económicos, o homem explorou a Natureza contaminou os alimentos, cansou a terra, envenenou o ar, a água e o solo. No final faz-se um apelo à reconstrução do mundo.

A história induz-nos a uma inversão entre o estado inicial e o estado final, no entanto não existem elementos concretos que o provem.

O final não nos é totalmente revelado, ficando em aberto à espera que as crianças cresçam. A narração está toda centrada na Natureza poluída e na ajuda de Valéria para resolver a situação. A narrativa assenta em duas tácticas: primeiro na demonstração do problema e depois na tentativa de resolução do mesmo.

Neste conto, o tempo da história não é o mesmo do discurso. Embora, no texto, só exista uma referência concreta quanto ao tempo “Isto aconteceu no ano de 1974” (pág.28). Indirectamente, apercebemo-nos de que o tempo da história pode ter decorrido em semanas, ou até mesmo meses. Isto verifica-se especialmente quando Valéria escreve as cartas a todas as crianças do mundo.

Apenas nos diálogos, o tempo da história é igual ao tempo do discurso. Estes são importantes no desenvolvimento da acção, dando a conhecer os problemas da Natureza que originam toda a trama.

Podemos dizer que o narrador é onisciente e participante. Há uma intervenção do narrador e marcas em relação às características, intenções e comportamentos das personagens: “Era um riacho muito bem-educado” (pág.6)

Implicitamente, o narrador toma o partido do sujeito-herói. Com isto, há um intuito de punir aqueles que maltratam a Natureza. Ele sabe o que acontece na história: “(...) havia lindos recifes de corais (...)” (pág.14); “Valéria sabia que nenhum deles mentia.” (pág.21); “A mensagem de Valéria chegou ao coração de todos os meninos e meninas.” (pág.26)

Esta narrativa é uma história que assenta numa busca motivada por uma situação de falta ou desequilíbrio (natureza poluída). O final deixa antever uma modificação da situação inicial.

Atendendo ao modelo de Courtès, o conto assenta numa estrutura triádica em que a *prova qualificadora* corresponde ao momento em que Valéria vê o riacho poluído e que outrora tinha as águas claras. Encontra-se com outros elementos da Natureza (os quais também estão poluídos) e ouve os seus problemas. A *prova decisiva* quando Valéria tenta ajudá-los, elaborando cartas pedindo a colaboração de todas as crianças do Mundo, pois a vida estava em perigo. As crianças, perante a leitura das cartas, prometem salvar a Natureza com a alteração dos seus actos. Esta promessa prepara a *prova glorificante*, que embora não esteja expressa, termina em aberto com um sinal de esperança: “Ainda temos de esperar que as crianças sejam adultas e cumpram a palavra dada. Mas podemos confiar (...)” (pág.28). Desta forma, podemos dizer que o conto segue o esquema canónico.

Seguindo Paul Larivaille, Cristina Macário Lopes propõe a divisão da narrativa em cinco momentos essenciais (Bastos 1999:69): *estado inicial*, caracterizado por uma situação de falta (falta das águas claras do riacho); *perturbação*, quando o riacho e toda a natureza se apresentam poluídos; *transformação*, no momento em que Valéria escreve as cartas tentando, desta forma, ajudar a Natureza; *resolução*, as crianças recebem as cartas e fica a promessa de uma mudança, e *estado final* quando fica a esperança na promessa feita pelas crianças de salvarem a Natureza.

1.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)

Na estrutura da narrativa vão “inscrever-se diversas funções que traduzem o processo dinâmico de passagem de um estado inicial a um estado final” (Bastos 1999:69). Na opinião de Vladimir Propp existem trinta e uma funções para descrever a forma dos contos, no entanto nem todas existem num só. (Propp 2000:65-110) Passamos a enumerar as mais relevantes no conto que estamos a analisar:

Interrogação: Valéria encontra o riacho, observa e pergunta: “Quem sujou as tuas águas que eram tão claras quando eu tinha cinco anos e ia à escola pela primeira vez? Quem foi?” (pág.6).

Informação: Valéria ouve os lamentos do riacho, dos peixes, das plantas, das árvores, da chuva, do ar, do pato, do solo e da galinha. “E o riacho, de pedra em pedra correndo, contou que todas as fábricas da região ali deitavam mercúrio (...) que estragavam as suas águas.” (pág.7).

Cumplicidade: Valéria, ao ouvir os desabafos da Natureza, intervém dando a sua opinião e tenta, desta forma, confortar o riacho, os peixes, as plantas e todos aqueles com quem foi falando dizendo-lhes que “(...) os homens que fizeram isso são ignorantes” (pág.8).

Malfeitoria ou falta: falta de uma natureza saudável. “(...) todas as fábricas ali deitavam mercúrio, cobre, zinco (...)” (pág.7) “(...) encheram os oceanos de garrafas de plástico” (pág.12)

Mediação ou momento de transição: Valéria perante a divulgação de falta decide agir: “(...) era preciso escrever para todas as crianças (...)”

Tarefa difícil: fazer chegar a mensagem de ajuda a todas as crianças do mundo. “E escreveu cartas e mais cartas (...)” (pág.23)

Tarefa cumprida: a tarefa realiza-se quando as crianças recebem as cartas e recusam continuar os erros dos Homens. “E quando todas as crianças souberam, todas se recusaram a continuar os erros dos homens”. (pág.26)

Reconhecimento (do herói): quando todos agradecem a Valéria por ter alertado as crianças (futuros homens e mulheres) dos grandes problemas da Natureza. “Agora todos sabem o que se passou e o riacho salta e saltita e diz: Obrigado, Valéria, (...)” (pág.28)

1.2. Análise psicanalítica

1.2.1. Os símbolos e sua representação no conto

A comunicação simbólica, que os contos transmitem, dá-lhes o poder de se revestirem das mais variadas interpretações, de satisfazerem diferentes aspirações, os sonhos e anseios e, até, darem resposta a medos. Os contos “falam-nos em linguagem simbólica”, no conto “materializam-se simbolicamente os fenómenos psicológicos interiores.” (Bettelheim 1998:50)

A questão relacionada com a simbologia, está intimamente ligada com a do imaginário.

Assim, neste conto, analisámos os principais símbolos de acordo com o que melhor se integrava com a história, pois o seu campo é tão vasto e diversificado quanto vasta e diversificada é a manifestação do espírito individual.

Começando pelo *vento*. “(...) cabelo ao vento (...)” (pág.5). É símbolo de instalação, mas também está associado a mensageiros divinos, do vento nasce a luz iluminadora. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982: 680-681) É com o vento que se inicia a narrativa, ele desperta-nos para as mudanças que se vão dar. Também vai ajudar a enviar as cartas a todas as crianças do mundo: “sopradas pelo vento (...)” (pág.24)

Em “Valéria e a vida”, o *verde* é utilizado para reforçar a importância da natureza para a vida do mundo. Esta alusão ao verde reporta-nos para uma ideia de esperança. Ideia esta, com a qual a história se inicia e termina.

Por outro lado, além de ser a cor da vegetação, pode ser também entendida como a cor dos cadáveres. Simboliza a natureza em todos os seus aspectos: o ciclo que engloba a vida e a morte. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982: 682-685) Aliás, este dualismo vida/morte, no que respeita à Natureza, está presente em toda a obra.

“ (...) Valéria avançava no vale (...)” (pág.5) Toda a história se vai passar no *vale*. Este simboliza o lugar das transformações. Todo o simbolismo do vale reside na união fecunda das forças contrárias e na síntese dos opostos. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982: 675) É no vale que se vai descobrindo o bem e o mal: “E o riacho, de pedra em pedra correndo, (...)” (pág.7). O próprio nome Valéria nos conduz à palavra “vale” que é também um local de eleição feminino.

Também damos especial atenção ao *riacho*. A simbologia de rio é a da fluidez das formas, o da fertilidade, mas também da morte e da renovação. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:569-570) O rio da nossa história já foi limpo mas “(...) todas as fábricas da região ali deitavam mercúrio, cobre, zinco, chumbo, (...)” e contaminaram as suas águas. Com o decorrer da narrativa espera-se a sua renovação. O rio detém particular interesse pois, juntamente com Valéria, iniciam o trama deste conto.

As *crianças* oferecem-nos momentos importantes ao longo da história. São elas quem vão ajudar Valéria. A própria protagonista é uma criança. São símbolo de inocência, de regresso ao estado embrionário. A criança é tranquila, espontânea, concentrada e sem

intenções ou pensamentos dissimulados, por isso foi escolhida pois “(...) podemos confiar na palavra dada, porque palavra de criança não está poluída.” (pág.28). As crianças vão ajudar a natureza a regressar ao seu estado embrionário, ou seja, não poluído. Na narrativa, as crianças representam o bem, como tal, detêm um papel de destaque ao longo da história, em especial, Valéria que está associada à transformação. (Chevalier e Gheerbrant 1982: 240)

A *mão* “exprime ideias de actividade, de poder e de domínio.” (Chevalier e Gheerbrant 1982: 437-439) Simboliza “a totalidade do Homem” (Chetwynd 1982: 225): “E Valéria contou pelos dedos da mão.” (pág.10) e toma consciência do mal que estão a fazer à Natureza: “e dos homens que não sabem o mal que estão a fazer.” (pág. 11) A mão também simboliza a justiça que Valéria está decidida a fazer e que nos será dada a conhecer com o decorrer da narrativa. Também as cartas são “passadas de mão em mão pelas crianças de todas as raças.” (pág24) que se comprometem a ajudar Valéria na sua tarefa.

Os *pássaros* vão ser imprescindíveis na ajuda dada a Valéria: “E escreveu cartas e mais cartas (...) levadas pelos pássaros (...)” (pág 23) “Os pássaros agem como mensageiros.” (Chetwynd 1982: 278-279) São aves e como tal simbolizam a relação entre o céu e a terra. (Chevalier e Gheerbrant 1982: 99-102). São eles que vão levar as cartas a todos os meninos do mundo.

2. Há fogo na Floresta – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

2.1. Análise semiótica

2.1.1. Dinâmica da narrativa

O título desta narrativa, desde logo, nos remete para o local onde se irá passar a acção bem como para o elemento central que irá modificar a história e a vida das suas personagens.

Vão suceder, ao longo da narrativa, acontecimentos transformadores da situação inicial.

O tempo da história não é o mesmo do tempo do discurso. O narrador inicia sem nos dar a noção exacta de quando se desenrola a acção “A mãe coelha andava muito misteriosa há vários dias (...)” (pág.3) e, ao longo de todo o texto, vão-se fazendo referências ao tempo, embora muito indefinidas. “E ficaram todos contentíssimos quando no dia seguinte (...)”

(pág.5). Não podemos deixar de realçar que, nos diálogos, o tempo da história é igual ao tempo do discurso. Estes são importantes do ponto de vista da progressão lógica da história.

No que concerne ao espaço, este nem sempre é definido. O capítulo um remete-nos para casa dos coelhos, mas sem nunca nos dizer onde esta se situa concretamente. “Agora vão todos para a cama (...)” (pág.3), “(...) quando no dia seguinte se reuniram á volta da mesa (...)” (pág.5). No capítulo dois, a acção muda de espaço “Os habitantes da árvore para onde a família dos coelhos tencionava mudar-se (...)” (pág.6) A partir daqui a acção irá desenrolar-se à volta da “árvore grande” até ao capítulo cinco no qual se vai assistir a uma modificação do estado inicial “Fujam! A floresta vai arder.” (pág.15). O resto do conto irá passar-se junto á margem de um riacho “Os sobreviventes acabaram por se juntar na margem de um riacho” (pág.19).

Quase todos os intervenientes da acção são animais excepto as pessoas que irão fazer um piquenique à floresta. Estes humanos vão alterar negativamente a vida da floresta.

Neste texto, o narrador conta-nos a história na terceira pessoa, não participando directamente na acção. No entanto, vai deixando transparecer algumas opiniões pessoais” A Remexida como sempre a mais rápida (...)” (pág.5). É, assim, omnisciente já que conhece o íntimo das personagens, utilizando expressões tradutoras da sua presença e da sua percepção.

O final não nos é revelado. Trata-se de um final aberto “(...) ficaram a vê-lo ir, cheios de esperança de que ele encontrasse mesmo outra floresta onde se pudessem juntar.” (pág.19) Há uma inversão entre o estado inicial e o estado final - estado de falta - que deixa prever uma reparação dessa mesma falta.

Em relação à dinâmica da narrativa, Courtès divide-a em prova qualificadora, prova decisiva e prova glorificante.

A prova qualificadora corresponde à falta de cuidados dos Homens que originaram o fogo.

A prova decisiva é quando o pica-pau avisa todos os animais que a vida deles corria perigo.

A prova glorificante não está totalmente revelada, já que a narrativa não é fechada. Mas, a esperança, com que termina, deixa-nos antever uma resolução do problema “(...) cheios de esperança (...)” (pág.19) Assim podemos afirmar que este conto segue o esquema canónico.

Na linha de Paul Larivaille, Cristina Macário Lopes defende a divisão da narrativa em cinco momentos: *estado inicial*, que neste caso se caracteriza por uma situação de equilíbrio. Tudo está a decorrer, na floresta, dentro da normalidade. “O pai coelho ria-se (...)” (pág.4), “A alegria dos coelhinhos (...)” (pág.5); *perturbação*, quando a floresta está a arder depois de uma família ter feito um piquenique na clareira “(...) mas não pode pensar mais naquela família porque deu com os olhos nas brasas e ficou aflito.” (pág.14); *transformação*, caracterizada pela mudança repentina da vida de todos os animais. O fogo alterou a pacata vida dos animais, todos fugiram aflitos. “Os habitantes da floresta fugiam como podiam (...) em busca de um lugar seguro” (pág.19); *resolução*, quando os animais estão na margem do riacho, tristes mas a salvo. “Uma tristeza profunda pesava em todos os corações, por isso não falavam” (pág.19), e o *estado final*, o conto termina com a esperança na reparação da falta “Os que estavam na margem do riacho (...) ficaram a vê-lo ir, cheios de esperança de que ele encontrasse mesmo outra floresta onde se pudessem juntar.” (pág.19)

2.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)

Vladimir Propp propôs a existência de trinta e uma funções para descrever a forma dos contos (Propp 2000:65-110). Iremos referir apenas os mais relevantes para este conto.

Interrogação: a narrativa inicia logo com um mistério. A mãe coelha e o pai andavam a esconder um segredo o que espreitava a curiosidade dos filhotes. “A mãe coelha andava muito misteriosa” (pág.3) “Quanto mais segredo faziam, mais aguçavam a curiosidade.” (pág.3)

Cumplicidade: é visível a cumplicidade que existe entre o casal de coelhos. “-Nada, não é nada - respondiam os pais olhando um para o outro com um sorriso especial.” (pág.3) Isto reforça a harmonia e a paz que se vivia na floresta. Também é notória a relação de cumplicidade entre os animais da floresta aquando do fogo “O ouriço, com os picos bastante enfarruscados, tentou consolá-la.” (pág.19) “Venha connosco, mãe coelha, temos de fugir senão morremos queimados.” (pág.18)

Interrogação: “Os habitantes da árvore (...) fartaram-se de discutir porque tinham ideias muito diferentes a respeito daquela mudança.” (pág.6) Todos se perguntavam como seriam os novos vizinhos bem como se a vinda deles seria benéfica.

Mediação ou momento de transição: após o piquenique a vida da floresta irá mudar. “(...) mas não pôde pensar mais naquela família porque deu com os olhos nas brasas e ficou aflito.” (pág.14) A vida pacata das personagens irá mudar após o fogo.

Malfeitoria ou falta: após ter deflagrado o fogo, a floresta de outrora deixou de existir tal como as casas de quem lá morava.” Quando amanheceu verificaram que a floresta desaparecera.” (pág.19) “Vai passar muito tempo para que este campo voltar a ser o que era.” (pág.19)

2.2. Análise psicanalítica

2.2.1. Os símbolos e a sua representação no conto

A história passa-se na *floresta* “Os habitantes da floresta fugiam (...)” (pág.19), o próprio título “Há fogo na floresta” evidencia o relevo que este local tem na narrativa. As florestas, segundo Chevalier e Gheerbrant (1982:330) são sítios agradáveis, verdadeiros santuários naturais.

“Os cinco filhotes estranhavam aquela conversa”. (pág.3) O número *cinco* representa “os cinco sentidos e as cinco formas sensíveis da matéria: a totalidade do mundo sensível.” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:196)

A *árvore*, na narrativa, é-nos apresentada como a casa de diversos animais “Fica por baixo da árvore mais bonita que vi na minha vida.” (pág.5). A árvore é “símbolo da vida, em perpétua evolução (...)” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:89)

“Entretanto o pica-pau também já tinha feito amizade”(pág.10) O pica-pau é o elemento que mais se identifica com um herói. É ele que avisa os outros animais de que a floresta iria arder, já que os *pássaros* são tidos como mensageiros. (Cf. Chetwynd 1982:278-279) Também é o pica-pau que alimenta a esperança dos outros animais quando estes se vêm sem casa. “A ave simboliza a força e a vida (...)” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:101)

O *fogo* está associado à destruição. “Fogo, fogo !- gritou o pica-pau (...)” (pág.19) Este elemento detém uma importância fundamental neste conto, já que, é ele o causador de uma mudança negativa na vida da floresta. “O aspecto destruidor do fogo comporta, como é evidente, um aspecto negativo (...)” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:332)

A história termina com os animais na margem de um *riacho*. O rio reporta-nos para uma dualidade: o da morte e o da renovação (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:569), deixando antever o renascer da floresta.

O vento veio atear as brasas e propagou o fogo por toda a floresta “O vento soprava de mansinho (...)” (pág.15). O *vento* é “por causa da agitação que o caracteriza, símbolo da vaidade, de instabilidade, de inconstância”. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:680)

3. João Ar-Puro no País do Fumo – José Jorge Letria

3.1. Análise Semiótica

3.1.1. Dinâmica da narrativa

Este conto inicia-se com a expressão “João Ar-Puro era o melhor amigo das águas, dos pássaros, dos peixes e das árvores de fruto” que nos remete, desde a primeira observação e sem hesitação, para o universo do livro. João Ar-Puro ao ver que a sua amiga Natureza sofria, resolveu ajudá-la. Toda a história, numa primeira fase, desenrola-se à volta da Natureza e dos seus problemas e da acção que o herói desenvolve para a resolução dos mesmos, num segundo momento.

Nesta narrativa, o tempo do discurso distingue-se do tempo da história. O decurso da história torna-se longo já que nos mostra diversas fases da vida do protagonista. Desde pequeno, “João Ar-Puro nasceu no País da Primavera, na Aldeia das Águas Azuis. Às cavalitas do pai ou ao colo da mãe conheceu terras distantes”. (pág.8), passando pela sua passagem pela escola “Foi à escola para aprender coisas úteis” (pág.9). No entanto, nos diálogos, o tempo do discurso é o mesmo do tempo do conto. Não nos apercebemos, com precisão, quanto tempo leva a história. Porém, conseguimos apreender que esta não acontece num dia, podendo estender-se a semanas ou até mesmo a meses. “Todos os dias os pássaros (...)”. (pág.13) “Numa noite de Verão...”. (pág.13)

A história inicia-se com um estado de falta e termina com essa falta reparada. Estamos perante um final fechado com uma acção linear sem intrigas secundárias.

O narrador é onisciente, não participa directamente na história. Conta-a na terceira pessoa “João Ar-Puro sabia que a Natureza (...)” No entanto, ao longo da narrativa, vai-nos deixando perceber os comportamentos das personagens bem como as suas intenções. “Todos gostavam dele por ser alegre, trabalhador e saudável.” (pág.7) O narrador, ainda que implicitamente, toma partido do sujeito-herói. Embora não participe na narrativa ele sabe tudo o que se passa na mesma.”João Ar-Puro sabia que Natureza andava preocupada, inquieta, que acordava sobressaltada a meio da noite”. (pág.9) Também nos vai revelando a sua predileção relativamente ao protagonista. “Todos gostavam dele (...)” (pág.7)

O espaço em “João Ar-Puro no País do Fumo” é muito indeterminado devido ao seu valor funcional. Fala-nos no “País da Primavera” (pág.8) e no “País do Fumo” (pág.17), mas sem nunca nos especificar a localização concreta dos mesmos.

Relativamente às personagens, destacamos o protagonista, João Ar-Puro que nos é, desde logo, apresentado como “o melhor amigo das águas, dos pássaros, dos peixes e das árvores de fruto.” (pág.7) O narrador dá-nos uma descrição física da personagem “Tinha os ombros largos, bochechas rosadas e mãos grandes (...)” (pág.7) Relativamente à caracterização psicológica, o autor vai fazendo algumas referências “sempre prontas a ajudar quem estivesse triste, desamparado ou aflito” (pág.7); “Todos gostavam dele por ser alegre, trabalhador e saudável.” (pág.7) Todas as acções mais importantes são realizadas pelo sujeito-herói. Em relação à Natureza “(...) que era uma mulher sem idade, com grandes olhos verdes da cor do mar de Setembro e longos cabelos de prata fina” (pág.9), é a personagem que nos apresenta os problemas que irão ser reparados pelo herói. As referências psicológicas são raras apenas nos deixam antever a sua tristeza “(...) sofro com eles, sinto o que eles sentem e gostava de os ajudar (...)” (pág.10) Ainda há que realçar o dragão, já que foi ele que ajudou o João Ar-Puro a chegar ao País do Fumo. Era “um dragão verdadeiro com escamas prateadas, grandes olhos negros e brilhantes e uma língua de fogo.” (pág.17). Não tem densidade psicológica apenas são feitas algumas referências à sua amizade pela Natureza “Sou também amigo dela e às vezes visito-a (...)” (pág.17) O Fumador-Mor é-nos apresentado como “um homem carrancudo e mau (...) A mulher do Fumador-Mor é a Tossidora-Mor, que também passa os dias a fumar.” (pág.22) Justamente com os seus polícias “Cigarros-sem-filtro” são os oponentes na narrativa. Embora sejam estas as personagens que provocam a situação de falta, são poucas as caracterizações quer físicas ou psicológicas. No final serão punidos “soube-se depois que acabaram os seus dias, tristes e zangados (...)” (pág.32). As outras personagens

(filhos da Natureza) aparecem, na história, para ajudar o nosso herói a “expulsar de vez o fumo (...)” (pág.27) e realçar a importância da união da Natureza. No entanto, não se verificam descrições físicas e psicológicas.

Este conto segue o esquema canônico, segundo o modelo de Courtès. Temos assim a *prova qualificadora*, quando João Ar-Puro “ouvira as palavras inquietas da Natureza. (pág.13) A *prova decisiva* insere-se no momento em que João Ar-Puro se desloca ao País do Fumo para arranjar uma solução “Aterraram, por fim, numa grande praça, no meio do País do Fumo”. (pág.19). Por fim a *prova glorificante*, que se verifica quando todos juntos conseguem afastar o fumo e “À saudação do Sol todos corresponderam com gritos de alegria, com saltos e acenos. Nem queriam, afinal, acreditar na grande vitória (...)” (pág.30)

Relativamente à dinâmica da narrativa, na linha de Paul Larivaille, Cristina Macário Lopes Cristina Macário Lopes, considera que há uma inversão entre o estado inicial e o estado final. O *estado inicial* caracteriza-se por uma situação de falta: a Natureza e os seus filhos não viam o sol, só havia fumo. Logo de seguida, os *estado de perturbação*, que nos aparece quando a Natureza conta a João Ar-Puro os problemas que os seus filhos enfrentam. No *estado de transformação*, cabe ao herói, João Ar-Puro, a mudança da situação de perturbação. Ele vai ao País do Fumo para resolver o problema do fumo. A *resolução* verifica-se quando o herói deste conto junta todos os filhos da Natureza e para resolverem o que os angustia: o fumo. Toda esta situação leva ao *estado final* que se realiza quando conseguem de novo ar fresco para respirarem. Temos assim uma inversão do estado inicial.

3.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)

Segundo Vladimir Propp (2000:65-110), as funções que se repetem nos contos são trinta e uma. Estas explicam um número limitado de elementos constantes que nos dão a ideia de uniformidade entre os contos. Temos de realçar que nem todas as funções têm de estar presentes em todas as narrativas. As funções principais deste conto são:

Iniciamos com a *informação* que é dada pela mãe Natureza a João Ar-Puro “Ando preocupada porque todos os dias me chegam notícias que os meus filhos sofrem” (pág.10). Quando o protagonista chega ao País do Fumo também ouve todas as queixas dos habitantes.

“Os pássaros, amigos do rouxinol de olhar triste, contaram a João Ar-Puro o mal que o fumo lhes fazia” (pág.24).

Malfeitoria ou falta: É-nos apresentado um país cheio de fumo onde ninguém conseguia respirar ar puro. “(...) ela contou-me que tinha recebido notícias do País do Fumo onde os seus filhos estavam ameaçados (...)” (pág.17).

Partida do herói: João Ar-Puro parte para o País do Fumo para auxiliar a Natureza neste momento difícil. “Atravessaram a noite escura com a velocidade de um cometa (...)” (pág.18).

Deslocação do herói no espaço entre dois reinos: o sujeito-herói parte para outro país e fá-lo no dorso de um dragão. “É belo o mundo visto daqui de cima. Parece uma grande bola de cristal cheio de gente viva.” (pág.18).

João Ar-Puro decide ajudar os filhos da Natureza que habitam no País do Fumo, temos assim, o *início da acção contrária*. Quando chegou lá, toda a acção começa a ser voltada para a resolução do problema: o fumo. “Agora é que estou mesmo decidido a ajudar-vos a resolver este grave problema.” (pág.26).

Outra função que verificámos neste conto é a *vitória sobre o agressor*. Todos juntos, incentivados e orientados pelo herói, conseguiram expulsar o fumo espesso. “Nem queriam, afinal, acreditar na grande vitória que tinham alcançado” (pág.30).

Depois do dever cumprido, João Ar-Puro regressa à sua terra: *regresso do herói*. “(...) no dia marcado, para levar de volta João Ar-Puro (...)” (página 32).

O protagonista foi ao País do Fumo para ajudar os filhos da sua amiga Natureza (*Tarefa cumprida*). O seu objectivo foi cumprido. “Tratava-se agora de voltarem às suas vidas, já libertos de preocupações, com o ar puro e fresco para respirarem.” (pág.30)

Temos assim uma inversão do estado inicial, ou seja, há uma *reparação da malfeitoria (ou falta) inicial*. A falta de ar puro é reparada pelo herói. “E assim, os peixes voltaram a nadar felizes, as árvores a dar lindos frutos (...)” (pág.32).

Assistimos a um *reconhecimento do herói*. Todos quiseram agradecer a João Ar-Puro. “À sua espera, no regresso, tinha a Natureza com os seus filhos à volta. Queriam agradecer-lhe tudo o que tinha feito. Deram-lhe uma linda estrela doirada e uma cabana de folhas verdes (...)” (pág.33).

3.2. Análise psicanalítica

3.2.1. Os símbolos e sua representação no conto

Segundo Cirlot (2000:38) tudo expressa alguma coisa. Nos contos os mais variados símbolos que nos são apresentados não fogem a esta ideia.

Ao analisarmos os principais símbolos utilizados nesta narrativa verificámos que a acção começa a ter maior impacto quando aparece o *dragão*. Este animal simboliza “bom augúrio, sua aparição é a consagração dos reinados felizes”. (Chevalier e Gheerbrant 1982:273) surge como a antever um final feliz. “O Dragão do Lago dos Sonhos ajudou-o a subir para o seu dorso de escamas prateadas.” (pág.17) A *prata* remete-nos para o “símbolo da pureza e da purificação” (Chevalier e Gheerbrant 1982:541)

O primeiro animal que o menino vê no País do Fumo é um *rouxinol*. Este animal é “famoso pela perfeição do seu conto (...) é o mago, que faz esquecer os perigos do dia (...)” (Chevalier e Gheerbrant 1982:577) É ele que vai mostrar os problemas que todos enfrentam.

De seguida, o herói encontra-se com uma *abelha* que é símbolo “do trabalho e da obediência”.(Cirlot 2000:55) A abelha reforça a ideia de que se precisa “de ar puro, de folhas saudáveis e cheias de pólen.” (pág.23) Simboliza ainda a eloquência, a poesia e a inteligência.” (Chevalier e Gheerbrant 1982:33)

“O lugar escolhido foi uma clareira muito abrigada no meio da floresta”. (pág.26) foi neste local que João Ar-Puro conseguiu “juntar a multidão dos filhos da Natureza”. (pág.26) e vencer o Fumador-Mor. A *floresta* tem a conotação de um “simbolismo favorável” (Chevalier e Gheerbrant 1982:330)

Finalmente todos puderam ver o *Sol*. “À saudação do Sol todos corresponderam com gritos de alegria, com saltos e acenos”. (pág.30) “O Sol é a fonte da luz, do calor e da vida”. (Chevalier e Gheerbrant 1982:610) “Teogonicamente, expressa o momento de máxima actividade heróica”. (Cirlot 2000:342)

4- História de um rio contada por um castanheiro – Anabela Mimoso

4.1. Análise Semiótica

4.1.1. Dinâmica da narrativa

Este conto de Anabela Mimoso (1986) conduz, desde logo, o leitor para o mundo maravilhoso: a história é contada por um Castanheiro.

A narrativa inicia-se como se o narrador estivesse a dialogar, directamente, com o leitor, levando-o a sentir-se parte integrante da história. “Sim, do rio, porque é mesmo do rio que vos quero falar.” (pág.3)

O narrador é, assim, onnipresente e participante. “Eu vi tudo do meu posto.” (pág.3) Ele sabe tudo da história uma vez que participa nela e nos revela as suas opiniões. “A Clarinha é uma menina muito boa (...)” (pág.12) O narrador participa como personagem na diegese.

O tempo da história não corresponde ao tempo do discurso. “Pois a coisa passou-se mesmo no último Verão” (pág.6) No final do conto, temos uma referência temporal “Escrita em Setembro de 83” (pág.23). No entanto, os acontecimentos, que nos são descritos pelo Castanheiro, passaram-se no último Verão. Os momentos menos importantes são suprimidos pelo narrador, de modo a poder destacar-se os mais importantes. “À tardinha (...)” (pág.10) “No dia seguinte pela manhã (...)” (pág.17) “Era domingo quando finalmente ficou o céu azul.” (pág.18)

No que diz respeito ao espaço, este é indeterminado, embora verifiquemos alusões ao mesmo “Eu moro na quinta (...)” (...) o meu lugar é ali naquele cantinho, encostado ao armazém de vinhos. Sim naquele altinho.” (pág.3). Concretamente, não podemos afirmar onde se passa a acção.

Neste conto, não se visualiza circularidade espacial. Ou seja, inicia e termina no mesmo local. Começa na quinta, no posto do Castanheiro e lá acaba também.

Na história, as personagens surgem em número reduzido e pouco caracterizadas. “A Clarinha é uma boa menina, bonita que nem uma castanhinha madura e bom que nem um sol quentinho de Verão.” (pág.4) “E como sou alto” (pág.3) O rio, com aquela voz sempre igual, de quem nunca se cansa de existir (...)” (pág.7) Nenhuma personagem possui nome próprio o

que evidencia a falta de descrição das mesmas.

A acção está baseada numa única peripécia não havendo tramas secundárias.

A situação de falta com que se inicia a história é invertida no final. A própria Natureza encarregou-se de reparar o que os banhistas estragaram. Apesar desta reparação, o final não nos é totalmente revelado. “Primeiro limpou o que sujaram, depois guardou em si os areais, talvez à espera de melhores dias, à espera que as pessoas mudem, que possam merecer o repouso de um areal morno (...)” (pág.21). A história encerra com uma frase de incita à esperança “No céu um majestoso arco-íris prometia melhores dias.” (pág.21) É necessário que se mudem mentalidades e atitudes.

Segundo o modelo de Courtès, este conto segue o esquema canónico já que assenta numa estrutura triádica. A *prova qualificadora* é visualizada quando o Castanheiro nos enumera a falta de cuidados, por parte dos banhistas. “Era o lixo que eles deixavam na areia e que deitavam na água. (...) E aprendi uma palavra nova – POLUIÇÃO.” (pág.10) A *prova decisiva* corresponde ao momento em que o Castanheiro e a Clarinha começam a pensar em ajudar a Natureza “Se a Natureza está doente há que recompô-la”. (pág.14) No entanto nem precisavam de fazer nada porque o Sol, o Vento, as Nuvens e toda a Natureza resolveram o problema. “Revoltava-se a Natureza, não em fúria, mas com desespero. Chorava de pena e de amor. Um amor não correspondido pelo homem.” (pág.19) E por fim a *prova glorificante* aquando a Natureza acalma e “o céu ficou azul”. (pág.18) Toda a poluição desaparecera.

Na linha de Larivaille, Cristina Macário Lopes divide a acção em cinco momentos que completam as três provas apresentadas por Courtès. Temos assim o *estado inicial* que diz respeito ao momento em que nos aparece o Castanheiro que, depois de se apresentar, nos fala de um rio que ele avistava. “ Parecia prata a escorrer, alegre, um pouco preguiçoso de tanto sol, sempre disposto a matar a sede a um amigo”. (pág.6) A *perturbação* surge quando aparecem os banhistas “Sim, os banhistas, os turistas. Sujaram-me todo!” (pág.8) Segue-se a *transformação*, período em que o Castanheiro e a Clarinha procuram ajudar a Natureza. Mas quem acaba por agir é a própria Natureza que decidiu por tudo no seu lugar. “A Natureza pensou em tudo.” (pág.20) dando, este episódio, lugar à *resolução*. A concretização da limpeza, por parte de toda a Natureza, leva-nos ao *estado final*. Nesta última etapa, verificamos uma inversão do estado inicial de falta para um estado final reparado. “Primeiro limpou o que sujaram, depois guardou os areais, talvez à espera de melhores dias.” (pág.21). É com a esperança de que tudo continue conforme está que a narrativa termina.

4.1.2. Funções e motivos (segundo Vladimir Propp)

Iremos referir, das trinta e uma funções de Vladimir Propp (2000:65-110), as mais relevantes no que concerne a este conto.

Cumplicidade - É visível a amizade que existe entre o Castanheiro e a Clarinha. “A Clarinha é uma boa menina (...)” (pág.4). Os dois, trabalham em conjunto para ajudar o rio. “Entusiasmada, Clarinha, concluiu o meu pensamento” (pág.14). Na narrativa, é notória a cumplicidade entre estes dois personagens.

Informação - Quando a Clarinha conta ao Castanheiro o que está a perturbar o seu amigo rio. “Mal apanhei a Clarinha a jeito, perguntei-lhe tudo o que queria saber” (pág.10).

Malfeitoria (ou falta)- Verifica-se quando o rio, que outrora corria alegre, se vê agora poluído pelos banhistas. Há uma falta de águas e areias limpos. “Era do lixo que deixavam na areia e que deitavam na água (...) E aprendi uma palavra nova – POLUIÇÃO” (pág.10).

Início da acção contrária - Quando viram o rio poluído a Clarinha e o Castanheiro resolveram ajudá-lo. “Bom, podemos aproveitar para limpar o areal. (...) Mas nem foi preciso.” (...) Durante uma semana, tanto choveu, que parecia que o Vento e as Nuvens se iam esvaziar para sempre” (pág.17).

Reparação da malfeitoria (ou falta) inicial - A Natureza eliminou a poluição que os banhistas lhe estavam a causar. “Primeiro limpou o que sujaram (...) à espera que as pessoas mudem” (pág.21).

4.2. Análise psicanalítica

4.2.1. Os símbolos e sua representação no conto

A questão, relacionada com a simbologia, está intimamente ligada com a do imaginário.

Analisaremos agora, os símbolos que mais se salientaram nesta sintagmática.

A história é narrada por uma *Castanheiro*. Esta árvore é “símbolo da previdência, pois o seu fruto serve de alimento para o Inverno”. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:168)

A palavra Castanheiro, desde logo, nos remete para a cor castanha. Esta cor faz “lembrar também a folha morta, o Outono, a tristeza.” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:168) De facto, é com muita nostalgia e tristeza que o Castanheiro nos conta o que se passou com o seu amigo Rio.

O simbolismo do *Rio* é “ambivalente por corresponder à força criadora da natureza e do tempo.” (Cirlot 2000:317) “O rio significa ainda fertilidade e renovação.” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:569) No final da narrativa, o Rio renova-se, volta a ter areais e águas limpos, sem a poluição trazida pelos banhistas. No entanto, corre o risco de eles voltarem e trazerem consigo, de novo, acções que magoem e adoçam o Rio. Apesar disso, o conto termina com a esperança que os Homens mudem as suas atitudes.

Quem ajudou o Rio a destruir o que o poluía foram o Vento, o Sol, as Nuvens e a trovoada. “É sabido que, para a imensa maioria dos povos, o céu é símbolo do principio activo (...)” (Cirlot 2000:343)

O *Vento* “é sinónimo do sopro e, conseqüentemente, do Espírito, do influxo espiritual de origem celeste.” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:680) Ao Vento, neste conto, é-lhe atribuído “poder fecundador e renovador de vida”. (Cirlot 2000:377) “O Vento meio cego, meio louco derrubava no seu caminho arbustos, árvores jovens, cancelas e vedações.” (pág.17) Tudo isto para ajudar o rio a limpar os seus areais e as suas águas.

O *Sol* teve um papel semelhante ao Vento. “(...) o Sol tivesse vergonha de colaborar com tamanha falta de respeito e de higiene (...)” (pág.17) escondeu-se no céu para não cooperar com os turistas. O Sol “é a fonte da luz, do calor e da vida.” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:610)

As *Nuvens* também quiseram dar o seu contributo já que “(...) os nossos inimigos faziam lixo por onde passavam”. (pág.17) “O seu simbolismo liga-se ao de todas as fontes de fecundidade (...) A nuvem é símbolo da metamorfose (...)” (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:480) Também elas contribuíram para a regeneração do mundo daquele Rio. Para Cirlot (2000:271) o destino das nuvens é dar fecundidade.

A Trovoada veio vincar a revolta dos céus. “A Trovoada trazia os pássaros tão assustados que eles não paravam de se agitar nos meus ramos.” (pág.18) O trovão “representa a ameaça divina”. (Cf. Chevalier e Gheerbrant 1982:664) “Revoltava-se a Natureza, não em fúria, mas com desespero.” (pág.18)

III PARTE - Os contos na sala de aula

1- Breves Considerações

1.1. O público-alvo

Para que o nosso trabalho fosse o mais proveitoso possível, trabalhámos o conto com alunos dos primeiro, segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade, ambos da EB1 de Portela – Travanca.

Travanca é uma freguesia do concelho de Amarante, do qual dista 14km para Oeste. Fica localizada na bacia hidrográfica do rio Odres, no vale com o mesmo nome circundado de montes cobertos de todo o tipo de arvoredo. Ocupa uma área de 8,2 Km². É uma zona muito rural, embora esteja rodeada de pequenas empresas fabris. A maior parte dos pais/encarregados de educação não possui grandes qualificações académicas. Na sua grande maioria, as mães são domésticas e os pais trabalham na construção civil. São oriundos de famílias pouco abastadas, quer economicamente, como culturalmente. É de realçar que poucos são os alunos que têm, em casa, livros adaptados às suas idades e aos seus interesses. A leitura tem sido um domínio bastante trabalhado e desenvolvido. Para fomentar o gosto pela leitura e o acesso a livros dinamizou-se a biblioteca da escola.

O grupo dos 1º e 2º anos é constituído por 13 alunos. Realçamos o facto de todos eles terem frequentado o ensino pré-escolar.

O grupo dos 3º e 4º anos é formado por 12 alunos. É um grupo mais ou menos homogéneo, quer em termos de comportamento, quer a nível de aprendizagem.

Este trabalho foi muito motivador e compensador, vendo-se o entusiasmo e grande adesão dos alunos a estas actividades.

1.2. Metodologia a aplicar

O termo metodologia procura designar o modo como damos importância a determinados problemas e como procuramos solucioná-los.

Ao realizarmos uma investigação, existem sempre acções que a condicionam, que

podem estar relacionadas com a escolha dos sujeitos da investigação como com as técnicas de recolha de dados ou ainda, com os procedimentos adoptados no seu tratamento.

É na pesquisa, na procura das respostas e de soluções, que o Homem, pesquisador por natureza, se desenvolve estudando.

Os contornos metodológicos condicionam fortemente o real valor da informação recolhida e as ilações retiradas com base nos resultados obtidos. Assim, é necessário decidir a melhor forma de recolha da informação. (Cf. Bell 1997:85)

Não podemos esquecer que “a educação jamais será uma «ciência normal» quando comparada com as Ciências Naturais”. (Pacheco 1995:13) Regra geral, as linhas de investigação aproximam-se das abordagens quantitativa e qualitativa.

No campo das ciências sociais em geral e na educação em particular, os métodos quantitativos e os métodos qualitativos permitem explorar diversas facetas de um mesmo objecto. Os métodos qualitativos permitem o acesso a objectos de investigação como opiniões, pensamentos, conhecimentos perante determinada situação; os métodos de natureza quantitativa estão mais direccionados para captar objectos de investigação de natureza comportamental:

O estudo de caso qualitativo focaliza-se numa determinada situação, acontecimento ou fenómeno, sendo o produto final a descrição do fenómeno que está a ser estudado; é holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade. (Carmo e Ferreira 1998:217)

Segundo Deshais (1992:328), a observação quantitativa opõe-se à observação corrente “no sentido em que o seu objectivo é verificar, com a ajuda de métodos de medida e de instrumentos de medida, as suposições formuladas sobre a natureza de um objecto de conhecimento numa dada situação.”

A investigação quantitativa pressupõe, corolariamente, que a educação pode explicar-se pelo rigor das Ciências Exactas ao passo que a investigação qualitativa rejeita esta abordagem. (Cf. Pacheco 1995:15)

Numa investigação de cariz educacional, tantos os métodos quantitativos como qualitativos podem ser utilizados. Neste contexto, optámos pelo tipo qualitativo, embora também incorpore dados quantitativos, uma vez que se insere numa concepção subjectiva e orientada para o processo.

A problemática em investigação encerra-se pela via da análise qualitativa através da aplicação de instrumentos de recolha da informação bem como de alguma observação directa.

Não podemos deixar de mencionar que esta recolha se realizará em permanente relação com o contexto. O observador participa, de algum modo, na actividade do observado, sem perder o respectivo estatuto. “Uma vez que o investigador se insere no grupo que estuda, observando e participando, tem oportunidade de captar um conjunto de elementos, de grande significado, presentes na prática social”. (Moreira 1991:11)

1.2.1. Definição do problema

Uma investigação inicia-se sempre pela *definição de um problema*. (Almeida 1997:37)
Qualquer investigação é conduzida com a finalidade de esclarecer uma dúvida. Em Educação o problema formula-se na forma de uma questão.

O tema sobre o qual nos propomos a trabalhar é **A Natureza e a Criança: uma relação possível**, tendo como pergunta de partida **Em que medida o conto infantil contribui para a evolução da consciência ambiental nas crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico?**

Nenhum trabalho pode ser bem sucedido se não houver a capacidade prévia de planear aquilo que pretendemos fazer.

1.2.2. Objectivos do Trabalho

Neste âmbito, o estudo, que desenvolvemos, tem como objectivos principais:

- Identificar atitudes e comportamentos, por parte dos discentes, em matéria de defesa e preservação do ambiente;
- Conhecer o nível de sensibilidade ecológica e ambiental dos alunos;
- Avaliar o grau de envolvimento/ receptividade das crianças no que diz respeito a esta

temática.

- Analisar a forma como os discentes representam o ambiente;
- Observar se a literatura infanto-juvenil e as actividades inerentes desenvolvem a adopção de atitudes e valores bem como comportamentos ambientalistas, por parte dos alunos;
- Verificar se o trabalho lúdico à volta dos contos é útil para uma crescente consciencialização da necessidade de uma relação saudável entre a Natureza e o Homem.

1.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No início do ano, criou-se um espaço onde todos os alunos da escola pudessem estar juntos e onde se falasse/trabalhasse aquilo que melhor se enquadrava naquele momento. A este espaço os alunos denominaram de “Momento da Partilha” que acontecia todas as sextas-feiras à tarde na biblioteca da escola. Será aqui que trabalharemos, com os alunos, os contos já analisados neste estudo já que este espaço é muito acolhedor e propício para este tipo de actividades. Teremos todas as crianças, dos quatro anos de escolaridade, a trabalharem em conjunto uma vez que é assim que elas estão habituadas. As próprias turmas enquadram alunos de vários anos de escolaridade. Pensamos que o facto de estarem todos juntos será uma mais-valia já que proporcionará uma troca/partilha de saberes e experiências.

Num primeiro momento, iremos convidar os alunos a escutar o conto daquela semana. Sempre que for pertinente serão feitas pequenas pausas para melhor se explicar o conteúdo da narrativa e para cativar a atenção das crianças. Tentaremos tornar a atmosfera da conversa/análise o mais aprazível e natural possível. Daremos especial relevância à capa do livro bem como à contra-capas que nos oferecem informações relevantes sobre o livro e sobre o autor. Ao analisarmos o título da obra bem como as imagens os alunos estarão a especular sobre a história, sobre o que irá suceder na narrativa. Cada criança tem o seu ritmo de trabalho, sendo necessário saber respeitá-lo e compreendê-lo.

Após a leitura e interpretação oral da sintagmática, os discentes dos primeiro e segundo anos irão realizar um desenho sobre o que ouviram evidenciando o que mais os marcou. Os alunos dos terceiro e quarto anos realizarão um questionário que tem como finalidade verificar se o conto foi assimilado. O questionário acarreta inúmeras vantagens a

uma investigação. Construir um questionário “consiste basicamente em traduzir objectivos da pesquisa em questões específicas”. (Gil 1999:128-129)

Um dos instrumentos de recolha mais utilizados nas ciências sociais é o inquérito. Este pode realizar-se por questionário ou por entrevista. Utilizámos, na nossa pesquisa, a técnica do inquérito por questionário. O inquérito é a expressão usada “de uma forma mais precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados”. (Carmo e Ferreira 1998:123)

No final deste estudo, todas as crianças responderão a um questionário global que nos irá permitir concluir se os conteúdos principais das quatro narrativas estudadas foram interiorizados. Além disso também iremos verificar qual a obra mais apreciada pelos discentes.

Após a aplicação e recolha de todo o material seguir-se-á a etapa da análise/transcrição dos dados. As transcrições constituem “material documental a partir do qual os dados serão construídos graças a meios formais que a análise proporcionará.” (Erikson cit. in Lessard-Hébert *et al* 1990: 107). Trata-se de um processo moroso e paulatino, de avanços e recuos, marcado por uma interacção permanente entre as preocupações inicialmente definidas e os elementos emergentes dos dados.

O objectivo é provar a importância do estudo de contos maravilhosos na mudança de mentalidades/atitudes no que diz respeito à preservação do ambiente. Cabe-nos a nós professores/educadores, em contexto sala de aula, trabalhar com base numa educação cuidadosamente virada para a cidadania. Os contos permitem ajudar na construção da personalidade das crianças, Homens de amanhã, tornando-os, desde cedo, conscientes dos problemas que as rodeiam, de uma forma mais lúdica.

Por fim, no âmbito dos procedimentos de análise adoptados, a última etapa pertence à própria interpretação dos resultados. Nesta fase, procede-se à elaboração de um discurso assim como das inferências construídas, numa lógica que é já interpretativa. É este processo que iremos dar conta já de seguida.

2- Aplicação dos Contos

2.1. Aplicação prática do conto Valéria e a Vida – Sidónio Muralha

Na primeira aula, iniciada com a leitura do conto, onde se salienta a atenção e interesse por parte dos alunos, foi feita uma adaptação colectiva da história para peça de teatro, com o intuito de mais tarde ser dramatizada pelos alunos dos 3º e 4º anos. Este trabalho foi redigido no quadro onde os alunos iam dando a sua opinião, tentando, assim, desenvolver a imaginação e a capacidade de adaptação de textos. A adesão foi positiva e os alunos mostraram-se bastante participativos. Também foram dedicadas algumas aulas para a elaboração de todas as indumentárias e cenários necessários para a realização da peça.

2.1.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos

Depois de trabalharmos o conto, os alunos, individualmente, realizaram os seus desenhos.

Seleccionámos dez por serem aqueles que considerámos mais significativos.

Verificámos que nove meninos desenharam a personagem principal (sujeito/herói). Apenas uma criança não a desenhou. Perante o seu desenho, perguntámos-lhe “Quem tinha desenhado?” ele respondeu-nos: “Este é o menino que recebeu uma carta de Valéria”. Embora a tenha reconhecido não considerou importante desenhá-la.

Das outras personagens, aquelas às quais deram mais importância foram as árvores (todos eles as desenharam). Seis meninos desenharam a chuva, sendo esta a segunda personagem mais desenhada. É de salientar que dois meninos desenharam a “menina chuva” evidenciando marcas da dramatização.



Trabalho nº1- Desenho da Ana Cláudia

Além destas, duas crianças desenharam galinhas, outras duas desenharam peixes, e os pássaros foram também realçados por duas crianças.

Observámos que, numa amostra de dez, a grande maioria chegou à noção de espaço. Sete meninos desenharam o vale como pano de fundo, já que foi aí que toda a história se passou. Apenas dois não tiveram essa preocupação.

Embora quatro crianças tenham desenhado as cartas, que Valéria escreveu e enviou apenas uma desenhou um menino a recebê-las (noção de adjuvante). Provavelmente pela sua baixa faixa etária, a maioria não realçou a ajuda dada pelas crianças de todo o mundo. Deram mais importância à ajuda proporcionada pelos animais, talvez por estes terem uma maior participação ao longo da história.

Constatamos que nenhuma criança desenhou os “maus da história”, ou seja, os Homens (oponentes) que poluem e consequentemente destroem a Natureza. Talvez porque não aparecem, na história, de uma forma completamente explícita: em forma de personagens e também pelo facto de a criança dar mais importância aos momentos/elementos “bons”.

A narração está toda centrada na revelação dos problemas que agoniam a Natureza e na tentativa de auxílio por parte de Valéria. De um modo generalista, próprio da idade, todas as crianças chegaram ao assunto principal da narrativa.

O desenho permitiu, à criança, exprimir a representação mental que ela possui de um objecto do mundo que a rodeia. O dever essencial do desenho é ser parecido com o real, pelo conjunto, pelo número e exactidão dos seus pormenores.

Nos desenhos destes meninos, as características típicas em quase todos eles são a ausência de elementos importantes e pormenores em excesso. Uns desenharam os braços, mas não desenharam os dedos, outros desenharam os dedos, mas em demasia. Outros desenharam as cartas e ocupam a maioria do espaço com elas e esquecem-se de alguns pormenores. Tudo isto é próprio da idade.

Nota-se uma indiferença pelas relações espaciais. Por exemplo, desenharam árvores por cima das nuvens, ou as cartas em cima da cabeça das pessoas, ou ainda cartas maiores do que as pessoas. Isto porque sentem necessidade de desenhar maior aquilo que consideram mais importante.

O desejo de ser realista é uma constante, embora nem sempre conseguido com sucesso.

Outras crianças, na tentativa de se projectar na história, colocaram, no seu desenho, elementos que não se referiam na sintagmática. Uma desenharam uma borboleta e um balão, oito desenharam o sol e uma a lua já que consideraram que a história se passou de noite. Uma outra desenharam um galo “porque se desenharam a galinha também tenho de desenhar o galo”. Embora não entrassem na narrativa, fizeram parte da sua imaginação. Outro dado curioso, é o facto de as oito crianças desenharem o sol também desenharem a chuva, que entrava na acção.



Trabalho nº 2 – Desenho do Tiago

Apesar de todos terem trabalhado o conto do mesmo modo, este não foi retratado de igual forma por todos. Porque as crianças representam o que de mais profundo existe no seu íntimo, remetendo as suas manifestações emocionais para uma realidade, que não sendo a delas, no sentido concreto, o é, no contexto imaginativo. Cada uma procede ao seu próprio exercício que será único e irrepetível.

2.1.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos

Num segundo momento, foi-lhes apresentado um breve questionário, no sentido de verificar a compreensão sobre o conto. O seu envolvimento foi notório o que ficou patente na rapidez com que realizaram a ficha. Dos questionários realizados, seleccionámos dez, aqueles que nos pareceram mais significativos. Da sua análise, constatámos que as respostas confirmam que a história foi globalmente apreendida, conseguindo captar o assunto que a história pretendia transmitir.

Verificámos que, quando questionados sobre quem era a personagem principal da história, todos os alunos referem como personagem principal Valéria. Na pergunta sobre o que essa personagem fez de importante, as respostas divergem um pouco; quatro defendem que foi o facto de mandar cartas às crianças, um diz "o que fez de mais importante foi proteger o ambiente", quatro afirmam que foi "ajudar a Natureza" e, por fim, um responde que "salvou o rio e os outros da poluição".

Todos afirmam que Valéria teve alguém a ajudá-la, chegando, desta forma, aos adjuvantes: crianças, pássaros, peixes, vento e bichos. Dos dez questionários apenas um não refere as crianças; dois não mencionam o vento, três não põe os bichos como adjuvantes e por fim três alunos acham que as ondas também ajudaram. As ondas são um elemento que não é referido no discurso da narrativa, nem aponta para o facto de poder ser subentendido. Assim, pode dizer-se que há projecção na história, a qual poderíamos designar por "projecção imaginativa."

Na questão que levaria aos oponentes verificámos que todos afirmam que é o Homem, no entanto dois deles, além do Homem, colocam também as fábricas.

Em relação à questão referente ao local onde se passou a história, nove dos alunos dão como resposta o Vale e um a Floresta, verificando-se que a maioria chegou à noção de

espaço.

Quando lhes é pedido que refiram o que aprenderam com a história “Valéria e a vida”, as opiniões convergem quanto ao facto de que aprenderam que não devem poluir, embora um aponte, apenas, para a poluição do ar e um outro que afirma “o que aprendi com esta história foi a proteger a natureza”.

Na questão em que tinham de escrever algumas linhas para inventar um final, todos apresentam uma alternativa feliz para o seu desfecho. Todos escrevem de modo a que as crianças, após terem crescido, cumpram a palavra e que tudo fique sem poluição, verificando-se, assim, o esquema canónico em que o final preferido é aquele em que tudo acaba bem. Destaca-se uma resposta que também afirma: “disseram aos filhos, netos e bisnetos que protegessem este bem precioso”, ficando a ideia de que, além de cumprirem a promessa, tentaram passá-la para as gerações seguintes. Este aluno tem uma grande aproximação à família alargada e pensamos que projectou isso na sua resposta.

A parte preferida foi, de forma generalizada, o momento que envolve o envio das cartas, justificando que foi assim que Valéria ajudou a natureza.

Os desenhos elaborados mostram também a prevalência desse momento. Oito alunos desenham o envio das cartas, um desenha quando todos agradecem a Valéria e um outro desenha a parte em que as crianças recebem as cartas.

Apesar de serem alunos de 3º e 4º anos, um deles desenhou uma ponte sobre o rio. Quando questionado, sobre o que tinha desenhado, respondeu: “é uma ponte como aquela de Amarante”. Houve ainda outros que desenharam um pónei, uma formiga, um gato e um cão, personagens que não são referidas no discurso da história, revelando uma projecção das suas vivências e dos seus gostos pessoais.

A actividade mais apreciada e mais positiva foi, sem dúvida, a dramatização. Foi uma experiência enriquecedora, todos os alunos se mostraram muito interessados e motivados.

Nesta obra, está bem presente uma intenção para os valores. O autor apresenta os seus temas, muito apreciados pelo público infantil, de uma “(...) maneira relampejante (...) sem desperdícios vocabulares ou arquitecturais.” (Rocha 1984:106)

Com esta história, o autor “(...) desenvolve uma proposta de acção da juventude contra a poluição;” (*idem*)

Pretende alertar-se as crianças para os problemas da natureza e sensibilizá-las para a necessidade de a ajudar. As crianças, que serão os Homens de amanhã, podem e devem

modificar a acção dos homens “que não sabem o que fazem”. Não podemos continuar a maltratar a Natureza, precisamos de salvá-la. Este é um apelo feito aos mais novos. Assim, facilmente verificámos que grande parte do discurso é directamente voltada para as crianças que lêem a história, pedindo-lhes que ajudem a salvar a natureza. E termina, dizendo que “tem confiança na palavra de todas as crianças, pois a palavra de uma criança não está poluída.” (pág. 28) A função pedagógica está assim presente ao longo de toda a obra:

É esta exactamente a mensagem dos contos (...) que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca de existência humana – mas que, se o homem não se furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar as dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sai vitorioso. (Bettelheim 1998:15)

2.2. Há fogo na floresta - Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Começaremos as nossas actividades com a visualização da ilustração da capa do livro, que servirá como estímulo inicial. Pediremos aos discentes que nos digam o que lhe sugere a ilustração, quais as personagens, como se chamarão e o que estarão a fazer. Os alunos vão assim criando uma história. Para facilitar o processo serão mostradas mais ilustrações da sintagmática. Aquando da leitura do conto os alunos poderão comparar a sua história com a narrativa real.

O título da diegese, também irá ser utilizado para ajudar as crianças na elaboração da sua história. Não podemos esquecer que os títulos são um ponto de partida para um breve resumo do livro.

Depois de os alunos terem feito as suas previsões sobre o tipo de história que esperam ler será realizada uma leitura e análise da mesma.

Após a exploração oral da narrativa, os alunos dos 1º e 2º anos registarão, em desenho, o que mais interesse lhes despertou. Os alunos dos 3º e 4º anos responderão a um pequeno questionário para verificarmos a compreensão do conto.

Concluimos que os alunos, na sua grande maioria, conseguiram apreender a temática da narrativa. Embora este conto seja um pouco mais extenso para os alunos do 1º e 2º anos,

todas as crianças compreenderam e assimilaram os pormenores mais importantes desta narrativa. Assim, todo o trabalho realizado correu com grande serenidade.

2.2.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos

Nos seus desenhos, os alunos, realçaram as personagens dando maior destaque à família de coelhos que foi desenhada por nove alunos. O pica-pau foi registado por sete crianças sendo a maioria delas do 1º ano. Em contrapartida, os alunos do 2º ano deram mais importância à “árvore grande”. Mas, de uma maneira ou de outra, todos os alunos chegaram à noção de espaço: a floresta.



Trabalho nº3 – Desenho do Jorge

Em relação aos oponentes desta história, temos um dado curioso. Apenas uma criança desenhou explicitamente a família de Homens, mas quatro alunos desenharam o carro em que a família se deslocou à floresta para fazer o piquenique.

Dois alunos desenharam o fogo e quando os questionamos porquê o fizeram responderam-nos que o fogo foi mau, destruiu a floresta. Um aluno desenhou um burro,

elemento que não é focado na história, no entanto, no seu ambiente próximo é normal ver este animal resolvendo assim colocá-lo na narrativa -projecção das suas vivências.



Trabalho nº4 – Desenho da Marisa

2.2.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos

Relativamente à(s) personagem(ns) com maior relevo no desenrolar da acção as opiniões foram unânimes. Todos os alunos referiram a família de coelhos como personagens principais. Apenas um aluno destacou igualmente o pica-pau e um outro a toupeira.

Quanto à noção de espaço, verificamos que todos os alunos conseguiram identificá-lo sem qualquer dificuldade, revelando-nos que toda a acção se desenrola na floresta.

No que concerne à questão número três do questionário, a maioria dos alunos afirmou que uns vizinhos manifestaram boa opinião e outros não. Apenas um aluno especificou a positiva impressão da toupeira e uma outra criança destacou que todos os vizinhos não gostaram da vinda dos novos vizinhos. Durante a exploração do conto, a maioria dos alunos sublinhou não se deve fazer juízos das pessoas sem as conhecermos.

Perante a pergunta “Quem foi que mudou a vida da floresta?” a resposta foi, sem dúvida, apontada por todos os alunos, para a família de homens que veio fazer o piquenique

para a clareira. Foram eles que mudaram a pacata vida da floresta e dos seus habitantes. Foi por causa deles que o fogo despoletou destruindo tudo à sua volta.

Quando pedimos aos discentes para darem um fim sugestivo à história todos os alunos o fazem de forma que o conto termine com um final feliz. Todos os alunos relatam que o pica-pau, no fundo o elemento que mais se identifica com um herói, voltou para ajudar todos os animais. Ele encontrou um novo lugar onde todos irão ser felizes.

Estas opiniões mostram que a narrativa foi compreendida pelos alunos, sendo o conteúdo essencial do conto apreendido.

2.3. João Ar-Puro no País do Fumo

Juntamos, como de costume, os alunos na biblioteca da escola, continuando a trabalhar nos moldes dos contos anteriores.

Antes de se aplicar o conto, falaremos com os alunos sobre o título da obra. Partindo daqui, cada aluno apontará vários exemplos de poluição. Mas afinal quem era João Ar-Puro? Cada aluno irá dando a sua opinião sobre a personagem de modo a explorar a sua imaginação. Assistiremos à leitura do conto para saber mais sobre o que nos aponta o título. Esta leitura será realizada numa apresentação multimédia.

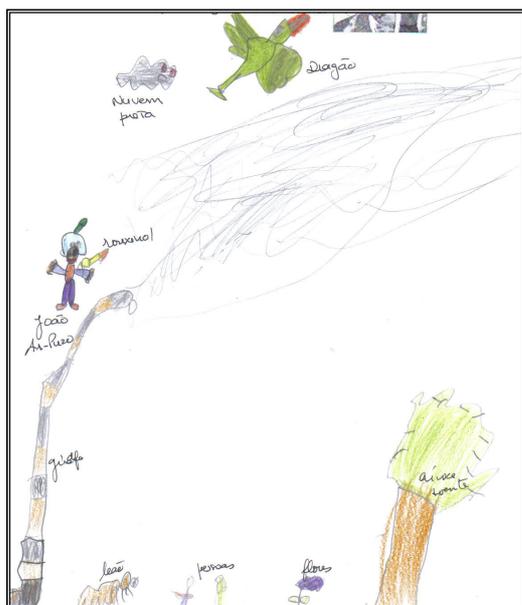
Todo o grupo aderiu positivamente a este conto já que houve um grande envolvimento de todos quando se trabalhou a história. No diálogo, após a audição da narrativa, com o intuito de se interpretar a mesma, a maioria dos alunos demonstrou ter assimilado as noções essenciais.

2.3.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos

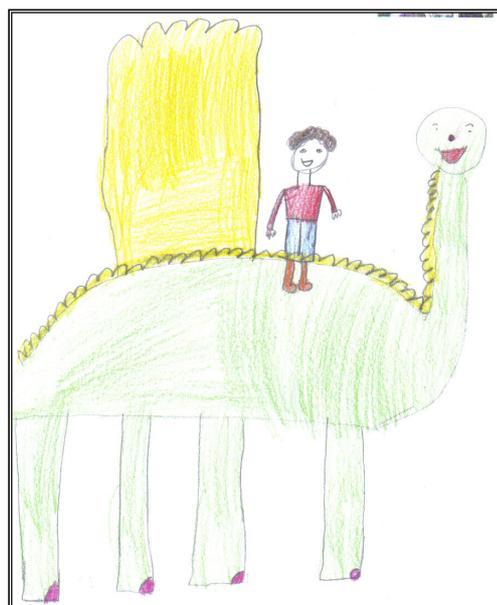
Os desenhos realizados pelos mais pequenos também são bastante elucidativos. Podemos perceber que todas as crianças se identificaram e se projectaram no conto. Todas desenharam a personagem principal da história, dando o mesmo protagonismo ao Dragão. Verificou-se que esta personagem maravilhosa prendeu a atenção de todo o grupo. Foi o

adjuvante que mais lhes despertou a atenção e interesse. Três alunos também desenharam o rouxinol. Apenas dois alunos desenharam os filhos da Natureza que ajudaram na vitória do bem contra o mal (fumo).

Seis alunos chegaram à noção de espaço, uma vez que desenharam a Natureza como pano de fundo. Os outros três desenharam apenas o herói com o dragão.



Trabalho nº5
Desenho do André



Trabalho nº6
Desenho do Luís Carlos

A maioria dos alunos desenhou o sol, todo sorridente, a evidenciar o momento em que consegue expulsar o fumo.

Dos nove alunos só um desenhou uma árvore doente e uma nuvem preta. Todos os outros alunos deram especial relevo aos momentos felizes da narrativa. Mais uma vez, se destaca a preferência pelas partes gloriosas e não pelas situações de falta.

Concluimos que os desenhos mostram uma grande prevalência pelo momento em que o Dragão ajuda o protagonista/herói, dado que esta situação prepara, de alguma maneira, o final feliz. Alguns alunos elegem como parte favorita da sintagmática o momento final.

Todos os alunos afirmam ter gostado do conto e vincam ter aprendido grandes lições: prejudicar a Natureza é prejudicarmo-nos a nós próprios.

2.3.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos

Depois, foram efectuados os desenhos pelos alunos dos 1º e 2º anos e os questionários realizados pelos discentes dos 3º e 4º anos.

Como já foi possível notar aquando do diálogo/interpretação no fim da leitura do conto e confirmarmos com as respostas dadas no questionário, todos os alunos chegaram à personagem principal da história: João Ar-Puro. Todos identificaram o herói da narrativa como sendo filho do Vento e da Brisa do Mar e como um amigo da Natureza que se preocupa com ela.

Perante a pergunta “Porque andava a Natureza tão preocupada?” todos os alunos, embora com respostas divergentes, afirmaram que os problemas da Natureza se prendem com os seus filhos. Um aluno respondeu que “Os filhos da Natureza estão tristes e sem força no País do Fumo.”, outros afirmaram que “os filhos da Natureza estão a ser poluídos”, estão “em perigo”, “a sofrer” e “andavam doentes”.

Quanto à noção de adjuvante, todos conseguiram descobrir aqueles que ajudaram o herói a cumprir a sua missão. Num primeiro momento, foi o dragão quem ajudou a João Ar-Puro, mais tarde o rouxinol e no final foram todos os habitantes do País do Fumo.

No que se refere aos oponentes, as opiniões também não foram muito divergentes. “A Tossidora-Mor e o Fumador-Mor eram aqueles que mandavam construir muitas fábricas, pois só se interessavam por dinheiro” Todos os outros assumiram que o Fumador-Mor e a sua esposa eram responsáveis pelos malefícios dirigidos aos filhos da Natureza.

Perante a questão “Qual foi a solução encontrada por João Ar-Puro para expulsar o fumo?” apenas um aluno não conseguiu dar uma resposta. Os outros salientam, como solução, a força do sopro de todos os filhos da Natureza.

A maioria dos discentes gostou da narrativa, porque teve um final feliz. As pessoas puderam voltar a ter uma vida normal. Um aluno gostou do conto, porque acabou em festa. É notório o favoritismo pelos finais felizes onde tudo se resolve e termina bem.

Relativamente à moralidade vinculada neste conto, todas as respostas das crianças se prendem com o respeito pela Natureza. Quatro alunos afirmam que não devemos prejudicar a Natureza, um aluno refere que não podemos esquecer que a Natureza também sofre, outros três salientam a necessidade de não poluirmos. O Filipe, aluno de 4º ano, salienta que “O que aprendi de mais importante foi que não devemos poluir a Natureza, pois estamos a

prejudicarmo-nos a nós próprios.”

2.4. História de um Rio contada por um Castanheiro - Anabela Mimoso

Começaremos por convidar os alunos a analisarem em detalhe a imagem da capa do livro, questionando sobre o que poderá a imagem nos querer dizer. A ideia é dar asas à imaginação. Depois de se dedicar algum tempo à auscultação das ideias dos alunos passaremos à leitura do livro para se poder realizar uma comparação da história dos alunos com a história final.

Num debate orientado pelo professor os discentes, no final da leitura do conto, irão discutir as mensagens ocultas que esta narrativa nos quer transmitir, os valores que as regem bem como a moral que conseguimos apreender. A professora funcionará como moderadora evitando a confusão e uma fuga ao tema. Este tipo de exercício é uma excelente forma de desenvolver a capacidade de argumentação e respeito pelas opiniões dos seus colegas, valorizando-se a expressão oral.

2.4.1. Análise dos desenhos: 1º e 2º anos

Uma vez mais, com o início da leitura desta história, o silêncio instalou-se na biblioteca. Os alunos demonstraram muita curiosidade em saber qual é o título da obra e como se desenrola a acção. A adesão foi grande, sendo feitos vários comentários, pelos alunos, ao longo de toda a leitura.

O grupo de alunos de 1º e 2º anos demonstrou ter percebido a sintagmática bem como o enredo e mensagens veiculadas. Verificámos que todas as crianças desenharam o Castanheiro, o Rio e a Clarinha, realçando a sua importância neste conto.

Sete alunos desenharam os banhistas, mostrando terem bem noção dos oponentes. Apenas três alunos não os desenharam, mas esboçaram o rio poluído. Quando questionados sobre quem teria poluído o Rio respondem de imediato que foram as pessoas que iam à praia. Embora tenham noção de quem sujou não consideraram importante desenhá-las.

Em relação aos adjuvantes (Sol, Chuva, Trovoada, o Vento e as Nuvens) a grande maioria deu um lugar de destaque aos mesmos nos seus desenhos. Apenas um menino não desenhou a Trovoada tendo desenhado todos os outros. Não a fez porque “não gosto da Trovoada”.

O grupo demonstrou sensibilidade perante os problemas ambientais repudiando as atitudes irresponsáveis dos banhistas. Assim as moralidades foram devidamente apreendidas.



Trabalho nº7
Desenho do Rafael



Trabalho nº9
Desenho da Carina

2.4.2. Aplicação do conto nos 3º e 4º anos

Ao grupo de 3º e 4º anos, após ter trabalhado o conto foi-lhe proposto responder a um questionário sobre o mesmo. As respostas mostram-nos que os alunos conseguiram captar o essencial da história.

Todas as crianças entenderam que o Castanheiro (narrador) contava a história de um Rio que andava triste, porque estava poluído. Também foi de igual modo entendido que os oponentes da história são os banhistas, já que foram eles que causaram todos os problemas que se vivem na história.

Quem ajudou o Rio a ultrapassar as suas dificuldades (adjuvantes) foi a própria Natureza. As respostas dadas são todas neste sentido. Uma criança não enumerou os elementos que ajudaram o Rio dizendo que foram os amigos, o que não está errado.

Quando perguntamos às crianças se gostam do fim da história, todas respondem que sim, porque tem um final feliz. Mais uma vez prevalece o gosto por finais felizes tão apreciados nestas faixas etárias.

Ao nível das moralidades do conto, todos responderam de uma forma semelhante, dando relevo à importância de não poluirmos a Natureza, mas sim preservá-la.

A parte preferida dos alunos foi o momento em que tudo voltou ao normal. “Foi quando a Natureza estava limpinha, logo de manhã. Porque a Natureza deve estar sempre limpinha.” Retiveram sobretudo a importância da não poluição.

Chegados ao fim desta análise vamos agora passar a tirar algumas conclusões daquilo que foi dito. Para tal realizaram-se, aos alunos, questionários globais. No ponto seguinte, iremos analisar os referidos questionários. Não podemos deixar de salientar que todo o trabalho abordado com os alunos foi deveras importante e gratificante. Os resultados obtidos provam que as crianças aprendem muito com as histórias e com elas podemos mudar atitudes contribuindo para um mundo melhor.

O conto vai ajudar a criança a passar da imaturidade para a maturidade. “...é um espelho mágico que reflecte alguns aspectos do nosso mundo interior e das etapas necessárias para passar da imaturidade à maturidade total.” (Mesquita 2006:170) Proporciona à criança alguns fragmentos da vida, da sociedade, do mundo ligando-os à fantasia.

Mesmo no mundo onde reina a magia, este tipo de composição não deixa de realçar assuntos de enorme importância para a criança, pois para além de transmitir mensagens, consegue operar transformações.

A criança procura o reino da magia onde encontra finais felizes. Quando lhe pedimos para dar um final à história, ela fá-la terminar da melhor maneira possível.

O mais complicado, na educação de uma criança, é ajudá-la a encontrar sentido para a sua vida. As narrativas são, sem dúvida, uma dessas ajudas preciosas.

3-Apreciações finais

Como que a sintetizar o trabalho à volta dos cinco contos, foram realizados questionários globais a todo o público-alvo, uma vez que os alunos mais novos, nesta altura do ano, já conseguem responder às perguntas. Para cada conto, foram feitas três questões. A primeira direccionada para a história em si, a segunda ligada às moralidades da sintagmática e na terceira pergunta pede que refiram o que aprenderam com o texto em estudo. Dos questionários, seleccionámos vinte, tal como tem vindo a ser feito ao longo deste estudo. De seguida, apresentamos as reacções/respostas dadas pelos alunos, optando por uma atitude estatística, com vista a obtenção de conclusões mais precisas e rigorosas.

3.1. Valéria e a Vida – Sidónio Muralha

Relativamente à primeira questão sobre esta história “Em Valéria e a Vida a personagem principal é...” verificamos que todos os alunos da amostra reconheceram Valéria como personagem principal, tal como nos elucida o gráfico abaixo.

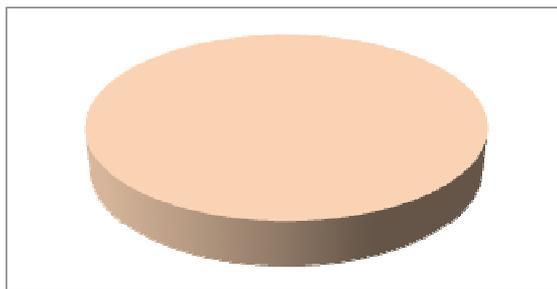


Gráfico nº1 – Personagem principal

Já na questão referente às moralidades da sintagmática, a maioria dos alunos assinalaram a resposta B “Devemos cumprir sempre o que prometemos” realçando a importância que estas crianças dão aquilo que prometem. Quinze alunos referem a resposta C “As crianças podem e devem ajudar a Natureza” e apenas dois alunos afirmaram que “Os Homens são sempre responsáveis” (resposta D). Salientamos o facto de estas duas crianças serem do primeiro ano de escolaridade. Ainda acreditam que todas as pessoas são responsáveis quanto às suas decisões e aos seus actos. Nenhum referiu a resposta A “Podemos viver sem respeitar a Natureza” evidenciando a importância que estas crianças dão à Natureza e a certeza que todos precisamos dela para vivermos.

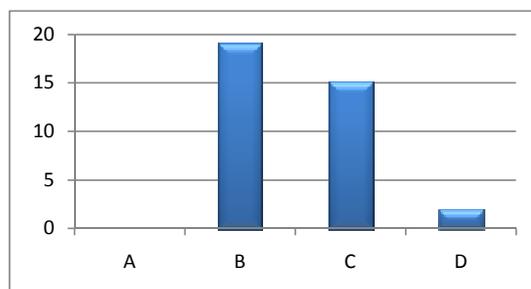


Gráfico nº2 – As lições que podemos tirar deste conto

Perante a questão “Com esta história, aprendeste...” as respostas, como nos realça o diagrama, foram pouco divergentes. Catorze respostas prendem-se com o respeito pela Natureza. Estas crianças consideram que aprenderam a dar mais importância ao meio natural e a ter atitudes que não o prejudiquem. Três alunos direccionaram a sua resposta para a necessidade de cumprir aquilo que prometemos. Mais uma vez as crianças dão importância à palavra, à promessa. Uma aluna referiu que não devemos poluir à Natureza porque nos estamos a prejudicar a nós próprios – resposta C. Dois alunos, do primeiro ano, salientam que com este conto aprenderam a ler livros (resposta D). Como já falamos, estes alunos não têm muitos livros em casa daí darem importância àqueles que conseguem ler na escola.

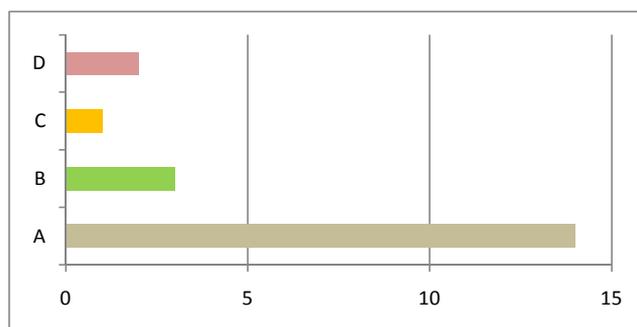


Gráfico n°3 – Com esta história, aprendeste...

No geral, as respostas dadas pelos alunos vêm reforçar o que já foi dito no nosso trabalho: os alunos interiorizaram as mensagens veiculadas conseguindo apreender o essencial desta história retirando ilações importantes da mesma.

3.2. Há Fogo na Floresta – Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

As questões referentes à obra “Há Fogo na Floresta” seguem os mesmos moldes realizados na obra anterior. Continuamos a usar gráficos já que estes permitem uma melhor visão de conjunto.

Na primeira questão relativa a esta obra, “Em Há Fogo na Floresta conhecemos a história...” e como podemos observar no gráfico abaixo, todos os alunos assinalaram duas respostas: a resposta A (De uma família de coelhos que mudaram de casa.) e a resposta C (Das atitudes irresponsáveis dos Homens que provocaram o fogo.) demonstrando que os alunos entenderam o assunto geral da sintagmática.

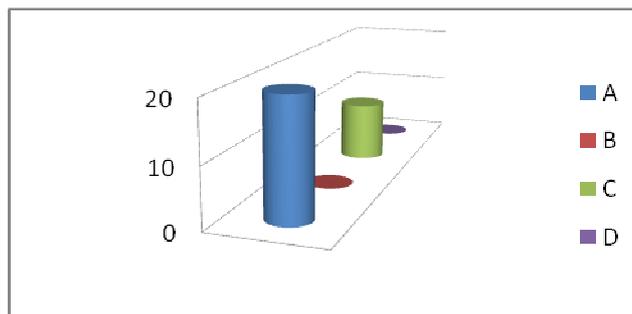


Gráfico nº4 – Em Há Fogo na Floresta conhecemos a história...

Na segunda questão que está relacionada com as moralidades desta narrativa, as respostas dividem-se pelas hipóteses A, C e D. Na verdade, verificámos que a maioria dos discentes acredita que “Não devemos julgar as pessoas sem as conhecermos” (resposta A). Doze alunos responderam que “Se agirmos com irresponsabilidade devemos ser castigados.” (resposta C) e quatro alunos registaram a resposta “Os animais também sofrem” (resposta D). Assim, pelas respostas dos alunos apercebemo-nos que as moralidades do conto foram identificadas embora cada um desse valor àquelas com as quais melhor se identifica.

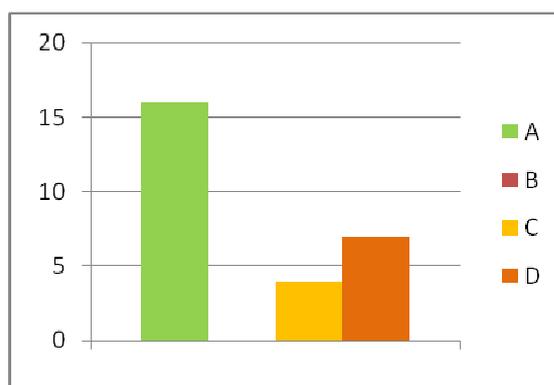


Gráfico nº5 – Esta narrativa tem as seguintes moralidades

A última questão sobre esta obra remete-nos para as aprendizagens feitas por cada aluno. Logo, as respostas são divergentes, tal como nos elucida o gráfico, uma vez que cada

aluno procura, na história, resposta para as suas questões.

Três alunos referem que aprenderam que não se devem fazer queimadas (resposta A). Utilizam mesmo esta expressão uma vez que ela lhe é familiar já que vivem num mundo rural. Cinco alunos salientam a importância de nunca pegar fogo à floresta pois destruímos tudo (resposta B). A resposta mais dada (nove alunos) prende-se com a necessidade de verificarmos se as brasas ficam bem apagadas quando fazemos uma fogueira (resposta C). Um aluno diz que aprendeu que todos devemos ser mais responsáveis com o fogo (resposta D), outro respondeu que aprendeu a ver a Natureza como uma amiga (resposta E) e um outro diz que não devemos poluir a floresta (resposta F).

Também aqui se vê que as crianças começaram a aperceber-se que pequenos gestos podem ser fatais para a vida das florestas. Logo, há uma necessidade premente de mudarmos as nossas atitudes.

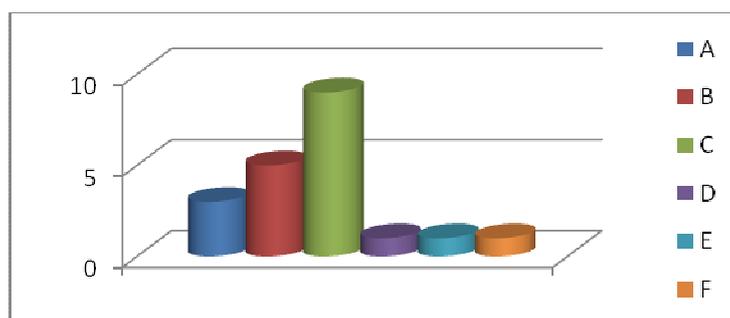


Gráfico nº6 – O que achas que aprendeste com este conto...

3.3. João Ar-Puro no País do Fumo – José Jorge Letria

As três questões sobre o conto de José Jorge Letria “João Ar-Puro no País do Fumo” seguem a estrutura das anteriores.

Quanto à questão um referente a esta narrativa “Neste livro conhecemos...” e como podemos visualizar no gráfico, os alunos dividiram-se entre três respostas.



Gráfico n.º 7 – Neste livro conhecemos...

A resposta mais escolhida foi a resposta A “A História de um bondoso menino que ajudou a Natureza”. Logo de seguida a resposta mais eleita foi a C “Um homem mau que manda castigar quem não lhe obedece”. Dez alunos assinalaram a hipótese D “Os problemas dos habitantes do País do Fumo”. E, três alunos do primeiro ano, referem a afirmação B “Um mundo justo e maravilhoso”, como correcta. Tal como já afirmamos atrás os alunos mais novos demonstram mais necessidade de reverter para um mundo maravilhoso. Embora a história não fale de um mundo justo, antes pelo contrário, as crianças tiveram necessidade de o referenciar evidenciando a sua imaturidade.

Relativamente à segunda questão “Com esta história aprendemos que...” observámos que as opiniões também se dividem, como nos elucida o gráfico.

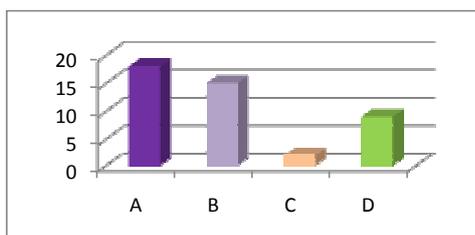


Gráfico n.º 8 – Com esta história aprendemos que...

Grande parte dos alunos defende a resposta A “A maioria faz a força. Juntos conseguimos ultrapassar as dificuldades.”, mostrando a forte ligação que existe entre a maioria dos alunos desta escola. O mesmo acontece com a resposta B “Devemos ajudar os amigos sempre que eles precisarem”. Nove meninos referem ainda o facto de que “Sempre que erramos devemos ser castigados” (resposta D). Esta resposta salienta a importância da punição quando fazemos algo de errado o que também acontece no dia-a-dia deles. Duas crianças responderam “Os amigos nem sempre são verdadeiros” (resposta C) contrariando a ideia patente no conto. Um destes alunos mantém uma relação conflituosa com os colegas e o outro tem alguma dificuldade em integrar-se porque se sente pouco confiante devido ao seu excesso de peso. As suas respostas adaptaram-se às suas vivências pessoais.

Finalmente, quanto à última questão sobre este conto, e sendo esta de resposta pessoal, as afirmações foram divergentes, como visualizamos no gráfico abaixo. No entanto, todas elas andam à volta dos problemas ambientais.

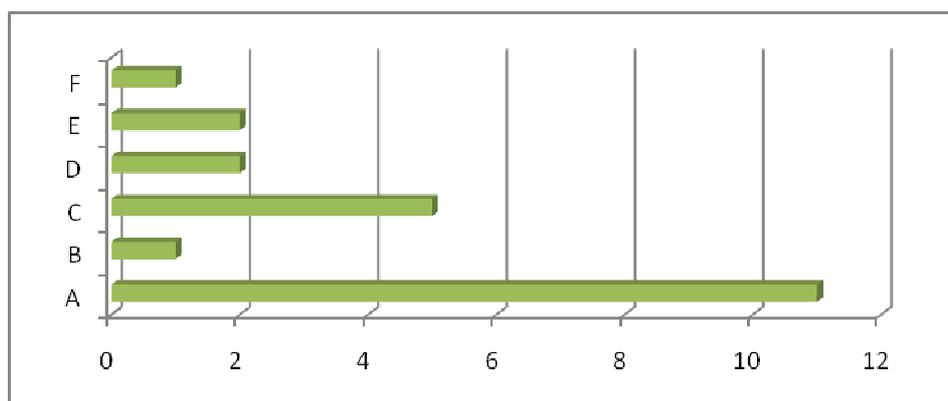


Gráfico nº9 – O que aprendeste de mais importante com esta leitura

A maioria das crianças respondeu que não devemos pegar fogo à floresta, concordando com a ideia veiculada na narrativa (resposta A). Uma criança diz-nos que aprendeu a não poluir (resposta B). Três alunos salientam que não se pode fumar e muito menos lançar cigarros acesos para a floresta (resposta C). Dois alunos sublinham que se contaminarmos a Natureza estamos a contaminarmo-nos a nós próprios. (resposta D). Outras duas crianças escrevem que se deve ajudar sempre a Natureza (resposta E). Um aluno refere que não devemos poluir (resposta F).

Através desta análise apercebemo-nos que o conteúdo essencial do conto está bem presente nas respostas dadas pelos discentes.

3.4. História de um Rio contada por um Castanheiro – Anabela Mimoso

Resta-nos ainda analisar, as três questões relacionadas com a sintagmática “História de Rio Contada por um Castanheiro” de Anabela Mimoso. Tal como nos outros contos as duas primeiras questões são de escolha múltipla e a terceira é para o aluno escrever a sua opinião pessoal.

Na primeira questão, “A história principal fala-nos ...”, as respostas, como se confirma no gráfico, foram repartidas pelas hipóteses A,C e D.

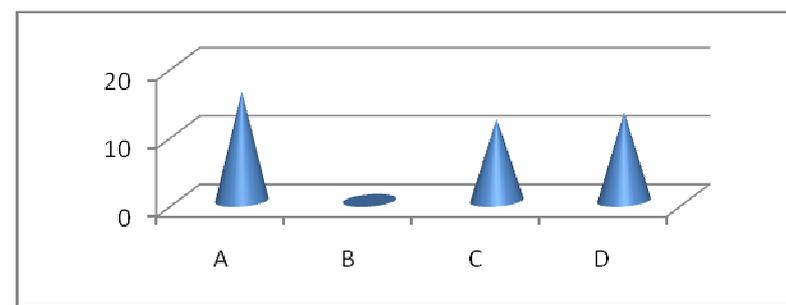


Gráfico nº10 – A história principal fala-nos...

O grande grosso dos alunos assinalou a resposta A “De um rio que precisa de ajuda”. Doze alunos deram a resposta C “Da revolta da mãe Natureza perante os vários ataques dos homens.” E treze alunos indicaram a resposta D “De dois amigos que se juntam para ajudar o Rio”. Na generalidade as crianças chegaram ao assunto do conto.

No que diz respeito à pergunta sobre as moralidades e ao olharmos para o gráfico, conseguimos verificar, desde logo, que as respostas mais dadas foram a A e C. “Ensina-nos que devemos usufruir da Natureza mas respeitá-la” e “Explica que todo o mal que fazemos à Natureza se volta contra nós”. Quatro alunos apontam a resposta D “O mais importante é

estarmos bem” realçando uma outra moralidade que não estava explícita na sintagmática.

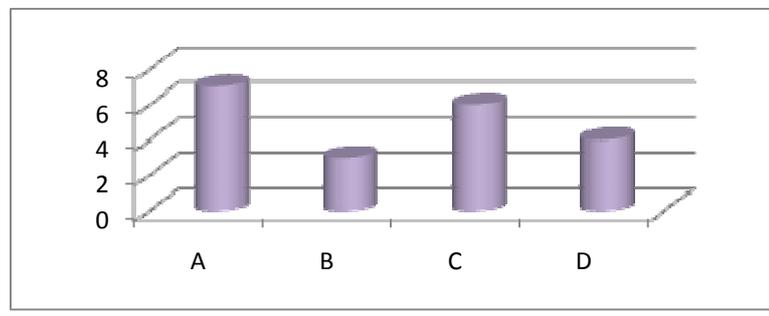


Gráfico n°11 – A autora transmite-nos diversas moralidades

Por fim, a questão sobre o que aprenderam com o livro as respostas, como tem vindo a ser regra com os outros contos, são variadas como podemos comprovar no gráfico.

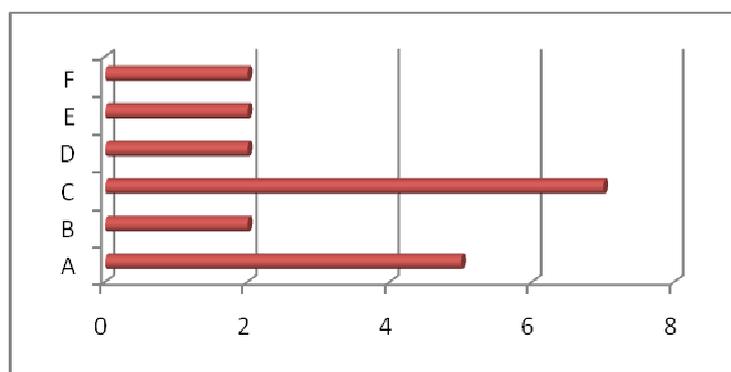


Gráfico n°12 – Com este livro, o que aprendeste

Cinco alunos afirmam que aprenderam a nunca deitar lixo no rio (resposta A). Dois discentes realçam a importância de ver a Natureza como uma amiga (resposta B). A maioria dos alunos aponta a resposta C que se prende com a importância de ajudar os nossos amigos.

As outras três respostas foram dadas por apenas um aluno. A resposta D liga-se com a reciclagem, a resposta E com a poluição e, por fim, a resposta F que sublinha a importância de não se abusar da Natureza, caso contrário sofreremos as consequências.

Concluimos assim que, em traços gerais, estas respostas vêm de encontro ao que já foi frisado atrás. Os alunos conseguiram retirar o essencial da história interiorizando as mensagens presentes na narrativa.

3.5. O conto mais apreciado

Para finalizar este capítulo iremos analisar última questão do questionário relacionada com a obra mais apreciada pelos alunos.

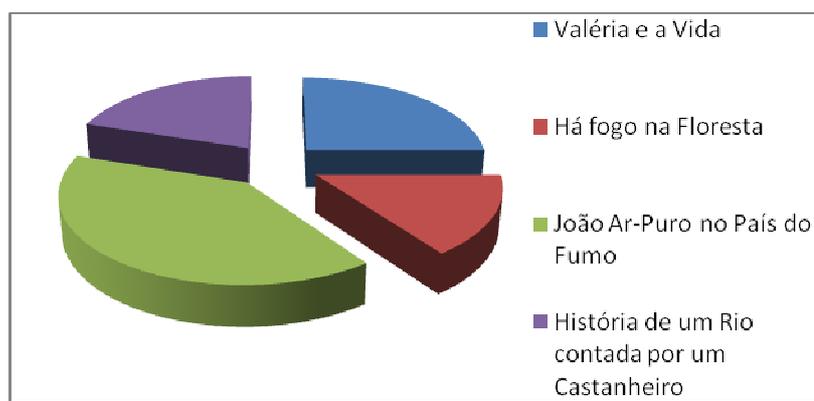


Gráfico nº13 – O conto que mais gostaste foi...

Como se verifica no gráfico acima a obra mais escolhida foi a de José Jorge Letria *João Ar-Puro no País do Fumo*. Oito crianças indicaram este conto talvez por ser aquele com o qual eles se identificam mais. João Ar-Puro é uma criança tal como eles e foi um herói já que ajudou a salvar os habitantes do País do Fumo. Entre as várias justificações é apontada a coragem do protagonista e o facto de a história terminar bem. Mais uma vez é destacada a ideia do final feliz que tanto lhes agrada. Logo de seguida, temos Valéria e a Vida, escolhida por cinco alunos. A personagem principal também é uma criança e é ela que irá tentar resolver

os problemas da Natureza. No entanto, esta narrativa não tem um final fechado, deixando aberta a expectativa do final. Os alunos que escolheram este conto, como seu favorito, destacam o envio das cartas a todas as crianças do mundo e o facto de todas elas irem cumprir a palavra dada. Ao longo de toda esta análise foi notória a importância que estes alunos dão ao cumprimento da palavra dada e, mais uma vez, vincam esta ideia. O conto *História de um Rio contada por um Castanheiro* de Anabela Mimoso foi escolhido por quatro alunos que salientam a importância de não se lançar lixo para os rios. Por último, três alunos elegem *Há fogo na floresta* de José Jorge Letria, que evocam, como motivo da sua escolha o facto de o conto ser interessante e ensinar a respeitar a Natureza.

Depois de tudo o que foi dito e analisado nesta abordagem, reiteramos a importância dos contos para as crianças. A adesão dos alunos a este tipo de contos e actividades foi bastante positiva. Além de permitirem realizar trabalhos que desenvolvem as competências dos alunos são também uma fonte de transmissão de valores.

Apesar de tudo, estas crianças revelaram algumas lacunas a nível da Língua Portuguesa já que têm poucos hábitos de leitura. Pelo menos, todas as sextas-feiras à tarde, instalou-se o hábito de ir à biblioteca da escola ler, contactar com os livros o que tem vindo a dar os seus frutos.

No final, depois de trabalharmos estas obras foi óbvio o desenvolvimento da consciência dos problemas ambientais bem como as suas consequências. Estes alunos estão, sem dúvida, mais receptivos a mudanças que permitam uma maior protecção do ambiente. Na escola, começou a fazer-se a separação dos lixos para a reciclagem. É de vincar a motivação e empenho com que os alunos desenvolvem esta tarefa. Também se começou a racionalizar a água e o papel aquando das lavagens das mãos. Os discentes mais velhos ajudam os mais novos verificando sempre se as torneiras estão fechadas. Os trabalhos de Expressão Plástica são realizados com matérias de desperdício.

A preocupação dos alunos com o meio ambiente estende-se também ao recreio onde se viam, primeiro, muitos pacotes de leite vazios, numa mata logo ao lado. Uma tarde fomos todos limpá-la e hoje os pacotes de leite vão para o nosso ecoponto. A mudança de atitudes começou a ser visível.

Em conversas informais com os encarregados de educação constatámos que a preocupação com a natureza, por parte das crianças, não se reduz à escola estendendo-se às suas casas, tal comprovando o que referenciamos ao longo da nossa investigação. Mudando-

se comportamentos nos mais novos conseguimos obter também resultados com os adultos que os rodeiam. Curioso é o facto de os mais novos serem mais persistentes “obrigando” os pais a realizarem a separação dos lixos sendo eles os primeiros a fazê-la em casa.

A vida destes alunos, desta escola, desta comunidade educativa começou a dar o seu contributo para a resolução dos problemas ambientais que nos afectam. Todos temos consciência que ainda há muito a fazer mas estamos a ir no bom caminho.

De uma forma lúdica conseguimos dar a conhecer, aos alunos, os problemas ligados ao meio ambiente e também algumas possíveis soluções.

Este trabalho prático foi muito benéfico incentivando à leitura e a reconhecer a Natureza como um bem esgotável, sendo urgente corrigir muitos erros cometidos pelo homem, o que nos dá uma sensação de dever cumprido.

Conclusão

Neste momento do nosso trabalho, iremos fazer uma reflexão acerca do mesmo. Temos consciência de que muito ficou por dizer, dado que a literatura infanto-juvenil e a educação ambiental se têm vindo a revelar um processo em constante evolução. A presença do tema do ambiente na literatura para os mais novos assume uma importância singular para a sociedade, em geral, e para as crianças, em particular. Todos os assuntos tratados dariam, com certeza, novas considerações.

Antes de realizarmos uma sinopse das ideias por nós trabalhadas, queremos salientar que esta dissertação foi deveras enriquecedora para o nosso crescimento tanto pessoal como profissional. Esta pesquisa permitiu associar-se a um trabalho com as crianças que foi alimentando a confiança para os assuntos menos explorados. A procura de informação foi sempre o lema do nosso trabalho. Tudo o que se constatou enriqueceu-nos enquanto docentes e evidenciou os múltiplos benefícios que os contos trazem ao crescimento intelectual de qualquer ser humano, em especial as crianças que, por natureza, estão mais abertas a mudanças e a constatações.

Concluimos que a literatura infanto-juvenil, ao longo dos tempos, veio adquirindo autonomia estando, hoje, equiparada, com mérito, a qualquer outra forma de literatura. Esta literatura é um produto destinado às crianças e aos jovens. Além de educar também diverte fazendo a criança sonhar. A evolução histórica deste tipo de literatura revela-nos que, ao longo dos tempos, ela se adaptou às necessidades do público-alvo, sendo um precioso auxílio no crescimento dos mais novos.

Dos vários géneros associados a esta escrita, trabalhámos o conto, enaltecendo as suas características essenciais bem como a importância que detém na formação da criança. Revelam-nos questões humanas e problemas reais, ajudam a superar medos e angústias e a interiorizar valores e atitudes. Para além de educar, também, diverte e dá prazer já que comporta uma componente lúdica que estimula a imaginação. As histórias permitem conhecer questões actuais como os problemas ligados ao ambiente que, ao longo dos tempos, se têm vindo a agravar. A Educação Ambiental tem vindo a destacar-se e a evoluir. No 1º Ciclo estes problemas não passam em vão, sendo trabalhados interdisciplinarmente. Os contos, que nas últimas décadas têm vindo a abordar o meio ambiente, são um recurso valioso nas salas de aula, modificando atitudes dentro e fora da escola, alargando-se também à família. Ficou claro

que as sintagmáticas, ligadas à realidade actual, cativam mais os mais novos e sensibilizam-nos.

Todo este trabalho nos enriqueceu, enquanto agentes ligados à educação e fez-nos entender os benefícios que os contos podem proporcionar à formação de todo o ser humano. Cabe aos educadores a responsabilidade de escolher bons livros, já que este processo de escolha é muito complexo, e retirar deles o mais possível para se verificarem boas aprendizagens.

Com o trabalho desenvolvido na segunda parte da nossa dissertação, a análise a nível semiótico e a nível psicanalítico-simbólico, às histórias “Valéria e a vida” de Sidónio Muralha, “Há fogo na floresta” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, “João Ar-Puro no país do fumo” de José Jorge Letria e “História de um Rio contada por um Castanheiro” de Anabela Mimoso, pensámos ter ficado explícito que promovem a Educação Ambiental sem nunca deixar de desenvolver a imaginação de cada um dos leitores. Apelam constantemente à preservação do ambiente e à fantasia. Estas obras, seleccionadas por nós, vão de encontro às crianças com as quais trabalhámos. Sendo um meio rural o ambiente diz-lhes muito. Destacámos contos que detêm um valor pedagógico inegável e que, em muito, ajudam a levar, às crianças, conhecimentos que as auxiliam a crescer.

Com as narrativas que apresentámos na terceira parte do nosso trabalho e pelas actividades que valorizámos com os alunos do 1º Ciclo da Escola do Ensino Básico de Portela, no concelho de Amarante, pensámos que ficou evidente que o uso de histórias, em contexto escolar, ganha um papel fundamental no que toca à EA.

Justificamos assim a importância do uso de contos na escola. Também, temos a perfeita noção de que as estratégias usadas não passam de simples propostas e que, com outros intervenientes, os resultados obtidos poderiam ser diferentes. Estas actividades permitiram levar junto dos alunos alguns contos e com eles trabalharmos não só as competências pedagógicas, mas também ensinamentos muito importantes para a sua formação enquanto cidadãos. A natureza é um bem essencial, mas esgotável.

Sabemos que os problemas ambientais não se resolverão num só dia, nem com um simples trabalho como o que acabámos de realizar. No entanto, acreditamos que lentamente iremos conseguir mudar para um mundo melhor, embora com a consciência de que temos ainda um longo caminho a percorrer na procura de sustentabilidade.

Por tudo o que foi analisado, entendemos que contribuímos com uma visão diferente de trabalhar o meio ambiente com o público infantil, com o qual estamos diariamente em interação.

Resta-nos acrescentar que a Educação Ambiental é um processo pedagógico participativo e contínuo e a literatura infanto-juvenil, nesta área, ajuda a inculcar uma consciência crítica fazendo com que cada criança reveja, em cada conto, as suas vivências e interesses.

(...) apresentar às crianças incidentes críticos ambientais inseridos no contexto de uma história atraente permite, conseqüentemente, que as crianças se preocupem com esses problemas, adquirindo, gradualmente e de um modo natural, os níveis de consciencialização e de empenhamento necessários para a acção ambiental participada. (Esteves 1998:150)

Índice Onomástico

- Abramovich, Fanny (1997) – 35.
- Afonso, Maria Rosa (2005) – 38; 58; 62.
- Almeida, Leandro e Freire Teresa (1997) – 93.
- Almeida, António (2002) – 38; 42; 43; 64; 65; 66; 67; 68; 69.
- Alves, F. Louro et al (1998) – 43.
- Amarilha, Marly (2003) – 31; 32; 35.
- Balça, Ângela (2008) – 65.
- Barbieri, José Carlos (1997) – 43.
- Barreto, António Garcia (1998) – 18; 19; 21; 26.
- Bastos, Glória (1999) – 19; 25; 31; 74.
- Bell, Judith (1997) - 92.
- Benavente, Ana (1993) – 64.
- Bettelheim, Bruno (1998) – 31; 33; 35; 75; 101.
- Blockeel, Francesca (2001) – 26; 27.
- Bravo – Villasante, Carmen (1977) – 21.
- Calvino, Italo (1996) – 23; 29.
- Carmo, H. e Ferreira, P. (1998) – 92; 95.
- Carvalho, Bárbara Vasconcelos (1989) – 19; 20; 21; 22; 23; 24; 28; 29; 30.
- Cascínio, F. (1999) – 59.
- Cavaco, M. (1992) – 40; 54; 55; 62; 63; 64.
- Cavalcanti, Joana (2002) – 29; 30.
- Cervera, Juan (1991) – 32.
- Cirlot, Juan Eduardo (2000) – 85; 89.
- Chetwynd, Tom (1982) – 77; 80.
- Chevalier, Jean e Cheerbrant, Alain (1982) – 76; 77; 80; 81; 85; 88; 89.
- Coelho, Nelly Novaes (1991) – 23; 24; 30.
- Coelho, Nelly Novaes (2002) – 19; 21; 29.
- Cunha, Carmo et al (1999) – 39; 42; 46; 47; 49; 50; 51.
- Deshais, Bruno (1992) – 92.
- Diniz, Maria Augusta Seabra (1994) – 32.
- Direcção Geral do Ambiente (2000) – 51.
- Evangelista, João (1992) – 47.
- Evangelista, João (1999) – 45; 47.
- Esteves, Lídia (1998) – 41; 46; 47; 55; 64; 65; 67; 69; 70; 124.
- Fernandes, José de Almeida (1983) – 55; 63.
- Gal, Roger (1976) – 23.
- Gaudino, Edgar (2005) – 14; 62; 64.
- Gil, António Carlos (1999) – 95.
- Giordan, André (1997) – 59.
- Góes, Lúcia Pimentel (1991) – 18; 29; 30.
- Gomes, Cristina Rosa (2002) – 5; 38; 39; 40; 48; 65; 66.
- Gomes, Joaquim (1986) – 26.
- Grácio, Rui (s/d) – 18; 62; 66.
- Henriques, Mendo et al (1999) – 38; 49; 62.
- INAMB (1987) – 39.
- _____ (1989) – 14; 37; 54; 59; 61.
- _____ (1990) – 37; 40; 41; 42.
- Jesualdo (s/d) – 24; 29.

- Khéde, Sónia Salomão (1990) – 29.
- Leite, Carlinda (2000) – 14; 67; 68.
- Lencastre, Marina Prieto (1999) – 61; 64.
- _____ (2000) – 54; 64 ; 65.
- Lessard-Hébert *et al* (1990) – 95.
- Letria, Jorge (2003) – 14.
- Marques, V. S. (1994) – 54.
- Medeiros, Fátima Ribeiro (2003) – 18; 23; 25; 35.
- Meireles, Cecília (1984) – 21; 25.
- Mesquita, Armindo (1999) – 33; 35.
- _____ (2002) – 19; 27; 28; 29.
- _____ (2006) – 20; 21; 31; 33; 34; 109.
- Ministério da Educação (2001) – 60; 61.
- _____ (2004) – 60.
- Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais (1997) – 43.
- Monteiro, Isabel Maria Oliveira (2009) - 38; 44; 51.
- Moreira, Amélia Frazão (1991) – 93.
- Moisés, Massaud (1982) – 28.
- Nova, Elisa Vila (1994) – 39; 41; 53; 54; 55; 58.
- Nóvoa, António et al (1991) 54.
- Oliveira, Luís Filipe (1989) – 55.
- Pacheco, J. (1995) – 92.
- Papalia, Diane et al (2001) –56; 57.
- Parafita, Alexandre (1999) – 28.
- _____ (2001) – 29.
- _____ (2002) – 32.
- Paz, Noemi (s/d) – 29.
- Pinto, Manuel (2002) – 59.
- Pires, Maria Laura Bettécourt (s/d) – 18; 21; 22.
- Propp, Vladimir (2000) –30; 74; 79; 83; 88.
- Reis, Carlos e Lopes, Cristina (2007) – 28; 31.
- Ramos-Pinto, Joaquim (2004) – 45; 46; 47; 48; 50; 51; 52; 60.
- Raposo, Isabel (1997) – 56.
- Rocha, Natércia (1984) – 100.
- Santos, Maria João (2002) – 31.
- Serrão, Joaquim Veríssimo (1990) – 23.
- Simosen, Michèle (1987) – 1987) – 28.
- Soares, Maria Luísa Castro (2003) – 28.
- Soromenho-Marques, Viriato (1998) – 37.
- _____ (2004) – 39; 44; 45; 53.
- Sousa, Sérgio Paulo Guimarães de (2000) – 27; 34; 36.
- Todorov, Tzvetan (s/d) – 30.
- Traça, Maria Emília (1992) – 31; 34; 35; 36.
- Uzzel, David e tal (1998) – 42; 44; 54; 60; 61; 64; 66.
- Veloso, Rui Marques (2001) – 36.
- Villaverde, M. Novo (1985) – 38.

Bibliografia

Abramovich, Fanny (1997): *Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

Afonso, Maria Rosa (2005): *Construir e Viver - A Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano.

Alarcão, Maria de Lourdes (1995): *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Almeida, Leandro e Freire, Teresa (1997): *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Lisboa: APPORT.

Almeida, António (2002): *Abordar o Ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, F. Louro *et al* (1998): *Educação Ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.

Amarilha, Marly (2003): *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Editora Vozes.

Barbieri, José Carlos (1997): *Desenvolvimento e Meio Ambiente: As estratégias de mudanças da Agenda 21*. Petrópolis: Vozes.

Barreto, António Garcia (1998): *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Bastos, Glória (1999): *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, Judith (1997): *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciência sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, Ana (1993): *Mudar a escola, mudar as práticas educativas – Um estudo de um caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

Bettelheim, Bruno (1998): *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Blockeel, Francesca (2001): *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.

Brasey, Édouard (2002): *Elfos e Fadas*. Mem Martins: Europa América.

Bravo-Villasante, Carmen (1977): *História da Literatura Infantil Universal*. Lisboa: Vega.

Calvino, Italo (1996): *Sobre o conto de Fadas*. Lisboa: Teorema.

Carmo, H. e Ferreira, P. (1998): *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Coleção F.M.L.

Carvalho, Bárbara Vasconcelos (1989): *A Literatura Infantil, visão histórica e crítica*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Global Editora

Cascínio, F. (1999): *Educação Ambiental – princípios, história, formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC.

Cavaco, M. (1992): *A Educação Ambiental para o Desenvolvimento – Testemunhos e Notícias*. Lisboa: Escolas Editora.

Cavalcanti, Joana (2002): *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulus.

Cervera, Juan (1991): *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cirlot, Juan Eduardo (2000): *Dicionário de símbolos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Chetwynd, Tom (1982): *Dicionário dos símbolos – A linguagem do Inconsciente*. Lisboa: Planeta Editora.

Chevalier, Jean e Cheerbrant, Alain (1982): *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.

Coelho, Nelly Novaes (1991): *O Conto de Fadas*. São Paulo: Ática.

_____ (2002): *Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna.

Courtès, J. (1979): *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cunha, Carmo *et al* (1999): *A educação Ambiental na Política Pública do Ambiente: Um historial e uma bibliografia de referência*. Lisboa: Instituto de Promoção Ambiental.

Deshais, Bruno (1992): *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Diniz, Maria Augusta Seabra (1994): *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.

Evangelista, João (1992): *Razão e Provir da Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.

Evangelista, João (1999): *Educação ambiental: uma via de leitura e compreensão*. Cadernos de educação ambiental. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, Lídia (1998): *Da teoria à prática: Educação Ambiental com crianças pequenas ou o fio da história*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, José de Almeida (1983): *Manual de Educação Ambiental*. Lisboa: Ed. Secretaria de Estado do Ambiente Comissão Nacional do Ambiente; GEP.

Fernandes, José de Almeida (2001): *Do Ambiente Propriamente Dito – Considerações pouco canónicas sobre Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: IPAMB.

Filho, Germano Seara (1989): *Apontamentos de introdução à Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.

Franz, Marie – Louise Von (1980): *O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas*. São Paulo: Editora Cultrix.

Gal, Roger (1976): *História da Educação*. Lisboa: Vega.

Gaudino, Edgar (2005): *Educação Ambiental*. Instituto Piaget.

Gil, António Carlos (1999): *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Giordan, André. (1997). *Uma educação para o ambiente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Góes, Lúcia Pimentel (1991): *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira.
- Gomes, Cristina Rosa (2002): *Por amor à Terra*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, Joaquim (1986): *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes, José António (1991): *Literatura para crianças e jovens- Alguns percursos*. Lisboa: Caminho.
- Grácio, Rui (s/d): *Obra completa I Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Held, Jacqueline (1980): *O imaginário no poder- as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial.
- Henriques, Mendo *et al* (1999): *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- INAMB (1983): *Apontamentos de introdução à Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.
- INAMB (1987): *Declaração do Ambiente – Adoptada pela Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.
- INAMB (1989): *Apontamentos de Introdução à Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.
- INAMB (1990): *Apontamentos de Introdução à Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.
- INAMB (1992): *Declaração do Rio sobre o Ambiente e Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério do Ambiente e Recursos Naturais.
- Jesualdo (s/d): *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix.
- Khéde, Sónia Salomão (1990): *Personagens da literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Ática.
- Leite, Carlinda *et al* (2000): *Contar um conto, acrescentar um ponto – Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação

Educacional.

Lencastre, Marina Prieto (1999): “*Contextos, contradições e potencialidades da Educação Ambiental*”. IN: Revista da Educação Ambiental nº2, 163-170.

_____ (2000): “Transversalización curricular y sustentabilidad”. In: *Tópicos en Educación Ambiental* nº6, 7-18.

Lessard-Hébert *et al* (1990): *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Letria, José Jorge (1985): *João Ar-Puro no país do fumo*. Rio Tinto: Edições Asa.

Letria, José Jorge (2003): *A ecologia explicada aos jovens... e aos outros*. Lisboa: Terramar.

Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel (2005): *Há fogo na floresta*. Lisboa: Editorial Caminho.

Marques, V. S. (1994): *Regressar à Terra*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Matos, Maria Luísa (1993): *Os itinerários do maravilhoso – Uma leitura dos contos para as crianças de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, Fátima Ribeiro (de) (2003): *Do fruto à raiz – Uma introdução às histórias Maravilhosas da Tradição Popular Portuguesa recolhidas e contadas por Ana de Castro Osório*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Meireles, Cecília (1984): *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Meireles, Maria Teresa (1999): *Elementos e entes sobrenaturais nos contos e lendas*. Lisboa: Edições Vega.

Menezes, Isabel (2004): *Ambiente e transversalização curricular: potencialidades e limites da Educação Ambiental na escola*. In: Educação, Sociedade & Culturas, nº21. 133-150.

Mesquita, Armindo (1999): “Introdução”. In *Anais da UTAD / Revista de Letras 3: Encontro de Literatura Infantil*. Vila Real: UTAD

_____ (1999): “A narrativa folclórica do imaginário infantil”. In: *Tellus* nº31: Vila Real: Câmara Municipal de Vila Real, pp.79-85.

_____ (Coord.) (2002): *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.

_____ (2002): “A Poética da Recepção na Criança”. In *Noesis* nº 63/64. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 43-45.

_____ (2006): “ A sabedoria dos contos de fadas” in *Mitologia, tradição e inovação- (Re)leituras para uma nova literatura infantil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Mimoso, Anabela (1986): *História de um Rio contada por um Castanheiro*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

_____ (2004): *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério do Ambiente e Recursos Naturais (1997): *De Estocolmo ao Rio: as declarações do ambiente*. Lisboa: Ministério do Ambiente e Recursos Naturais.

Monteiro, Isabel Maria Oliveira (2009): *A educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo realizado nas escolas da freguesia de Águas Santas do concelho da Maia*. Dissertação policopiada. Porto: Universidade do Porto.

Moreira, Amélia Frazão (1991): *O Processo de Aprendizagem no Grupo Doméstico*. UTAD.

Moisés, Massaud (1982): *A criação literária*. São Paulo: Editora Cultrix.

Muralha, Sidónio (1976): *Valéria e a vida*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nova, Elisa Vila (1994): *Educar para o Ambiente- Projectos para a Área- Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Nóvoa, António *et al* (1991): *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Edições Afrontamento.

Oliveira, Luís Filipe (1989): *Educação Ambiental - Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, J. (1995): *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Papalia, Diane E. *et al* (2001): *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.

Parafita, Alexandre (1999): *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Editora.

_____ (2000): *O Maravilhoso Popular: Lendas, Contos, Mitos*. Lisboa: Plátano Editora.

_____ (2001): *Antologia dos contos Populares. Vol.I*. Lisboa: Plátano Editora.

_____ (2002): *Prefácio In Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa, pp. 9-12.

Paz, Noemí (s/d): *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

Pereira, Fátima (2010): *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pinto, Manuel (2002): *Cruzamento de Saberes - Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, Maria José (1992): *A ecologia e a escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Pires, Maria Laura Bettencourt (s/d): *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa:

Vega.

Porcher, Louis *et al* (1975): *Pedagogia do meio ambiente*. Lisboa: Socicultur Editora.

Propp, Vladimir (2000): *Morfologia do conto*. Lisboa. Editora Vega.

Reis, Carlos e Lopes, Cristina (2007): *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Edições Almedina.

Rivas, José Manuel (1999): *Intervención educativa desde la natureza*. Madrid: Editorial CCS.

Ramos-Pinto, Joaquim (2004). “Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções”. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº21, pp. 151-165.

Raposo, Isabel (1997): *Não há bichos-de-sete-cabeças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rocha, Natércia (1984): *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Breve.

Santos, Maria João (2002): *Todas as imagens*”. Coimbra: Quarteto Editora.

Sereda, Jaume e Colom, Antoni (1989): *Pedagogía ambiental*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Serrão, Joaquim Veríssimo (1990): *História de Portugal*. Volume VI. Lisboa: Editorial Verbo.

Simosen, Michèle (1987): *O conto Popular*. São Paulo: Edições Martins Fontes.

Soares, Maria Luísa Castro (2003): *Considerações gerais sobre literatura tradicional de transmissão oral: uma proposta de análise à versão portuguesa de “A gata borralheira” (Consigliere Pedroso)*. Vila Real: UTAD.

Soromenho-Marques, Viriato (1994): *Regressar à Terra: Consciência Ecológica e Política de Ambiente*. Lisboa: Fim de Século Edições.

_____ (1998): *O futuro frágil. Os desafios da crise global do ambiente*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

_____ (2004): *Economia, Política e desenvolvimento sustentável. Os desafios da crise global e social do ambiente*. In: Educação, Sociedade & Culturas, nº21. pp. 9-22.

Sousa, Sérgio Paulo Guimarães de (2000): *Teoria Breve da Literatura Infantil*. S/l: Cadernos do Povo – Ensaio.

Todorov, Tzvetan (s/d): *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Traça, Maria Emília (1992): *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Tresidder, Jack (2000) : *Os símbolos e o seu significado*. Lisboa: Editorial Estampa.

Uzzel, David *et al* (1998): *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.

Veloso, Rui Marques (2001): “Maravilhoso e Imaginário: Território sem fronteiras”. In: *O maravilhoso no imaginário da criança*. Vila Real: UTAD.

Villaverde, M. Novo (1985). *Education Ambiental*. Madrid: Ed. Anaya.

Zilberman, Regina (2003): *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 550/75 de 30 de Setembro

Decreto-Lei nº 194/93, de 24 de Maio

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro

Lei nº 11/87 de 7 de Abril

Decreto-Lei nº 207/2006, de 27 de Outubro

Decreto Regulamentar nº 53/2007 de 27 de Abril

Decreto-Lei nº 113/2003 de 4 de Junho).

Decreto-Lei nº 8/2002, de 9 de Janeiro

Protocolo de Quioto de 11 de Dezembro 1997

Outros documentos consultados

Declaração Universal dos direitos do Homem (1948)

Direcção Geral do Ambiente, Relatório do Estado do Ambiente 1999. (2000)

Internet

ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental

<http://www.aspea.org> (consultado em 22 de Abril de 2010)

Balça, Ângela (2008): “Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados” Internet. Disponível em <http://ler.letras-up-pt/uploads/ficheiros/4668.pdf> (consultado em 22 de Janeiro de 2010)

Calendário Ecológico

<http://www.morcegolivro.hpg.ig.com/calendário.html> (consultado em 5 de Maio de 2010)

Ecosfera – Os dias do Ambiente

<http://www.ecosfera.publico.pt/dias.asp> (consultado em 28 de Abril de 2010)

Anexos

(Anexo 1)

EB1 Portela – Travanca

Nome: _____

Data: _____



Agora que já trabalhámos a história responde:

1- Qual o nome da personagem principal da história?

2- O que fez de mais importante essa personagem?

2.1- Alguém a ajudou? Quem?

3- Quem é que fez o mal na história?

4- Em que local se passou a história?

5- O que aprendeste com esta história?

6- Qual foi a parte que mais gostaste? Porquê?

6.1 - Faz o desenho dessa parte.

A professora: Sandra Pereira

(Anexo 2)

EB1 de Portela – Travanca - 1º/2º anos

Nome: _____

Data: _____



Desenha o que mais gostaste na história.

A professora: Sandra Pereira

(Anexo 3)

Valéria e a Vida – Sidónio Muralha DRAMATIZAÇÃO



(Cabelo ao vento, Valéria avançava no vale.)

Narrador- O riacho que passava no vale correndo de pedra em pedra, passou perto de Valéria.

Riacho- Bom dia!

Narrador- Era um riacho que, como sempre bem educado, queria conversar.

Valéria- Bom dia, amigo riacho! Quem sujou as tuas águas que eram tão clara quando eu tinha cinco anos e ía à escola pela primeira vez? Quem foi?

Riacho- Todas as fábricas da região deitam para as minhas águas mercúrio, cobre, zinco, chumbo e todas as coisas ruins que estragam as minhas águas.

Valéria- Eu sei! Tu estás poluído, amigo riacho. Os homens que fizeram isto são

ignorantes. A tua água já não vai servir para beber, os teus peixes vão ficar doentes, as plantas e as árvores que tu regas não podem ser felizes.

Narrador- Os peixes subiram à tona do riacho e disseram:

Peixes- Sim, nós estamos doentes.

(As plantas curvaram as suas cabeças floridas e dizem)

Plantas- Sim, nós somos infelizes.

(As árvores agitam os ramos e os frutos e dizem)

Árvores- Nós também não somos felizes.

Narrador- Depois do riacho, dos peixes, das plantas e das árvores foi a chuva que disse:

Chuva - Eu também estou poluída, vim do grande mar que está poluído pelo homem. Mil espécies de peixes já desapareceram e quase 20000 correm perigo de desaparecerem. Agora até os navios encheram os oceanos de garrafas de

plástico.

Valéria - De garrafas de plástico?

Chuva - Sim. O Oceano Pacífico está cheio de garrafas de plástico que serviram de refrigerantes e que são lançados ao mar. São milhões de garrafas que ficam a boiar. E lá no fundo, onde antigamente havia lindos recifes de corais, encontra-se chumbo, mercúrio, os peixes não resistem, Valéria, se os homens não tiverem juízo o mar pode morrer e os homens não podem viver sem o mar.

Valéria - Os homens não podem viver sem o mar e também não podem viver sem o ar que devia ser transparente mas está poluído.

Ar - claro que estou poluído. As chaminés das fábricas, os automóveis, os aviões, têm-me poluído de tal maneira que qualquer dia não tenho oxigénio suficiente para a respiração das plantas, dos animais e do próprio homem.

Narrador - O pato, chegado da Dinamarca contou a Valéria que na sua terra há cento e cinquenta mil espingardas que enchem a Natureza de chumbinhos...

Pato - Os meus amigos gansos os meus camaradas marrecos e os meus irmãos patos engolem os chumbinhos que encontram na terra misturados com pedras pequenas. Os chumbinhos, aos poucos, envenenam as aves e se um dia os

caçadores caçarem as aves, também podem ser envenenados ao saborearem o jantar.

Valéria - Os homens não sabem o que fazem. É preciso que as crianças do mundo, que serão os homens do futuro, salvem a natureza.

Narrador - Foi então que o solo contou os seus problemas:

Solo - Cortaram as minhas florestas, queimaram a vegetação e colocaram herbicida nas minhas folhas. Sou ainda verde, mas por quanto tempo? Mataram os insectos, as vacas comeram a erva e o leite ficou envenenado. As crianças beberam o leite e ficaram doentes.

Galinha - Os meus ovos também já não são bons, porque os cereais e as verduras também não são.

Narrador - Perante tudo isto Valéria decidiu escrever cartas para todas as crianças do mundo pedindo que ajudassem a Natureza. Assim, escreveu para meninos brancos, pretos e amarelos.

- Salvem os rios, os riachos, os lagos e as lagoas.

- Os peixes e peixinhos, os corais, os mariscos, todas aquelas coisas vivas e lindas com conchas e conchinhas.
- O mar, o grande mar que leva os barcos e beija a praia.
- O ar, o oxigénio, o vento.
- As nuvens, a chuva, os marrecos, os patos e os gansos.
- E todos os pássaros e todos os homens
- E Valéria e todas as Valérias do mundo.

As cartas foram levadas pelos pássaros, pelos peixes, pelo vento e pelas mãos das crianças de todas as raças que levaram a mensagem a todos os meninos do mundo anunciando que a vida estava em perigo.

Crianças - Não podemos continuar a destruir a natureza. Precisamos salvá-la!

Riacho - Obrigado Valéria!

Peixes/ plantas / árvores - Obrigado Valéria!

Chuva - Valéria, obrigado!

Ar - Vou voltar a ser transparente! Obrigado Valéria!

Pato - Em nome de todas as aves e de todos os bichos muito obrigado Valéria.

Narrador - A vida, que é tudo o que está poluído e maltratado, tem confiança na palavra de todas as crianças, pois a palavra de uma criança não está poluída. Resta-nos esperar que estas crianças cresçam...

(Anexo 4)

EB1 de Portela – Travanca - 1º/2º anos

Nome: _____

Data: _____

Desenha o que mais gostaste na história.



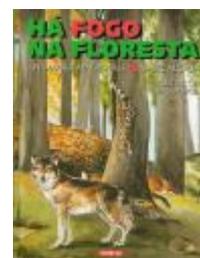
A Professora: Sandra Pereira

(Anexo 5)

EB1 Portela – Travanca (3º e 4º anos)

Nome: _____

Data: _____



Depois de termos lido e trabalhado a história, responde:

Quais as personagens principais da história?

Onde se passa a acção?

Qual foi a opinião dos habitantes da árvore em relação aos novos vizinhos?

Quem foi que mudou a vida da floresta? Porquê?

(Anexo 6)

EB1 Portela – Travanca



Nome: _____

Data: _____

Depois de termos lido e trabalhado a história, responde:

Quem é a personagem principal da história?

Quem era João Ar-Puro?

Onde nasceu João Ar-Puro e quem eram os seus pais?

Porque andava a Natureza tão preocupada?

Quem ajudou o João Ar-Puro a deslocar-se ao país do Fumo?

Quem eram a Tossidora-Mor e o Fumador-Mor?

Qual foi a solução encontrada pelo João ar-Puro para conseguir expulsar o fumo? E quem o ajudou?

Diz-nos como termina a história?

Gostaste da narrativa? Porquê?

Com este conto o que aprendeste de mais importante?



(Anexo 7)

EB1 de Portela – Travanca - 1º/2º anos

Nome: _____

Data: _____



Desenha o que mais gostaste na história.

A Professora: Sandra Pereira

(Anexo 8)

EB1 de Portela- Travanca

Nome: _____

Data: _____

História de um Rio contada por um Castanheiro



Quem é o narrador desta história?

Como se chamava a menina que gostava de conversar com o Castanheiro?

Porque andava o Rio tão aborrecido?

Os banhistas/turistas eram amigos do Rio? Porquê?

Qual foi a palavra nova que o Castanheiro aprendeu? O que significa para ti essa palavra?

A Clarinha e os seus irmãos agora não podem ir para o Rio. Porquê?

Assinala a resposta correcta.

O Rio leva pouca água.

O tempo está chuvoso.

O Rio está poluído.



A Clarinha e o Castanheiro pensaram em ajudar o seu amigo Rio. Qual foi a ideia deles?

A sua ajuda chegou a ser precisa? Porquê?

Depois de muitos dias de chuva o que aconteceu aos banhistas?

Como termina a história? Gostaste do fim?

O que achas que aprendeste com este conto?

Qual foi a parte que mais gostaste? Explica porquê?

- Desenha-a.

A Professora: Sandra Pereira

(Anexo 9)

EB1 de Portela- Travanca

Nome: _____

Data: _____

História de um Rio contada por um Castanheiro

⇒ Faz um desenho sobre a história que acabamos de estudar.



A Professora: Sandra Pereira

(Anexo 10)

EB1 de Portela- Travanca

Nome: _____

Data: _____

Questionário Global

Nos últimos tempos, estudámos vários contos ligados com os problemas com que se tem vindo a deparar a Natureza. Vamos ver se ainda te recordas dos contos e de qual gostaste mais.

Responde sobre Valéria e a Vida- Sidónio Muralha



1- Em Valéria e a Vida, a personagem principal é _____ .

2- As lições que podemos tirar deste conto podem ser:

Podemos viver sem respeitar a Natureza.

Devemos sempre cumprir o que prometemos.

As crianças podem e devem ajudar a respeitar a Natureza.

Os Homens são sempre responsáveis.

Outro: _____

3- Com esta história, aprendeste

Responde sobre Há Fogo na Floresta- Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada



1- Em Há Fogo na Floresta conhecemos a história:

- De uma família de coelhos que mudaram de casa.
- De vários animais que viviam no Jardim Zoológico.
- Das atitudes irresponsáveis dos Homens que provocaram o fogo.
- De animais que merecem ser castigados.

2- Esta narrativa tem as seguintes moralidades:

- Não devemos julgar as pessoas sem as conhecermos.
- Cada um deve-se importar consigo e não com os outros.
- Se agimos com irresponsabilidade devemos ser castigados.
- Os animais também sofrem.

Outro: _____

3- Que achas que aprendeste com este conto? _____

Responde sobre João Ar- Puro no País do Fumo- José Jorge Letria



1- Neste livro conhecemos:

A História de um bondoso menino que ajudou a Natureza.

Um mundo justo e maravilhoso.

Um homem mau que manda castigar quem não lhe obedece.

Os problemas dos habitantes do País do Fumo.

2- Com esta história aprendemos que:

A união faz a força. Juntos conseguimos ultrapassar as dificuldades.

Devemos ajudar os amigos sempre que eles precisam.

Os amigos nem sempre são verdadeiros.

Sempre que erramos devemos ser castigados.

Outro: _____

3- O que aprendeste de mais importante com esta leitura?

Responde sobre História de um Rio contada por um Castanheiro- Anabela Mimoso



1- A história principal fala-nos:

De um rio que precisa de ajuda.

Que os Homens são sempre cuidadosos com a Natureza.

Da revolta da mãe Natureza perante vários ataques dos homens.

De dois amigos que se juntam para ajudar o Rio.

2- A autora transmite-nos diversas moralidades:

Ensina-nos que devemos usufruir da Natureza mas respeitá-la.

Os bons amigos são aqueles que não se apercebem dos nossos problemas.

Explica que todo o mal que fazemos à Natureza se volta contra nós.

O mais importante é estarmos bem.

Outro: _____

3- Com este livro, o que aprendeste?

O conto que mais gostaste foi:

Valéria e a Vida

Há fogo na Floresta

João Ar-Puro no País do Fumo

História de um Rio contada por um Castanheiro

...porque _____

A Professora

Sandra Pereira