

O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CRISTÃ EM CRIANÇAS DE 0 A 7 ANOS

Otacílio Batista da Silva Filho¹

Carlos Jordam M. Costa Jr²

Júlio Cesar Leal³

RESUMO:

Os estudos sobre a infância foram negligenciados durante vários séculos. É somente com a revolução industrial que os olhares são voltados para a criança. Este trabalho é um estudo de como as relações sociais influenciam a formação da identidade moral da criança. Trata-se de um estudo bibliográfico com as principais escolas de estudo do desenvolvimento da infância e da moralidade, que tenta observar e fundamentar as possíveis relações que os autores fazem sobre o tema. O trabalho focará no estudo sobre os valores, a criança e como a relação com família, escola e comunidade religiosa podem afetar a formação da moral da criança. De um modo geral os autores investigados concordam com o fato de a moralidade não ser inata ou seja, é construída ou adquirida ao longo da vida em comunidade, e de que o meio social da criança pode ser fator que determina sua moralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento espiritual. Espiritualidade infantil. Valores espirituais. Identidade cristã. Valores morais.

ABSTRACT:

Studies about children have been neglected for several centuries. It is only with the industrial revolution that looks are meant for the child. This work is a study of how social relationships influence the formation of moral identity of the child. It is a bibliographical study with the main schools of study of childhood development and morality, trying to observe and support the possible relationships that the authors about the subject. The study will focus on the study of values, the child and how the relationship with family, school and religious community can affect the formation of the morals of children. Generally, the authors investigated agree with the fact that morality is not innate, it mean that is constructed or acquired during the lifetime on the community and that the social environment of the child could be a factor that determines its morality.

KEYWORDS: Spiritual development. Spirituality child. Spiritual values. Christian Identity. Moral Values.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a infância foram negligenciados durante vários séculos. É somente com a revolução industrial que os olhares são voltados para a criança.

¹ Bacharel em Teologia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia,

² Bacharel em Teologia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia, Pedagogo, Curso de Pedagogia da Faculdade Adventista da Bahia.

³ Doutor pela Universidade Federal da Bahia, Coordenador do Núcleo de Pós-Graduação do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia.

Tornamo-nos dia após dia mais conscientes de uma verdade baseada em inúmeras experiências, isto é, que a ausência de bem-estar nas fases mais precoces (até no período pré-natal) influi em toda a vida do homem. A vida embrionária e infantil é depositária da saúde do adulto e da raça.

A relevância desse estudo consiste na constatação de que o vínculo emocional mais importante na primeira infância é o apego, como mostra Bowlby (1985), que a criança estabelece com seus cuidadores. Esse apego ajuda a criança a desenvolver uma função adaptativa ao seu contexto, favorecendo a sobrevivência e traduzindo-se na busca de proximidade, proteção, segurança emocional, bem-estar e aceitação incondicional.

Acreditamos que este estudo poderá fornecer um apoio para todos que, como nós, sentem a necessidade de auxílio na árdua tarefa de formar, no século XXI, homens capazes de apropriar-se dos valores morais de modo a tornar-se agentes de mudança em uma sociedade que carece de mais valores morais.

Partimos da premissa de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera-se que o homem, ao nascer, é portador de um potencial de predisposições e capacidades as quais, ao longo da vida, lutam por desenvolver-se.

No primeiro setênio (0-7anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal. Essa atividade, que atua na formação do aspecto físico do homem, se metamorfoseia na maior ou menor capacidade de atuar na vida adulta com liberdade no âmbito cultural-intelectual. Nessa fase, a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo. Ela acolhe sem resistência anímica tudo o que lhe advém do ambiente em redor, entregando-se ao mundo com CONFIANÇA ilimitada. Vive num estado de ingenuidade paradisíaca, num mundo em que o bem e o mal se confundem indistintamente.

Os órgãos de percepção sensória da criança determinam as informações adquiridas, a partir de uma intensa atividade em seu interior a qual ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior, a IMITAÇÃO. Essa imitação é a grande força que a criança de primeiro setênio tem disponível para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer, do adequado ou impróprio no comportamento humano. E é por uma imitação mais sutil que ela cria, ainda sem consciência, o fundamento para sua moralidade futura.

Nesse período, a criança tem muitos amigos. Ela está aberta a contatos com outros, porém as amizades ainda são bastante superficiais, não atingindo efetivamente o outro; são muito mais destinadas a trazer o outro para o seu próprio mundo e brincar.

Durante esse primeiro setênio, a relação mais importante com o mundo exterior transcorre de fora para dentro. Todavia, as experiências adquiridas ainda

não são centralizadas no eu, ou seja, no centro de sua consciência. Oliveira (1992) defende que:

[...]O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Freud também defende a formação da moralidade como fruto das experiências dos primeiros anos de vida, mas em suas teorias esse período refere-se aos cinco primeiros anos da criança. Essa postura confronta-se com a maneira de ver a criança antes do século XVIII.

Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em tamanho reduzido. Ela teria as mesmas habilidades e características do adulto, mas limitadas e deficitárias. Essa percepção, profundamente difundida em épocas passadas e ainda hoje com alguma aceitação, deve-se à tendência do homem de atribuir os próprios traços a outros seres. Para o homem primitivo até as plantas e animais tinham mente, sentimentos, desejos. Os estudos psicogenéticos apresentam-se para contrapor-se a essas ideias mostrando que

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto. (VYGOTSKY apud LURIA, 1996, p.153).

Para esses autores, a diferença entre a criança e o adulto começa na percepção desorganizada do recém-nascido: não há percepções isoladas e o mundo dos objetos sensíveis é caótico para ela. Provavelmente as primeiras coisas que a criança começa a perceber mais isoladamente e a destacar sejam a posição de seu corpo, os estímulos internos (como a fome), e o bem-estar físico.

As habilidades para relacionar e compreender o mundo que a rodeia vão sendo progressivamente construídas pela criança, através da interação social e consequente amadurecimento das funções psicológicas.

Segundo Piaget, o pensamento infantil caracteriza-se pelo egocentrismo e primitivismo. Isso pode ser observado nas falas das crianças de 3 a 7 anos: a chamada fala egocêntrica, que não exige um interlocutor. A função desse tipo de linguagem não é a de comunicação: é, principalmente, o planejamento de determinadas ações de iniciativa própria. (VYGOTSKY apud LURIA, p.164).

Diferente do adulto, que em geral tem seu pensamento vinculado e orientado para a realidade, servindo-o na organização das atividades no mundo exterior para atingir determinada meta, o pensamento da criança a ajuda a criar um mundo no qual todas as necessidades são satisfeitas.

O desenvolvimento da consciência e do pensamento abstrato depende do desenvolvimento da linguagem, e só é possível se a criança interage com os membros mais capazes de seu grupo cultural. A linguagem, sistema simbólico por excelência, contém todos os conceitos, ideias e pensamentos; pode representar todo o universo, e as representações de uma cultura podem estar contidas na vida psíquica dos membros desta cultura. Nessas representações estão incluídos os princípios e as normas que orientam a moral vivida. Na medida em que seu meio social apresenta ações instrutivas com relação a regras e preceitos, a criança internalizará o seu significado.

INFÂNCIA E VALORES

O QUE SÃO VALORES?

Partindo dos conceitos de Araújo (1999; 2002) e de autores como Piaget (1954), Brown (1996), Blasi (1995), La Taille (1996) e Damon (1995), entendemos que os valores e contra-valores construídos vão se organizando em um sistema e se incorporando na identidade das pessoas, nas representações que as pessoas fazem de si.

De acordo com Japiassú e Marcondes (1996, p.268),

Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. No entanto, a própria definição desses valores varia em diferentes doutrinas filosóficas. Para algumas concepções, é um valor tudo aquilo que traz felicidade ao homem. Mas trata-se igualmente de uma noção difícil de se caracterizar e sujeita a divergências quanto à sua definição.

Ao falar de valores, Piaget (1954) refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos cotidianamente pertencem à dimensão geral da afetividade e, o valor é o resultado do construído a partir das projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos ou pessoas.

Valor, no sentido psicológico, é aquilo de que gostamos e, por isso, pertence à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano.

Se entendermos que o valor refere-se àquilo de que uma pessoa gosta e valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se essencial para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito.

É importante apontar a possibilidade de que, do ponto de vista psicológico, é possível ao ser humano construir valores que não sejam morais. Embora, do ponto de vista moral, possamos desejar que as crianças não construam tais valores, na realidade psicológica das pessoas isso é possível e até bastante comum: o traficante; a violência; e o autoritarismo são valores para algumas pessoas. Podemos pensar, por exemplo, no papel da mídia que, empregando linguagens altamente atrativas

e dinâmicas, normaliza a violência quando elegem como heróis personagens que são assassinos; quando normaliza a prostituição feminina e o culto a determinados padrões estéticos; quando apresenta de forma acrítica casos de corrupção.

Se tais valores são transmitidos em linguagens dinâmicas e interessantes, como a da televisão, da internet e dos videogames, e apresentados como formas legítimas para se atingir os objetivos de consumo alimentados pelos jovens de hoje, podemos pensar que aumentará a probabilidade de que se tornem alvo de suas projeções afetivas positivas e sejam por eles valorizadas.

COMO SE FORMAM OS VALORES NA INFÂNCIA

Entender o funcionamento psicológico do ser humano e como cada pessoa se relaciona consigo mesma e com o mundo à sua volta pode ajudar na construção de procedimentos e estratégias educativas mais “eficientes” no sentido de permitir a construção efetiva de valores éticos desejáveis por uma sociedade que almeja promover o desenvolvimento humano calcado na justiça social, a igualdade, a equidade e a felicidade para cada um e todos os seres humanos.

Esse deve ser o homem do novo século por um mundo melhor e mais humano. Então, nada mais certo do que começar educando as crianças para que elas façam um futuro diferente do que existe hoje. Einstein (apud MARTINELLI, 1996, p. 51) afirma que

a mais importante busca humana é esforçar-se pela moralidade em nossa ação. Nosso equilíbrio interno, inclusive da existência, depende disso. Somente a moralidade em nossas ações pode dar beleza e dignidade à vida. Fazer disso uma força viva e trazê-la para a consciência é talvez a tarefa principal da educação.

Por isso mesmo, os valores humanos precisam ser recuperados e reforçados no indivíduo, trabalhados diariamente.

A partir do nascimento, a criança é inserida num contexto familiar que torna-se responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural desta criança na sociedade. Com isso, através do contato humano, a criança supre suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afetivos.

Também é a partir da família que a criança estabelece ligações emocionais próximas, intensas e duradouras, as quais são cruciais para o estabelecimento de protótipos para uma socialização adequada.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da

consciência, sujeita a influências posteriores.

[...] Todo o seu progresso psicológico foi realizado, até então, através das relações com outrem, principalmente os pais. De começo, a criança fundiu-se com as pessoas que a rodeiam, identificou-se com elas, foi invadida pela sua presença [...]. (MÉDICI, 1961, p. 40).

A família também desenvolve um papel importante nas formas de representação do mundo exterior, pois é através dela que se dá a inserção do sujeito neste mundo e onde começa a apreensão do conjunto de determinações – processo este que lhe possibilita viver o universal de forma particular e, neste movimento, construir-se.

O fato de pertencer a um determinado núcleo familiar já propicia à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir aprender habilidades diversas, tais como: falar, organizar seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família, adaptar-se às diferentes circunstâncias, flexibilizar, negociar.

As experiências e sentimentos brotados no decorrer do relacionamento cotidiano familiar são de grande influência no comportamento da criança, podendo orientá-la quando se tornar aluno e assim funcionar como base futura para a interação com companheiros escolares.

O PAPEL DOS PAIS

Analisaremos aqui o papel fundamental dos pais na formação de valores nas crianças.

Crianças geralmente observam tudo e procuram verificar se aquilo que os pais dizem faz parte da experiência de vida deles. A criança absorve tudo o que lhe é ensinado. O que aprende nessa fase vai levar para o resto da vida. Quanto mais cedo conviver com ensinamentos religiosos, certamente isso será apreendido de forma mais profunda.

Os valores são os norteadores da conduta e da ética, e o indivíduo aprende por excelência através de exemplos, principalmente nos primeiros anos de sua vida. O pai, mãe e o professor são os principais responsáveis pela formação de seus primeiros passos na aquisição de valores e princípios morais.

Nesta lógica, é imprescindível que no relacionamento entre pais e filhos os sentimentos de carinho e segurança possam ser transmitidos de modo a estimular a criança a explorar mais o ambiente, acarretando numa maior interiorização.

O afeto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se apropria do conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade.

Podemos observar o quanto as ligações emocionais são necessárias para o

desenvolvimento da natureza humana, já que uma criança tem que experimentar relações primárias a fim de desenvolver empatia por outras pessoas, além de uma segurança psicológica básica.

Os apegos emocionais também estão na base da motivação da aprendizagem. Pelo fato de a criança procurar a aprovação e o amor dos outros – para ela, significativos – ela é motivada a pensar e a comportar-se como eles desejam, além de basear seu comportamento no deles.

Pouco ou nada considerado antes da publicação dos trabalhos de John Bowlby (1969) e Mary Ainsworth (1972), o apego é um dos mais fortes laços percebidos na relação entre um bebê e um indivíduo adulto, isso pode ser percebido inclusive no meio animal como mostra o estudo de Bowlby (1990), que revela o comportamento de apego em diferentes símios e primatas. Esse apego é classificado por Gazzaniga e Heatherton (2005) como uma resposta inata dos bebês primatas e humanos à necessidade de cuidado e atendimento dos adultos para sobreviverem. Por outro lado, observa-se um comportamento recíproco do comportamento dos jovens ao que Bowlby (1990) chama de “comportamento de cuidar”, que é praticado pelos pais.

Longe de ser apenas um mecanismo de garantia da sobrevivência, esse vínculo afetivo possibilita, como mostra Bee (2003), o desenvolvimento da habilidade interativa entre esses indivíduos. A interação entre indivíduos de diferentes gerações é parte fundamental da “transição geracional, processo pelo qual, segundo Rocha-Coutinho (2006), uma cultura, sociedade ou comunidade comunica a seus jovens seus costumes e valores, permitindo assim a construção de uma identidade cultural (HALL, 2006).

Rocha-Coutinho (2006), porém, ressalta que esses valores só serão recebidos pela nova geração à medida que ganhem significado nas vidas das novas gerações, independentemente se estes valores são éticos, ou mesmo lógicos.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência. (VALADÃO; Santos, 1997, p. 22).

As figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da autoestima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social (VOLLING; ELINS, 1998).

Por exemplo, pais punitivos e coercitivos podem provocar em seus filhos comportamentos de insegurança, dificuldades de estabelecer e manter vínculos com outras crianças, além de problemas de risco social na escola e na vida adulta. Os laços afetivos asseguram o apoio psicológico e social entre os membros familiares,

ajudando no enfrentamento do estresse provocado por dificuldades do cotidiano (OLIVEIRA; BASTOS, 2000).

OS VALORES MAIS IMPORTANTES PARA OS CRISTÃOS

As questões referentes à moral e a ética sempre estiveram presentes nos círculos cristãos. Na verdade, a igreja primitiva do primeiro século, através de seus membros, fez um imenso trabalho evangelístico, disseminando a verdade cristã entre os diversos povos pagãos que habitavam a Europa, Ásia etc.

Na axiologia cristã, os princípios são derivados da Bíblia. Esta compreensão conduz a uma postura radicalmente diferente das cosmovisões que definem a condição atual do homem como normal. A Bíblia, entretanto, o apresenta como um ser caído e destituído do relacionamento perfeito com Deus, com seu próximo e com o mundo à sua volta.

Por isso, a Pedagogia Adventista apresenta como finalidade “restaurar o homem a seu estado original de perfeição. Isso se daria pelo restabelecimento da imagem de Deus no homem através da vivência dos valores bíblicos como os elencados por Habenicht (2004): “Fé em Deus trabalho contentamento lealdade humildade paciência integridade responsabilidade respeito bondade temperança.” Desta forma, percebemos que, no geral, para os cristãos, a questão dos valores tem sumária importância.

INFÂNCIA, MORALIDADE E RELIGIÃO

Ambientes educativos na infância exercem influência sobre seu desenvolvimento moral de muitas maneiras diferentes. Práticas de modelagem por meio dos pais e professores; valores familiares e sociais, valores e crenças religiosas podem desempenhar um papel importante na formação da moralidade.

A tendência do ensino do comportamento moral foi vista durante algum tempo como que quase exclusivamente sob a responsabilidade da educação religiosa e da igreja, mas hoje se reconhece que a formação moral se dá em várias áreas do desenvolvimento do indivíduo e com o auxílio direto e indireto de seus cuidadores.

DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

A primeira teoria do desenvolvimento da personalidade foi formulada por Sigmund Freud no início do século XX. Ele afirmou que a fundação básica da personalidade de um indivíduo já está formada aos cinco anos. Meio século mais tarde, Erick Erikson (1963) propôs uma extensa revisão da teoria de Freud que provou ser muito influente. Como Freud, Erickson concluiu que eventos na primeira infância deixam uma marca permanente na personalidade adulta. Porém, diferente de Freud, Erickson teorizou que a personalidade continua a desenvolver-se durante

todo o ciclo vital.

Baseando-se no trabalho anterior de Freud, Erickson concebeu uma teoria de estágios de desenvolvimento da personalidade. Um estágio é um período de desenvolvimento no qual se manifestam padrões característicos de comportamentos e determinadas habilidades tornam-se estabelecidas.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 7 ANOS

Os principais teóricos que contornam os estudos da infância contradizem os paradigmas de que crianças devam ser vistas como objetos passivos que simplesmente absorvem tudo o que acontece à sua volta as crianças são agentes sociais, com a capacidade individual para a construção de significados em resposta às estruturas sociais em que se encontram.

A moralidade é a nossa capacidade de aprender a diferença entre o certo ou errado e entender como fazer as escolhas certas. Tal como acontece com outras facetas do desenvolvimento, a moralidade não se forma independente de outras áreas do desenvolvimento. Experiências das crianças em casa, no ambiente ao seu redor, e suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais influenciam no desenvolvimento do sentido do certo e do errado.

De acordo com Piaget, as crianças entre as idades entre 5 e 10 anos pensam que as figuras de autoridade como os pais e os professores têm regras que os jovens devem seguir absolutamente. À medida que crescem, desenvolvem um pensamento mais abstrato, e tornam-se menos autocentradas, as crianças se tornam capazes de formar regras mais flexíveis e aplicá-las seletivamente para o bem de objetivos comuns e um desejo de cooperação.

Kohlberg (1970), com base no trabalho de Piaget, criou a sua teoria dos estágios de Entendimento Moral. De acordo com Kohlberg, crianças têm a base de sua moralidade em punição, orientação e obediência. Como Piaget, Kohlberg acreditava que as crianças se comportam moralmente porque temem a autoridade e tentam evitar a punição. É demais esperar que crianças pré-escolares façam automaticamente “a coisa certa”. No entanto, a maioria das crianças pode entender a diferença entre “bons” e “maus” comportamentos, e esse entendimento fornece a base para um pensamento moral mais complexo no futuro.

Alguns comportamentos morais são repassados por meio de histórias verbais ou lições estruturadas, como parábolas religiosas ou atividades de ensino em sala de aula. Não obstante, mais comumente, o comportamento moral é apreendido através da observação direta. Crianças observam cuidadosamente o comportamento de seus cuidadores, outros adultos e crianças mais velhas.

DESENVOLVIMENTO MORAL

Nenhuma das grandes teorias evolutivas desenvolvidas durante o século XX deixam de se perguntar por que e como as pessoas desenvolvem uma consciência moral. De maneira bem esquemática, estas foram suas respostas:

QUADRO: AS CAUSAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO AS DIFERENTES TEORIAS EVOLUTIVAS

TEORIAS	PRESSUPOSIÇÕES
Psicanálise	As crianças pequenas são amorais: não têm inibições e seu Id está orientado para a obtenção do prazer. Nos primeiros anos de vida logo aparece o ego como instância encarregada de canalizar os desejos de forma socialmente aceitável ou de adiar sua satisfação. Entre os três e seis anos, desenvolve-se o Superego, consciência moral interiorizada uma vez aceita a primazia do princípio de realidade sobre o princípio do prazer.
Teorias da aprendizagem	Também neste caso, o desenvolvimento da consciência e o comportamento moral são explicados como um processo de interiorização, embora os mecanismos envolvidos sejam sensivelmente diferentes dos da Psicanálise. A ênfase aqui está, por um lado, nos processos de condicionamento e de aprendizagem via reforço de condutas e normas, por outro lado, na aprendizagem que se realiza por meio da observação de modelos, principalmente daqueles por meio dos quais a criança se percebe como dotada de autoridade e prestígio.
Teoria piagetiana	Em vez de explicar o desenvolvimento moral como um processo de fora para dentro, como as duas teorias anteriores, a explicação piagetiana o entende mais como um processo de dentro para fora. Neste caso, o desenvolvimento do raciocínio moral é um derivado do desenvolvimento do pensamento lógico, não sendo observadas mudanças importantes na forma de raciocinar moralmente enquanto não se produzir avanços no raciocínio lógico mais geral. Autores que, como Kohlberg, desenvolveram as pressuposições piagetianas iniciais compartilham o postulado básico de que o desenvolvimento moral tem um componente básico de desenvolvimento cognitivo, assim como a crença na universalidade da sequência de estágios proposta.

Teoria Vygotskiana	Com todos os processos psicológicos superiores, o raciocínio moral está mediado por instrumentos simbólicos, como a linguagem e as formas de discurso. Como consequência da comunicação social e do diálogo com aqueles que os rodeiam, as crianças vão sendo capazes de um diálogo moral interno que não é senão a transposição intrapsicológica das conversações e dos diálogos mantidos com outros. Por isso, o desenvolvimento moral é entendido aqui como uma construção sociocultural (e, portanto, referente ao contexto em que se origina) e não como um processo de construção individual elaborado em relação ao desenvolvimento cognitivo.
--------------------	---

Fonte: Coll; Marchesi; Palácios (2004).

O que as pesquisas mencionadas questionam não é somente a visão das competências infantis em matéria de raciocínio moral, mas também as causas às quais se atribui o processo que se observa nesses raciocínios nas idades que estamos analisando neste trabalho.

Além das capacidades de raciocínio, as vivências emocionais do tipo empático e a participação social nas interações com adultos e companheiros são uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento moral. Sobre o papel dessa participação social, basta se referir aos resultados do estudo realizado por Eisenberg, Lennon e Roth (1983), em que se avaliou o raciocínio pró-social de crianças e ao mesmo tempo as práticas educativas de suas mães. Os dados mostraram que as crianças entre quatro e seis anos que mostravam um raciocínio pró-social mais voltado para as necessidades de outros tinham mães que, em suas interações, expressavam com frequência princípios morais, e que estimulavam neles a empatia e a adoção da perspectiva dos demais.

Alguns autores (ZANHN-WAXLER; RADKE-YARROW, 1982; DUNN, 1987; SNOW, 1987) descreveram os procedimentos por meio dos quais pais e mães contribuem para alicerçar a base da futura compreensão moral de seus filhos: por um lado, negociar com eles o sentido moral dos comportamentos, explicando-lhes por que determinadas atitudes são boas ou más, tanto por suas consequências como pela intenção com que são realizadas; com isso, conforme propõe o paradigma sociocultural, se constrói a narração que transforma um ato neutro em um de caráter moral, gerando na interação o raciocínio moral que depois as crianças utilizarão individualmente.

La Taille (1996) traz também alguns princípios formulados por Kant em relação a formação moral. Para esse teórico, a disciplina é coercitiva e deve livrar o homem de seus impulsos irracionais. A instrução, por sua vez, vai instrumentalizar

o homem suprindo-o de habilidades e conhecimentos. A esse respeito, La Taille é interlocutor dos dizeres do filósofo, que enfatiza que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois a última pode ser remediada mais tarde, enquanto que não se pode mais afastar a selvageria ou corrigir um defeito de disciplina.

As regras colocadas às crianças não devem, no entanto, ser arbitrárias. O melhor é que elas saibam o porquê e para que precisam respeitá-las. Kant acredita que dessa forma o adulto ajuda a formar o caráter dos pequenos. Essa fase da educação moral, encarada como negativa e fundada na disciplina, porém, não basta para a formação moral. Entra aqui, então, o papel da instrução e não mais da disciplina. Nesse sentido, La Taille (1996, p.145) traz alguns dizeres de Kant:

A educação moral não repousa sobre a disciplina, mas sobre máximas. Tudo está perdido se queremos afundar sobre exemplos, ameaças, punições etc. Ela seria assim pura disciplina. É preciso fazer com que o aluno aja corretamente segundo suas próprias máximas, e não por hábito, e que não faça apenas o bem, mas que o faça porque é o bem. Pois, todo o valor moral dos atos reside nas máximas do bem.

Como dissemos antes, as crianças são sensíveis não só à moral adulta, mas também à cultura moral que é gerada no grupo de iguais. Um bom exemplo disso é quando a criança percebe que a cultura moral dos iguais não coincide com a dos adultos, podendo gerar a cumplicidade com os iguais e as normas internas do grupo em que os pequenos encontram a oportunidade de se permitir o prazer de agir de maneira diferente ao que lhes indicam as “razoáveis” e “severas” advertências adultas.

RELAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E MORALIDADE

A educação moral não serve para internalizar normas corretas, mas para aprender que as normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade do indivíduo, o respeito ao meio ambiente. “Normas e princípios morais são prescrições frágeis que permanentemente oferecem oportunidade para a educação” (OELKERS, 1992, p. 14).

Educação moral, portanto, não pode ser interpretada como uma internalização mecânica ou literal de normas. Educação moral é muito mais um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, na sua interface com circunstâncias concretas. Não compete, portanto, à educação assumir um controle do mundo moral; sua tarefa restringe-se à introdução do educando no contexto dos princípios morais e nos modelos de debate, sendo que ela não dispõe de recursos ou mesmo de autoridade para impor determinadas formas de comportamento livres de desvios.

Isto, que pode parecer banal, na verdade assume grande importância, tendo em

vista o uso moralizante da qual certos grupos pretendem se utilizar para impor seus interesses como, por exemplo, a família que, desejosa de ver seus filhos assumindo determinados comportamentos, exige que a escola trate de enquadrar seus pupilos rebeldes, tornando-os comportados, ou seja, conformes às suas expectativas de comportamento.

É claro que a educação moral deve preencher positivamente seu espaço, mas os objetivos que serão de fato alcançados não podem ser fixados no interior desse espaço educativo. Este é o paradoxo do qual nenhuma educação moral pode esquivar-se: os efeitos devem ser de alguma forma calculados, mas este cálculo não passa de expectativa.

O agir educativo encontra-se sempre sob o signo da contingência, tanto no que se refere às intenções pedagógicas, quanto no que diz respeito aos seus efeitos. Educação moral, portanto, não significa a incorporação de preceitos e normas que são impostas a partir de fora como absolutas, mas aprender a lidar com as incertezas, com as precariedades, as contextualidades e os paradoxos das situações concretas à luz de alguns princípios gerais mínimos.

A questão da educação moral não trata do homem definitivamente bom, nem da internalização da única moral correta. O tema da educação moral é simplesmente o de como as crianças ou jovens aprendem o tratamento das exigências morais e das normas que são, simultaneamente, imprescindíveis e difíceis.

Trata-se de sensibilizar os alunos para a questão da moralidade, introduzindo-os no debate dos temas mais importantes que envolvem o ser humano e a sociedade na contemporaneidade, buscando contribuir para a formação de uma subjetividade a partir da qual cada pessoa possa fazer as suas leituras e tomar as suas decisões.

Procuramos deixar claro também que, apesar dos recorrentes discursos pós-modernos que se aproximam perigosamente do relativismo moral, tal posição nos parece não só teoricamente insustentável, mas politicamente perigosa. Se já não dispomos de verdades fixas e transcendentais que podemos ‘ensinar’ aos pequenos, também não podemos abrir mão de princípios mínimos a respeito dos quais não há como negociar. São princípios como o respeito à dignidade, respeito à vida, ao meio ambiente e a afirmação de uma atitude de solidariedade.

Estes princípios mínimos representam o chão seguro e inegociável a partir do qual é possível gerenciar conflitos e admitir espaços para as contingências de um mundo plural.

Em poucas palavras, educação moral é possível e talvez seja agora mais necessária do que nunca. Hoje, trata-se de entender o processo educativo como constituinte, ele mesmo, da moralidade. A criança deve ser vista, portanto, como o sujeito de sua formação moral e não mais como alguém que recebe passivamente tal formação.

INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CRISTÃ

Até agora, talvez, pode parecer que este trabalho não tem tratado do tema, proposto, afinal foi mencionado na introdução que sealaria da identidade cristã, espiritualidade, fé, e até então tem tratado de valores morais. Contudo, respaldados por Fowler (1981), afirmamos que todas estas coisas, embora não diretamente, estão interligadas, podendo-se afirmar inclusive que são interdependentes, como veremos a seguir.

Fowler (1995) baseia-se na obra de Paul Tillich (*Dynamics of Faith*) publicada na década de 1950, onde o autor defende que fé é mais do que uma questão de religião/seita ou de seguir ou não uma dogmática. É mais poderoso que um grupo de crenças declaradas ou uma série de proposições doutrinárias. Trata-se daquilo que faz a nossa vida valer a pena. Nossos mais profundos ideais. “Isto (a fé) molda a maneira como nós investimos nossos mais profundos amores e nossa mais custosa lealdade” (FOWLER, 1995, p.5).

Outra obra utilizada por Fowler é o trabalho de um manuscrito de Richard Niebhr, também publicado na década de 1950, cuja abordagem é bastante semelhante a de Tillich. Para Niebhr fé é o que molda a visão, os valores, os quais mantêm os grupos unidos. Conceito semelhante ao que chamamos de cosmovisão (apud. FOWLER, 1995).

Linguisticamente, Fowler não define fé como um substantivo, como fazem as línguas modernas, mas como um verbo como faziam as línguas antigas: no grego (*pisteo*), e no latim (*credere*), pode-se aprender, a partir destas palavras, que fé é mais do que uma crença a fé é definida como um conjunto de práticas, uma práxis, um *ethos*.

Outra grande contribuição da obra de Fowler (1995) é o fato de relacionar a formação da fé aos relacionamentos. Para ele, a fé é construída a partir do convívio do indivíduo com o outro nos “centros de compartilhamento de valores e ‘poder’”; ou seja, a fé é um produto do indivíduo ao interagir num destes centros: igreja, família ou escola.

ESTÁGIOS DA FÉ

Em seu estudo sobre os estágios da fé, Fowler (1995) estabelece uma análise de como a fé se desenvolve no indivíduo ao longo da vida. Seu estudo toma como base as teorias de desenvolvimento de Piaget, Erikson e Kohlberg como nos mostra o Quadro7:

QUADRO: ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: TEORIAS PARALELAS.

IDADES	Erikson	PIAGET	KOHLBERG
Segunda infância (2-6)	(Esperança) Autonomia vs. Vergonha e Dúvida	Pré-operatório ou intuitivo	-
Terceira infância 7-12	(Vontade) Iniciativa vs. Culpa (Propósito) Esforço vs. Inferioridade	Operacional Concreto	Nível Pré-convencional 1. Moralidade Heteronômica 2. Trocas Instrumentais
Adolescência 13-21	(Competência) Identidade vs. Total confusão	Operacional Formal	Nível Convencional 3. Relações interpessoais mútuas.
Jovem adulto 21-35	(Fidelidade) Intimidade vs. Isolamento	-	4. Sistema social e consciência.
Adulto 35-60	(Amor) Produtividade vs. Estagnação	-	Nível Pós-Convencional 5. Contrato Social, Direitos individuais.
Maturidade 60 -	(Cuidado) Integridade vs. Desespero (Sabedoria)	-	6. Princípios éticos universais

Fonte: Fowler (1995, p 52)

A partir do estabelecimento destes períodos, Fowler tece sua teoria de descreve como a fé se constrói ao longo da vida e como podemos caracterizar cada um destes estágios. O que se segue é a tradução, transcrição, de trechos selecionados da obra de Fowler apresentando os estágios da fé.

PRÉ-ESTÁGIO: FÉ INDIFERENCIADA (0 A 2/3 ANOS)

No pré-estágio, denominado fé indiferenciada, as sementes de confiança, coragem, esperança e amor fundem-se de forma indiferenciada e entram em conflito com ameaças de abandono sentidas pelo bebê, inconsistências e privações no ambiente da criança. Embora seja realmente um pré-estágio, a qualidade de mutualidade e a força da confiança, autonomia, esperança e coragem, ou seus opostos, desenvolvidas nesta fase estão subjacentes, ou ameaçam solapar tudo o que virá mais tarde no desenvolvimento da fé.

O perigo ou deficiência neste estágio é uma falha de mutualidade em qualquer das duas direções. Ou pode surgir um narcisismo excessivo, no qual a experiência de ser “central” continua a dominar e distorcer a mutualidade, ou experiências de negligência ou inconsistências podem encerrar o bebê em padrões de isolamento e mutualidade falha.

ESTÁGIO 1: FÉ INTUITIVO-PROJETIVA (3/4 A 7/8 ANOS)

A fé intuitivo-projetiva do estágio 1 é a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos, temperamentos, ações e histórias da fé visível dos adultos com os quais ela mantém relacionamentos primários.

O estágio mais típico das crianças de três aos sete anos caracteriza-se por uma relativa fluidez do pensamento. Aqui encontramos a primeira consciência da morte e do sexo e dos fortes tabus com os quais as culturas e famílias isolam estas poderosas áreas da vida.

O dom ou força emergente deste estágio é o nascimento da imaginação, a capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em histórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos das crianças no tocante às condições últimas de existência.

Os perigos deste estágio surgem da possível “possessão” da imaginação da criança por imagens irrestritas de terror e destrutividade ou da exploração, consciente ou não, de sua imaginação ao se reforçarem tabus e expectativas morais ou doutrinárias.

ESTÁGIO 2. FÉ MÍTICO-LITERAL (7/8 A 11/12 ANOS)

O estágio 2, da fé mítico-literal, é o estágio no qual a pessoa começa a assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade. As crenças são apropriadas com um interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. O símbolos são entendidos como unidimensionais e literais em seu sentido. Este é o estágio de fé da criança que está na escola, embora

às vezes achemos tais estruturas dominantes em adolescentes e adultos.

As limitações da literalidade e uma excessiva dependência da reciprocidade como princípio para construir um ambiente último podem resultar ou num perfeccionismo supercontrolador e empolado ou um humilhante senso de maldade, assumido por causa de maus tratos.

ESTÁGIO 3: FÉ SINTÉTICO-CONVENCIONAL (11/12 A 17/18 (?) ANOS)

No estágio 3, fé sintético-convencional, a experiência de mundo da pessoa amplia-se além da família. Várias esferas exigem atenção: família, escola ou trabalho, companheiros, sociedade e mídia, e, talvez, religião. A fé precisa proporcionar uma orientação coerente em meio a essa gama mais complexa e mais diversificada de envolvimento. Precisa sintetizar valores e informações; precisa fornecer uma base para a identidade e a perspectiva da pessoa.

O estágio 3, tipicamente, surge e adquire importância durante a adolescência, mas, para muitos adultos, torna-se um lugar permanente de equilíbrio.

Os perigos ou deficiências neste estágio são duplos. As expectativas e avaliações dos outros podem ser tão coercitivamente internalizadas e sacralizadas, que a autonomia posterior de julgamento e ação pode ser prejudicada. Ou então, traições interpessoais podem fazer surgir o desespero niilista acerca de um princípio pessoal do ser último, ou uma intimidade compensatória com Deus, não relacionada a relações mundanas.

ESTÁGIO 4: FÉ INDIVIDUATIVO-REFLEXIVA (17/18-35/40 (?) ANOS)

O movimento do estágio 3 para a fé individuativo-reflexiva do estágio 4 é particularmente crítico, pois é nessa transição que o adolescente ou adulto deve começar a assumir seriamente o encargo da responsabilidade por seus próprios compromissos, estilo de vida, crenças e atitudes. Se um movimento genuíno em direção ao estágio 4 está em andamento, a pessoa deve enfrentar certas tensões inevitáveis: individualidade versus ser definido por um grupo ou pelo fato de ser membro de um grupo; subjetividade e o poder de sentimentos fortemente vivenciados, mas não examinados, versus objetividade e a exigência de reflexão crítica; autorrealização como preocupação primária versus serviço em prol de outros e ser para outros; a questão de estar comprometido com o relativo versus luta com a possibilidade de um absoluto.

O estágio 4, da forma mais apropriada, toma forma no início da fase adulta, lembremos, porém, que muitos adultos não o constroem e que, para um grupo significativo, ele só surge por volta dos 30 ou 40 anos.

ESTÁGIO 5: FÉ CONJUNTIVA (APÓS OS 35/40 ANOS)

A fé conjuntiva do estágio 5 implica a integração, no eu e na própria perspectiva, de muita coisa que foi suprimida ou não reconhecida no interesse da autocerteza e da consciente adaptação cognitiva e a afetiva à realidade, próprias do estágio 4. Este estágio desenvolve uma ‘segunda ingenuidade’, na qual o poder simbólico é articulado com significados conceituais. Aqui também deve haver uma nova retomada e reconsideração do passado da pessoa. Deve haver uma abertura às vozes do ‘eu mais profundo’ da pessoa. É importante observar que isto implica um reconhecimento crítico do seu inconsciente social.

Incomum antes da meia idade, o estágio 5 conhece o sacramento da derrota e a realidade de comprometer-se e de atos irrevogáveis. Aquilo que o estágio anterior se esforçou por esclarecer, em termos de fronteiras do eu e da própria perspectiva das coisas, este estágio torna agora poroso e permeável. Este estágio luta para unificar os opostos na mente e na experiência.

ESTÁGIO 6: FÉ UNIVERSALIZANTE

No estágio 6, a pessoa engaja-se em consumir e ser consumida para a transformação da realidade atual na direção de uma realidade transcendente.

As pessoas que se encaixam no estágio 6 exibem, tipicamente, qualidades que estremecem nossos critérios habituais de normalidade. Sua indiferença à autopreservação e a vivacidade de seu gosto e percepção da realidade moral e religiosa transcendente dão às suas ações e palavras uma qualidade extraordinária e frequentemente imprevisível. Por sua devoção à compaixão universalizante, elas podem ofender nossas percepções provincianas de justiça.

O estágio 6 é extremamente raro. As pessoas que se encaixam nele geraram composições de fé nas quais a percepção do ambiente último inclui todo ser. Tornaram-se concretizadoras e realizadoras do espírito de uma comunidade humana inclusiva e realizada.

O TRABALHO NA FAMÍLIA

Quando as crianças chegam aos dois anos de idade, geralmente inicia-se o aprendizado da linguagem falada, mas, na realidade, esse aprendizado começa antes, quando os bebês balbuciam vocábulos durante seu primeiro ano. A partir dessa leitura, podemos inferir que as crianças devem ser capazes de aprender religião antes dos dois anos de idade.

White sugere que o ensino religioso pode ter início quando são ainda bebês: “Levem seus filhos em oração a Jesus, pois Ele lhes tem tornado possível o aprendizado da religião, ao aprenderem os rudimentos da linguagem falada” (WHITE, 2011).

A pedra angular da religião durante toda a primeira infância consiste em amor, confiança e obediência. Essas lições espirituais refletirão, posteriormente, um genuíno relacionamento salvífico com Jesus. Se eles, desde cedo são testemunhas do amor e confiança no lar e interiorizam a obediência, possuem um alicerce firme para a construção projetada de uma sólida vida espiritual.

MOLDES PARA A VIDA

É necessário ensinar, durante a primeira infância, muitos desses moldes ou padrões, tais como: orar antes das refeições, antes do sono, em meio às preocupações e dificuldades, ir a todos os cultos da igreja, usar roupas especiais aos sábados, ofertar com alegria, ficar em silêncio no templo, ouvir a Palavra de Deus nos cultos domésticos diários, memorizar um verso específico da Bíblia, entre outros.

A repetição regular desses modelos acrescenta tijolos na construção de sua inteligência moral para a vida. As crianças terão dificuldade para recordar uma ocasião na qual não oraram ou não foram à igreja. “O plano original de Deus para os pequeninos incluía conhecê-lo desde o início, para que Ele fosse parte da vida deles” (HABENICHT, 2011).

Introduzir hábitos em repetição diária acelera o processo de interiorização com raízes profundas de modo a tornarem-se padrões de procedimento natural. Da mesma forma acontece com os moldes religiosos que se desejam neles desenvolver pelo resto de suas vidas.

Podemos estabelecer, portanto, com base nas exposições anteriores, algumas diretrizes básicas para se estabelecerem os moldes para a vida:

1. Decidir quais ações religiosas se deseja ensinar para os filhos;
2. Executar estas ações regularmente;
3. Tornar o aprendizado interessante e combiná-los com amor.

SENTIMENTOS E ATITUDES

Durante os primeiros anos, as crianças sentem mais do que pensam. Para elas, os sentimentos ocupam a dianteira e o centro de sua existência. “Experimentam suas vidas por meio das emoções” (PIAGET, 1977).

É muito fácil perceber o que se passa na mente de uma criança pela sua expressão facial, pois elas exteriorizam prontamente, sem nenhum filtro, suas emoções mais íntimas. Nota-se nitidamente nelas sentimentos como: medo, alegria, tristeza, raiva, ansiedade e angústia. Porém, desenvolvem mais controle sobre seus sentimentos durante os anos posteriores. O raciocínio e o pensamento assumem um lugar mais privilegiado dos cinco aos sete anos de idade (PIAGET, 1977).

Habenicht (2011) afirma que:

As criancinhas captam os sentimentos por trás das atitudes na religião que contemplam em casa e na igreja... Elas são extremamente sensíveis a odores e atmosfera, rostos sorridentes ou carrancudos, elas leem a linguagem corporal talvez melhor que os adultos, e têm aguda percepção sobre quem realmente gosta delas e quem as considera um estorvo. Tudo isso abastece suas lembranças e atitudes para com os eventos religiosos. Os pré-escolares são extremamente impressionáveis. Eles captarão naturalmente a atitude que você adota para com a religião. Não se faz com que aconteça – acontece naturalmente, mesmo que você não queira.

A maioria das lembranças que temos de nossa infância são de cunho emocional. Os sentimentos transformam-se em atitudes para com Deus, a oração, o culto e a igreja.

PROCESSOS DO PENSAMENTO

As crianças, na primeira infância, pensam de maneira concreta. Os simbolismos na educação erguem entre a criança e seu educador uma muralha que ela precisará transpor com muito sofrimento, antes de entender o que se está tentando ensinar. A linguagem deve ser o mais literal quanto for possível.

As expressões da Bíblia são, muitas vezes, simbólicas e abstratas e necessitam de tradução em verbalização concreta e muito clara para que se possa obter uma real assimilação por parte dos pequeninos. É preciso se pensar no significado da simbologia e depois transmitir dessa maneira.

“Durante os primeiros anos, as crianças não entendem as coisas como os adultos. Elas interpretam de modo diferente, por causa de seus imaturos processos de pensamento” (HABENICHT, 2011).

Podemos, após este diálogo, observar que a primeira infância é o período mais importante para a aquisição de valores e princípios cristãos White (2003) argumenta que “nunca será demais acentuar a importância da educação ministrada à criança em seus primeiros anos. As lições que a criança aprende durante os primeiros sete anos de vida têm mais a ver com a formação do seu caráter do que tudo o que ela aprenda nos anos posteriores”. White (2003) ainda ratifica esta ideia afirmando que “desde a infância, o caráter deve ser moldado e formado de acordo com o plano divino. Devem-se infundir virtudes em sua mente que desabrocha”.

Muito frequentemente, elas se apegam apenas a um pequeno vislumbre de uma história e esse conceito torna-se a única e principal coisa de que lembram. Todo o restante do enredo perde-se diante desse quadro. Habenicht (2011), por fim, orienta pais e professores afirmando que “quando se estiver ensinando a pré-escolares as histórias bíblicas ou outras histórias edificantes, peça-lhes que contem sobre o que foi a narrativa. A resposta deles pode ser muito esclarecedora e lhe dará a oportunidade de ajudá-los a corrigir a maneira de pensarem”.

ENSINANDO AOS PEQUENINOS

1. Falar de maneira simples, evitando os simbolismos. Usar linguagem literal;
2. Fazer perguntas para saber o que a criança está pensando;
3. Concentrar-se numa coisa de cada vez.

CRENÇA E FÉ

É durante os primeiros anos de vida do ser humano que sua mente é mais suscetível a impressões, sejam boas ou más. White (2007, p.193) afirma que:

[...]durante esses anos, faz-se decidido progresso, quer na direção certa, quer na errada. De um lado, muita informação inútil pode ser adquirida; de outro conhecimento muito sólido e valioso. A força do intelecto, o saber substancial são riquezas que o ouro de Ofir não pode comprar. Seu preço está acima do ouro e da prata”.

Crianças têm uma fé natural naquilo que ouvem de seus cuidadores. Confiam nos adultos e aceitam o que ouvem. Podemos, nos seis primeiros anos, abastecê-las com a palavra de Deus e construir a fé delas.

ESTABELECENDO A CRENÇA E A FÉ

1. Alimentar a crença e a fé natural da criança;
2. Ensinar de modo positivo e claro: não despertar dúvidas;
3. Construir um sólido fundamento de fé e confiança.

O TRABALHO NA ESCOLA

As famílias estão cada vez menores. A sociedade do capital obrigou os pais e mães a estarem sempre trabalhando, de modo que cada vez mais cedo as crianças ficam a mercê de cuidadores que nem sempre são familiares. Isso sem mencionar os lares monoparentais. Mais e mais pais têm empurrado seus filhos para uma maturidade precoce. Eles querem crianças que demandem menos de seu tempo (HABENICHT; BURTON 2004).

Em todo caso, os pais e as famílias são cada vez menos responsáveis pela formação de suas crianças e jovens, e cada vez mais cedo ocorre o ingresso da criança na vida escolar. Desta forma, tem-se transferido para a escola o dever de não apenas instruir, mas também de formar as novas gerações, diferente do que ocorria no passado.

Embora não concordemos que seja dever da escola formar identidades,

entendemos que faz parte de suas atribuições auxiliar a família em um trabalho conjunto para promover a reflexão e a formação de cidadãos críticos e moralmente éticos para a sociedade.

Para isso, como afirmam Porto e Lucena (2003), o educador deve desenvolver competências para que possa trabalhar de tal maneira que ajude seus alunos a concretizarem uma personalidade moral autônoma. Não se trata, portanto, de apenas transmitir conhecimentos, mas possibilitar a troca de experiências, a partilha de sentimentos, a reflexão, o diálogo e o raciocínio.

Como afirmam Habenicht e Burton (2004), as crianças estão amadurecendo rápido e cada vez mais cedo atingem a juventude. A inocência infantil tem desaparecido cada vez mais precocemente. Essa crianças aprendem cada vez menos através de livros. Aprendem menos sozinhas e mais em grupos. Ou seja, o ensino tradicional, como se conhece, está perdendo a cada dia a sua funcionalidade e sua aplicabilidade, e isso exige uma mudança na maneira de a escola trabalhar não apenas os conteúdos comuns, mas também os temas de ética e os valores morais.

Pérez Serrano (2002) sugere que, ao trabalharmos o ensino de valores morais, eles não devem ser o tema de uma aula ou disciplina apenas, mas devem perpassar todo o currículo. Sugere, ainda, que se utilizem técnicas como: esclarecimento de valores; autorregulação; discussão de dilemas morais; *Role-playing* (jogos de interpretação de personagens) resoluções de conflitos – Sistema de Meta/Desejo, e Negociação; o método sociométrico de Tormo; a elaboração de mapas conceituais: para a aprendizagem significativa; análise de valores; entre outras.

Contudo, o melhor ensinamento é o exemplo. O registro das ações fica impresso na consciência e certamente será reproduzido pelas crianças. Cabe ao professor estar atento para aproveitar todas as chances, desta forma a própria vida se torna uma lição.

O TRABALHO NA IGREJA

É difícil mensurar a importância que a igreja exercerá na vida de uma criança que chega, com poucos dias de nascida, num "pequeno pacote" nos braços dos pais, enquanto ela é recebida com cânticos no departamento infantil, após ter sido apresentada à congregação pelo pastor. Logo, ela estará a recitar versos decorados, cantará no coral infantil, aprenderá a tocar um instrumento musical e tocará na banda sinfônica, bem descerá pelos corredores em encenações. Habenicht (2011, p.196) afirma categoricamente que “a igreja se tornará uma parte importante na vida da criança”. Ainda reitera que “levar as crianças à igreja não é fácil. Exige preparo, bem como paciência e persistência. Aprender a permanecer quietos na igreja é um esforço considerável! Pode-se começar ensinando ao bebê o que significa silêncio”.

Os autores são unânimes ao afirmar que separar brinquedos especiais separados especialmente para o dia de culto (que não sejam ruidosos), cadernos

de atividades para colorir, entre outros, fazem com que as crianças permaneçam em atividade sem, com isso, interferirem na recepção da mensagem por parte dos pais. Guardar os brinquedos da igreja para só dár-lhes de volta no próximo culto os tornarão atrativos e interessantes para elas.

Habenicht (2011, p. 201) diz ainda que:

[...]em pouco tempo elas aprendem exatamente o que esperar na igreja. O entretenimento é, na verdade apenas um recurso provisório, até que a criança possa se sentar quieta por períodos mais longos de tempo. A atividade deve ser usada somente na igreja. Dessa forma, se conservará a novidade e o interesse”.

Posteriormente, prossegue na afirmação de que “as crianças testarão os limites de sua conduta na igreja, assim como fazem em outros lugares” (HABENICHT, 2003, p. 202).

Precisam saber os limites, e o castigo seguirá o mau comportamento, assim como a recompensa seguirá o bom comportamento (HABENICHT, 2003, p. 202).

Entendendo que a criança pensa concretamente, e que dificilmente entenderá linguagens metafóricas, apresentamos algo interessante que se encontra numa antiga edição da revista Ministério (apud, HABENICHT, 2003, p. 207) que apresentou as seguintes diretrizes quanto ao batismo:

A pessoa deve:

1. Conhecer o significado do batismo;
2. Render-se a Cristo, aceitando o sacrifício dele em seu favor;
3. Compreender os princípios da nossa fé;
4. Compreender o significado da condição de membro da igreja.

WHITE (2003, p. 487) propõe que “as crianças mostrem claramente, pelo modo como vivem, que entregaram a vida a Deus”. Assim, poderíamos acrescentar uma quinta diretriz: Dar evidências na vida, de um compromisso com Deus.

CHAVES PARA O ENTROSAMENTO COM A IGREJA

Entendemos que não só os pais, mas todos os adultos da igreja devem assumir a responsabilidade de demonstrar carinho e interesse reais pelas crianças. Elas precisam sentir-se parte importante da igreja. A congregação deve notar suas perplexidades e cuidar delas. A congregação na qual uma família está inserida deve possuir uma atmosfera emocional favorável, assim como as famílias devem demonstrar espírito de aceitação, interesse e preocupação pelos membros, atitude perdoadora, tom adequado nos sermões, cooperação e abertura a novas ideias.

Porém, o mais importante de tudo é ver e viver uma vida digna de imitação. Só assim, os pequenos encontrarão referencial para se tornarem mulheres e homens íntegros numa sociedade pós-moderna moralmente corrompida.

CONCLUSÃO

Neste trabalho tentamos estabelecer um diálogo entre alguns dos autores que consideraram o tema da formação moral e dos valores cristãos.

Traçamos um paralelo entre infância, moralidade e religião. Estudamos os desenvolvimentos psicossociais, da personalidade, da intelectualidade e da moralidade, segundo Freud, Piaget, Erickson e Kohlberg, entre outros, além das principais causas do desenvolvimento moral segundo as diferentes teorias evolutivas.

Finalmente, tratamos do desenvolvimento espiritual e a ligação entre espiritualidade/fé e valores. Fizemos uma breve abordagem sobre os estágios da fé, além de apresentar alguns princípios para a formação de valores cristãos nas relações familiares, na escola e na igreja.

Podemos inferir, de acordo com o presente estudo, que a moralidade não é inata, e que as crianças podem refletir as escolhas e atitudes de seus cuidadores.

Um dos fatores principais que determinam a formação moral e religiosa é um lar bem estruturado no qual impera a cosmovisão cristã, que pode ser vista pela criança, na vida de sua família e na forma como ela é tratada em seus primeiros anos de vida.

A escola e a igreja exercem um papel complementar, porém não irrelevante em importância no que se refere à formação de valores e da identidade cristã nas crianças da faixa etária em estudo.

Os teóricos, tanto cristãos como não cristãos, concordam que a formação da moralidade e dos valores se inicia na infância.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, M. D. S. Attachment and dependency: a comparison. In GEWIRTZ, J. L. (Ed.) **Attachment and dependency**. Washington, DC: Winston, 1972, p.97-138.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.; ARANTES, V. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.; ARANTES, V. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007. 26

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BLASI, A. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Ed.). **Moral development: a introduction**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1995.

BOWLBY, J. **Apego e perda: apego**. 2.ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOWLBY, J. **Attachment and loss: Attachment**. New York: Basic Books, 1969.

BOWLBY, John. **Apego e perda**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria Especial de Direitos Humanos **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC/SEDH, 2007.

BROWN, T. Values, knowledge and Piaget. In: REED, E. et al (Ed.). **Values and knowledge**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

COLES, Robert. **Inteligência moral das crianças: ajude seu filho a ser generoso e bem estruturado**. Tradução Sonia T. Mendes Costa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (et. al). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Vol.1; 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAMON, W. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.

FOWLER, James W. **Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning**. New York: Harper Collins, 1995.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência psicológica: cérebro e comportamento**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GERMANOWICZ, Elias Fraga. Educação Adventista no contexto da pós-modernidade. **Revista da Escola Adventista**. v. 6, n. 10, p. 18-28 jul./dez. 2002.

HABENICHT, Donna J.; BURTON, Larry. Teaching the faith: an essencial guide for building faith shaped kids. Hagerstown, MD: Review and Herald, 2004.

HABENICHT, Donna J. **Como ajudar seu filho a amar a Jesus: sugestões práticas para transmiir valores espirituais**. Tradução Eunice Scheffel do Prado. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

_____. Diez valores que todo niño debería conocer. Buenos Aires: ACES,

2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KOHLBERG, L. Moral stages as a basis for moral education. E.Sullivan;J. Rest (Eds.). Toronto, Canadá: University Press., 1970.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão. 16.ed. São Paulo: Summus,1992.

LA TAILLE, Yves. de. **Vergonha**, a ferida moral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Moralidade e sentimento de vergonha. In: **Anais do IV Simpósio Internacional de Psicologia Genética**, Águas de Lindóia, 1996, 103-107.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. Em: Cinco estudos de educação moral. Coleção Psicologia e Educação. 2.ed. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1996.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

MACHADO, N. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação**. 4.ed. São Paulo: Peirópolis,1996.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M.D. et. al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1997.

MUSSEN, Paul Henry et al. **Desenvolvimento e personalidade de crianças**. São Paulo: Hayer i Roxo de Brasil, 1977.

PÉREZ SERRANO, Glória. Educação em valores: como educar para a democracia. Tradução Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **As relações entre afetividade e inteligência**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PORTO, Cidamaia Cunha Corbacho,; LUCENA, Cláudia do Vale de Lima de. **A educação em valores com crianças de 2-6 anos.** 2003. 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Adventista da Bahia, Cachoeira, BA, 2003.

PULASK, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget:** uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

REIS, Naiara Brandão; SANTOS, Sandra Regina do V. dos. **O desenvolvimento da moralidade em crianças de 4-6 anos.** 2004. 32 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Adventista de Educação do Nordeste, Cachoeira, BA, 2004.

ROCHA-COUTINHO, Maria L. Transmissão geracional e família na contemporaneidade. em BARROS, Myriam M. L. de. **Família e gerações.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VALADÃO, Cláudia Regina; SANTOS, Regima de Fátima Mendes. **Família e escola:** visitando seus discursos. 1997. (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNESP. Franca, 1997.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5.ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

WHITE, Ellen G. **O lar adventista:** concelhos a famílias adventistas do sétimo dia. 14.ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

_____. Orientação da criança. 9.ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

_____. **Pais preparados filhos vencedores:** orientação da criança / edição especial para os ministérios da família. vol. 2 Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.