



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

ANA CATARINA AMARO CARVALHO

Quando amar é uma demasia

Um olhar teológico e pedagógico sobre a família a partir da figura central do livro *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof.^a Doutora Maria Isabel Pereira Varanda

Braga
2018

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.¹

¹ Fernando Pessoa, *Odes de Ricardo Reis* (Lisboa: Ática, 1946).

AGRADECIMENTOS

Ao João
que, com a sua doçura e paciência infinita,
conta os dias para ter o que lhe é devido:
a presença *total* da mãe.

Ao Francisco,
que me permitiu acreditar que
o impossível acontece.

Ao Meira,
com quem aprendo todos os dias
o valor do amor autêntico.

Aos Mestres de *excelência*,
do passado e do presente,
que são um farol na minha vida.

Às pessoas Amigas que conheci nesta *viagem*.

*Em memória do Pe. Cachadinha,
que tem um lugar bonito no meu coração.*

RESUMO

Partindo da personagem central do livro *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe, este trabalho tem como objetivo, por um lado, clarificar que nenhum ser humano se constrói a si mesmo pelo isolamento em relação a tudo e a todos. Toda a equilibrada construção da identidade pessoal passa sempre pela tomada de consciência de uma diferença que implica uma relação com a alteridade, que me exige uma resposta, tornando-me responsável por si. Por outro, tenta mostrar que o ser humano, na família, se descobre a si mesmo na sua doação total ao outro, cujo amor exclusivo nos lembra o próprio mistério trinitário: o modo de Deus amar torna-se a medida do amor humano.

Além disso, enquanto núcleo de socialização primária, a família ensina o amor, o cuidado e o respeito. E não está sozinha no papel de educar os filhos. A escola partilha com ela as tarefas educativas, contribuindo, à sua medida, para a educação integral do ser humano. De entre as várias disciplinas que concorrem para este fim, destacamos, no âmbito deste trabalho, o papel da Educação Moral e Religiosa Católica na formação da personalidade dos alunos, na medida em que lhes propõe uma interpretação integral da existência pessoal, enriquecida pelos valores humanizadores de matriz cristã, que dão conteúdo à liberdade e fundamento à responsabilidade.

Na sequência do enquadramento atrás referido, apresentamos, no final, uma proposta de lecionação para a Unidade Letiva Três do 5.º ano de escolaridade, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica – “A Família, Comunidade de Amor”.

PALAVRAS-CHAVE: família; diferença; relação; alteridade; educação; amor.

ABSTRACT

Rising out from the main character of the book *O Filho de Mil Homens (The Son of One Thousand Men)*, by Valter Hugo Mãe, this work has as its main goal, on one hand, to become clear that no human being grows through isolation towards everything and everybody. Every balanced growing up personal identity always implies awareness of a difference through a relationship with the otherness, whose requires me an answer, becoming me responsible by him/herself.

On the other hand, it tries to become noticeable that the human being, in the family, discovers him/herself in the total donation to the other, whose exclusive love reminds the Trinity mystery itself: the way God loves becomes the standard of human love. Besides that, as nucleus of primary socialization, the family teaches love, care and respect. And it is not alone in the role of educating the children. The school shares with the family the educative tasks, co-operating with its proportion, for the general education of the human being.

Among the various school subjects which help on to this aim, we point out, in the sphere of action of this work, the role of Moral and Religious Catholic Education in the formation of students' personality, since it proposes them a global interpretation of personal existence, enriched by the values of the christian source, which give content to freedom and basis to responsibility. As a sequence of the framing previously exposed we present, at the end, a teaching proposal for the Unit Three of the 5th grade, included in the program of Moral and Religious Catholic Education – “Family, Community of Love”.

KEYWORDS: family, difference, relationship, otherness, education, love.

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS POR ORDEM ALFABÉTICA

LIVROS DA BÍBLIA

1Cor – 1.ª Epístola de São Paulo aos coríntios

Sir – Ben-Sirá (Sirácide)

Gn – Génesis

Is – Profecia de Isaías

1Jo – 1.ª Epístola de São João Evangelista

Lc – Evangelho segundo São Lucas

Mt – Evangelho segundo São Mateus

Rm – Epístola de São Paulo aos romanos

OUTROS

ASS – *Acta Apostolicae Sedis*

AEAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

CD – *Compcat Disc* (Disco compacto)

DVD – *Digital Video Disc* (Disco Digital de Vídeo)

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

GE - Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a Educação Cristã

GS – Concílio Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no Mundo
Atual

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I – O OUTRO QUE ME COMPLETA: REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE PESSOAL A PARTIR DO ROMANCE DE VALTER HUGO MÃE, <i>O FILHO DE MIL HOMENS</i>	15
1. Sonho de um homem que queria um filho para ser inteiro	16
1.1. <i>A procura da identidade...na diferença</i>	16
1.1.1. <i>A diferença no relato bíblico da criação</i>	20
1.1.2. <i>Do pensamento da interioridade à transcendência</i>	21
1.2. <i>Da solidão do Eu ao encontro com o Outro</i>	22
Síntese	26
CAPITULO II – A FAMÍLIA COMO RELAÇÃO DE VERDADEIRAMENTE DIFERENTES: AINDA O LIVRO <i>O FILHO DE MIL HOMENS</i> DE VALTER HUGO MÃE....	28
1. O dom de si aos outros... na família	29
2. O modo de Deus amar como medida do amor humano	32
3. Da “família” divina à família humana	37
Síntese	41
CAPITULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “A FAMÍLIA, COMUNIDADE DE AMOR”	43
1. Da família para a escola e da escola para a família	44
2. O papel da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) na formação integral do ser humano	47
2.1. <i>A educação integral do ser humano</i>	47
2.2. <i>A disciplina de EMRC ao serviço da pessoa</i>	49
2.2.1. Os alunos de EMRC	53
2.2.2. O professor de EMRC	54
3. “A Família, Comunidade de Amor”: contextualização pedagógico-didática da Unidade Letiva 3 do 5.º ano de escolaridade	56
3.1. <i>A Escola EB 2,3 de Nogueira</i>	56
3.2. <i>Caracterização da turma B do 5.º ano</i>	57
3.3. <i>A Unidade Letiva 3 no contexto do Programa de EMRC do 5.º ano</i>	59
3.4. <i>Proposta de lecionação da Unidade Letiva 3 do 5.º ano</i>	61

3.4.1. Aula 1 – As funções da família	61
3.4.2. Aula 2 – Quando a família falha. Diferença entre <i>ser</i> e <i>ter</i>	66
3.4.3. Aula 3 – A família ama, cuida e respeita	70
3.4.4. Aula 4 – Respeitar, compreender e perdoar na família	74
3.4.5. Aula 5 – O amor incondicional da família	78
3.4.6. Aula 6 – A família ajuda a crescer no amor	82
3.5. <i>Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada</i>	87
3.6. <i>Atividade do Núcleo de Estágio</i>	89
CONCLUSÃO	90
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre as metas selecionadas para a Unidade Letiva “Família, Comunidade de Amor”, do 5.º ano e os domínios de aprendizagem	60
Figura 2 – Capa do livro Pedro Malasartes, por António Mota	62
Figura 3 – Instrumentos musicais para contar a história Pedro Malasartes	63
Figura 4 – Capa do DVD Crianças Invisíveis	66
Figura 5 – Capa do livro O Filho de Mil Homens, de Valter Hugo Mãe	70
Figura 6 – Instrumentos musicais para contar a história “Estrela do Mar”	75
Figura 7 – Capa do livro A Árvore Generosa, de Shel Silverstein	78
Figura 8 – Capa do álbum Dilúvio, de Dani Black	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Grelha da Planificação da Aula 1	64
Tabela 2 – Grelha da Planificação da Aula 2	68
Tabela 3 – Grelha da Planificação da Aula 3	72
Tabela 4 – Grelha da Planificação da Aula 4	76
Tabela 5 – Grelha da Planificação da Aula 5	80
Tabela 6 – Grelha da Planificação da Aula 6	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – História <i>Pedro Malasartes</i> , por António Mota	98
Anexo 2 – Cenas retiradas de <i>Crianças Invisíveis</i>	104
Anexo 3 – História adaptada “O homem que era só metade”, do livro <i>O Filho de Mil Homens</i> , de Valter Hugo Mãe	105
Anexo 4 – História popular “Estrela do Mar”	107
Anexo 5 – História <i>A Árvore Generosa</i> , de Shel Silverstein	109
Anexo 6 – Letra da música “Maior”	118

INTRODUÇÃO

Que um ser humano se sinta incompleto é algo vulgar, diríamos até banal, na sociedade contemporânea, dita desenvolvida. O sentimento de insatisfação pela vida e por si próprio é característico de uma cultura já denominada de “era do vazio”, onde muitos vivem em permanente crise de identidade por recusa a uma fundamentação universal “forte”, típica da “pós-modernidade”.

No entanto, a personagem cuja história serviu de inspiração para o desenvolvimento do tema do presente trabalho - a família como plenitude de amar -, apesar de se sentir pela metade, tinha a profunda esperança que se completaria no encontro com um outro. E não um outro qualquer, mas especificamente um filho, porque se sentia como um pai. Sabia, intuitivamente, que reunia a única condição para concretizar o seu sonho: amar de forma radical e excessiva.

Neste sentido, a questão da identidade pessoal será o ponto de partida da reflexão deste Relatório. Começaremos por tentar esclarecer, no primeiro capítulo, que nenhum ser humano se constrói a si mesmo isolado de tudo e de todos. Em qualquer equilibrada construção da identidade pessoal existe sempre a consciência de uma diferença que implica uma relação ou abertura a uma alteridade. Mais, a relação com o outro é a relação por excelência, porque no seu rosto está presente o Altíssimo, o absolutamente Outro, que se impõe pela sua presença e nos torna responsáveis.

Assim, tentaremos perceber com mais detalhe, no capítulo seguinte, que é precisamente na família que a pessoa se descobre a si mesma na doação total ao outro, fator que torna o mistério do ser humano próximo do ser de Deus. Ou por outra, a misteriosa proximidade de Deus conosco revela-se particularmente na família, cujo amor exclusivo faz lembrar, precisamente, o modo de Deus amar. Na verdade, a trindade divina não é solidão, mas uma “família”, que tem na sua essência o amor. Na família testemunhamos, na maior parte dos casos, um amor orientado para o outro, que pensa em primeiro lugar na felicidade do outro e a partir deste, como a personagem que iremos conhecer, se completa.

Por fim, a partir do enquadramento teórico acabado de enunciar de forma sucinta e tendo em conta de que se trata de um Relatório final de uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), aludiremos, no início do terceiro capítulo, à relação de cooperação que existe entre a família e a escola, destacando a importância da educação na vida do ser humano em geral e o papel específico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) na construção da personalidade das crianças e dos jovens. É

nossa intenção mostrar de que forma uma disciplina de carácter confessional e facultativo, que obedece a critérios pedagógicos impostos a todas as disciplinas, contribui para a formação integral da pessoa através do seu programa educativo de âmbito nacional.

Como não há prática pedagógica, em contexto escolar, sem alunos e sem professores, enumeraremos alguns aspetos gerais dos principais “atores” da EMRC, focando, de seguida, a nossa atenção na realidade da escola e, sobretudo, da turma onde decorreu a PES.

De facto, o que se encontra na parte final deste Relatório diz respeito à contextualização e operacionalização da Unidade Letiva 3, “A Família, Comunidade de Amor”, do 5.º ano de escolaridade, tendo subjacente o programa de EMRC, devidamente articulado nos seus domínios de aprendizagem, metas curriculares, objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, selecionados a pensar nas finalidades da disciplina e na idade dos alunos a que se destinaram. O processo de ensino-aprendizagem, como se sabe, só fica completo com um momento final de avaliação, dos alunos, das metodologias adotadas e de quem ensina, para se perceber a apropriação da mensagem por parte dos primeiros e, eventualmente, redefinir estratégias. É, portanto, com este assunto, que daremos por terminadas as reflexões presentes neste documento.

Para concluir a introdução geral, resta acrescentar apenas que na elaboração deste Relatório privilegiámos uma bibliografia do âmbito específico da teologia, recorrendo, sempre que oportuno e pertinente, a documentos do Magistério da Igreja e, como não poderia deixar de ser, a textos específicos sobre Educação e EMRC, nomeadamente os produzidos pela Conferência Episcopal Portuguesa. O presente trabalho, em termos de referência, segue a norma Chicago 16, edição A.

E por vezes

E por vezes as noites duram meses
E por vezes os meses oceanos
E por vezes os braços que apertamos
nunca mais são os mesmos E por vezes

encontramos de nós em poucos meses
o que a noite nos fez em muitos anos
E por vezes fingimos que lembramos
E por vezes lembramos que por vezes

ao tomarmos o gosto aos oceanos
só o sarro das noites não dos meses
lá no fundo dos copos encontramos

E por vezes sorrimos ou choramos
E por vezes por vezes ah por vezes
num segundo se evolvem tantos anos

David Mourão-Ferreira²

² David Mourão-Ferreira, *Matura Idade* (Lisboa: Arcádia, 2010).

CAPITULO I – O OUTRO QUE ME COMPLETA: REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE PESSOAL A PARTIR DO ROMANCE DE VALTER HUGO MÃE, *O FILHO DE MIL HOMENS*

Através das personagens do livro *O Filho de Mil Homens*, Valter Hugo Mãe põe em relevo a fragilidade e a grandeza da espécie humana. Umas após outras, as personagens – Camilo, Isaura, Matilde, Antonino e as outras – surgem carregadas de ausências e de silêncios, repudiadas por uma sociedade sem amor, apenas cheia de piedade e preconceitos, que as faz desejarem diminuir até ser nada. Para dentro de cada uma era um sem fim e pouco do que continham lhes servia de felicidade. Surpreendentemente, todas triunfam. Mas não isoladamente. Para Alberto Manguel, autor do prefácio deste livro, o triunfo acontece precisamente “através do encontro de uma personagem com outra, do enredo que se tece quando uma vida se cruza com outra vida, entrelaçando virtudes com outras virtudes e destruindo vícios com outros vícios”³. E continua, “Isolada, cada personagem sofreria com a sua desolação e angústia numa cela silenciosa; ao confrontar-se com as outras, a angústia transforma-se em regozijo e a solidão em afeto”⁴.

Das várias histórias do romance, a principal é a de Crisóstomo, o homem que chega aos quarenta anos e assume a tristeza de não ter um filho. Via-se pela metade “porque se via sem mais ninguém, carregado de ausências e de silêncios como precipícios ou poços fundos”⁵. O drama de Crisóstomo, cujos amores haviam falhado, é o de ver-se incompleto porque se sentia como um pai a quem faltava um filho. Para dentro deste homem “era um sem fim, e pouco ou nada do que continha lhe servia de felicidade. Para dentro do homem o homem caía”⁶.

Contudo, aos quarenta anos, Crisóstomo, humilde pescador, assume a tristeza de não ter um filho para reclamar a esperança. Acreditava que “o afeto verdadeiro era o único desengano, a grande forma de encontro e de pertença. A grande forma de família”⁷. O que nos faz suspeitar, desde já, que a um homem assim, “que ganhava amor pelas pessoas por grandeza”⁸, assentará muito bem a magnífica e emblemática entrada do prómio da *Gaudium et Spes* “As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma

³ Alberto Manguel, prefácio a *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe, (Porto: Porto Editora, 2017), 11.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Valter Hugo Mãe, *O Filho de Mil Homens* (Porto: Porto Editora, 2017), 21.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, 22.

⁸ *Ibidem*, 233.

verdadeiramente humana que não encontre eco no seu coração”(GS 1). De facto, assim é o pescador.

O ponto de partida deste capítulo, ao evocar a história de Crisóstomo, será o de tentar explicitar que nenhuma identidade se constrói pelo isolamento ou pela concentração do indivíduo em si mesmo. Pressupõe, pelo contrário, a existência e a consciência de uma diferença que, por sua vez, implica uma relação, cujo olhar faz com que o outro seja. Nesta sequência, um segundo ponto de desenvolvimento consistirá em procurar compreender que a principal característica do Eu é a descoberta de si próprio na sua relação com o outro, numa relação que é responsabilidade e acolhimento.

Convidaremos Crisóstomo a juntar-se, oportunamente, neste percurso para melhor ilustrar o raciocínio aqui apresentado, com a promessa de que, “por vezes”, “num segundo”, o encontro acontece e o sonho torna-se realidade.

1. Sonho de um homem que queria um filho para ser inteiro

O tópico que introduz este capítulo parece sugestivo, na medida em que pressupõe que o conceito de identidade pessoal é inseparável do de alteridade, desde logo implícito no vocábulo “filho”. À primeira vista, portanto, o termo identidade oscila entre unicidade e diferenciação.

1.1. A procura da identidade...na diferença

Conhecemos Crisóstomo⁹ logo no primeiro capítulo do livro *O Filho de Mil Homens*, denominado “O homem que era só metade”. À primeira vista, o título parece remeter-nos para o carácter fragmentário do ser humano, próprio do *Homem light*, “modelado pela cultura niilista desta pós-nietzscheana «era do vazio», vivendo entre o *épos* da sua emancipação e o sentimento trágico do seu boiar sobre o Nada”¹⁰, em permanente crise de identidade por recusa de uma fundamentação universal única e una, tão típica da pós-modernidade¹¹. O Homem pós-moderno, alheio a referências “fortes”, outrora

⁹ Por curiosidade: Crisóstomo provém do grego *chrysóstomos*, aquele “que tem boca de ouro, eloquente, persuasivo”. Cf. José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 2.º vol. (Lisboa: Livros Horizonte, 1995), 255.

¹⁰ Jorge Coutinho, *Caminhos da razão no horizonte de Deus: sobre as razões de crer* (Coimbra: Tenacitas, 2010), 52.

¹¹ O termo “pós-modernidade” presta-se a variadas interpretações, sendo mesmo pouco consensual entre os pensadores. Em todo o caso, aqui será entendido quer como fim da modernidade ou de uma conceção racionalista, unitária e absoluta da razão, em momento de crise, quer “como *radicalização* da modernidade, sobretudo nos seus aspetos de pluralidade e liberdade”. João Duque, *Para um diálogo com a Pós-Modernidade* (São Paulo: Paulus, 2016), 10.

desempenhadas pela crença no divino, “vira-se para si próprio num movimento constante de procura do seu *modo-de-ser*, (...) entendido como formulação sempre provisória de si, busca incessante de uma interioridade em permanente devir”¹². É certo que Crisóstomo admite que se sente pela metade e que anda à procura de se tornar inteiro, mas sabe exatamente quem é. É um homem só e triste, que precisa de encontrar um filho, porque se sente “como um pai, finalmente a transbordar dessa certeza como um copo muito cheio”¹³. Ao contrário deste modo-de-ser pós-moderno, cujos indivíduos “têm consciência de que o *sentido* das suas vidas depende de um trabalho interior de autoconstrução e auto-interpretação de si”¹⁴, Crisóstomo tem a profunda intuição de que é um ser a partir do outro e para o outro, mas lá iremos.

A questão da identidade humana transforma-se, de facto, no dilema fundamental da contemporaneidade pela “possibilidade de configurar um destino (...) pela emergência do vazio existencial, esse sentimento difuso de um *si* que perdeu ou a quem falta uma razão de ser, uma vez que a árdua tarefa de descobrir um *sentido* para a vida depende da capacidade de o sujeito em construir a sua própria substância subjetiva”¹⁵. Por outras palavras, a suposta descoberta da identidade pessoal faz-se pela introversão, “de uma forma absolutamente individual, porque se confunde a particularidade, unidade e unicidade de cada ser humano com a redução individualística de cada um a si mesmo”¹⁶. No fundo, falamos de conhecimento de si, ou mais precisamente do reconhecimento de si como alguém com determinada identidade, elaborada de forma conceptual, isto é, o modo de conhecermos a nossa identidade pessoal é através da cogitação ou do pensamento de si. De resto, já a reflexão cartesiana, baseada na dúvida metódica, conduziu o sujeito à convicção da sua existência. Ao abandonar a dúvida, René Descartes estava seguro de que a certeza de existir é equivalente à certeza de pensar, logo é através do pensamento que o sujeito se reconhece a si próprio, pelo menos enquanto “coisa que pensa”. O mesmo já não se pode dizer acerca do corpo.

Porque o sentimento de possuímos um corpo nos poderia enganar, qual génio maligno, as sensações, segundo Descartes, nunca poderiam servir de fundamentação para descobrirmos verdadeiramente quem somos; apenas o pensamento nos pode conduzir verdadeiramente à verdade, ainda que duvidando.¹⁷ Mas se apenas conhecemos duvidando, então o pensamento pouco nos poderá revelar acerca da compreensão da nossa identidade pessoal. De dúvida em dúvida, corremos o risco de atingir o niilismo total. Daí que João Duque

¹² Maria Amélia Faia, *O Eu Construído: Identidade Pessoal e Consciência de Si* (Coimbra: Minerva, 2005), 30.

¹³ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 25.

¹⁴ Faia, *O Eu Construído: Identidade Pessoal e Consciência de Si*, 33.

¹⁵ *Ibidem*, 28.

¹⁶ João Manuel Duque, *O Excesso do Dom* (Lisboa: Alcalá, 2004), 8.

¹⁷ Cf. René Descartes, *Discurso do Método* (Porto: Porto Editora, s/d).

constate: “Se Descartes, em época de forte cepticismo, precisamente no desmoronar da Idade Média, tentou salvar a certeza com o recurso ao pensamento de si, Nietzsche, no desmoronar da Modernidade, em época de radicalização do cepticismo, compreendeu tudo como ilusão, incluindo a distinção entre verdade e falsidade, por isso também a certeza de si resultante do pensamento de si instaurado no cogito”¹⁸, propondo outra solução para a compreensão da identidade, já que pelo pensamento estaríamos condenados a nada.

Outra perspectiva assentaria no princípio do *sentimento de si*¹⁹, isto é, antes de mais nada, sentimo-nos sendo nós mesmos, seres pessoais distintos de outros, cujo modo de ser se realiza temporal e historicamente a partir da percepção de um corpo próprio, que constitui a forma mais imediata da compreensão da identidade. João Duque, baseando-se em António Damásio, dá conta do complexo mecanismo interno do corpo humano que está subjacente à compreensão do “si-mesmo” dos seres humanos, descrevendo a sua estrutura hierarquizada. Nesta, o sentimento surge numa fase avançada, o que nos afasta dos animais e nos permite sermos capazes não só de sentirmos, mas de sentirmos que sentimos, isto é, de termos consciência dos nossos sentimentos. Assim, só na fase da consciência o organismo conhece que é um sujeito de sentimentos, quer dizer, que surge o sentimento de si.²⁰ Além disso, na perspectiva de Duque, Damásio parece acreditar que não é só o conhecimento de si que surge com a consciência, mas o próprio “si-mesmo”, isto é, “a identidade de um ‘si-mesmo’ seria inexistente em fases anteriores à da consciência”²¹.

Em todo o caso, neste processo de tomada de consciência de uma identidade a partir do sentimento de si, existe um “eu” que sente, que é o ponto de partida do raciocínio e não o seu resultado. Dito de outra forma, *eu sinto-me a mim*, pelo que o “nascimento do ‘si-mesmo’, enquanto pessoa com identidade, precede o ato consciente do sentimento desse mesmo si (sem entrar na discussão se esse sentimento se dá só com a autoconsciência ou antes)”²². Ora, tal reflexividade implica, desde logo, uma alteridade, na medida em que o “mim” é um *outro* em relação ao “eu”.²³ Também Paul Ricoeur deu conta desta reflexividade ao estabelecer, no horizonte da temporalidade e da mudança da identidade pessoal, a correlação entre “ipseidade” e “identidade narrativa”²⁴, fazendo com que “o si ricoeuriano não seja um eu narcísico e egocêntrico, mas antes um eu reflexivo e autoanalítico, fruto de uma vida examinada, interpretada e narrada, um *si* que se vê a si

¹⁸ João Manuel Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” *Theologica* 46 (2011):16.

¹⁹ Falar de sentimento de si, obriga a que se faça referência à obra de António Damásio intitulada *O Sentimento de Si* (Lisboa: Temas & Debates, 2013).

²⁰ Cf. Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 18.

²¹ *Ibidem*, 19. (Tal raciocínio, como se depreende, levanta questões éticas que dizem respeito à dignidade da vida humana, que não serão tratadas neste contexto).

²² *Ibidem*.

²³ Cf. *Ibidem*, 20.

²⁴ Cf. Paul Ricoeur, *O Si-Mesmo como um Outro* (São Paulo: Papyrus Editora, 1991), 30.

mesmo como um *outro* sempre possível”²⁵. Assim, entre “eu” e “mim”, está aberta a porta para que o *outro*, exterior a mim, possa também ocupar o seu lugar no processo de construção da identidade humana. E o duplo movimento do *outro para mim e de mim para o outro* “é nuclear na constituição da minha identidade e, portanto, no modo de sentir-me, no sentimento de mim mesmo como alguém”²⁶.

Na verdade, nenhuma identidade se constrói pela convergência do indivíduo em si mesmo; pelo contrário, a identidade pressupõe uma diferença que, por sua vez, implica uma relação para se constituir como diferença e ser percebida como tal.²⁷ Então, se só no processo de relacionamento interpessoal podemos construir a nossa identidade, esta surge-nos sempre “como resposta específica à interpelação de uma alteridade”²⁸.

Já Martin Buber assinalara o paradoxo da identidade concebida como diferença, de uma forma simples e categórica: “O homem torna-se Eu no Tu”²⁹ e Emmanuel Levinas dirá, como veremos adiante, que é no encontro com os outros seres humanos que o indivíduo toma consciência de que é um sujeito. Ao afirmar que no princípio é a relação, Buber dá conta do carácter originário deste anseio, isto é, do impulso para de tudo fazer um Tu, um impulso para o contacto, para a reciprocidade de um Tu que vem ao meu encontro. É que o “Tu encontra-se por graça – não deve ser achado pela busca”³⁰.

Ora, acontece que Crisóstomo, o pescador que tínhamos deixado lá atrás, tomou a decisão de que “sairia à rua dizendo às pessoas que era um pai à procura de um filho (...); sentia como se procurasse uma criança que lhe pertencesse (...); como se essa criança o pudesse quase prever, ansioso na busca, ansioso no amor”³¹. O homem, cujas palavras que mais queria dizer eram *meu filho*, não compreenderá de imediato o sentido da reflexão de Martin Buber. Mas também Crisóstomo, que acreditava “que quando se sonha tão grande a realidade aprende”³², será agraciado.

Ainda antes que o sonho se torne realidade para Crisóstomo, que se sente como um pai pronto para acolher com ternura um filho, façamos uma breve alusão ao sublime relato bíblico da criação, a propósito das palavras de Buber, que afirmou que *no princípio é a relação*.

²⁵ Faia, *O Eu Construído: Identidade Pessoal e Consciência de Si*, 138.

²⁶ Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 20. Ver, a este propósito, o comentário do autor na nota de rodapé 14, da página 21. Segundo Duque, Damásio não considerou o outro no sentimento de si, o que limita a sua reflexão, uma vez que “o que constitui o «si-mesmo» não é apenas o sentimento consciente de si (...), mas a relação do outro a mim, mesmo na minha ausência de consciência”. *Ibidem*, 21.

²⁷ Cf. *Ibidem*, 9.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Martin Buber, *Eu e Tu* (Prior Velho: Paulinas, 2014), 32.

³⁰ *Ibidem*, 15.

³¹ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 23-24.

³² *Ibidem*, 23.

1.1.1. A diferença no relato bíblico da criação

Para começar, ao contrário de outros relatos sobre as origens do universo e do ser humano, o Deus judeo-cristão cria pela palavra: “No princípio (...) a terra era informe e vazia (...). Deus disse: faça-se...E assim aconteceu” (Gn 1,1-26), isto é, sem esforço, suavemente e em doçura. Em segundo lugar, o Deus bíblico cria, separando por espécies, criou a diferença e viu que era boa, “Deus, vendo toda a sua obra, considerou-a muito boa” (Gn 1,31).

Na verdade, deste relato, sobressai a bondade ontológica de cada criatura e percebemos que cada uma tem valor em si mesma, independentemente da sua competência. Isabel Varanda afirma que este “olhar de bondade traz uma originalidade radical à condição das criaturas e à relação entre as criaturas. É um olhar que faz com que o outro seja; permite ao outro aceder à existência e perseverar no ser”³³. E continua, dando conta de que “as criaturas não estão simplesmente umas *diante* das outras; elas estão umas *com* as outras”³⁴.

De facto, o primeiro horizonte do relato remete-nos para um cenário cheio de vida e de harmonia entre o humano e a natureza e o humano e Deus. Mais, Deus disse que “Não era conveniente que o homem esteja só” (Gn 2,18) - no contexto bíblico, a solidão é equivalente à morte, porque é estar privado de relações -, por isso cria a mulher, da mesma natureza/semelhança, mas cuja diferença permite ao homem reconhecer a sua própria existência. “Nascer diferente faz a identidade”³⁵. Nesta relação com o outro, o humano encontra a vida.

Logo, “Diante do Deus Criador, a condição das criaturas é de solidariedade e de igualdade fundamental”³⁶, cujas diferenças e limites são vividos como uma riqueza e uma oportunidade para a vida.

No princípio Deus cria a diferença. Diferença em relação a Si e diferença entre as criaturas, que “foi julgada aos olhos de Deus «muito boa»”³⁷, sem esquecer que esta distinção implica “o reconhecimento de um limiar que me significa um para além de mim”³⁸.

Aqui, *diante de Deus*, vem à memória o pensamento de Santo Agostinho, para quem o acesso ao divino era feito através da nossa própria interioridade. Vejamos como, paradoxalmente, Deus está mais próximo de nós do que nós mesmos.

³³ Isabel Varanda, “Da preocupação ecológica como retorno ao Deus criador,” *Theologica* 38 (2003): 299.

³⁴ *Ibidem*, 300.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

1.1.2. Do pensamento da interioridade à transcendência

“E como invocarei o meu Deus – meu Deus e meu Senhor – se, ao invocá-Lo, O invoco sem dúvida dentro de mim? (...) E assim, se existo, que motivo pode haver para Vos pedir que venhais a mim, já que não existiria se em mim não habitásseis? (...) Por conseguinte, não existiria, meu Deus, de modo nenhum existiria, se não estivésseis em mim”³⁹.

Para Santo Agostinho, o mundo criado é testemunha de uma ordem plena de sentido porque participa das ideias de Deus, mas o divino encontra-se também na própria interioridade do Homem, configurando o princípio subjacente à própria atividade do conhecimento.⁴⁰ A célebre máxima agostiniana - “Não saias de ti, mas volta para dentro de ti mesmo, a verdade habita no coração do homem”⁴¹ - aponta precisamente em direção à interioridade do sujeito existencial, isto é, em Santo Agostinho Deus não está apenas no exterior, iluminando a ordem do ser, mas encontra-se também na própria interioridade do Homem. Esta constitui o verdadeiro caminho para a espiritualidade.

Neste sentido, a interioridade agostiniana não consiste no fechamento do eu em si mesmo, “mas é essencialmente um caminho individual em direção a Deus, logo à Verdade”⁴², ou seja, chegamos a Deus através da nossa própria interioridade. Dito de outra forma, da reflexão individual na interioridade resulta o reconhecimento da transcendência divina, pelo que é na procura da identidade que encontramos como fundamento último do eu a alteridade, “Indo para dentro, eu sou atirado para o alto (...) a via da interioridade conduz-me ao além”⁴³, ao absolutamente Outro levinasiano, como teremos oportunidade de ver.

Assim, o *Eu* em Santo Agostinho sente-se salvo porque encontra a alteridade que o fundamenta, da mesma forma que o *cogito* em Descartes, que num primeiro momento pensava ser sozinho, descobrirá Deus. Também Emmanuel Levinas encontrará a originalidade da separação entre o *Eu* e Deus: “(...) a transcendência do Infinito em relação ao eu que dele está separado e que o pensa, mede, se assim se pode dizer, a sua própria infinitude. (...) O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro. (...) A distância da transcendência não equivale à que separa, em todas as nossas representações, o acto mental do seu objecto, dado que a distância a que o

³⁹ Santo Agostinho, *Confissões* (Braga: Livraria A.I., 2008), 12-13.

⁴⁰ Descartes, a partir da *Terceira Meditação*, dedicar-se-á também a provar que tudo quanto existe só é possível se Deus existir e se for ele o pressuposto de tudo. Quer dizer, o fundamento não surge do sujeito, mas de um Outro que o precede e que é garantia da sua própria existência.

⁴¹ Santo Agostinho, *A Verdadeira Religião: O cuidado devido aos mortos* (São Paulo: Paulus, 2002), 67. A dinâmica da interioridade agostiniana pressupõe três momentos: o afastamento do mundo (não saias de ti), a introversão (volta para dentro de ti mesmo) e o salto para a transcendência de Deus (vai além de ti mesmo). A verdade encontrada pelo ser humano não é fruto da sua consciência, mas uma realidade concreta, objetiva, alcançada no divino que habita o Homem.

⁴² Faia, *O Eu Construído: Identidade Pessoal e Consciência de Si*, 95.

⁴³ *Ibidem*, 97.

objecto se mantém não exclui – e na realidade implica – a *posse* do objecto, isto é, a suspensão do seu ser. A «intencionalidade» da transcendência é única no seu género⁴⁴. Por outras palavras, a revelação do Infinito supõe um eu separado, mas uma separação que não se baseia numa oposição ao outro,⁴⁵ porque se passa sob a forma de uma vida interior. Além disso, a ideia do Infinito vem do rosto do Outro que se apresenta como exterioridade total. Sigamos, pois, para o encontro com o *rosto do Outro*, usando como pretexto, mais uma vez, a história de Crisóstomo.

1.2. *Da solidão do Eu ao encontro com o Outro*

De Crisóstomo sabemos, até ao momento, que era um homem só, que os seus amores haviam falhado e que se sentia como um pai, a quem faltava um filho. Estava precisamente à sua procura quando o deixámos. Nessa altura, recordemos, Martin Buber acabara de afirmar que o Tu se encontrava por graça, não pela busca. De facto, assim foi.

Em pouco tempo, todos conheciam Crisóstomo na vila e dele diziam que era o pescador de filhos. “Enternecidas com o seu carinho, uma generosidade toda exposta⁴⁶, as pessoas afirmavam-lhe que não conheciam nenhuma criança sozinha, “o que, sendo uma coisa boa, parecia fazer um buraco no coração do pescador. E para dentro do pescador já o pescador caía⁴⁷. Juravam que bateriam à sua porta se soubessem de alguém, vaticinando que “quem tanto pede o que lhe pertence assim o mundo convence⁴⁸”.

Crisóstomo pressente que tinha de ir ao encontro do seu destino, “embora não saiba onde ele está. Sabe, isso sim, que tem de ir ao seu encontro com todo o seu ser. O que irá acontecer não é o que a sua resolução imagina; mas o que vier a suceder só acontecerá se ele se decidir pelo que é capaz de querer⁴⁹. Crisóstomo “acredita; abre-se ao encontro⁵⁰”.

Uma noite, ao entrar para a traineira e ir para o alto-mar, o pescador ouviu dizer que havia um novo companheiro, um rapaz pequeno que precisava de trabalhar. “Era um rapaz pequeno, deitado à vida depois que o seu avô morrera⁵¹, que estivera vinte dias fechado em casa sem saber o que fazer, até que uma vizinha metediça se lembrou dele e lhe disse que o sol estava alto e era como um patrão. “Os seus olhos tinham um precipício. E ele estava quase a cair olhos adentro, no precipício de tamanho infinito escavado para dentro de si mesmo. Um rapaz carregado de ausências e de silêncios. Seguia na traineira quase com a

⁴⁴ Emmanuel Levinas, *Totalidade e Infinito* (Lisboa: Edições 70, 1988), 36.

⁴⁵ Cf. *Ibidem*, 41.

⁴⁶ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 251.

⁴⁷ *Ibidem*, 24.

⁴⁸ *Ibidem*, 251-252.

⁴⁹ Buber, *Eu e Tu*, 63.

⁵⁰ *Ibidem*, 64.

⁵¹ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 26.

promessa de quem podia chorar. Para dentro do rapaz era um sem fim e pouco do que continha lhe servia para a felicidade. Para dentro do rapaz o rapaz caía”⁵².

Pela primeira vez em toda a sua vida, Crisóstomo abraçou um colega de trabalho e durante a faina, o pescador perguntou-lhe se não gostava da escola. “E o rapaz disse que sim, que até era bom em matemática. O pescador pensou que o seu filho seria uma raridade das boas, porque ninguém percebia de matemática, só os génios. O Crisóstomo, uns segundos antes de o dizer, pensou que aquele era o seu filho e pensou que o seu filho era um génio. E assim o pensaria de qualquer maneira, uma vez que amar fazia dessas grandezas. Amar era feito para ser uma demasia e uma maravilha”⁵³.

Qualquer rosto, dirá Emmanuel Levinas⁵⁴, é um apelo forte e o rosto do “rapaz pequeno” anuncia uma viragem, não dando espaço a qualquer reflexão antes do encontro e do acolhimento. Perante o encontro com o rosto, ninguém fica indiferente. Mas, na realidade, “o rosto não aparece, ele não é fenómeno, é epifania”⁵⁵, cuja manifestação se subtrai “à visão das formas e mesmo à escuta sensível das vozes”⁵⁶. Manifestar-se “como rosto (...) é apresentar-se de uma maneira irredutível à manifestação”⁵⁷, impondo-se para além da sua forma. A alteridade do outro é anterior a qualquer iniciativa e não se pode ser surdo ao seu apelo. No rosto do outro é onde se manifesta o pobre, a viúva e o órfão, isto é, o indefeso que exige de mim uma resposta, fazendo-me responsável: “Quando o rosto do outro se ergue diante de mim, acima de mim, não é um aparecer que eu possa incluir no recinto de minhas (...) representações (...); certamente, o outro aparece, seu rosto o faz aparecer, mas o rosto não é um espetáculo, é uma voz (...): o outro me constitui responsável, isto é, capaz de responder”⁵⁸, porque perturba “o em tua casa”.

Por essa razão, Crisóstomo “com a sensibilidade de que era capaz (...) disse ao filho que ele não podia ficar sozinho numa casa velha, nem embarcar antes de lhe acabar a vontade de estudar (...). Perguntou-lhe, por responsabilidade, contendo a ansiedade mas assim perguntado como se fosse uma coisa normal, se podia ser seu pai (...). E o rapaz pequeno olhou o homem grande e disse que sim, que além de ser bom em matemática sabia cozinhar e só não gostava de passar a ferro. Era o modo como pensava que podia dividir com alguém

⁵² *Ibidem*, 27.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Uma ideia central na antropologia interpessoal de Emmanuel Levinas é a da primazia do outro, a qual se designa habitualmente por “epifania do rosto”, que se revela e se impõe por si mesmo, sem intermediários. Em Levinas, a certeza do outro como outro conduz o homem a uma verdadeira experiência metafísica. Cf. Joseph Gevaert, *El Problema del Hombre: Introducción a la Antropología Filosófica* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2008), 41-42.

⁵⁵ Ricoeur, *O Si-Mesmo como um Outro*, 221.

⁵⁶ *Ibidem*, 393.

⁵⁷ Levinas, *Totalidade e Infinito*, 178.

⁵⁸ Ricoeur, *O Si-Mesmo como um Outro*, 391.

as tarefas dos afetos, as obrigações de respeito por quem partilha um cuidado mútuo e uma promessa de gostar. O rapaz pequeno emocionou-se. Chamava-se Camilo”⁵⁹.

“O rosto voltou-se para mim – e é isso a sua própria nudez”⁶⁰. Num rosto, o absolutamente débil, o absolutamente exposto apresenta-se como o verdadeiramente Outro, isto é, como transcendência. A nudez do rosto tem um sentido por si mesma, tem significado antes de projetarmos qualquer luz sobre ela,⁶¹ ou seja, abre-se a uma relação com uma presença imediata, sem qualquer mediação. Manifesta-se sobretudo no olhar, um olhar que expõe a pobreza e a miséria do outro que me olha, um “olhar que suplica e exige – que só pode suplicar porque exige – privado de tudo porque tendo direito a tudo e que se reconhece dando (...) -, esse olhar é precisamente a epifania do rosto como rosto”⁶². Mas é também nesta miséria que se confundem “os movimentos que vão para a Altura e Humanidade de Outrem”⁶³, cujo rosto se apresenta “na resistência ética que paralisa os meus poderes e se levanta dura e absoluta do fundo dos olhos, sem defesa na sua nudez e na sua miséria. A compreensão dessa miséria e dessa fome instaura a própria proximidade do Outro”⁶⁴.

O encontro com o rosto do outro é, assim, o lugar onde se manifesta Deus, o totalmente Outro. Encontrar-se face a face com o próximo é encontrar-se, de certa forma, com o Altíssimo, que exige que se lhe reconheça a partir do reconhecimento do outro. A dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano. O rosto que se impõe a mim mesmo, suscita a minha bondade⁶⁵ ou a minha responsabilidade, porque é “em mim que o movimento partido do outro termina sua trajetória”⁶⁶.

Neste sentido, a minha identidade ética é avaliada pelo modo “como me comporto perante a interpelação do outro, na sua presença nua e crua, no seu rosto débil e exposto”⁶⁷. Logo, a voz do outro, que é sempre a voz da consciência, precede a liberdade da nossa escolha – positiva ou negativa -, julga a nossa forma de agir e, conseqüentemente o nosso modo de ser.⁶⁸ E o modo de ser verdadeiramente humano é ser e sentir-se sendo a partir do outro, atributo, desde logo, subjacente à condição de filhos.

Voltando a Crisóstomo. O pescador dirá, um dia, ao filho que “todos nascemos filhos de mil pais e de mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo. Como se os

⁵⁹ Mãe, *O Filho de Mil homens*, 28.

⁶⁰ Levinas, *Totalidade e Infinito*, 61.

⁶¹ Cf. *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*, 62.

⁶³ *Ibidem*, 179.

⁶⁴ *Ibidem*, 178.

⁶⁵ Cf. *Ibidem*, 179.

⁶⁶ Ricoeur, *O Si-Mesmo como Outro*, 391.

⁶⁷ Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 22.

⁶⁸ Cf. *Ibidem*, 23.

nossos mil pais e mais as nossas mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros”⁶⁹.

E ao irmão ama-se simplesmente porque é irmão, porque partilha a origem comum e porque o seu rosto me torna responsável.⁷⁰ A pergunta divina “Onde está o teu irmão?” (Gn 4,9) sugere que a responsabilidade aí sentida “é aquela em que o irmão «se sente» (mais do que se sabe, e mais do que acha que deve) responsável pelo seu irmão”⁷¹. O irmão é responsável pelas faltas ou infelicidade do outro e a sua responsabilidade responde pela liberdade de outrem. A “admirável fraternidade humana (...) – pensada com a frieza sóbria de Caim – não explicaria ainda a responsabilidade entre seres separados que ela clama”⁷². Logo, a “responsabilidade por outrem não pode ter começado no meu compromisso, na minha decisão”⁷³, mas vem de aquém da minha liberdade, ao ponto de, entre irmãos, a responsabilidade poder ir “até à substituição, em que eu assumo o lugar do meu irmão, para assumir as consequências da sua própria ação”⁷⁴. Note-se que esta compaixão enquanto substituição torna mais clara o que significamos na relação ao outro, não “porque o nosso “eu” substitua o outro, eliminando a sua alteridade, mas precisamente porque [o “eu”] se situa no lugar em que o outro se encontra, encontrando-se com o outro, precisamente na paixão por ele – e encontrando-se a si mesmo, precisamente, nesse encontro com o outro”⁷⁵. O dom de nós pelo outro, precede-nos sempre, mas a partir desse dom também nos sentimos como dádiva para ser dada.⁷⁶ Crisóstomo, o pai, dá gratuitamente ao filho o que recebe, porque gratuitamente recebe. Camilo, o filho que, no amor, lhe promete, dando-lhe possibilidade de futuro, é também aquele que conta com a promessa do pescador para lhe dar futuro. Pois bem. O rapaz pequeno disse ao pai, agora que ele estava inteiro, que devia passar a ser o dobro, “Ser o dobro, disse”⁷⁷. Crisóstomo compreendeu: tinha de “(...) ser o dobro e em dobro ter o que fazer da vida e ter o que deixar ao filho”⁷⁸.

⁶⁹ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 257.

⁷⁰ Cf. João Manuel Duque, “Breve Antropologia da Família,” *Theologica* 49 (2014): 236-237.

⁷¹ *Ibidem*, 237.

⁷² Emmanuel Levinas, *De Outro Modo Que Ser: ou para lá da essência* (Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011), 32.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 29.

⁷⁶ Cf. Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 27.

⁷⁷ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 30-31.

⁷⁸ *Ibidem*, 31.

Síntese

Ao longo deste capítulo, tendo subjacente a história de Crisóstomo, procuramos esclarecer que nenhum ser humano se constrói a si mesmo, no processo de construção da sua identidade, pelo isolamento em relação a tudo e a todos. O destino de cada indivíduo, numa equilibrada procura e construção da identidade pessoal, passa sempre pela consciência de uma diferença que implica uma relação com o outro, em cujo rosto está presente o Altíssimo. O rosto do Outro, que é indigente, impõe-se pela sua presença e exige-me, tornando-me responsável por si.

Seguindo esta linha de raciocínio, no próximo capítulo iremos tentar perceber, entre outros assuntos, que o ser humano, na família, se descobre a si mesmo na sua doação total ao outro, aspeto que torna o mistério da pessoa um espelho da beleza de Deus.

Nasceu-te um Filho

Nasceu-te um filho. Não conhecerás,
jamais, a extrema solidão da vida.
Se a não chegaste a conhecer, se a vida
ta não mostrou - já não conhecerás

a dor terrível de a saber escondida
até no puro amor. E esquecerás,
se alguma vez adivinhaste a paz
traíçoeira de estar só, a pressentida,

leve e distante imagem que ilumina
uma paisagem mais distante ainda.
Já nenhum astro te será fatal.

E quando a Sorte julgue que domina,
ou mesmo a Morte, se a alegria finda
- ri-te de ambas, que um filho é imortal.

Jorge de Sena⁷⁹

⁷⁹ Jorge de Sena, *Visão Perpétua* (Lisboa: Edições 70, 1989).

CAPITULO II – A FAMÍLIA COMO RELAÇÃO DE VERDADEIRAMENTE DIFERENTES: AINDA O LIVRO *O FILHO DE MIL HOMENS* DE VALTER HUGO MÃE

O argumento de *O Filho de Mil Homens* é antigo: um homem chega aos quarenta anos, assume a tristeza de não ter um filho e, para superar essa ausência, decide procurá-lo.

Na *Odisseia*, de Homero, é o filho, Telêmaco, que procura o pai – tema que James Joyce inverteu em *Ulisses*, onde Leopold Bloom percorre Dublin inconsciente à procura de Stephan Dedalus, o filho perdido. Também Geppetto, no *Pinóquio*, inventa um boneco de madeira para filho, que depois vai à procura do pai que foi engolido pelo monstruoso Peixe. A estes enredos, Valter Hugo Mãe contrapõe um outro: “a fantasia de um ‘filho de mil seres humanos’, tanto homens como mulheres. A essa definição correspondemos todos”⁸⁰.

Todos somos filhos, o que nos recorda que “a vida não no-la demos sozinhos, mas recebemo-la. O grande dom da vida é o primeiro presente que recebemos”⁸¹.

O Deus bíblico, como tivemos oportunidade de ver no capítulo precedente, cria com suavidade e doçura, em contraste absoluto com os mitos mesopotâmicos antigos⁸². Também aí os deuses modelam o Homem a partir da terra, mas uma terra revolvida com o sangue e os restos dos deuses violentos, assassinados pelos deuses “magnânimos”. Aqui o ser humano é fruto, não de amor, mas de ódio; é fruto “da violência e da necessidade, mal feito, feito de mal, este homem é mau e mesquinho e violento por natureza, marioneta nas mãos dos deuses violentos, vítima revoltada e violenta de deuses tirânicos e prepotentes. Sem liberdade e sem graça, sem humanidade, sem humildade, sem amor, sem dom”⁸³.

E sobre *graça* pouco ou nada sabia o velho Alfredo, o primeiro a adotar Camilo, o filho do pescador Crisóstomo que conhecemos no primeiro capítulo. O velho, cuja mulher tinha morrido sem terem deixado descendência, procurava um filho porque sentia “uma tristeza insuportável em permitir que um amor assim se apagasse sem testemunho. Como se fosse inútil”⁸⁴. Alfredo, inconscientemente, “instruía o rapaz por um sentido muito egoísta do amor. Instruía o rapaz igual a um mensageiro”⁸⁵ que partiria depois, sozinho, à mercê da

⁸⁰ Alberto Manguel, prefácio, 12.

⁸¹ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia* (19 de março de 2016),” (Braga: Editorial A.O., 2016), 188.

⁸² A título de exemplo, referimos o mito da criação babilónico *Enuma Elish* e o poema *Atrahasis*, também sobre a criação e o dilúvio universal.

⁸³ António Couto, *Como uma Dádiva: Caminhos de Antropologia Bíblica* (Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2002), 49.

⁸⁴ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 96.

⁸⁵ Por curiosidade, a palavra “Camilo” chega à língua portuguesa através do latim, *Camillus*, significando “mensageiro”. Cf. *Dicionário de Nomes Próprios*, acedido em 16 de dezembro de 2017, <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>.

sorte, a espalhar a notícia de que um dia, numa vila de praia, vivera um casal, Carminda e Alfredo, que se amou muito”⁸⁶.

No entanto, um filho nunca é “um complemento ou uma solução para uma aspiração pessoal, mas um ser humano, com valor imenso, e não pode ser usado para benefício próprio”⁸⁷. Já diz o Evangelho: “Recebestes de graça, dai de graça” (Mt 10,8).

Neste capítulo, como dissemos, iremos procurar perceber de que modo, na dinâmica familiar, o dom que recebemos se torna dádiva para ser dada.

Faremos, ainda, um esforço para perceber como, do ponto de vista da fé cristã, a revelação trinitária pode iluminar o conhecimento que o ser humano tem sobre si mesmo e sobre a família, enquanto núcleo de relação de diferentes, que têm em comum o amor.

1. O dom de si aos outros... na família

Crisóstomo sentia, muito antes de encontrar um filho, que havia “dentro de si, maduro, um amor pronto para entrega, um tesouro pertença de alguém que já não ele, e alguém teria de vir para o tomar”⁸⁸. Enquanto filhos, o dom de nós pelo outro precede-nos sempre, isto é, ser filho é reconhecer não ser princípio absoluto de mim mesmo, mas dádiva de outro, e é também a partir desse dom que nos sentimos dádiva para ser dada.⁸⁹ Logo, “o natural e exigido prolongamento do ‘si-mesmo que se recebe é o si-mesmo que se dá’⁹⁰, isto é, o dom de si aos outros. E o melhor modo de sermos seres com os outros, para os outros e pelos outros “é a realização da nossa condição de pais e mães”⁹¹, cuja atividade de geração pode concretizar-se de modo biológico e de outros modos, porque “somos pais sempre que geramos alguém ou algo em alguém”⁹².

Na tradição judaico-cristã, Deus convida o ser humano a prosseguir a obra da criação num contexto de “domínio sem dominação; domínio sem violência; domínio em doçura, que já inaugura a qualidade das relações que as criaturas são convocadas a entretecer”⁹³, numa tarefa conjunta de *com-criação*, de modo a “ser no mundo como Deus é no céu”⁹⁴, numa lógica em que o Homem não é “dono, mas Dom”⁹⁵. Um dom que corresponde a uma relação que supera a condição de reciprocidade subjacente, por exemplo, no imperativo

⁸⁶ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 96.

⁸⁷ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 170.

⁸⁸ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 248.

⁸⁹ Cf. Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 26.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*, 27.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ Varanda, “Da preocupação ecológica como retorno ao Deus criador,” 303.

⁹⁴ Couto, *Como uma Dádiva: Caminhos de Antropologia Bíblica*, 57.

⁹⁵ *Ibidem*, 54.

ético: “Faz o que queres que te façam e não faças o que não queres que te façam” (que aponta para um certo interesse individual), ao remeter para a gratuidade: “dou por nada e para nada, simplesmente porque sim”⁹⁶.

Neste sentido, o dom é um excesso, “que rompe com o dinamismo estrito da reciprocidade e da rentabilidade”⁹⁷, cuja possibilidade de realização histórica acontece, ainda que não de forma exclusiva, nas relações familiares, sob a forma de amor, enquanto *agapê*⁹⁸ ou misericórdia.⁹⁹ Se, como vimos atrás, a identidade pessoal resulta de uma relação primordial ao diferente, então “o sentido dessa identidade não pode ser outro, senão o dom de si mesmo ao diferente, como plenitude da relação inter-humana”¹⁰⁰.

Daqui se depreende que o amor se torna o fundamento da humanidade, como se esforçava Crisóstomo por explicar ao filho. O amor é uma “predisposição natural para se ser a favor de outrem. É isso o amor. Uma predisposição natural para se favorecer alguém. Ser, sem sequer se pensar, por outra pessoa”¹⁰¹. Trata-se da dimensão do amor enquanto *agapê*, quer dizer, “a capacidade de dar a vida por outro, de compreender o sentido da existência como doação gratuita da vida, segundo a modalidade do dom”¹⁰². No fundo, é ser-para-que-outro-seja, isto é, o amor que se torna fecundo (seja em sentido biológico ou em sentidos derivados) é a manifestação da finalidade do humano¹⁰³, em cuja “nova vida ‘permite-nos descobrir a dimensão mais gratuita do amor, que nunca cessa de nos surpreender. É a beleza de ser amado primeiro: os filhos são amados antes de chegar’ (...) são amados antes de ter feito algo para o merecer”¹⁰⁴. Exatamente como postula o texto sagrado cristão: “É nisto que está o amor: não fomos nós que amámos a Deus, mas foi Ele mesmo que nos amou e enviou o seu Filho como vítima pelos nossos pecados” (1Jo 4,10). Também o filho do pescador, Camilo, foi amado primeiro, o mesmo que um dia reclamará a dádiva gratuita e excessiva do pai, sob a forma de perdão. Ora, só é possível falar de perdão quando há sentimento ou consciência de culpa.

Enquanto resultado de um ato que não pertence àquilo que o ser humano deveria ser, a culpa corresponde a uma falha a si mesmo, mais do que aos outros, ainda que a não

⁹⁶ Duque, “Breve Antropologia da Família,” 232. Ver, a este propósito, o que o artigo refere sobre Paul Ricoeur, que distingue a “economia do dom” da simples aplicação da “regra de ouro” nas relações inter-humanas.

⁹⁷ *Ibidem*, 233.

⁹⁸ *Agapê* – palavra de origem grega que designa o amor incondicional, cujo sentido será desenvolvido mais à frente.

⁹⁹ Cf. *Ibidem*, 234.

¹⁰⁰ *Ibidem*, 239.

¹⁰¹ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 151.

¹⁰² Duque, “Breve Antropologia da Família,” 239.

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, 240.

¹⁰⁴ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 166.

correspondência a si mesmo aconteça como infidelidade aos outros, perante os quais se constitui e atualiza a nossa liberdade e identidade.¹⁰⁵

Camilo, ao negar o acolhimento de um outro na sua família, sentia-se carregado de culpa por entristecer o pai, “o seu pai tão herói, que salvava e amava toda a gente”¹⁰⁶. Culpa que, em si mesma, “não é anulada por nada – nem pelo perdão. Anulado é, pelo perdão, o pecado”¹⁰⁷. A culpa é apenas reconhecida e assumida, porque “o que está feito está feito e, se de facto somos culpados, somo-lo sempre, sem que nos seja possível iludir essa realidade”¹⁰⁸. Quer dizer, nenhuma culpa pode ser anulável pela própria pessoa que, por mais que lhe fuja, não a consegue eliminar ou superar. De facto, Camilo foi “contar conchinhas e pensar nos cães para domesticar. Pensou em jogar à bola. Pensou em nadar. Mas, por mais que pensasse, só corava, porque voltava ao momento em que o pai o encarava tão infeliz”¹⁰⁹.

Daí que a única solução possível seja a “redenção, não a desculpa”¹¹⁰, nem sequer a expiação. (...) a redenção é dom gratuito, transcendente, não o efeito direto ou o produto de qualquer obra expiatória, realizado por parte do culpado”¹¹¹. Redenção que é acolhimento, por parte do Criador, da criatura culpada, apesar da sua culpa, mas com a sua culpa. Acolhimento que é “per-dão”, isto é, dom gratuito do próprio amor de Deus, um perdão que “é excessivo pois o culpado em nada o poderá, rigorosamente, merecer nem, em última instância, produzir”¹¹². Logo, o perdão é-nos dado, não conquistado. E esse perdão “é uma espécie de novo começo e, por isso, supera a irreversibilidade do passado, abrindo um novo futuro”¹¹³. A superação da culpa não acontece pela reposição da situação original, como se nada tivesse existido, mas pelo excesso do bem em relação ao mal que, tendo existido, foi superado.¹¹⁴ E superado não apenas pelo bem que fazemos, mas pelo bem que os outros fazem e nos oferecem, porque o bem que fizemos não é produtor direto da nossa redenção, mas consequência do perdão que recebemos, pelo bem que nos é dado pelos outros, no próprio Deus.¹¹⁵ Relembremos, a este propósito, a seguinte parábola bíblica:

“Um homem tinha dois filhos. O mais novo disse ao pai: ‘Pai, dá-me a parte dos bens que me corresponde.’ E o pai repartiu os bens entre os dois. Poucos dias depois, o filho mais novo, juntando tudo, partiu para uma terra longínqua e por lá esbanjou tudo quanto possuía, numa vida desregrada. Depois de gastar tudo, houve grande fome nesse país e ele começou a passar privações. Então, foi

¹⁰⁵ Cf. Duque, *O Excesso do Dom*, 59-60.

¹⁰⁶ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 231.

¹⁰⁷ Duque, *O Excesso do Dom*, 61-62.

¹⁰⁸ *Ibidem*, 64.

¹⁰⁹ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 228-229.

¹¹⁰ A des-culpa não permite o reconhecimento da culpa e por esse motivo não possibilita o perdão. Cf. Duque, *O Excesso do Dom*, 170.

¹¹¹ *Ibidem*, 65.

¹¹² *Ibidem*, 66.

¹¹³ Duque, “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro,” 25.

¹¹⁴ Cf. Duque, *O Excesso do Dom*, 70.

¹¹⁵ Cf. *Ibidem*, 70-71.

colocar-se ao serviço de um dos habitantes daquela terra, o qual o mandou para os seus campos guardar porcos. (...) ‘Quantos jornaleiros de meu pai têm pão em abundância, e eu aqui a morrer de fome! Levantar-me-ei, irei ter com meu pai e vou dizer-lhe: Pai, pequei contra o Céu e contra ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; (...) E, levantando-se, foi ter com o pai. Quando ainda estava longe, o pai viu-o e, enchendo-se de compaixão, correu a lançar-se-lhe ao pescoço e cobriu-o de beijos. O filho disse-lhe: ‘Pai, pequei contra o Céu e contra ti; já não mereço ser chamado teu filho.’ Mas o pai disse aos seus servos: ‘Trazei depressa a melhor túnica e vesti-lha; dai-lhe um anel para o dedo e sandálias para os pés. Trazei o vitelo gordo e matai-o; vamos fazer um banquete e alegrar-nos, porque este meu filho estava morto e reviveu, estava perdido e foi encontrado.’ (...) Ora, o filho mais velho estava no campo. Quando regressou, ao aproximar-se de casa ouviu a música e as danças. Chamou um dos servos e perguntou-lhe o que era aquilo. (...) Encolerizado, não queria entrar; mas o seu pai, saindo, suplicava-lhe que entrasse. Respondendo ao pai, disse-lhe: ‘Há já tantos anos que te sirvo sem nunca transgredir uma ordem tua, e nunca me deste um cabrito para fazer uma festa com os meus amigos; e agora, ao chegar esse teu filho, que gastou os teus bens com meretrizes, mataste-lhe o vitelo gordo.’ O pai respondeu-lhe: ‘Filho, tu estás sempre comigo, e tudo o que é meu é teu. Mas tínhamos de fazer uma festa e alegrar-nos, porque este teu irmão estava morto e reviveu; estava perdido e foi encontrado.’” (Lc 15,11-32)

Constituindo um dos paradigmas da redenção divina, a Parábola do Filho Pródigo reflete, através da alegria do pai, o amor de Deus e a sua misericórdia infinita. Ao acolher o filho que julgava “perdido”, a atitude do pai corresponde à recusa de Deus em limitar a sua *graça*, o seu perdão, excesso de amor-benevolência, ao contrário dos fariseus, simbolizados no *filho mais velho*, defensores da lógica do mérito e da recompensa. Só um amor como o do Pai é capaz de acolher os pecadores. São Paulo expressou a beleza deste amor divino com palavras imortais: nem a vida nem a morte, nem o presente nem o futuro, nem a terra nem o abismo, nem os anjos, nem o diabo, nem todos os nossos pecados juntos conseguirão que o Pai deixe de amar-nos.¹¹⁶

2. O modo de Deus amar como medida do amor humano

Francisco di-lo de forma simples e clara: “O Deus Trindade é comunhão de amor; e a família, o seu reflexo vivente”¹¹⁷. Longe das famílias bíblicas, de matriz patriarcal, a família contemporânea é definida pela diversidade das suas formas.¹¹⁸ Como as primeiras, também as atuais vivem entre histórias de amor e de crises familiares, criadas pela liberdade de

¹¹⁶ Cf. Rm 8,38-39. Esta referência à Carta de São Paulo aos Romanos é retirada da reflexão desenvolvida por Vicent Borragán Mata em *A vueltas com la Iglesia: Entre Luces y Sombras* (Madrid: San Pablo, 2014), 65.

¹¹⁷ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 11. Aqui a linguagem pode ser causadora de alguns equívocos, na medida em que “a criação, o mundo é reflexo de Deus, sem ser Deus” Cf. Jean-Noël Bezançon, *Dios no es un Ser Solitario: La Trindade en la Vida de los Cristianos* (Salamaca: Secretariado Trinitario, 2001), 21. O ser humano não é Deus; quando muito é mediação de Deus.

¹¹⁸ Cf. Anthony Giddens, *Sociologia* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008), 176.

quantos nelas habitam.¹¹⁹ A diferença é que, agora, o ser humano, finalmente entregue a si mesmo, porque liberto de referências universais unitárias fortes, fechado no cuidado de si, se tornou “insensível e afetivamente indiferente”¹²⁰. Entramos na cultura pós-moderna, “em que o prazer e o estímulo dos sentidos se converteram nos valores dominantes da vida corrente”¹²¹. É a “democratização do hedonismo”¹²², a consagração generalizada do Novo, o triunfo da ‘anti-moral e do antiinstitucionalismo’¹²³, malhas tecidas pela publicidade e pelos *mass media*, a partir dos quais “a vida quotidiana e o indivíduo já não têm um peso próprio, foram incorporados no processo da moda e da obsolescência acelerada: a realização definitiva do indivíduo coincide com a sua desubstancialização, com a emergência de indivíduos isolados e vacilantes, vazios e recicláveis perante a contínua variação do modelo”¹²⁴.

De facto, transpõe-se “para as relações afetivas o que acontece com os objetos e o meio ambiente: tudo é descartável, cada um usa e deita fora, gasta e rompe, aproveita e espreme enquanto serve; depois...adeus”¹²⁵. A cultura do provisório, fortemente individualista e consumista, obriga o indivíduo a responsabilizar-se por si mesmo¹²⁶, mas a liberdade de escolher “se não tiver objetos nobres e disciplina pessoal, degenera numa incapacidade de se dar generosamente”¹²⁷. Neste cenário, a família pode tornar-se “num lugar de passagem, onde uma pessoa vai quando lhe parecer conveniente para si mesma ou para reclamar direitos, enquanto os vínculos são deixados à precariedade volúvel dos desejos e das circunstâncias”¹²⁸. Porque se teme a solidão, deseja-se um espaço de proteção e fidelidade, embora, simultaneamente, cresça o medo de ficar cativo numa relação que possa adiar a satisfação das aspirações pessoais, aqui e agora.

¹¹⁹ Cf. Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 8.

¹²⁰ José Frazão Correia et al., *A Fé da Igreja* (Lisboa: Paulus, 2014), 37. São vários os autores que mencionam a relação entre a aquisição de poder por parte do ser humano e a fruição de necessidades individuais e imediatas. Escolheram as figuras míticas de Prometeu e de Narciso como paradigmas da ‘modernidade’ e da ‘pós-modernidade’ (ou modernidade tardia): “a ligação entre a economia do gozo e a democracia do bem-estar, largamente pilotada por um novo capitalismo tecnocrático, continua a frequentar a retórica ‘prometaica’ da decisão, da escolha, da autonomia e da emancipação do indivíduo – chega a ser transgressiva, aventureira e libertária (...). Porém, solicita a homologação ‘narcisista’ do sentimento, do desejo, da autorrealização (...). Prometeu desafia o limite, viola a proibição (...). Narciso, pelo contrário, vive do seu próprio encantamento (...); fechado no cuidado de si mesmo (...) faz-se adorar e nem se digna a dirigir-te o olhar”. Cf. *Ibidem*.

¹²¹ Gilles Lipovetsky, *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo* (Barcelona: Editorial Anagrama, 1986), 105.

¹²² Hedonismo, em termos gerais, é uma teoria filosófico-moral que afirma ser o prazer o supremo bem da vida humana.

¹²³ Gilles Lipovetsky, *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*, 105.

¹²⁴ *Ibidem*, 107.

¹²⁵ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 39.

¹²⁶ Cf. Gilles Lipovetsky, *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*, 109.

¹²⁷ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 33.

¹²⁸ *Ibidem*.

No entanto, o valor da família “reside essencialmente na sua capacidade de amar e ensinar a amar. Por muito ferida que possa estar uma família, ela pode sempre crescer a partir do amor”¹²⁹. Que o diga Crisóstomo, o pescador.

Na verdade, o homem que chegou aos quarenta anos e assumiu a tristeza de não ter um filho, acreditava que se devia nutrir “carinho por um sofrimento sobre o qual se soube construir a felicidade (...). Apenas isso. Nunca cultivar a dor, mas lembrá-la com respeito, por ter sido indutora de uma melhoria, por melhorar quem se é”¹³⁰. Farto como estava de ser sozinho, Crisóstomo aprendera que uma família também se inventava¹³¹, como a sua, formada de gente carregada de passado feito de ausências e de silêncios, mas que alguém fora capaz de tornar o presente num momento intenso que ninguém queria perder.¹³²

Nenhum ser humano é uma ilha isolada: “Feitos por Deus, feitos como Deus, para a comunhão”¹³³, porque “o nosso Deus, no seu mistério mais íntimo, não é solidão, mas uma família, dado que tem em Si mesmo paternidade, filiação e a essência da família, que é o amor. Esse amor, na família divina, é o Espírito Santo”¹³⁴.

Com efeito, o Deus trino manifesta-se de forma pessoal, no sentido em que se manifesta profundamente relacional. Só enquanto é Pai, Filho e Espírito Santo, Deus é pessoa-em-relação, isto é, Deus é relação na medida em que é nomeado como Pai, Filho e Espírito, que mais não são do que símbolos da linguagem humana para dizer Deus.¹³⁵

Vejamos. Deus é pai a partir da referência ao filho, tornando o filho aquilo que ele é, ou seja, ninguém é filho a não ser por referência ao pai. Trata-se de uma referência sobretudo de nomeação, quer dizer, tornamo-nos filhos todas as vezes que nomeamos alguém como pai que, neste sentido, representa a alteridade de um nome que constitui alguém como filho.¹³⁶ O pai é, nesta linha de raciocínio, “o símbolo-pessoa que constitui o próprio ser do filho, a partir do acto de invocação ou nomeação que este empreende, não por poder próprio, mas como resposta à interpelação que o próprio ser do pai lhe dirige”¹³⁷.

Mas a alteridade de Deus não se manifesta só enquanto paternidade. Em Jesus Cristo, manifesta-se também enquanto filiação. Deus-filho “é o outro do pai, em referência ao qual

¹²⁹ *Ibidem* 53.

¹³⁰ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 234.

¹³¹ Cf. *Ibidem*, 230.

¹³² Cf. *Ibidem*.

¹³³ Bezançon, *Dios no es un Ser Solitário: La Trindade en la Vida de los Cristianos*, 15.

¹³⁴ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 11.

¹³⁵ A problemática da nomeação de Deus é antiga. Por serem da nossa linguagem, os nomes aplicados a Deus assumiram sempre nomes concretos da nossa realidade histórica. Que Jesus tenha chamado a Deus “Pai” deve-se ao contexto histórico e religioso em que viveu. Mas porque se trata aqui de nomear o inominável, torna-se problemático, porque paradoxal. Chamar “Pai” a Deus - ou “Mãe”, isto é, enquanto parentalidade, é invocar Deus de uma forma analógica, com os riscos que possam derivar dessas interpretações. Aqui interessa-nos pensar o nome “Pai” como “símbolo” ou a *alteridade* contida nesse nome. Cf. João Manuel Duque, “«Pai» ou a alteridade do nome,” in *Em Nome de Deus Pai*, ed. João Manuel Duque et al. (Lisboa: Didaskalia, 1999), 266-270.

¹³⁶ Cf. Duque, *O Excesso do Dom*, 43.

¹³⁷ *Ibidem*, 44.

o pai é pai”¹³⁸. Por outras palavras e nesta lógica, o filho é origem do pai, porque constitui a referência a partir da qual o pai é pai: “é nomeando o filho como filho que o pai é verdadeiramente pai”¹³⁹.

Evocamos aqui, pela penúltima vez, Crisóstomo para ajudar a perceber, no plano das relações humanas, esta relação a uma alteridade a partir da nomeação de um nome. Pois bem, “(...) Crisóstomo abraçou o Camilo e repetiu: amo-te muito, meu filho. Era o que mais queria dizer: meu filho”¹⁴⁰. E Camilo, logo no primeiro dia que chegou ao quarto bonito em frente ao mar na casa do seu “pai”, também pronunciou para si: “É o meu pai, dizia ele com tanta facilidade, é o meu pai”¹⁴¹. Aqui, como na relação trinitária, trata-se de uma relação de origem, isto é, o pai como origem do filho e o filho como origem do pai, que acontece, não como causa recíproca, mas como reconhecimento mútuo, isto é, “é na medida em que o pai reconhece e nomeia o filho que este se torna filho e vice-versa. O reconhecimento mútuo, na nomeação e invocação mútuas, é que constitui a relação que, por seu turno, constitui e revela Deus, enquanto pai e filho”¹⁴².

Ora, sendo Deus, como veremos, uma relação de amor, falta um terceiro. Deus é Espírito Santo porque toda a relação de amor, enquanto *agapê*, é uma relação estabelecida por uma referência a um terceiro e para ela se orienta.¹⁴³ Se assim não for, a relação seria uma troca entre dois, profundamente egocêntrica. Só um terceiro diferente de mim e do outro impede que faça deste um mero reflexo de mim mesmo, um outro eu. Além disso, enquanto terceira pessoa, o Espírito Santo é origem do amor entre Pai e Filho, sem se tornar “um princípio abstrato de divindade, mas vivendo e vivificando a relação trinitária como relação tripessoal, como relação de amor”¹⁴⁴.

O Deus uni-trino – Pai, Filho e Espírito- “é amor” (1Jo 4,16), isto é, “o amor é uma realidade que, em Deus se identifica com ele mesmo”¹⁴⁵. A conceção bíblica do amor é traduzida por *agapê* que, como vimos, traduz a experiência do amor que se torna verdadeira descoberta de outro. Ou seja, enquanto *agapê* “o amor torna-se cuidado do outro e pelo outro. Já não se busca a si próprio, não busca a imersão no inebriamento da felicidade; procura, ao invés, o bem do amado: torna-se renúncia, está disposto ao sacrifício, antes procura-o”¹⁴⁶. Um amor *agapê* que se dá de forma totalmente gratuita, sem mérito algum

¹³⁸ *Ibidem*, 45.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 272.

¹⁴¹ *Ibidem*, 29.

¹⁴² Duque, *O Excesso do Dom*, 45.

¹⁴³ Cf. *Ibidem*, 46.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*, 47.

¹⁴⁶ Benedictus XVI, “Litterae Encyclicae ‘Deus caritas est’ (25 de dezembro de 2005),” *AAS* 98 (2006), 7.

Talvez seja oportuno clarificar aqui o conceito de *eros*. *Eros* é o termo grego para significar o amor carnal, sexual, inicialmente associado à cultura não cristã, designando o amor ambicioso, possessivo. No entanto, *eros* e *agapê* nunca se separam completamente um do outro. À medida que se aproxima do outro,

precedente, mas porque é também um amor que perdoa.¹⁴⁷ Assim, do amor destaca-se a sua dimensão pessoal, isto é, a sua referência ao outro, graças ao qual é fonte de felicidade porque não é uma experiência solitária.¹⁴⁸

O amor torna-se, portanto, a chave para compreender Deus, o ser humano e a relação entre ambos, à imagem das pessoas divinas que surgem do ato de amar ou, mais precisamente, no ato de amar.¹⁴⁹ Isto porque o amor exige uma pluralidade de pessoas e amar só é possível porque há pessoas que amam; por sua vez, amar implica felicidade nas pessoas que amam.

Sendo Deus amor não pode ser uma só pessoa, porque o amor não pode ser privado ou egoísta; não é solidão, mas comunhão. Para que em Deus possa dar-se o amor máximo tem de haver Outro, porque tem que haver comunicação ou alegria compartilhada. Por sua vez, o Espírito será o que é amado no amor protagonizado pelo Pai e pelo Filho. Esse amor mútuo, como dissemos, ficaria incompleto se não estivesse aberto a um terceiro.¹⁵⁰

Deste modo, o conceito relacional de pessoa constitui uma base para compreender quer a Trindade, quer a unicidade e unidade de Deus, que Se revela na relação económica entre Pai, Filho e Espírito.¹⁵¹ Na Trindade, o amor é a relação de verdadeiramente diferentes, isto é, a “essência do Deus-amor só o é nas e pelas pessoas”¹⁵² e, nesse sentido, “o modo de Deus amar torna-se a medida do amor humano”¹⁵³. A Trindade, compreendida como “amor de Pai, Filho e Espírito – no sentido de que cada um, ama o outro, com o terceiro, de um modo único e irrepitível, por isso pessoal – é a condição de possibilidade da comunicação de Deus ao ser humano e, por essa via, de salvação do mundo”¹⁵⁴. Sempre que neste mundo há a realização do amor, Deus está no mundo. E não está longe, “está aí, está aqui, está perto (...) está dentro de nós. Deus é uma presença que nos abraça e nos envolve por inteiro. Não temos de chegar até ele, porque ele já chegou até nós; não temos que descobri-lo, porque ele já nos descobriu a nós; não precisamos de ir buscá-lo, porque ele já nos encontrou”¹⁵⁵. A nós cabe-nos fazer à semelhança do Pai, como, aliás, é comum nos filhos:

preocupar-se-á mais com ele, “doar-se-á e desejará existir para o outro. Assim se insere nele o amor *agapê*”. Cf. *Ibidem*.

¹⁴⁷ Cf. *Ibidem* 10.

¹⁴⁸ Cf. Eloy Bueno de la Fuente, *El Esplendor de Amar: El Padre, El Hijo y la Alegría de Dios* (Burgos: Monte Carmelo, 2010), 182.

¹⁴⁹ *Ibidem*, 189.

¹⁵⁰ Cf. *Ibidem*, 191-193.

¹⁵¹ Cf. João Manuel Duque, “Teologia Trinitária – A perspectiva de Karl Rahner” (texto apresentado no Congresso Internacional Santíssima Trindade: Pai, Filho, Espírito Santo, Fátima, Leiria, maio 9-12, 2007). Denomina-se *economia* a ação dos Três a favor do ser humano, conceito que nos remete para os de *transcendência* e *imanência*. O conhecimento de Deus uni-trino só é possível historicamente, isto é, a Trindade económica é a Trindade imanente, porque é o próprio Deus que se revela e age na história humana. Entre *Deus em si* e *Deus em nós* há uma articulação perfeita entre transcendentalidade e historicidade, sendo que na perspectiva da compreensão humana, a historicidade acontece primeiro e, na perspectiva da origem e da finalidade do ser, a transcendentalidade é primordial. Cf. *Ibidem*.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Benedictus XVI, “Litterae Encyclicae ‘Deus caritas est’”, 11.

¹⁵⁴ Duque, “Teologia Trinitária – A perspectiva de Karl Rahner,” 209.

¹⁵⁵ Mata, *A vueltas com la Iglesia: Entre Luces y Sombras*, 63.

“O Camilo imitou o pai. Achava que imitar o pai era ganhar juízo e afeto, ter o coração inteligente”¹⁵⁶.

3. Da “família” divina à família humana

Quando nos séculos IV e V os Padres da Igreja, do Oriente e do Ocidente, começaram a refletir de forma sistemática sobre Deus, ficou claro que qualquer retrato sobre a trindade teria de clarificar como e por que razão a confissão do Deus trino se haveria de entender como um monoteísmo. A doutrina de um Deus uno e trino espelha os pressupostos a partir dos quais se pode falar do Filho e do Espírito Santo como de Deus mesmo. Neste processo, foi necessário clarificar, com noções cada vez mais precisas, que a linguagem cristã acerca de Deus não poderia reduzir-se a concepções politeístas pagãs, mas pretendia assegurar a unidade e unicidade de Deus, sem submeter o Filho e o Espírito Santo ao domínio absoluto do Pai como “seus intermediários” ou meros instrumentos de revelação.¹⁵⁷ Desta reflexão teológica secular sobressai a convicção de que o Deus trino se manifesta profundamente pessoal, no sentido em que se manifesta profundamente relacional.¹⁵⁸

Como vimos, ninguém é alguém sozinho, nem mesmo Deus. Alguém só é pessoa por relação a outra. Se ser Deus – Pai, Filho e Espírito Santo – não é fechar-se em si mesmo, mas sair de si para o Outro, então, à semelhança das pessoas divinas, a “verdadeira pessoa não é mais do que relação e vocação à comunhão”¹⁵⁹.

O amor conjugal é disso exemplo, na medida em que “não se esgota no interior do próprio casal (...). Os cônjuges, enquanto se doam entre si, doam para além de si mesmos a realidade do filho, reflexo vivo desse amor (...), chamado a tornar-se para os filhos o sinal visível do próprio amor de Deus”¹⁶⁰.

Num tempo caracterizado pelo provisório e por relações entre pessoas sempre em mudança, o dom de si ao outro é garantia de uma promessa e nela “o homem fixa-se, adquire uma estrutura determinada, torna-se interpelável. Na fidelidade, adquire a sua *identidade no*

¹⁵⁶ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 272.

¹⁵⁷ Cf. Jürgen Werbick, “Doctrina de la Trinidad,” in *Manual de Teología Dogmática*, ed. Jürgen Werbick et al. (Barcelona: Editorial Herder, 1996), 1122. As primeiras tentativas de reflexão sobre a Trindade procuraram explicar de que forma se poderia entender a unicidade do Pai, do Filho e do Espírito Santo sem eliminar a diferença das três pessoas divinas e vice-versa, isto é, sem que se corresse o risco de cair no triteísmo. Neste contexto, as primeiras considerações sobre a Trindade ou tendiam para o subordinacionismo, ou resvalavam para o modalismo, ou seja, consideravam que era o mesmo Deus que sucessivamente assumia “papéis” diferentes, ora Pai, Filho ou Espírito Santo, anulando qualquer diferença. Só mais tarde, com a noção de *hypostasis* de Orígenes começa a ser possível entender as três pessoas como a mesma essência (homousia). É o Concílio de Niceia (325) que afirmará que o Filho é da mesma natureza do Pai, que não é feito ou criado, mas “consustancial” ao Pai. Cf. Eloy Bueno de la Fuente, *El Esplendor de Amar: El Padre, El Hijo y la Alegría de Dios*, 151.

¹⁵⁸ Duque, *O Excesso do Dom*, 43.

¹⁵⁹ Bezançon, *Dios no es un Ser Solitário: La Trindade en la Vida de los Cristianos*, 27.

¹⁶⁰ Ioannis Paulus II, “Adhortatio Apostolica ‘Familiaris Consortio’ (22 de novembro de 1981),” ASS 74 (1982), 14.

tempo, na medida em que ele se lembra e permite que se lembrem dele”¹⁶¹. A fé cristã “vê no dom de si dos esposos no casamento uma imagem do dom que Deus fez de si aos homens”¹⁶², em cujo amor conjugal guarda, desde sempre, uma promessa de não abandono, gravada na *palma das mãos* de Deus:

“São dizia: “O SENHOR abandonou-me,
o meu dono esqueceu-se de mim.”

Acaso pode uma mulher esquecer-se do seu bebé,
não ter carinho pelo fruto das suas entranhas?

Ainda que ela se esquecesse dele,

Eu nunca te esqueceria.” (Is 49, 14-15)

Há, na verdade, algo de divino no ato criador pelo qual procriam o homem e a mulher; há, igualmente, algo de divino nessa criança absolutamente única, que jamais existiu e jamais existirá outra igual; há em tudo isto algo da eterna novidade de Deus, um reflexo da sua unicidade.¹⁶³ Paternidade (ou parentalidade) e filiação são, portanto, relações de transcendência¹⁶⁴, porque um filho “não é apenas a minha obra, como um poema ou um objeto. Também não é minha propriedade (...) A fecundidade do eu não é nem causa, nem dominação. Não tenho o meu filho; sou o meu filho. A paternidade é a relação com um estranho que, sendo embora outrem (...) é eu; uma relação do eu com um si, que no entanto não é eu”¹⁶⁵.

Neste sentido, a relação paternidade/filiação “está para além da causalidade do ser, constituindo-se em relação de origem por dom de alteridade¹⁶⁶, isto é, ser filho, como ser pai ou mãe, “não é puro acontecimento de natureza”¹⁶⁷, ainda que não deixe de o ser, mas é, sobretudo, “um acontecimento de relação interpessoal que implica livre aceitação de se ser originado e de se ser origem”¹⁶⁸. Daqui se entende a afirmação: “A geração é de natureza, a paternidade é de designação”¹⁶⁹, ou por outra, a “criação só contradiz a liberdade da criatura se a criação se confunde com a causalidade”¹⁷⁰, só superada pela linguagem do reconhecimento livre.¹⁷¹

¹⁶¹ Jürgen Moltmann, *Dieu dans la Création* (Paris: Cerf, 1988), 333.

¹⁶² Pedro D’Orey da Cunha, *Ética e Educação* (Lisboa: UCP, 1996), 262.

¹⁶³ Cf. Bezançon, *Dios no es un Ser Solitário: La Trindade en la Vida de los Cristianos*, 28.

¹⁶⁴ Cf. Duque, “«Pai» ou a alteridade do nome,” 273.

¹⁶⁵ Levinas, *Totalidade e Infinito*, 256.

¹⁶⁶ Duque, “«Pai» ou a alteridade do nome,” 274.

¹⁶⁷ Duque, “Breve Antropologia da Família,” 241.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ Duque, *O Excesso do Dom*, 230, citando Paul Ricoeur.

¹⁷⁰ Levinas, *Totalidade e Infinito*, 258.

¹⁷¹ Só na relação livre se pode falar de paternidade/maternidade como nomeação, que permite a passagem à dimensão “simbólica” da mesma, para além da sua dimensão “fantasmagórica”. Fala-se de “fantasma” da paternidade quando a figura do pai/mãe anula a liberdade do filho por imposição da sua autoridade (processo que está condensado no famoso *complexo de Édipo*), ou mesmo de outros “fantasmas”, como o do exagerado paternalismo ou maternalismo. Cf. Duque, “Breve Antropologia da Família,” 210-241.

Assim, “O pai não causa simplesmente o filho. *Ser* seu filho significa ser eu no filho, estar substancialmente nele, sem, no entanto, nele se manter identicamente (...). O filho retoma a unicidade do pai e, entretanto, permanece exterior ao pai: o filho é filho único. Não pelo número. Cada filho do pai é filho único, filho eleito. O amor do pai pelo filho realiza a única relação possível com a própria unicidade de um outro e, nesse sentido, todo o amor se deve aproximar do amor paterno”¹⁷².

Também o livro sagrado cristão confirma que Deus quis deixar o Homem entregue à sua própria decisão: “Desde o princípio, Ele criou o homem, e entregou-o ao seu próprio juízo” (Sir 15,14), pois só a liberdade torna o ser humano responsável pelos seus atos.

De facto, como sabemos, no primeiro encontro de ambos, Crisóstomo pergunta ao filho se pode ser seu pai, ao que aquele responde, em liberdade, que sim. Mais à frente, porém, testemunhámos que a Camilo não lhe bastou ter dito em liberdade que queria ser seu filho; era preciso, como o próprio escolheu, ser e fazer como o pai, que amava e salvava toda a gente.¹⁷³ Quer dizer, a relação instituída pela “fertilidade” só é especificamente humana quando atinge a profundidade da relação livre.¹⁷⁴

Cada pessoa é única e irrepitível, como núcleo de liberdade¹⁷⁵, cuja diferença só é possível, como dissemos, por relação, já que nada é diferente de nada a não ser na relação ao diferente. A diferença que constitui os sujeitos é sempre uma diferença relacional e as relações familiares são “o modelo de relação de diferentes, cuja base relacional e identitária é precisamente essa diferença”¹⁷⁶.

Ora, o que melhor caracteriza esta relação de diferentes, segundo o modelo familiar é, sobretudo, a “modalidade da dádiva gratuita”¹⁷⁷, que adquire a sua expressão máxima na relação parentalidade – filiação.

O ser na família, como aliás, o ser cristão, é ser pelo outro, ser com o outro e ser para o outro. A vida é, nesta perspectiva, um dom que se recebe para se dar e dá-se para receber¹⁷⁸, manifestando-se nesta doação aos outros a finalidade do ser humano. Neste ato de criação, que não se trata apenas de um processo biológico, está subjacente a responsabilidade pelos outros como modo de existência, responsabilidade que é mais antiga do que a liberdade da própria consciência.¹⁷⁹ A liberdade, como acontece nas relações familiares quando há resposta ao apelo do outro, é a superação do egoísmo, porque me faz sentir dependente do

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ Cf. Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 231.

¹⁷⁴ Cf. Duque, “Breve Antropologia da Família,” 240.

¹⁷⁵ Cf. *Ibidem*, 241.

¹⁷⁶ *Ibidem*, 242.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Cf. João Manuel Duque, “Texto, identidade e alteridade,” *Didaskalia* 33 (2003): 381.

¹⁷⁹ Cf. Levinas, *De Outro Modo Que Ser: ou para lá da essência*, 151.

outro enquanto exterioridade, sem que esta perca a sua independência, ao mesmo tempo que me exige a praticar o bem.¹⁸⁰

Na família, “as crianças (...) aprendem que a beleza do vínculo entre os seres humanos mostra a nossa alma, procura a nossa liberdade, aceita a diversidade do outro, reconhece-o e respeita-o como interlocutor (...). E isto é amor, que contém uma centelha do amor de Deus”¹⁸¹. E a lógica do amor cristão “não é a de quem se considera superior aos outros e precisa de lhes fazer sentir o seu poder”¹⁸², mas é antes a do amor *agapê*, que procura primeiro a felicidade do outro, ao ponto de, se necessário, deixar de ser para que o outro seja.

Não foi por acaso que “Deus confiou à família o projeto de tornar ‘doméstico’ o mundo”¹⁸³, porque é “precisamente a família que introduz a fraternidade no mundo. A partir desta primeira experiência de fraternidade, alimentada pelos afetos e pela educação familiar, o estilo da fraternidade irradia-se como uma promessa sobre a sociedade inteira”¹⁸⁴, cujos indivíduos continuam a procurar no amor autêntico o sentido mais profundo de si. Sobre isto escreveu de forma sublime São Paulo:

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor, sou como um bronze que soa
ou um címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom da profecia
e conheça todos os mistérios e toda a ciência,
ainda que eu tenha tão grande fé
que transporte montanhas,
se não tiver amor, nada sou.

Ainda que eu distribua todos os
meus bens e entregue o meu corpo para ser queimado,
se não tiver amor, de nada me vale.” (1Cor 13, 1-3)

¹⁸⁰ Cf. Levinas, *Totalidade e Infinito*, 75.

¹⁸¹ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 172.

¹⁸² *Ibidem*, 98.

¹⁸³ *Ibidem*, 183.

¹⁸⁴ *Ibidem*, 185.

Síntese

Deste capítulo sobressaem três ideias essenciais: em primeiro lugar, a afirmação de que, por princípio, a dinâmica familiar assenta nas categorias da diferença, da relação e da doação, que significa *dádiva gratuita de si*, baseada no amor e no *per-dão*.

Em segundo lugar, sob o ponto de vista da fé cristã, compreendemos que “existe certamente em Deus ‘no Ser de Deus’ (...) esta misteriosa proximidade (parentesco, afinidade) connosco”¹⁸⁵, que se revela especificamente na família, cujo amor exclusivo se torna “ícone do relacionamento de Deus com o seu povo e, vice-versa, o modo de Deus amar torna-se a medida do amor humano”¹⁸⁶. Subjacente a tudo isto, configura-se a mensagem fundamental a retirar desta reflexão, inclusive sobre o mistério trinitário: a certeza de que quem ama, cuida.

Finalmente, a ideia de que a família exprime perfeitamente a lógica do amor cristão, ou seja, um amor orientado para o outro, que pensa em primeiro lugar na felicidade do outro e a partir deste, como acontece com Crisóstomo, se completa. Crisóstomo, o homem que se sentia pela metade e que queria um filho para ser inteiro; o mesmo que dizia que “ansiamos e sofremos mais pelos filhos do que por nós próprios”¹⁸⁷ e que acreditava que “amar uma pessoa é o destino do mundo”¹⁸⁸.

¹⁸⁵ Adolphe Gesché, *Jesucristo* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2013), 238.

¹⁸⁶ Benedictus XVI, “Litterae Encyclicae ‘Deus caritas est’”, 11.

¹⁸⁷ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 247.

¹⁸⁸ *Ibidem*, 166.

O professor disserta
Sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.

Carlos Drummond de Andrade¹⁸⁹

Sebastião da Gama terá dito um dia a Miguel Torga e à sua esposa, Andréa Crabbé Rocha:
“- *Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita*”¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Carlos Drummond de Andrade, “*O professor disserta*”, acessido em 5 de dezembro, 2017, <https://www.pensador.com/frase/MjMxNzA3/>.

¹⁹⁰ Sebastião da Gama, *Diário de Sebastião da Gama* (Lisboa: Edições Arrábida, 2004). Deste poeta português se diz que fazia a pedagogia do amor.

CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “A FAMÍLIA, COMUNIDADE DE AMOR”

Pensar hoje sobre a família, na perspectiva cristã, “implica, por razões da influência da mutação cultural sobre a realidade da família, a audácia de quem habita a barca Pedro, navegando em mar encapelado. A confiança que Cristo transmitiu aos seus discípulos, atemorizados com a violência da tempestade, acalma os nossos possíveis temores. De facto, também Ele nos interroga: ‘Por que temeis, homens de pouca fé?’ (Mt 8, 26)”¹⁹¹.

Não sabemos se Crisóstomo, o pescador que conhecemos nos capítulos anteriores, era um homem de fé ou não (fé entendida aqui do ponto de vista cristão, isto é, naquilo que representa uma adesão pessoal a Jesus Cristo). Mas que era um homem crente, isso podemos afirmá-lo com segurança, na medida em que a “confiança é, sem dúvida, a atitude humana em que o ato de fé melhor se revela”¹⁹². O homem que chegou aos quarenta anos e assume a tristeza de não ter um filho sabia que precisava de o encontrar, porque, como sabemos, “se sentia como um pai, finalmente a transbordar dessa certeza”¹⁹³. Se, na verdade, “a fé realiza uma enorme capacidade humanizadora para dentro e para fora do sujeito”¹⁹⁴, então Crisóstomo é um homem de fé. Até porque qualquer ser humano “que consegue confiar e agradecer é já um crente, no sentido mais básico, mesmo que possa não enquadrar a sua ‘fé’ no âmbito explícito da fé cristã”¹⁹⁵, ou de uma outra religião. Além do mais, “crente” é aquele que “partilha as ‘alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias’ (GS 1) de todos os humanos. E isso não apenas por simpatia ou condescendência para com os seus contemporâneos (...), mas precisamente porque a sua *fé* significa essa partilha, essa encarnação na sua realidade contemporânea que implica habitar o mundo num momento específico da história da humanidade”¹⁹⁶. Pois bem: foi exatamente assim que Crisóstomo construiu a sua família.

Ora, a família é precisamente o núcleo “da socialização primária, porque é o primeiro lugar onde se aprende a relacionar-se com o outro, a escutar, partilhar, suportar, respeitar, ajudar, conviver”¹⁹⁷. É ainda mais do que isso. Na família a “tarefa educativa deve levar a sentir o mundo e a sociedade como “ambiente familiar: é uma educação para saber ‘habitar’ mais além dos limites da própria casa. No contexto familiar, ensina-se a recuperar a proximidade,

¹⁹¹ Tomaz Silva Nunes, “A Educação, responsabilidade primeira da família,” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 127.

¹⁹² João Manuel Duque, “A historicidade do caminhar na fé,” in *A Fé da Igreja*, ed. João Manuel Duque et al. (Lisboa: Paulus, 2014), 254.

¹⁹³ Mãe, *O Filho de Mil Homens*, 25.

¹⁹⁴ Duque, “A historicidade do caminhar na fé,” 255.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ *Ibidem*, 259.

¹⁹⁷ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 276.

o cuidado, a saudação”¹⁹⁸. Mas a família não está sozinha no papel de educar os filhos. A escola partilha com ela as tarefas educativas, cujas relações não se compreendem senão em função de uma divisão de responsabilidades e das ações educativas entre estas duas instituições, que partilham entre si o tempo da criança e do jovem.¹⁹⁹

Assim, reservamos para o último capítulo deste trabalho uma breve consideração sobre a relação entre a escola e a família, sobretudo no que diz respeito aos alunos, principais protagonistas da educação. Daqui entraremos na especificidade da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), destacando o seu contributo para a formação integral da pessoa. Por fim, apresentaremos uma proposta de lecionação da Unidade Letiva “A Família, Comunidade de Amor”, devidamente contextualizada no programa da disciplina de EMRC do 5.º ano de escolaridade, sem esquecer de mencionar a realidade da escola e da turma para a qual foi pensada. Compreende-se, portanto, que as reflexões que se seguem, tenham como pressuposto as crianças dos nove aos onze anos, ainda que possam, em parte, ser transponíveis para os adolescentes.

1. Da família para a escola e da escola para a família

A noção de família²⁰⁰ só no século XVII adquire uma definição mais aproximada à dos nossos dias, isto é, separada dos serviços domésticos, ainda que apenas no século XIX o termo se refira aos parentes que habitam em conjunto, particularmente o pai, a mãe e os filhos.²⁰¹

Em todo o caso, o conceito de família tem-se tornado polissémico, pela diversidade das suas estruturas, formas de organização e representações.²⁰² Como constata sociólogos e legisladores, “é difícil dar uma definição simples de família, de tal modo se diversificam as formas de coexistência entre crianças e adultos, cujos laços biológicos, jurídicos, económicos e sentimentais cada vez menos se deixam encerrar numa forma única: a família nuclear ‘clássica’, formada por um casal casado e com filhos, não é senão uma forma entre outras”²⁰³. Aqui consideramos que a família de uma criança é o grupo no qual ela vive e no seio do qual se encontra, pelo menos, um adulto responsável pela sua educação.

¹⁹⁸ *Ibidem.*

¹⁹⁹ Cf. Philippe Perrenoud e Cléopatre Montadon, *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* (Oeiras: Celta Editora, 2001), 5.

²⁰⁰ Etimologicamente de origem latina, a palavra *família* provém de *famulus*, que significa servidor. A família era, inicialmente, constituída por todos os que habitavam a casa, incluindo os escravos. Cf. José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 3.º vol. (Lisboa: Livros Horizonte, 1995), 17.

²⁰¹ Cf. Maria Engrácia Leandro, *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas* (Lisboa: Universidade Aberta, 2001), 38-39.

²⁰² *Ibidem.*

²⁰³ Perrenoud e Montadon, *Entre Pais e Professores*, 59.

A família é, pois, “constituída de indivíduos, mas, ao mesmo tempo, é parte integrante da trama social mais ampla. Todos nós somos constantemente vigiados por nossos parentes que se sentem à vontade para nos criticar, sugerir, ordenar, persuadir, elogiar ou ameaçar, a fim de que desempenhemos as obrigações afetas aos nossos papéis sociais”²⁰⁴. Isto assume particular expressividade na relação entre a escola e a família.

Ora, até à modernidade, a escola era a família e a família era a escola. Aliás, era no seio da família que acontecia o processo total da educação. Com o Estado moderno, porém, ao imporem-se os valores da universalidade da razão e do conceito de cidadania, considerou-se que era necessário “arrancar’ as crianças do particularismo familiar e iniciá-las no universalismo da convivência política e da produção comum”²⁰⁵, tarefa que passa a ser representada essencialmente pela escola pública, progressivamente aberta a todos. De facto, a escola “tornou-se o principal órgão estatal para socializar a criança como cidadão universal”²⁰⁶, competindo à família a responsabilidade de realizar a socialização primária dos filhos, isto é, a formação básica da sua personalidade, o “desenvolvimento básico da afetividade, que inclui a capacidade de confiar nos outros e de amar a partir da experiência de ser amado/a”²⁰⁷. À escola competia-lhe a realização da “socialização secundária, pela inserção numa sociedade mais vasta e pela preparação cognitiva e técnica para assumir papéis e profissões nessa mesma sociedade”²⁰⁸.

Hoje, porém, o papel da família relativamente à socialização primária sofreu significativas alterações, já que essa socialização passa, em parte, a ser assumida também pela escola. Por outras palavras, a escola passa a ser preponderante na construção da identidade pessoal dos alunos, ou melhor, na formação da sua personalidade e das suas capacidades básicas²⁰⁹, competindo, não se sabe bem com que eficácia, com o mundo dos *media*, inicialmente marcado pela divulgação em massa da televisão e atualmente pelo avanço da sociedade em rede.²¹⁰

Em todo o caso, para a criança, a escola é sempre “uma experiência marcante que afeta necessariamente o clima familiar, ou mesmo o seu funcionamento”²¹¹. Cada dia, “uma criança vive na escola acontecimentos felizes ou infelizes; trabalha, diverte-se, aborrece-se, bate-se, descobre algumas coisas, encontra os companheiros, enfrenta as exigências e os humores do professor, recebe os resultados das avaliações, recita um poema, é felicitada ou punida, ri, chora, cai, chega atrasada, tem dores de barriga, deixa que lhe roubem o lanche.

²⁰⁴ William J. Goode, *A Família* (São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970), 13.

²⁰⁵ Olga Fernandes Duque e João Manuel Duque, *Educar para a Diferença* (Braga: Alcalá, 2005), 101.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ João Manuel Duque, “Sobre a educação integral do ser humano,” *Pastoral Catequética* 26 (2013):14.

²⁰⁸ Olga Duque e João Duque, *Educar para a Diferença*, 101.

²⁰⁹ Cf. *Ibidem*.

²¹⁰ Cf. Duque, “Sobre a educação integral do ser humano,” 14.

²¹¹ Perrenoud e Montadon, *Entre Pais e Professores*, 89.

Estes acontecimentos afetam a sua moral, o seu humor, o seu estado de cansaço”²¹². O que acontece na escola, como na família, contribui para a criança formar uma imagem de si, sendo que na escola aprende a ser “formalmente” avaliada e a saber “o que vale” em relação a diversas normas de conduta e de excelência.²¹³ Tudo o que faz tem consequências.

Ao mesmo tempo, se é certo que os pais necessitam da escola para garantir uma formação de base aos seus filhos, “a formação moral deles nunca a podem delegar totalmente”²¹⁴. O desenvolvimento afetivo e ético de uma criança implica acreditar, em primeiro lugar, que “os próprios pais são dignos de confiança. Isto constitui uma responsabilidade educativa: com o carinho e o testemunho, gerar confiança nos filhos (...)”²¹⁵. O contrário pode ser catastrófico para a pessoa: “Quando um filho deixa de sentir que é precioso para os seus pais, embora imperfeito, ou deixa de notar que nutrem uma sincera preocupação por ele, isto cria feridas profundas que causam muitas dificuldades no seu amadurecimento”²¹⁶. Por exemplo, um filho “que comete uma má ação, deve ser corrigido, mas nunca como um inimigo ou como alguém sobre quem se descarrega a própria agressividade”²¹⁷, até porque alguns comportamentos menos corretos estão relacionados com as fragilidades e com os limites próprios da idade. Logo, “seria nociva uma atitude constantemente punitiva, porque não ajudaria a notar a diferente gravidade das ações (...)”²¹⁸. Além disso, muitas vezes, os pais vivem em conflito, a propósito da educação dos filhos ou por outras razões, como o divórcio, fazendo com que a criança se torne “num objeto de lutas de influência”, obrigando-a a escolher o seu “lado” ou estando “condenada” a desempenhar um papel mediador entre o pai e a mãe e entre a família e a escola.²¹⁹ O que interessa, porém, e acima de tudo, “é gerar no filho, com muito amor, processos de amadurecimento da sua liberdade, de preparação, de crescimento integral, de cultivo da autêntica autonomia”²²⁰, porque só assim este filho “terá em si mesmo os elementos de que precisa para saber defender-se (...) em circunstâncias difíceis”²²¹.

Ninguém duvida que uma criança tem “o estatuto particular de uma pessoa a educar, a cuidar, a proteger, a vigiar”²²², sendo que a *educação*, na família como na escola, “devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo –

²¹² *Ibidem*.

²¹³ Cf. *Ibidem*, 90-91.

²¹⁴ Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 263.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ *Ibidem*, 269.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Cf. Perrenoud e Montadon, *Entre Pais e Professores*, 58-59.

²²⁰ Francisco, Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*, 261.

²²¹ *Ibidem*.

²²² Perrenoud e Montadon, *Entre Pais e Professores*, 33.

revelar o tesouro escondido em cada um de nós”²²³, isto é, uma educação considerada “em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”²²⁴.

2. O papel da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) na formação integral do ser humano

Falar de formação integral da pessoa pressupõe, como ponto de partida, reconhecer todas as dimensões que constituem a realidade humana. Só a verdade totalizante do ser humano pode dar pleno significado e condições para enfrentar períodos de crise e de indefinição.

2.1. A educação integral do ser humano

“Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último (...), ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte” (GE 1).

Ninguém tem dúvidas de que a educação “deve contribuir para o desenvolvimento da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”²²⁵. Neste sentido, o objetivo fundamental da educação, enquanto processo de construção da identidade do ser humano, “é suscitar e fornecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual. Desta harmonia pessoal decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social”²²⁶.

A educação acontece, pois, “na complexa reciprocidade entre sujeito e cultura, do que resulta a permanente construção de identidade”²²⁷, isto é, o desenvolvimento do ser humano, que implica toda a existência, desde o nascimento até à morte, é um *processo*

²²³ Jacques Delors et al., *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (São Paulo: Cortez Editora, 1998), 90.

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ *Ibidem*, 99.

²²⁶ Conferência Episcopal Portuguesa, *Carta Pastoral Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”* (Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), 3.

²²⁷ Duque, “Sobre a educação integral do ser humano,” 12.

*dialético*²²⁸, de que resulta a identidade pessoal, mas também a construção de identidades coletivas ou culturais, processo este que nunca chega a estar terminado.²²⁹

Com efeito, na sua complexidade o ser humano é constituído por várias dimensões. A sua constituição corpórea “é a base da identidade pessoal, constituindo uma dimensão fundamental do ser humano, nunca prescindível”²³⁰, à qual corresponde uma dimensão espiritual, isto é, “a sua capacidade de se abrir ao outro, em relação, para o acolhimento e para a dádiva, abrindo-se assim a uma dimensão transcendente em relação a si mesmo, e até em relação ao mundo”²³¹. No prolongamento destas dimensões, é comum considerar-se a dimensão racional e a dimensão emocional do ser humano. A primeira, próxima da dimensão espiritual, refere-se ao pensamento lógico, necessário para o desenvolvimento crítico; a segunda, remetendo para o sentimento e para os sentidos, marca a existência corpórea.²³²

No entanto, definir o ser humano não se reduz à enumeração das suas dimensões. Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a relação ao outro é constituinte da identidade de cada sujeito, ou seja, o “si-mesmo de cada um só é possível numa constelação de relações”²³³, que implicam ser a partir de outros, com os outros e para os outros. Aliás, só a partir dessa articulação plural se pode falar de identidade pessoal e de verdadeira humanidade.²³⁴

Todos os elementos constitutivos do ser humano terão de ser tidos em conta quando se pensa a educação como processo de constituição de identidades pessoais, pois só dessa forma ela “será verdadeiramente humana e humanizadora”²³⁵. Daí que qualquer política educativa tenha que pressupor a noção de responsabilidade, que se transforma “em responsabilidade pelos outros, a qual assenta inevitavelmente na noção de fraternidade universal, que nos torna a todos responsáveis por todos”²³⁶.

Neste contexto, a educação para os valores torna-se fundamental na educação integral, dos quais se destacam a educação para a *verdade*, para a *bondade* e para a *beleza*, os “três transcendentais clássicos”²³⁷. De facto, não há convivência social sem *verdade*. Esta, que “implica a honestidade, a transparência, a exigência e rigor – aprende-se vivendo em contexto verdadeiro”²³⁸. O problema surge quando se identifica o verdadeiro com o útil e o eficaz para cada um, acabando por se fomentar a desonestidade, desde que traga proveito.

²²⁸ Delors et al., *Educação Um Tesouro a Descobrir*, 101.

²²⁹ Cf. Duque, “Sobre a educação integral do ser humano”, 12.

²³⁰ *Ibidem*, 15.

²³¹ *Ibidem*.

²³² Cf. *Ibidem*, 16.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ Cf. *Ibidem*.

²³⁵ *Ibidem*, 17.

²³⁶ João Manuel Duque, “Para uma política da responsabilidade,” *Theologica* 50 (2015): 49.

²³⁷ Duque, “Sobre a educação integral do ser humano,” 18.

²³⁸ *Ibidem*.

Logo, o *hábito* da honestidade será uma das principais metas da educação para os valores.²³⁹ Por sua vez, a *bondade* implica prestar o bem, isto é, “*desejar a justiça, respeitar a liberdade e a dignidade dos outros, sentir-se solidário com todos, sobretudo com os mais desprotegidos, assumir-se responsável pelo bem comum, na responsabilidade por cada pessoa concreta*”²⁴⁰. Todos reconhecem a validade destes valores, embora continuemos a assistir à sua frequente violação. Mesmo assim, ainda no âmbito da *bondade*, um outro valor de influência cristã resiste: o amor “como capacidade de doação da vida pelos outros e aos outros, gratuitamente, desinteressadamente, para além de qualquer cálculo (...)”²⁴¹. Finalmente, numa sociedade que não raras vezes banaliza e comercializa a imagem, a “educação para a beleza – através da educação para a arte, por exemplo, é a educação para um gosto exigente, que se eleva acima da banalidade quotidiana e é capaz de admirar e apreciar as maiores realizações culturais humanas, ganhando impulso para dar continuidade a essa criatividade; para além disso criará a capacidade de admiração por tudo o que nos envolve, permitindo que a vida seja mais do que o vegetar permanente pela sobrevivência”²⁴².

Neste sentido, a educação moral, “ao proporcionar a apropriação dos valores e o aperfeiçoamento da interioridade, é a melhor forma de servir a libertação da pessoa, permitindo-lhe que esta se construa na relação com os outros e motivando-a para o compromisso moral, expresso em gratuidade e amor”²⁴³.

2.2. A disciplina de EMRC ao serviço da pessoa

Nenhuma educação é neutra. Aliás, uma “educação autêntica exige a referência a um quadro de valores e de critérios éticos radicados na dignidade da pessoa humana, que constroem e caracterizam a cultura de cada povo, dão qualidade às relações interpessoais e comunitárias, são a chave para o desenvolvimento do sentido crítico perante a vida e o mundo concreto, e estruturam personalidades responsáveis e comprometidas na construção de uma sociedade livre, justa e fraterna”²⁴⁴.

A educação, particularmente na perspectiva cristã, centra-se na pessoa e se considerarmos válida a afirmação de que o ser humano é “capaz de Deus”²⁴⁵, então, a dimensão religiosa

²³⁹ Cf. *Ibidem*.

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ *Ibidem*, 18-19.

²⁴² *Ibidem*, 19.

²⁴³ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 4.

²⁴⁴ Tomaz Silva Nunes, “O Lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo,” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 100.

²⁴⁵ Mesmo autores que não defendem um Ensino Escolar da Religião, de matriz confessional, nas escolas do Estado reconhecem este facto. É o caso de Régis Debray: “Como é possível que continue entre nós esse

deve também ser considerada no processo educativo. Aliás, “não haverá educação integral, se a mesma não for tomada em consideração; nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais”²⁴⁶. Além disso, “a fé religiosa e o cristianismo, em particular, não se restringem ao plano da intimidade pessoal e as suas expressões, transcendendo o carácter estritamente religioso, extravasam os espaços sagrados e preenchem o espaço público e todos os seus ambientes”²⁴⁷. Neste sentido, a EMRC tem “um alcance cultural e ‘um claro valor educativo’. Orienta-se para ‘formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade’”²⁴⁸.

Desta forma, a EMRC tem como grande finalidade a formação global dos alunos, que permita o reconhecimento da sua identidade, em diálogo permanente com a cultura e com as outras áreas do saber, sempre assente nos valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa.²⁴⁹

Neste sentido, o regime jurídico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), consagrado atualmente no Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, decorre das proclamações de princípios emanadas da Declaração dos Direitos do Homem (Art.º 26.º), na qual expressamente se afirma que “a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (n.º 2). Refere ainda que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos” (n.º 3). Também os pactos das Nações Unidas, designadamente, o n.º 3 do artigo 13.º do Pacto sobre os Direitos Económico-Sociais e Culturais e o n.º 4 do artigo 18.º do Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos reconhecem a necessidade de os Estados se comprometerem a respeitar a liberdade dos pais, de modo a garantir que os filhos recebem uma educação religiosa e moral de acordo com as suas próprias convicções.

Ausente nascido no deserto há três mil anos? E que centenas de milhões de homens (que já não se deslocam de burro ou de camelo, mas de comboio e de avião) continuem a ir ao seu encontro, em peregrinação, sacrifício ou festa, na mesquita, igreja ou sinagoga?”. Régis Debray, *Deus: um Itinerário* (Porto: Ambar, 2003), 15. A questão da inclusão de uma disciplina de carácter confessional na escola laica não será tratada neste contexto por se considerar secundária no âmbito deste trabalho.

²⁴⁶ Conferência Episcopal Portuguesa, “*Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*,” 6, acedido em 1 de abril, 2018, <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/?highlight=emrc%20um%20valioso%20>.

²⁴⁷ Nunes, “O Lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo,” 102.

²⁴⁸ Conferência Episcopal Portuguesa, “*Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*,” 6.

²⁴⁹ *Ibidem*, 8.

De igual modo, a Constituição da República Portuguesa consagra no seu Art.º 41.º a inviolabilidade da liberdade de consciência, de religião e de culto, garantindo a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respetiva confissão. Reconhecendo também aos pais o direito e o dever da educação dos filhos (Art.º 36, n.º 5), a Constituição impõe ao Estado a obrigação de cooperar com os pais na sua educação (Art.º 67, alínea c), havendo de incluir-se prioritariamente no âmbito dessa cooperação a criação das condições necessárias para que os pais possam livremente optar, sem agravamento injustificado de encargos, pelo modelo educativo que mais convenha à formação integral dos seus filhos (Art.º 43, n.º 1 - Todo o cidadão tem direito a aprender e ensinar).

Desta forma, no âmbito da Concordata celebrada entre o Estado Português e a Santa Sé, assinada em 18 de maio de 2004 na Cidade do Vaticano, aprovada, por ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro, em continuidade com o estabelecido na Concordata de 1940, é garantida a lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas portuguesas. Com efeito, o n.º 1 do artigo 19.º da Concordata consagra o dever de a República Portuguesa em garantir “as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação”. Ainda, nos termos da Concordata “a frequência do ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior depende de declaração do interessado” (n.º 2 do artigo 19.º) e a sua docência deve ser ministrada por quem seja considerado idóneo pela autoridade eclesiástica competente (n.º 3 do artigo 19.º).

Por seu lado, a Lei da Liberdade Religiosa (Lei n.º 16/2001 de 22 de Junho) refere no seu Art.º 24.º, n.º 1 que “as igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional, desde que inscritas, por si, ou conjuntamente, quando para o efeito professem uma única confissão ou acordem num programa comum, podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem”.

Deste modo, a disciplina de EMR Católica e de outras confissões faz parte do currículo escolar normal nas escolas públicas (designadamente, Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de julho; Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro; Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro), tendo as habilitações profissionais para a lecionação da disciplina de EMRC sido fixadas pelo Despacho n.º 6809/2014, de 23 de maio. Por seu lado, a lecionação da disciplina de EMR Católica no 1º Ciclo do Ensino Básico tem sido objeto de regulamentação (Decreto-Lei n.º 323/83, Art.º 5.º, n.º 3) pela Portaria n.º 333/86, de 2 de julho, não revogada nem pela Portaria n.º 344-A/88, de 31 de maio, nem pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de

janeiro. Nela se afirma, designadamente, que a disciplina de Religião e Moral Católicas “faz parte integrante do currículo do ensino primário, ao mesmo nível das demais disciplinas” (Capítulo I, n.º 1) e que a docência da disciplina de Religião e Moral Católicas “será ministrada dentro do horário curricular” (Capítulo I, n.º 3), devendo ser concedidas ao respetivo professor “as facilidades necessárias ao conveniente desempenho da sua missão” (Capítulo I, n.º 4).

Depois deste amplo quadro jurídico, sistematizamos alguns aspetos referentes à singularidade da EMRC que justificam a sua inserção plena no sistema educativo²⁵⁰:

- A EMRC tem em vista uma formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida.
- A EMRC, desenvolvendo-se em meio escolar, pretende que os alunos compreendam a perspetiva cristã da vida e a relacionem, de forma sistemática, com as situações da vida quotidiana e os saberes adquiridos nas outras disciplinas, sejam eles de natureza científica, cultural ou artística.
- A EMRC oferece a interpretação da realidade a partir de uma perspetiva ético-moral. Para a EMRC os princípios e os valores éticos não se baseiam numa visão exclusivamente antropológica. Têm um fundamento transcendente, radicam-se na mensagem cristã.
- A EMRC é uma disciplina direcionada para o ensino moral e religioso, na perspetiva da Igreja Católica, naturalmente aberta ao diálogo com outras conceções religiosas e éticas, presentes numa sociedade plural e democrática.
- A EMRC é uma disciplina de carácter confessional. Isto significa que a perspetiva a partir da qual se lê a realidade é a perspetiva cristã, em geral, e católica, em particular, proposta com uma visão coerente e articulada com os diversos âmbitos da cultura e da ciência. Este carácter confessional traduz-se, como veremos, no dever de os docentes se implicarem no que ensinam e de darem testemunho cristão da sua vivência, deixando os alunos livres para tomarem as suas próprias decisões.

Em síntese, a EMRC na escola “presta um valioso contributo na formação da personalidade na medida em que (...) propõe aos educandos uma interpretação integral da existência pessoal e do compromisso social e orienta-os na definição de um projeto de vida

²⁵⁰ A enumeração a seguir apresentada segue de perto a proposta feita por Tomaz Silva Nunes, “O Lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo,” 108-109.

enriquecido por valores humanizantes do Evangelho que dão conteúdo à liberdade e fundamento à dignidade e à responsabilidade pessoais”²⁵¹.

2.2.1. Os alunos de EMRC

A EMRC, enquanto disciplina ao serviço da educação integral, é oferecida a todos os alunos, “independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes.”²⁵². Seja qual for o motivo da frequência na disciplina (o desejo de que a componente religiosa integre a formação dos filhos, ou se interessem apenas pela sua informação e formação moral e cultural), à “confiança e expectativa das famílias e dos alunos há de corresponder, por parte dos professores, dos responsáveis das escolas, do Ministério da Educação e da Igreja, a integral fidelidade à especificidade da EMRC”²⁵³.

Regra geral, podemos distinguir três grupos de alunos que procuram a EMRC²⁵⁴:

- *Alunos, filhos de pais cristãos, que se preocupam com a educação cristã dos filhos, que frequentam a catequese e têm prática cristã.* Para estes, a EMRC complementa e completa a instrução religiosa e a experiência da comunidade cristã que a catequese desenvolve: permite o aprofundamento da fé e da visão cristã nas vastas áreas da ciência, das problemáticas sociais e da cultura; promove o desenvolvimento do diálogo, da partilha e do compromisso baseado em valores e critérios evangélicos; alarga horizontes de visão da Igreja, abrindo pistas de maior envolvimento nas comunidades e movimentos cristãos; e desperta para a necessidade de uma formação cristã ao longo da vida.
- *Alunos com prática cristã irregular, ou mesmo sem ela, mas com referências cristãs frequentemente recebidas de avós e que, por si próprios ou por influência de familiares ou de colegas, se inscrevem em EMRC.* Para este grupo, a EMRC tem uma função de esclarecimento sobre o sentido da dignidade da pessoa humana e da fé cristã; conduz ao reconhecimento da identidade cristã; suscita interpelações, donde podem resultar a decisão da conversão, a adesão pessoal a Jesus Cristo e o consequente enquadramento eclesial.
- *Alunos declaradamente não cristãos, que professam outra religião, ou mesmo descrentes. Inscrevem-se em EMRC pela sede do saber intelectual, em busca de um*

²⁵¹ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 5.

²⁵² Conferência Episcopal Portuguesa, “*Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*,” 6.

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ Mais uma vez, seguiremos, nesta apresentação, a proposta de Tomaz Silva Nunes, “O Lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo,” 105-106.

confronto de posições que reforce as suas convicções, ou em demanda de um apoio para a descoberta de um sentido para a vida que preencha o vazio espiritual. Para estes, a EMRC funciona como experiência de humanização e, muitas vezes, de primeiro anúncio (*Kerigma*), que podem conduzir ao amadurecimento das convicções pessoais e à abertura a percorrer novos caminhos em direção à fé cristã.

Portanto, na escola, relativamente à disciplina de EMRC, é necessário evitar duas atitudes extremas: por um lado “reagir à secularidade e ao pluralismo dos meios escolares numa atitude de defesa contra resistências locais, eliminando a componente religiosa do [Ensino da Religião Escolar]”²⁵⁵; por outro, “responder a essas resistências com expressões de cariz religioso mais próprias de outros ambientes”²⁵⁶. Sem esquecer que, acima de tudo, é “a pessoa humana, na riqueza integral das suas dimensões, que constitui”²⁵⁷ a principal prioridade desta disciplina.

2.2.2. O professor de EMRC

“É bela, portanto, e de grande responsabilidade, a vocação de todos aqueles que, ajudando os pais no cumprimento do seu dever e fazendo as vezes da comunidade humana, têm o dever de educar nas escolas. Esta vocação exige especiais qualidades de inteligência e coração, numa preparação esmeradíssima e uma vontade sempre pronta à renovação e adaptação” (GE 5).

Os professores de EMRC, à semelhança de todos os outros, enquadram-se no regime regulado pela legislação em vigor, ainda que lhes acresçam alguns requisitos próprios, decorrentes da especificidade da disciplina ou introduzidos pelos Bispos Diocesanos respetivos.

Colocados pelo Ministério da Educação nas escolas, sob proposta dos Bispos Diocesanos, aos professores de EMRC são exigidos três aspetos de carácter essenciais, intimamente relacionados²⁵⁸:

- *Personalidade humana*

O professor de EMRC deve possuir equilíbrio e maturidade humana, facilidade de estabelecer relações interpessoais, sensibilidade à problemática sociocultural, abertura de espírito universal e postura cívica e ética.

²⁵⁵ *Ibidem*, 106.

²⁵⁶ *Ibidem*.

²⁵⁷ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 2.

²⁵⁸ Também aqui seguiremos de perto Tomaz Silva Nunes, “Missão e Singularidade do docente de Educação Moral e Religiosa Católica,” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 123-124, que cita, a este propósito, um pensamento do Papa João Paulo II.

Só uma personalidade equilibrada e rica de virtudes humanas pode suscitar o reconhecimento e o apreço dos alunos. A maturidade humana e espiritual é uma condição indispensável para que possa estabelecer uma relação educativa “rica de amizade e de diálogo”, atrativa e geradora do clima de confiança e abertura (...) para que os alunos coloquem as “profundas interrogações de sentido para a vida”. Oferece, por outro lado, a garantia da solidez de uma relação de ajuda, que contribui para o amadurecimento dos próprios alunos, de modo a “formar personalidades juvenis ricas de interioridade (...)”.

- *Personalidade docente*

O professor de EMRC deve assumir-se com uma vocação própria e não por razões meramente profissionais. Orientando a ação educativa em direção à maturação e ao desenvolvimento integral dos alunos, desempenha a função de *guia com autoridade*. É indispensável que possua a aptidão científica e profissional especializada, possuindo, por um lado, formação teológica sistemática e, por outro, conhecimento das ciências humanas, que se mostra necessário como meio de apresentação, de modo adaptado e eficaz, dos mesmos conteúdos. E não basta a formação inicial, é necessário um esforço de aquisição de formação permanente, a qual, na atualidade, se alarga a um vasto leque de conhecimentos que capacitem para a prática de interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências dos alunos.

Um outro aspeto da personalidade docente é a disponibilidade para assumir responsabilidades na comunidade educativa e para estabelecer redes de corresponsabilidade com as famílias e a comunidade envolvente.

- *Personalidade crente*

O professor de EMRC é um crente em Jesus Cristo, comprometido na comunidade cristã que o envia. Deve buscar a coerência entre as verdades que transmite e a integridade do seu testemunho de vida. Simultaneamente, o professor cumpre sempre a sua missão “com a diligência, a fidelidade, a participação interior e, não raro, a paciência perseverante de quem, sustentado pela fé, sabe que cumpre o próprio dever como caminho de santificação e de testemunho missionário”.

Por tudo isto, os docentes de EMRC “devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica, o jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação e de integração escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio do ensino”²⁵⁹.

²⁵⁹ Conferência Episcopal Portuguesa, “Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade,” 5.

3. “A Família, Comunidade de Amor”: contextualização pedagógico-didática da Unidade Letiva 3 do 5.º ano da disciplina de EMRC

Dizer que nenhuma educação é neutra significa, em contexto escolar, implementar as aprendizagens previstas no currículo formal das várias disciplinas, ao mesmo tempo que se interiorizam valores, atitudes, normas de conduta, modos de relação mais ou menos implícitos, explícitos ou ocultos. A escola tem a intenção explícita de transformar as crianças e os jovens, ensinando-lhes saberes, mas sobretudo, valores e atitudes para a vida, apanágio de uma disciplina como a de EMRC.

3.1.A Escola EB 2/3 de Nogueira

Integrada no Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, em Braga, desde 2013, a Escola EB 2/3 de Nogueira é uma das treze unidades que constituem este agrupamento educativo. Dele fazem parte ainda três jardins de infância, três escolas do 1.º Ciclo, cinco escolas do 1.º Ciclo com jardim de infância e uma escola com 3.º Ciclo e Ensino Secundário, a sede do Agrupamento. Estes estabelecimentos de ensino distribuem-se geograficamente por oito freguesias: Esporões, Fraião, Lomar, Morreira, Nogueira, São José de São Lázaro, São Paio D'Arcos e Trandeiras.

Dos 3142 alunos que constituem o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, 647 estudam na escola EB2/3 de Nogueira, registando-se 283 alunos inscritos no 2.º Ciclo e 364 nos restantes anos do ensino básico.²⁶⁰ É a pensar nestes estudantes que o grupo responsável pelo Projeto Educativo define, como princípios e valores orientadores deste Agrupamento, a educação para a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e a equidade social ²⁶¹, ideologia que se encontra em perfeita harmonia com a missão de “defender a dignidade extraordinária e inalienável da pessoa como fundamento de valores que integram um projeto educativo”²⁶², veiculada pela Igreja. Neste sentido, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio afirma-se “disponível para a concretização de um projeto educativo humanista e inovador, estimulando (...) a produção e fruição de bens culturais”²⁶³, ao mesmo tempo que recentraliza valores, desenvolve capacidades e compromete todos nos objetivos comuns.²⁶⁴

²⁶⁰ Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, “Projeto Educativo,” 16, acedido em 3 de maio, 2018, http://www.esas.pt/images/fichs/1516/PE_AESAS_2016_2018.pdf.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 2.

²⁶³ Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, “Projeto Educativo,” 16.

²⁶⁴ *Ibidem*.

Assim, em estreita relação com o que contempla a educação moral, nomeadamente ao proporcionar a apropriação dos valores como forma de servir a libertação da pessoa, permitindo-lhe que se construa na relação com os outros²⁶⁵, também o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio define, como valores fundamentais, a liberdade e responsabilidade; humanismo e equidade; qualidade e transparência; conhecimento; fraternidade e sustentabilidade.²⁶⁶

De facto, da leitura do Projeto Educativo do agrupamento de escolas a que nos referimos, sobressai a ideia de que “a educação tem a tarefa nobre de motivar para a construção da responsabilidade, em prática progressiva da liberdade, guiada por valores que se tornam convicções, resultando em reconhecimento e gosto de si próprio, em reconhecimento dos outros e em vontade de articulação social”²⁶⁷. Quer dizer, este referencial encontra-se em total sintonia com proposta da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Daí que, reconhecendo esta escola que a construção de seres humanos plenos não passa apenas pela obtenção de resultados académicos, este Projeto Educativo proponha, como uma das suas metas educativas, o aumento da consciencialização “da centralidade da condição humana, do respeito pela diferença e da responsabilidade perante o próprio e o outro”²⁶⁸, exatamente porque reconhece que a “pessoa é um ser complexo, nas suas dimensões física, intelectual, afetiva, estética, social, moral (...), espiritual e religiosa”²⁶⁹, o que obriga a uma cuidada atenção ao desenvolvimento equilibrado de todas estas vertentes.²⁷⁰

3.2. Caracterização da turma B do 5.º ano

15 de dezembro de 2017.

É o último dia de aulas do 1.º período letivo e são oito e vinte da manhã, numa sala de aulas da Escola EB 2/3 de Nogueira. A fila da frente está praticamente toda ocupada por seis meninas, zelosamente penteadas como bailarinas e vestidas como se estivessem prontas para entrar num espetáculo de dança contemporânea. Atrás delas, uma “plateia” cheia de rapazes, cuja euforia e irrequietude contrastava com a postura serena, elegante e delicada das colegas, que só discretamente voltavam a cabeça para “espionar” o elemento estranho sentado no canto ao fundo da sala.

²⁶⁵ Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 4.

²⁶⁶ Cf. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, “Projeto Educativo,” 16-17.

²⁶⁷ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 10.

²⁶⁸ Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, “Projeto Educativo,” 20.

²⁶⁹ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*, 8.

²⁷⁰ Cf. *Ibidem*.

Esclarecida a minha presença, não demorou muito tempo que percebesse a razão do nervosismo contido das meninas e da agitação efusiva dos rapazes: era dia de Festa de Natal na escola e a turma participaria no espetáculo. Todos aguardavam ansiosamente que os fossem chamar para o ensaio geral. E o prometido é devido...

Algum propósito concreto, para além do primeiro encontro com os alunos com quem desenvolveria a minha Prática de Ensino Supervisionada, me conduziu àquele local. Ficou sem efeito. Mas como acontece, por vezes, o inesperado pode ser mais apelativo e esclarecedor. Havia alegria, sonho, vontade de ser livre e de brincar no olhar de quase todas aquelas crianças. Só uma ou outra, talvez por feitio, falta de jeito para “excentricidades”, ou algo mais, pareciam mais sérias e reservadas. Mas, de todas, ficou o pressentimento de que talvez fossem capazes de gostar de “histórias” de fazer pensar e crescer...

Constituída por um total de 30 alunos, a turma B do 5.º ano da Escola EB 2/3 de Nogueira tem 22 alunos inscritos na disciplina de EMRC, sendo que 6 são raparigas e 16 são rapazes. A idade destes alunos situa-se entre os 9 e os 11 anos. Todos os inscritos em EMRC estão matriculados no 5.º ano pela primeira vez e já frequentaram esta disciplina no 1.º Ciclo. Além disso, a maioria dos alunos, já se conhece dos anos anteriores, tendo feito parte da mesma turma e, sendo oriundos da freguesia de Nogueira.

Dizer apenas que as crianças destas idades, com um desenvolvimento psicossocial bem-sucedido, percebem-se como pessoas trabalhadoras, capazes de ultrapassar brincadeiras e produzir tarefas próprias; sentem-se crescentemente competentes em todas as áreas, designadamente no campo social e no académico, os seus dois grandes mundos de vida.²⁷¹

Pelo contrário, “uma criança com um desenvolvimento psicossocial com dificuldades, nesta fase, poderá manifestar sentimentos de falha, de inadequação, de inferioridade”²⁷². Se bem que esta possa ser impulsionadora para alcançar melhores resultados, um sentimento de inferioridade demasiado intenso, pode levar a bloqueios cognitivos, a uma alienação de si, das tarefas e a atitudes regressivas.²⁷³ Mesmo que as tarefas próprias do período da infância concorram para a formação da identidade na adolescência, as da juventude e da idade adulta podem contribuir para uma revisão daquela.²⁷⁴ Logo, “este sentido de identidade nunca é ganho ou mantido uma vez por todas”²⁷⁵. A construção da identidade, como percebemos no primeiro capítulo deste trabalho, é um processo que se desenrola ao longo de toda a vida, o que é perfeito que assim seja.

²⁷¹ Cf. Feliciano H. Veiga e Suzana Caldeira, “Desenvolvimento Pessoal, Psicossocial e Moral,” in *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*, ed. Feliciano H. Veiga (Coord.) et al. (Lisboa: Climepsi Editores, 2013), 141. Os autores referem-se, aqui, aos estádios de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson.

²⁷² *Ibidem*, 142.

²⁷³ Cf. *Ibidem*.

²⁷⁴ Cf. *Ibidem*, 145.

²⁷⁵ *Ibidem*.

3.3.A Unidade Letiva 3 no contexto do Programa de EMRC do 5.º ano

Se há posição que a sociedade partilha de forma inequívoca é a crença no poder da educação escolar. É aqui, e concretamente a partir do Iluminismo, que se aprende “a conduta para moldar uma cidadania civilizada, próspera e racional”²⁷⁶. No entanto, “raramente é claro em que medida é que a educação pode conduzir os estudantes para a generosidade e a verdade e para longe do pecado e do erro”²⁷⁷.

Pois bem. Postula o programa de Educação Moral e Religiosa Católica que as finalidades de uma disciplina “definem, em *termos ideais*, o que se pretende que um aluno adquira com a sua frequência, a partir da sua experiência como pessoa em crescimento e em desenvolvimento, no contexto de uma determinada sociedade e de um dado sistema de ensino”²⁷⁸.

Com efeito, de entre as finalidades fixadas pelos Bispos portugueses para a disciplina de EMRC, selecionamos as quatro que melhor parecem contribuir para atingir os objetivos a que nos propomos através da lecionação da Unidade Letiva 3 “A Família, Comunidade de Amor” do 5.º ano, ao longo de seis tempos letivos:

- Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé.
- Adquirir uma visão cristã da vida.
- Estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade.
- Aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir em responsabilidade e coerência.²⁷⁹

²⁷⁶ Alain de Botton, *Religião para Ateus: um guia para não crentes sobre as utilizações da religião* (Alfragide: Dom Quixote, 2011), 102. Botton é um autor conhecido por não professar a fé cristã.

²⁷⁷ *Ibidem*, 101.

²⁷⁸ Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: SNEC, 2014), 3.

²⁷⁹ *Ibidem*, 5.

Em perfeita articulação com estas finalidades destacamos, para a sequência pedagógico-didática que a seguir se apresenta, as metas curriculares distribuídas pelos três domínios de aprendizagem, ou grandes áreas de ensino curricular da disciplina:

Domínios de Aprendizagem	Metas curriculares
Religião e Experiência Religiosa	Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.
Cultura cristã e visão cristã do mundo	Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.
Ética e Moral	Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano. Promover o bem comum e o cuidado do outro. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

Figura 1 – Articulação entre as metas selecionadas para a Unidade Letiva “Família, Comunidade de Amor”, do 5.º ano e os domínios de aprendizagem

Além do mais, também através das opções formuladas ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologias e recursos, pretendemos, em termos gerais, ensinar que a família é a referência humana fundamental, onde se aprende a amar, a cuidar e a respeitar, para além do espaço doméstico.

Sem se confundir com o ensino de uma religião, a EMRC é um “ensino feito a partir de uma religião concreta”²⁸⁰, embora não possa “pedir como ponto de partida a fé, nem exigir, da parte dos alunos, respostas ditadas pela fé”²⁸¹.

Mais uma vez, o que se deseja, através da EMRC, “é ajudar os alunos a fazer o percurso do seu crescimento e da sua formação pessoal”²⁸², para promover o conhecimento e o encontro com o conteúdo da fé cristã, respeitando, porém, o processo educativo próprio da escola e a consciência e a liberdade de cada aluno, demarcando-se claramente de um caminho de endoutrinamento e de proselitismo.²⁸³

Voltando ainda ao assunto sobre “A Família, Comunidade de Amor”. Preconiza o programa de EMRC que esta Unidade Letiva seja abordada em sala de aula imediatamente depois do “Advento e Natal” e do “Viver juntos”, unidade que deve “abrir” o ano letivo no 5.º ano de escolaridade. Por sua vez, à família segue-se o tema “Construir a Fraternidade”. Nada é por acaso. As Unidades Letivas estão pensadas numa lógica de progressão temática, gradual,

²⁸⁰ Juan Francisco Ambrósio, “As religiões na escola,” *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002): 63.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² *Ibidem*.

²⁸³ *Ibidem*, 61 e 63.

que se esforça por acompanhar o crescimento dos alunos. Em anexo, encontra-se uma proposta de Planificação Anual da disciplina de EMRC para o 5.º ano.

3.4. Proposta de lecionação da Unidade Letiva 3 do 5.º ano

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, as planificações concebidas para cada uma das seis aulas foram elaboradas tendo subjacente o conhecimento do Projeto Educativo do Agrupamento, o *curriculum* da disciplina, a planificação anual de EMRC em vigor na escola e, sobretudo, tendo presente a turma B do 5.º ano de escolaridade. Neste processo, a principal preocupação foi a de garantir *sentido* e *articulação* entre os conteúdos, de maneira a que a sua apropriação pelos alunos obedecesse aos princípios da clareza e da gradualidade. O que a seguir se apresenta são as opções feitas ao nível dos objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e recursos, com a devida fundamentação. Para evitar repetições desnecessárias, optaremos por destacar, de cada “Grelha de Planificação de Aula”, o que se considera essencial para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

3.4.1. Aula 1 – As funções da família

Acolhimento e registo do sumário – Por ser a primeira aula descrita, destacamos este momento para referir dois aspetos: tratando-se de uma aula ao primeiro tempo da manhã, no último dia de aulas da semana, o acolhimento, sendo uma oportunidade para receber os alunos com afeto, é um pretexto para fazer um breve balanço geral da semana. Além disso, como alguns alunos chegavam atrasados, o sumário era apresentado em *powerpoint*²⁸⁴ (num documento denominado por “Documento-base) e registado por mim, no quadro, a pensar nos alunos que viriam mais tarde, para que não interrompessem os colegas já presentes. (Na descrição das aulas seguintes, prescindiremos da referência a este momento para evitar redundâncias).

Desenvolvimento da aula

1.º momento: diz o bom senso que se deve começar pelos conteúdos mais simples e ir, gradualmente, tornando-os mais complexos. Pois bem. Após a apresentação da Unidade Letiva, os alunos ficaram a saber o significado da palavra “família”²⁸⁵, com a devida referência ao manual da disciplina (o que aconteceu sempre que possível), que aponta uma proposta neste sentido.

²⁸⁴ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Documento-base.

²⁸⁵ *Ibidem*.

2.º momento: seguimos para o principal objetivo da aula: identificar as funções da família, através do conto popular *Pedro Malasartes*²⁸⁶ (Figura 2), adaptado por António Mota. Esta escolha serviu dois propósitos: primeiro suscitar a curiosidade pela forma como foi contado: de memória, através de instrumentos de música que reproduziam alguns sons presentes na história (Figura 3), com o intuito de garantir a concentração e serenidade na sala de aula. Segundo, possibilitar que os alunos, com a ajuda de um questionário orientado por mim, identificassem as principais funções da família: educação, socialização, afetividade, proteção, todas para ajudar a crescer de forma saudável e equilibrada.

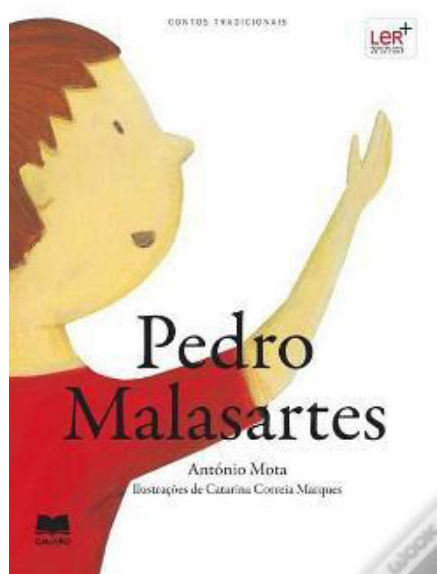


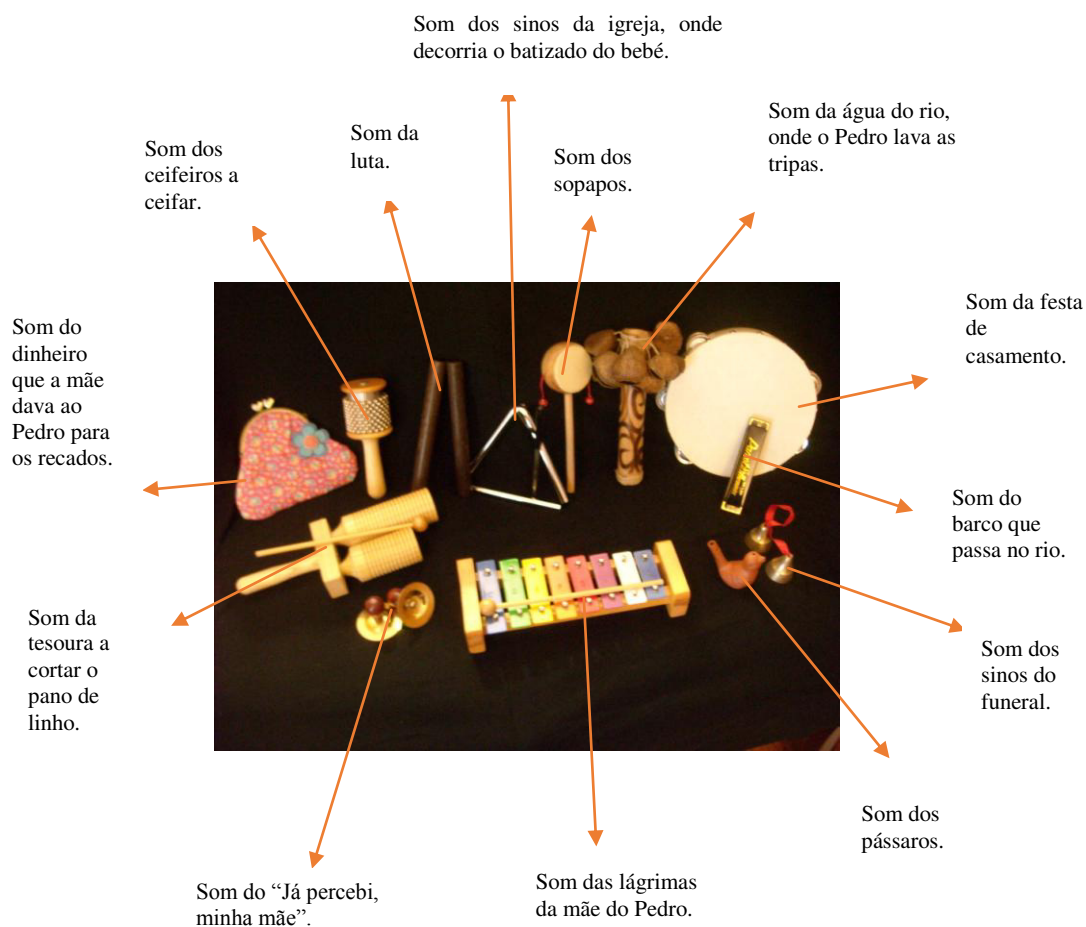
Figura 2: Capa do livro *Pedro Malasartes*

António Mota (1957-), o escritor que adaptou este conto tradicional, é um reconhecido autor de literatura para crianças e jovens.

²⁸⁶ Cf. **Anexo 1** – História *Pedro Malasartes*, por António Mota.

Nota: apenas serão remetidos para anexo a este relatório os recursos a partir dos quais as aulas foram concebidas e operacionalizadas. Todos os restantes são remetidos para os anexos do Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Figura 3 – Instrumentos musicais para contar a história *Pedro Malasartes*



Desafio - Em trabalho de pares, por se considerar a partilha de ideias facilitadora para alguns alunos, a turma recebe, num envelope²⁸⁷ (como acontecerá em todos os desafios), uma mensagem codificada²⁸⁸. Através da chave fornecida²⁸⁹, decifram a frase e registam-na em folha própria²⁹⁰:

“Na família devemos encontrar um ambiente de segurança e aprender o que é o amor”.

No final, a folha onde é feito o registo da frase é colada no caderno da disciplina.

Síntese da aula – Sempre que possível, no final, destacam-se as principais ideias da aula, sistematizadas no “Documento-base”²⁹¹, com o objetivo de os alunos se irem apropriando da mensagem principal a transmitir.

Segue-se a grelha da planificação da aula um.

²⁸⁷ Cf. Dossiê da PES Anexo II – Envelope dos desafios.

²⁸⁸ Cf. Dossiê da PES Anexo III – Chave e mensagem codificada.

²⁸⁹ *Ibidem.*

²⁹⁰ Cf. Dossiê da PES Anexo IV – Folha de registo de resposta - Aula 1.

²⁹¹ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 1.

Tabela 1 – Grelha da Planificação da Aula 1.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
 CENTRO REGIONAL DE BRAGA
 FACULDADE DE TEOLOGIA
 INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
 Mestrado em Ciências Religiosas
 Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica
 Prática de Ensino Supervisionada

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Escola EB 2/3 de Nogueira

Ano letivo 2017/2018



Planificação de Aula

Unidade Letiva: A Família, Comunidade de Amor

Aula n.º 1/6

Ano: 5.º ano | Turma: B

Data: **05/01/2018** (08h20)

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: Significado da palavra «família». Funções da família.			Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	Assiduidade Pontualidade
- Identificar o fundamento religioso da moral cristã.	- Reconhecer as diferentes funções da família.	- Funções da família: de afetividade; de educação e socialização e de proteção.	- Apresentação dos conteúdos da aula, através de um powerpoint. Destaque para o significado da palavra «família». - Audição do conto tradicional <i>Pedro Malasartes</i> , adaptado por António Mota, contado pela professora com o apoio de instrumentos de música. - Exploração do conto: com a ajuda de questões colocadas pela professora, os alunos identificam, na história acabada de ouvir, algumas funções da família, a saber:	- Quadro e giz; - Computador; - Projetor; - Dispositivo USB com powerpoint; - Livro <i>Pedro Malasartes</i> , de António Mota; - Instrumentos de música; - Envelopes com cartões no interior; - Manual de EMRC do 5.º ano; - Caderno da disciplina.	5 min. 10 min. 10 min.	- Observação direta: Atenção/concentração Interesse/empenho Realização das tarefas propostas Respeito pelas regras e pelo grupo

Estratégias de Ensino (Continuação)	Tempo
<p>- (funções da família) de afetividade; de educação e de socialização e de proteção. Concluem que, tal como o Pedro, que corre para chegar junto da mãe e sentir-se seguro, todos os seres humanos sentem a necessidade de serem amados, de proteção e de segurança.</p> <p>DESAFIO</p> <p>Em trabalho de pares, os alunos recebem, num envelope, uma mensagem codificada. Através da chave fornecida, decifram a frase e registam-na no cartão que encontram no interior do envelope. No final, cada um cola o seu cartão no caderno da disciplina.</p> <p>- Apresentação da mensagem/frase descodificada: <i>Na família devemos encontrar um ambiente de segurança e aprender o que é o amor.</i></p>	<p>13 min.</p> <p>2 min.</p>

3.4.2. Aula dois – Quando a família falha. Diferença entre *ser e ter*

Nota: apesar de não estar contemplado no novo programa da disciplina, consideramos relevante recuperar este conteúdo do antigo, uma vez que há crianças que vivenciam situações familiares problemáticas, para quem é necessário transmitir uma mensagem de confiança e de esperança.

Acolhimento e sumário – (Ver descrição deste momento na aula número um).

Desenvolvimento – Partindo da história do “Pedro”²⁹², conhecida na aula anterior, impõe-se a pergunta: “E quem não tem uma família onde possa encontrar segurança?”

Propõe-se, depois de ouvir as hipóteses dos alunos, a visualização da curta-metragem “Song Song & The Little Cat”, de John Woo, em *Crianças Invisíveis* (Figura 4).



Figura 4 – Capa do DVD *Crianças Invisíveis* (França e Itália, 2005). Trata-se de curtas-metragens que abordam o tema da infância sob a perspectiva de vários realizadores.

Aquele a que nos referimos tem a duração de 16 minutos.

Depois da visualização do filme e feito o seu resumo, os alunos poderão identificar algumas dificuldades que podem surgir na família: abandono, divórcio, negligência (com a devida explicação), os maus-tratos, a exploração do trabalho infantil. Convém frisar que estas situações, apesar de tudo, não são as mais frequentes numa família.

Exploração do filme: aos alunos é pedido que discutam a situação/relação das duas meninas. Em primeiro, a que foi abandonada, adotada e posteriormente colocada num “lar”, sendo aí obrigada a trabalhar, num clima de clara exploração do trabalho infantil, negligência e maus-tratos, mas ainda assim com uma visão otimista perante a vida. Em segundo lugar, a criança cujos pais enfrentam uma separação/divórcio difícil e que, apesar das condições de elevado conforto material, tem dificuldade em ultrapassar a dor em que ela e a mãe vivem. É no encontro casual com a primeira que os seus problemas parecem

²⁹² Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 2.

resolver-se, isto é, nos momentos difíceis é preciso acreditar e ter esperança que tudo se irá resolver.²⁹³

Ainda a partir deste filme, nomeadamente da situação de vida das duas protagonistas, aproveita-se a oportunidade para estabelecer a **diferença entre *ser* e *ter***. Isto é, uma família que tem boas condições materiais, nem sempre é feliz e o contrário também acontece²⁹⁴.

Nota: A este propósito foram considerados dois *cartoons* de Frato para explorar na aula. Por questões de tempo e por se considerar o filme mais enriquecedor, acabaram por ficar de fora desta sequência. Em todo o caso, encontram-se disponíveis em anexo²⁹⁵.

Desafio – Usando a mesma metodologia da aula anterior, pelas mesmas razões, com base no filme e em pistas²⁹⁶ fornecidas por mim, os alunos registam, em folha própria²⁹⁷, alguns problemas que afligem, por vezes, as famílias, como o divórcio, a doença, o desemprego, a violência doméstica, a negligência. Quando terminado, colam a folha no caderno da disciplina.

Síntese – No final, destacam-se as principais ideias da aula, sistematizadas no “Documento-base”²⁹⁸, ou seja, uma família compreende, cuida e trata com amor todos os seus membros, apesar das circunstâncias difíceis em que possa viver.

Segue-se a grelha da planificação da aula dois.

²⁹³ Cf. **Anexo 2** – Cenas retiradas de *Crianças Invisíveis*.

Esta curta-metragem toca pela sua mensagem e, sobretudo, pela sua beleza. Alguns alunos esconderam as lágrimas; outros, um ou dois, revelaram-nas. Na verdade, o que é belo comove, pelo menos os “corações” mais sensíveis.

²⁹⁴ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 2.

²⁹⁵ Cf. Dossiê da PES Anexo V – *Cartoons* de Frato – Diferença entre *ser* e *ter*.

²⁹⁶ Cf. Dossiê da PES Anexo VI – Pistas a propósito do filme *Crianças Invisíveis*.

²⁹⁷ Cf. Dossiê da PES Anexo VII – Folha de registo de resposta - Aula 2.

²⁹⁸ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 2.

Estratégias de Ensino (Continuação)	Tempo
<p>- Exploração do filme: aos alunos é pedido que discutam a situação/relação das duas meninas. Em primeiro, a que foi abandonada, adotada e posteriormente colocada num "lar", sendo aí obrigada a trabalhar (exploração do trabalho infantil; negligência, maus-tratos), mas ainda assim com uma visão otimista perante a vida. Em segundo lugar, a criança cujos pais enfrentam uma separação/divórcio difícil e que, apesar das condições de elevado conforto material, tem dificuldade em ultrapassar a dor em que ela e a mãe vivem. É no encontro casual com a primeira que os seus problemas parecem resolver-se, isto é, nos momentos difíceis é preciso acreditar e ter esperança que tudo se irá resolver. Destaque para a diferença entre <i>ser e ter</i>, ou seja, uma família que tem boas condições materiais, nem sempre é feliz e vice-versa.</p>	10 min.
<p>DESAFIO</p> <p>Em trabalho de pares, com base no filme e em pistas fornecidas pela professora, os alunos registam, em folha própria, alguns problemas que afligem, por vezes, as famílias, como o divórcio, a doença, o desemprego, a violência doméstica, a negligência. Quando terminado, colam a folha no caderno da disciplina.</p>	8 min.
<p>- No final, são apresentados os problemas encontrados pelos alunos.</p>	2 min.

3.4.3. A família ama, cuida e respeita

Acolhimento e sumário – (Ver descrição deste momento na aula número um).

Desenvolvimento – Recuperando a questão inicial da última aula – “E quem não tem família?”²⁹⁹ –, convido os alunos a conhecerem “Crisóstomo”, a personagem central do livro *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe (Figura 5).

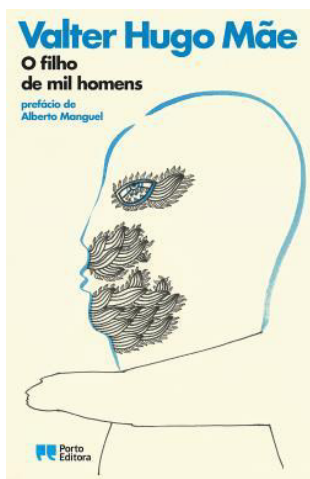


Figura 5 – Capa da edição do livro utilizado nesta aula e que inspirou a escolha do tema do presente Relatório.

Valter Hugo Mãe (1971-) é um dos mais destacados autores portugueses da atualidade. A sua obra está traduzida em variadíssimas línguas, sendo muito bem acolhido em países como o Brasil, a Alemanha, a Espanha, a França e a Croácia.

Nota: por motivos pedagógicos, o conto original foi adaptado com o objetivo de se tornar mais acessível à idade/compreensão dos alunos.

Com recurso a um *powerpoint*³⁰⁰, os alunos vão acompanhando uma leitura adaptada³⁰¹ do capítulo “O homem que era só metade”, incluído no livro acima referido. Trata-se da história de um homem, Crisóstomo, que queria muito ter um filho para se sentir inteiro.

Exploração do conto: conhecida a história, os alunos compreendem, com a minha ajuda, que o amor é o primeiro e mais importante valor a partir do qual duas, ou mais, pessoas constituem uma família. No caso de Crisóstomo, é o desejo/ sonho de ter um filho ou a vontade de amar muito alguém, que o faz percorrer as ruas da cidade à procura de uma criança sozinha que precise de ser amada. (Só na relação com os outros, o ser humano se humaniza).

Síntese - É apresentado em *powerpoint*³⁰² a principal mensagem a retirar do conto: o amor completa o ser humano e só faz sentido vivido na relação com os outros (A identidade e unicidade de cada um é relacional. Amor sem partilha é egoísmo).

²⁹⁹ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 3.

³⁰⁰ Cf. Dossiê da PES Anexo VIII – História “ilustrada” de “O homem que era só metade” do livro *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe.

³⁰¹ Cf. **Anexo 3** – História adaptada de “O homem que era só metade”.

Desafio - Esta proposta de atividade assenta num mero exercício de criatividade, já fora do conto.

Explicação aos alunos: ao mudar para a casa do seu pai, Camilo leva consigo uma caixa³⁰³ onde guarda três objetos que têm para si um importante valor afetivo. Um é uma fotografia dele a estudar matemática [a imagem é retirada de uma parte de um quadro do pintor suíço Albert Anker, 1831-1910], uma das coisas que mais gostava de fazer; outra é um carrinho que o “avô” lhe oferecera, dizendo-lhe que o tinham encontrado na casa da mãe do rapaz, que este nunca chegou a conhecer. O terceiro não nos foi revelado.

Os alunos, depois de receberem o saco (cada aluno recebe um saco com os dois objetos referidos), imaginam o que poderá ser o terceiro e qual será o seu significado afetivo para Camilo. O registo é feito em folha própria³⁰⁴.

Nota: com esta atividade (colocar-se no lugar de Camilo), pretende-se que os alunos valorizem as suas memórias e relações familiares através do valor afetivo/simbólico de certos objetos, associando-os a pessoas e/ou acontecimentos significativos da sua vida.

No final, todas as sugestões são apresentadas à turma.

Segue-se a grelha da planificação da aula três.

³⁰² Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 3.

³⁰³ Cf. Dossiê da PES Anexo IX – Caixa com as “coisas valiosas” de Camilo.

³⁰⁴ Cf. Dossiê da PES Anexo X – Folha de registo de resposta - Aula 3.

3.4.4. Aula quatro – Respeitar, compreender e perdoar na família

Acolhimento e sumário – (Ver descrição deste momento na aula número um).

Desenvolvimento

1.º momento: na sequência da atividade realizada pelos alunos no final da aula anterior, começo por ler todas as sugestões “idealizadas” por cada um, sobre o suposto objeto “valioso” de Camilo. O objetivo é fazer uma apreciação valorativa do trabalho dos alunos, para que levem a sério as suas ideias, cheias de sentido e sentimento. Algumas, pela justificação apresentada, são comoventes, o que significa que a mensagem da história de Crisóstomo foi bem interiorizada.³⁰⁵

2.º momento: partindo, ainda, da relação entre Crisóstomo, o pai, e Camilo, o filho, os alunos manifestam a sua opinião perante a pergunta que lhes é colocada: será que entre os dois nunca haverá desentendimentos ou discussões? Ou será que tudo vai ser perfeito entre estas duas pessoas que se completam numa família?

A este propósito, os alunos são convidados a ouvir a história popular “Estrela do Mar”³⁰⁶, contada por mim com instrumentos de música (Figura 6). A este respeito, devo dizer que segui o exemplo de Bia Bedran, uma contadora de histórias brasileira. Fiz apenas ligeiras alterações.

Exploração do texto: uma das personagens, a estrelinha, é castigada por ter desobedecido a uma ordem, ainda que tal atitude não tenha trazido consequências negativas para ninguém. Os alunos devem posicionar-se sobre o assunto, manifestando a sua opinião de forma fundamentada, considerando as razões pelas quais a família (mas não só) define regras ou limites, que conduzem, por vezes a conflitos. (As regras, além de servirem para educar, têm a função de proteger).

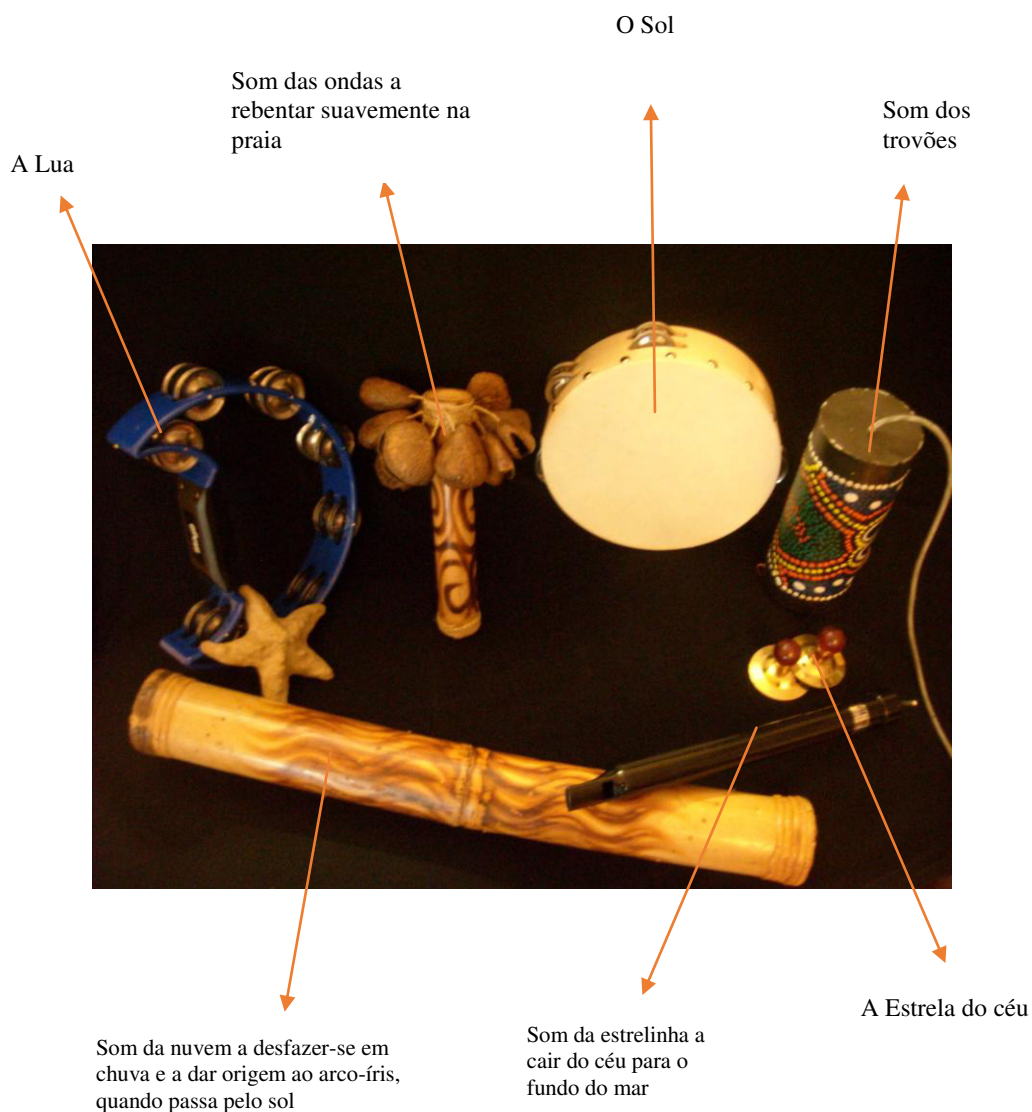
Desafio - Em trabalho de pares, depois de perceberem a história, os alunos estabelecem uma associação entre as personagens da história e os elementos de uma família, apontando sugestões de resolução do problema/conflito mais moderadas do que aquela que é apresentada na história. (Espera-se que os alunos apontem o diálogo como uma das formas de corrigir comportamentos). As respostas são apresentadas em folha própria³⁰⁷, que depois será colada no caderno da disciplina.

³⁰⁵ Cf. Dossiê da PES Anexo XI – Três sugestões dos alunos sobre o “objeto valioso” que faltava na caixa de Camilo.

³⁰⁶ Cf. Anexo 4 – História popular “Estrela do Mar”.

³⁰⁷ Cf. Dossiê da PES Anexo XII – Folha de registo de resposta - Aula 4.

Figura 6 – Instrumentos musicais para contar a história “Estrela do Mar”



Síntese - Com esta história pretende-se transmitir que, mesmo nas famílias em que todos se amam, cuidam e respeitam há momentos de tensão/conflito, que são ultrapassados se houver capacidade para compreender e para perdoar. No entanto, em nenhuma circunstância se pode punir como se a criança ou o jovem se tratasse de um inimigo ou de uma “desculpa” para se descarregar toda a raiva.³⁰⁸

De seguida, encontra-se a grelha da planificação da aula quatro.

³⁰⁸ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 4

Tabela 4 – Grelha da Planificação da Aula 4



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
 CENTRO REGIONAL DE BRAGA
 FACULDADE DE TEOLOGIA
 INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
 Mestrado em Ciências Religiosas
 Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica
 Prática de Ensino Supervisionada

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Escola EB 2/3 de Nogueira

Ano letivo 2017/2018



Planificação de Aula

Unidade Letiva: A Família, Comunidade de Amor

Aula n.º 4/6

Ano: 5.º ano | Turma: B

Data: **26/01/2018** (08h20)

Tempo previsto: 45minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: Respeitar, compreender e perdoar na família.			Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	Assiduidade Pontualidade
- Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	- Promover os valores do amor na vida familiar.	- A reconciliação: compreensão, tolerância e perdão.	- Leitura das sugestões feitas pelos alunos na aula anterior, sobre o "suposto" objeto em falta na caixa de Camilo. Breve apreciação de cada uma. - A família faz-nos sentir inteiros. O amor completa o ser humano e só faz sentido vivido na relação com os outros. - Síntese: é importante valorizar as memórias e as relações familiares, através de objetos com valor afetivo/simbólico.	- Quadro e giz; - Computador; - Projetor; - Dispositivo USB com powerpoint; - Instrumentos de música; - Folha de registo de resposta; - Manual de EMRC do 5.º ano; - Caderno da disciplina.	5 min. 10 min.	- Observação direta: Atenção/concentração Interesse/empenho Realização das tarefas propostas Respeito pelas regras e pelo grupo

Estratégias de Ensino (Continuação)	Tempo
<p>- Partindo, ainda, da relação entre Crisóstomo, o pai, e Camilo, o filho, os alunos manifestam a sua opinião perante a pergunta que lhes é colocada: <i>será que entre os dois nunca haverá desentendimentos ou discussões? Ou será que tudo vai ser perfeito entre estas duas pessoas que se completam?</i></p>	5 min.
<p>- A este propósito, os alunos são convidados a ouvir a história popular "Estrela do Mar", contada pela professora com instrumentos de música.</p>	5 min.
<p>- Exploração do texto: uma das personagens é castigada por ter desobedecido a uma ordem, ainda que tal atitude não tenha trazido consequências negativas para ninguém. Os alunos devem posicionar-se sobre o assunto, manifestando a sua opinião de forma fundamentada, considerando as razões pelas quais a família (mas não só) define regras ou limites, que conduzem, por vezes a conflitos. (As regras, além de servirem para educar, têm a função de proteger). Com esta história pretende-se transmitir que, mesmo nas famílias em que todos se amam, cuidam e respeitam há momentos de tensão/conflito, que são ultrapassados se houver capacidade para compreender e para perdoar.</p>	8 min.
<p>DESAFIO</p> <p>- Em trabalho de pares, depois de perceberem a história, os alunos estabelecem uma associação entre as personagens da história e os elementos de uma família, apontando sugestões de resolução do problema/conflito mais moderadas do que aquela que é apresentada na história. (Espera-se que os alunos apontem o diálogo como uma das formas de corrigir comportamentos). As respostas são apresentadas em folha própria, que depois será colada no caderno da disciplina.</p>	7 min.

3.4.5. Aula 5 – O amor incondicional da família

Acolhimento e sumário – (Ver descrição deste momento na aula número um).

Desenvolvimento - Vimos que o amor de Crisóstomo pelo filho é desinteressado, no sentido em que o pescador queria apenas amar um filho.

Para que os alunos compreendam que o amor autêntico é desinteressado e deseja o bem do outro, procurando a sua realização plena, leem a história *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein (Figura 7), com a minha orientação. À medida que a leem, veem o livro projetado em *powerpoint*³⁰⁹. Chamo a atenção dos alunos para apreciarem também as ilustrações, pela sua simplicidade e beleza.

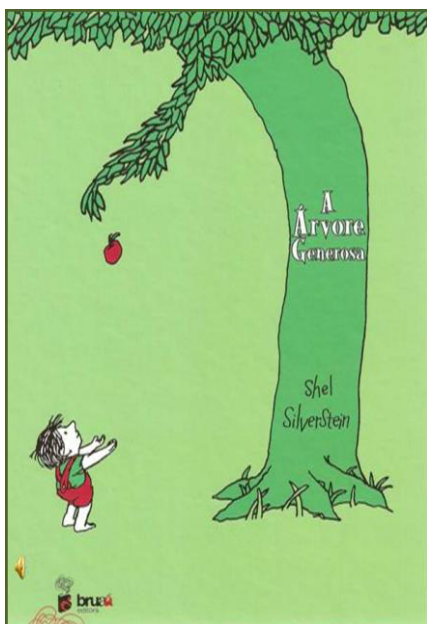


Figura 7 - Capa do livro *a Árvore Generosa*, de Shel Silverstein. Este autor norte-americano (1932-1999) foi um poeta, compositor, músico e autor de livros para crianças.

Exploração da história - No final, os alunos devem perceber os seguintes aspetos: a árvore pode representar os pais?! Os avós?! Deus?!... Quem ama está disposto a dar a própria vida só para que o outro seja, isto é, para que se realize plenamente.

Quem ama de forma autêntica, dá sempre, sem nunca exigir nada em troca, como é o caso da árvore que dá a própria vida pelo menino da história, que só recebe e nunca retribui. Destaque para a atitude de egoísmo do rapaz (que contrasta com a da árvore) e lembrar que amar é dar e receber, reciprocamente.

Desafio - Cada aluno recebe uma cartolina em forma de folha de árvore, onde deve escrever uma mensagem generosa para alguém da sua família. As folhas são, no final da aula,

³⁰⁹ Cf. **Anexo 5** – História *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein.

recolhidas e colocadas posteriormente no *placard* da sala de aula, para completar o tronco de árvore que lá se encontra³¹⁰.

Em síntese: “Amar significa dar e receber aquilo que não se pode comprar, nem vender, mas apenas livre e reciprocamente oferecer” (Manual de EMRC, página 68).³¹¹

Nota: a este propósito, havia a hipótese de explorar mais um *cartoon* de Frato³¹², para que os alunos aprofundassem alguns valores sobre este assunto, no que diz respeito às relações familiares. Mais, uma vez, era necessário fazer opções e sobrepôs-se a profundidade desta história.

Segue-se a grelha da planificação da aula cinco.

³¹⁰ Cf. Dossiê da PES Anexo XIII – Árvore construída pelos alunos.

³¹¹ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 5.

³¹² Cf. Dossiê da PES Anexo XIV – *Cartoon* de Frato – Relações pais-filhos.

Tabela 5 – Grelha da Planificação da Aula 5



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
 CENTRO REGIONAL DE BRAGA
 FACULDADE DE TEOLOGIA
 INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
 Mestrado em Ciências Religiosas
 Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica
 Prática de Ensino Supervisionada

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Escola EB 2/3 de Nogueira

Ano letivo 2017/2018



Planificação de Aula

Unidade Letiva: A Família, Comunidade de Amor

Aula n.º 5/6

Ano: 5.º ano | Turma: B

Data: **02/02/2018** (08h20)

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: O amor incondicional da família.			Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	Assiduidade Pontualidade
- Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	- Promover os valores do amor na vida familiar.	- Família: relação vivida através da gratidão, da disponibilidade desinteressada e do serviço generoso.	- Vimos que o amor de Crisóstomo pelo filho é desinteressado, no sentido em que o pescador queria apenas amar um filho. Para que os alunos compreendam que o amor autêntico é desinteressado e deseja o bem do outro, procurando a sua realização plena, leem a história <i>A Árvore Generosa</i> , de Shel Silverstein, projetada em powerpoint - No final, os alunos devem perceber os seguintes aspetos: a árvore pode representar os pais?! Os avós?! Deus?! Quem ama está disposto a dar a própria vida só para que o outro seja, isto é, para que se realize plenamente.	- Quadro e giz; - Computador; - Projetor; - Dispositivo USB com powerpoint; - Livro <i>A Árvore Generosa</i> , de Shel Silverstein. - Folhas e árvore em cartolina para afixar na parede da sala de aula; - Manual de EMRC do 5.º ano; - Caderno da disciplina.	15 min. 15 min.	- Observação direta: Atenção/concentração Interesse/empenho Realização das tarefas propostas Respeito pelas regras e pelo grupo

Estratégias de Ensino (Continuação)	Tempo
<p>- (Continuação) Quem ama de forma autêntica, dá sempre, sem nunca exigir nada em troca, como é o caso da árvore que dá a própria vida pelo menino da história, que só recebe e nunca retribui. Destaque para a atitude de egoísmo do rapaz (que contrasta com a da árvore) e lembrar que amar é dar e receber, reciprocamente.</p> <p>Em conclusão: “Amar significa dar e receber aquilo que não se pode comprar, nem vender, mas apenas livre e reciprocamente oferecer” (Manual de EMRC, página 68).</p> <p>DESAFIO</p> <p>Cada aluno recebe uma cartolina em forma de folha de árvore, onde deve escrever uma mensagem generosa para alguém da sua família. As folhas são, no final da aula, recolhidas e colocadas posteriormente no placard da sala de aula, para completar a árvore que lá se encontra.</p>	<p>10 min.</p>

3.4.6. Aula 6 – A família ajuda a crescer no amor

Acolhimento e sumário – (Ver descrição deste momento na aula número um).

Desenvolvimento

1.º momento - O amor cresce se for devidamente cuidado (Manual de EMRC, página 74)³¹³. Leitura da letra da música “Maior” do álbum *Dilúvio*, de Dani Black³¹⁴ (Figura 8). Este tema conta com a participação especial de Milton Nascimento, conhecido cantor brasileiro.

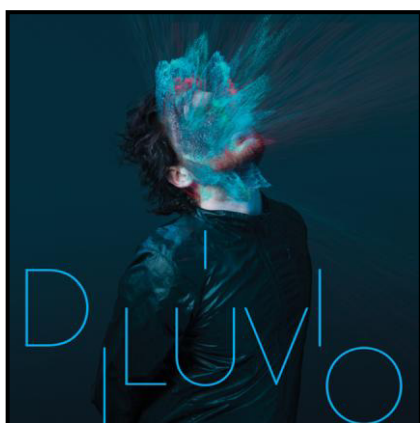


Figura 8 – Capa do álbum *Dilúvio*, de Dani Black, músico e compositor brasileiro.

Exploração do significado da letra: a canção fala da evolução do ser humano a cada dia que passa. Se é verdade que começamos a aprender o que somos com a família, a certa altura somos filhos “do mistério e do silêncio” e só atentos “à voz do tempo” saberemos quem somos de verdade.

Para sermos “maiores”, no sentido de *sermos melhores*, temos de estar atentos e ser sensíveis a tudo o que nos rodeia, sem esquecer os momentos de dor que deixámos para trás (“aquele choro que valia ouro”). *Não no sentido de cultivar a dor, mas por melhorar quem se é.*

Não podemos ser indiferentes, como se as pessoas e as situações que vivenciamos no dia-a-dia não significassem nada para nós.

2.º momento - Audição da canção, depois da interpretação da letra, agora acompanhada de fotografias dos alunos (previamente facultadas com a devida autorização)³¹⁵, representativas de dois momentos da sua vida (quando tinham 2/3 anos e na atualidade), com o objetivo de

³¹³ Cf. Dossiê da PES Anexo I – Aula 6.

³¹⁴ Cf. Anexo 6 – Letra da música “Maior”.

³¹⁵ Cf. Dossiê da PES Anexo XV – Pedido de autorização aos pais.

perceberem que o crescimento é um processo permanente que precisa de cuidados e não é só físico³¹⁶.

Despedida aos alunos - Oferta de uma planta³¹⁷ a cada aluno, com a principal mensagem a reter desta sequência de aulas: “Quem ama, cuida!” O amor que sentimos cresce durante toda a vida, se for devidamente cuidado, tal como crescem as plantas.

Seguem-se as grelhas da planificação da aula seis.

³¹⁶ Cf. Dossiê da PES Anexo XVI – *Slideshow* com as fotografias dos alunos e música de fundo “Maior”.

³¹⁷ Cf. Dossiê da PES Anexo XVII – Recordação para cuidar e aplicar durante toda a vida.

Tabela 6 – Grelha da Planificação da Aula 6



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
 CENTRO REGIONAL DE BRAGA
 FACULDADE DE TEOLOGIA
 INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS
 Mestrado em Ciências Religiosas
 Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica
 Prática de Ensino Supervisionada

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Escola EB 2/3 de Nogueira

Ano letivo 2017/2018



Planificação de Aula

Unidade Letiva: A Família, Comunidade de Amor

Aula n.º 6/6

Ano: 5.º ano | Turma: B

Data: **09/02/2018** (08h20)

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: A tarefa da família é ajudar a crescer no amor.			Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	Assiduidade Pontualidade
- Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	- Promover os valores do amor na vida familiar.	- A principal tarefa da família é ajudar a crescer, no amor e na responsabilidade.	- O amor cresce se for devidamente cuidado (Manual de EMRC, página 74). Audição da música "Maior" do álbum <i>Dilúvio</i> , de Dani Black, acompanhada da respetiva letra. - Exploração do significado da letra: a canção fala da evolução do ser humano a cada dia que passa. Se é verdade que começamos a aprender o que somos com a família, a certa altura somos filhos "do mistério e do silêncio" e só atentos "à voz do tempo" saberemos quem somos de verdade.	- Quadro e giz; - Computador; - Projetor; - Dispositivo USB com powerpoint; - Música e letra "Maior", de Dani Black, com Milton Nascimento; - Planta em vaso com mensagem, para cada aluno; - Manual de EMRC do 5.º ano; - Caderno da disciplina.	10 min. 15 min.	- Observação direta: Atenção/concentração Interesse/empenho Realização das tarefas propostas Respeito pelas regras e pelo grupo

Estratégias de Ensino (Continuação)	Tempo
<p>(Continuação) Quer dizer, para sermos “maiores”, no sentido de sermos melhores, temos de estar atentos e ser sensíveis a tudo o que nos rodeia, sem esquecer os momentos de dor que deixámos para trás (“aquele choro que valia ouro”). Atenção: não no sentido de cultivar a dor, mas por melhorar quem se é.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não podemos ser indiferentes, como se as pessoas e as situações que vivenciamos no dia-a-dia não significassem nada para nós. - Nova audição da canção, depois da interpretação da letra, agora acompanhada de fotografias dos alunos (previamente facultadas), representativas de dois momentos da sua vida (quando tinham 2/3 anos e na atualidade), com o objetivo de perceberem que o crescimento é um processo permanente que precisa de cuidados e não é só físico. - Oferta de uma planta a cada aluno, com a mensagem “Quem ama, cuida!”. O amor que sentimos cresce durante toda a vida, se for devidamente cuidado, tal como crescem as plantas. 	15 min.

Nota final: para além dos recursos selecionados para esta sequência pedagógico-didática, muitos outros poderiam ter sido utilizados. Destes, além dos *cartoons* de Frato mencionados atrás, há mais um que faço questão de partilhar. Primeiro porque é um exemplo ilustrativo da relação de cooperação entre a família e a escola, no que diz respeito à educação para os valores. Depois, porque me lembrei que assentaria muito bem à Orientadora Cooperante do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada do qual faço parte e à sua Direção de Turma. A partir do excerto selecionado deixo dois desejos pessoais:

Que aqueles meninos e aquela menina, “carregados de ausências e de silêncios”, sejam capazes de ver a beleza onde não existe nada;

*Que reconheçam e valorizem “um coração de ouro” quando têm um mesmo à frente dos seus olhos.*³¹⁸

³¹⁸ Cf. Dossiê da PES Anexo XVIII – Exemplo da cooperação entre escola e família ou *uma flor* para a turma do 7.º D da escola EB 2/3 de Nogueira e sua Diretora de Turma.

3.5. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada

Quando um professor/a estagiário/a se prepara para uma Prática de Ensino Supervisionada, com ou sem experiência de docência, para além das expectativas pessoais e de alguma ansiedade, deseja fazer o melhor de que é capaz para oferecer o que acredita ser a “essência” dos princípios de uma disciplina, de maneira a cumprir uma das principais finalidades da educação: ajudar os alunos a crescer de forma salutar; no fundo, ao jeito de um pai ou de uma mãe.

Ora, muitas vezes, para levar a cabo este propósito, a grande dificuldade passa, numa disciplina de carácter confessional e facultativo como a EMRC, pela seleção dos recursos pedagógicos e das metodologias de ensino, ou seja, aquilo que, de facto, diferencia um professor de outro, já que todos partilham a responsabilidade de cumprir objetivos e de trabalhar conteúdos comuns, preconizados num programa nacional, igual para todos.

Pois bem. As nossas escolhas dizem o que somos e aquilo em que acreditamos. Da minha Prática de Ensino Supervisionada creio que fica clara a preferência por “narrativas”, de livros ou outras, cuja mensagem é capaz de tocar o ser humano no mais profundo de si, para o fazer pensar e, quem sabe, transformar um dia mais tarde.

Atualmente, são muito apelativas as designadas *estratégias de inovação pedagógica* assentes em inúmeras ferramentas digitais. Defendo que deve haver espaço e tempo para tudo nas aulas de EMRC. Mas não acredito, pela minha experiência pontual na sua utilização, que sejam capazes de aproximar as crianças e os jovens à transcendência, isto é, proporcionar-lhes a capacidade de se abrir ao outro, em relação, para o acolhimento, ao mesmo tempo que se abrem em relação a si mesmos e ao mundo, pois é isso que nos torna verdadeiramente humanos.

Daí que tenha levado para a sala de aula da turma B do 5.º ano aquilo que acredito ser a melhor forma de transmitir os conteúdos a abordar, pela beleza e profundidade da sua mensagem, tendo sempre em conta a idade dos alunos.

Ao longo desta sequência de aulas, privilegiei, como principal instrumento de avaliação, os registos feitos pelos alunos a partir dos desafios propostos em cada aula. Mais do que aferir resultados, a minha intenção, nesta Unidade Letiva, foi a de levar os alunos a refletir sobre as suas experiências de vida, nomeadamente no que diz respeito à influência que as relações familiares exercem na construção da sua identidade pessoal.

O resultado superou as minhas expectativas e ainda agora, à distância desses momentos, guardo a autenticidade/sensibilidade do raciocínio e das emoções daqueles alunos na inocência dos seus dez anos.

Enquanto professora, acolho com gratidão as palavras inspiradoras de John Malkovich (ator norte-americano) proferidas na *Mensagem do Dia Mundial de Teatro de 2012*:

“Que o vosso trabalho seja convincente e genuíno. Que seja profundo, tocante, comunicativo e incomparável. Que nos ajude a refletir sobre a questão do que significa ser humano e que essa reflexão seja conduzida pelo coração, pela sinceridade e pela bondade. Que superem a adversidade, a censura e a escassez algo que, na verdade, muitos de vocês são forçados a confrontar. Que sejam abençoados com talento e rigor necessários para ensinarem, em toda a sua complexidade, as causas pelas quais deve bater o coração humano, tendo em conta a humildade e a curiosidade para fazer dessa tarefa a obra da vossa vida. E que seja o vosso melhor – porque o melhor que derem, mesmo assim, só acontecerá nos momentos únicos e efêmeros – em consonância com a pergunta mais elementar de todas: ‘Por que vivemos?’”³¹⁹

³¹⁹ Cf. John Malkovich, “*Mensagem do Dia Mundial do Teatro 2012*,” acessado em 16 de abril, 2018, <http://5dias.net/2012/03/27/mensagem-do-dia-mundial-do-teatro-2012-por-john-malkovich/>.

3.6. Atividade do Núcleo de Estágio

Com o principal objetivo de contribuir para a consecução dos objetivos fixados no *Projeto Educativo* do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, de que já demos conta, o núcleo de estágio no qual me incluo propôs uma atividade em articulação com outra já incluída no Plano Anual de Atividades (PAA), sugerida pelo grupo disciplinar de EMRC da escola EB 2/3 de Nogueira.

Subordinada ao tema do PAA, “Os Quatro Elementos”, a intenção deste núcleo de estágio foi a de tornar a “Mesa da Partilha” (proposta do grupo disciplinar de EMRC) num espaço acolhedor e repleto de significado simbólico. Assim, sobre as mesas da partilha (de alimentos doados pela comunidade educativa para distribuir por famílias carenciadas do meio), foram apertos guarda-chuvas, cujas cores representavam os quatro “elementos naturais”, donde caíam suspensas palavras carregadas de valores e simbolismo.

Na verdade, é sempre oportuno lembrar que cada ser humano tem responsabilidade sobre tudo o que se passa à sua volta, em perfeita sintonia, aliás, com o que está subjacente numa educação para a “ecologia integral”³²⁰.

Dizer, no final, que esta atividade contou com a preciosa colaboração da turma D do 7.º ano, cuja Diretora de Turma é a Orientadora Cooperante deste núcleo de estágio.

O registo de imagens da atividade, bem como a respetiva planificação, pode consultar-se no Dossiê da PES.³²¹

³²⁰ Cf. Francisco, “Carta Encíclica *Laudato Si* (24 de maio de 2015),” (Braga: Editorial A.O., 2015).

³²¹ Cf. Dossiê da PES Anexo XIX - Imagens da atividade do núcleo de estágio de EMRC do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio.

CONCLUSÃO

Não são poucas as famílias que rompem, hoje, as juras de amor eterno, feitas num passado mais ou menos distante, independentemente do ambiente em que foram trocadas. Outras, ainda que não quebrem os votos, vivem “fragmentadas”, cada elemento com os olhos postos em si próprio, numa ausência que penaliza gravemente a vida familiar. À maneira “pós-moderna”, diríamos: “Cada um sabe de si”. Na verdade, podemos pouco sobre a vida dos outros que nos são estranhos. Mesmo assim, não somos indiferentes, sabendo que aí vivem “filhos desenraizados, idosos abandonados, adolescentes desorientados e sem regras”³²². Pior: a “violência no seio da família é uma escola de ressentimento e ódio nas relações humanas básicas”³²³.

Perante este cenário desolador e preocupante, a família “inventada” de Crisóstomo, o pescador que fomos conhecendo ao longo deste trabalho, é inspiradora, sobretudo se pensarmos que foi constituída de forma totalmente imprevisível, cujos membros foram atraídos por um homem que amava por grandeza e que estava disposto para um verdadeiro encontro com um filho que o completaria.

Foi este, aliás, o ponto de partida deste Relatório: a procura da identidade pessoal, que nunca se constrói pela introversão, mas pela consciência de uma diferença, que se encontra na particularidade de cada um. Diferença que implica, por sua vez, uma relação para se poder afirmar como diferença e ser entendida como tal. Logo, como vimos, a identidade é sempre uma resposta específica à interpelação de uma alteridade. Crisóstomo sabe por experiência que o “encerramento na mesmidade do indivíduo não permite, nem a vivência, nem a consciência da sua identidade”³²⁴.

Além disso, no outro está presente, na perspetiva da fé aqui assumidamente cristã, o Altíssimo. O rosto do Outro, indigente, impõe-se pela sua presença e obriga-nos a uma resposta.

Ora, é precisamente na família que a pessoa se descobre na sua doação total ao outro, tornando-se verdadeiramente imagem e semelhança de um Deus que é amor e que é nosso pai. Um pai que, apesar das nossas falhas, nunca deixará de nos amar, nem abandonará. Logo, que “o homem seja bom ou mau é algo relativo. O único absoluto é que Deus está do nosso lado e nos ama”³²⁵. O mistério trinitário é o exemplo sublime do

³²² Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*,” 51.

³²³ *Ibidem*.

³²⁴ Duque, *O Excesso do Dom*, 9.

³²⁵ Mata, *A vueltas com la Iglesia: Entre Luces y Sombras*, 65.

amor, daí que o modo de Deus amar se deva tornar urgentemente na medida do amor humano. Até porque amar, lembrando as palavras de Crisóstomo, é feito para ser uma demasia e o destino da humanidade é amar uma pessoa.

Deste modo, não é difícil compreender de que forma uma disciplina, com a especificidade da EMRC, presta um serviço à formação da personalidade. Privilegiando uma educação integral, ela oferece uma proposta de leitura da realidade assente numa perspectiva ético-moral, cujos princípios e valores não se baseiam numa visão estritamente antropológica, mas sobretudo na mensagem cristã. Só assim, em liberdade e responsabilidade, a pessoa vai construindo a sua identidade e um projeto pessoal de vida consistente.

Finalmente, da leitura do livro *O Filho de Mil Homens*, de Valter Hugo Mãe, particularmente a partir da personagem central, sai reforçada a minha esperança na doçura infinita do ser humano em geral, cuja bondade se manifesta ininterruptamente desde o seu início de vida na terra, sobrepondo-se, apesar de tudo, à maldade ignóbil e mesquinha.

A “narrativa” de Crisóstomo está longe de se esgotar no tema que serviu de fio condutor das principais ideias desenvolvidas neste Relatório. Como ele “não nos resignemos com uma vida medíocre, superficial e indecisa”³²⁶, aceitando que só no encontro com os outros nos tornamos verdadeiramente humanos.

Faço minhas as palavras finais do autor de *O Filho de Mil Homens*, com a devida adaptação: *sei bem que sou filha de mil homens e mais mil mulheres*. Fica a promessa de que saberei cumprir com a minha parte.

³²⁶ Francisco, “Exortação Apostólica *Gaudete et Exsultate* (19 de março de 2018),” (Lisboa: Paulus Editora, 2018), 1.
(Este documento ainda não se encontra na Acta Apostolicae Sedis).

BIBLIOGRAFIA

Bíblia Sagrada. Lisboa: Difusora Bíblica, 2015.

1. Documentos do Magistério da Igreja

Benedictus XVI. “Litterae Encyclicae ‘Deus caritas est’ (25 de dezembro de 2005).” *AAS* 98 (2006): 217-252.

Francisco. “Carta Encíclica *Laudato Si* (24 de maio de 2015).” Braga: Editorial A.O., 2015.

_____. “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*. (19 de março de 2016).” Braga: Editorial A.O., 2016.

_____. “Exortação Apostólica *Gaudete et Exsultate* (19 de março de 2018).” Lisboa: Paulus Editora, 2018.

Ioannis Paulus II. “Adhortatio Apostolica ‘Familiaris Consortio’ (22 de novembro de 1981).” *ASS* 74 (1982): 81-191.

Concílio Ecuménico Vaticano II. “Declaração *Gravissimum Educationis*: A Educação Cristã.” Braga: Editorial A.O., 1979.

_____. “Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*: A Igreja no Mundo Atual.” Braga: Editorial A.O., 1979.

2. Legislação Portuguesa

Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de julho

Fixa uma adequada regulamentação da lecionação da disciplina de Religião e Moral Católicas

Portaria n.º 333/86, de 2 de julho

Regulamenta a lecionação da disciplina de EMRC no 1º Ciclo do Ensino Básico

Portaria n.º 344-A/88, de 31 de maio

Define regras a observar para a inscrição específica na disciplina de Religião e Moral Católica nos diversos níveis de ensino

Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro

Cria nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário lugares do quadro para professores da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro

Regula o ensino da disciplina de Educação Moral e Religiosa, de diversas confissões religiosas, em regime de permanência e em alternativa à disciplina de

Desenvolvimento Pessoal e Social, e altera o Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro, relativo ao ensino de Educação Moral e Religiosa Católica

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

Aprova a reorganização curricular do ensino básico

Lei n.º 16/2001, de 22 de junho

Lei da Liberdade Religiosa

Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro

Aprova, para ratificação, a Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé, assinada em 18 de maio de 2004 na cidade do Vaticano

Constituição da República Portuguesa

Versão atualizada através da Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto

Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio

Regulamenta a lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas, bem como o processo de recrutamento e seleção de docentes de EMRC

Despacho n.º 6809/2014, de 23 de maio do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar

Define as regras para obtenção das habilitações profissionais para a docência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

3. Bibliografia geral

- Agostinho, Santo. *A Verdadeira Religião: O cuidado devido aos mortos*. São Paulo: Paulus, 2002.
- _____. *Confissões*. Braga: Livraria A.I., 2008.
- Ambrósio, Juan Francisco. “As religiões na escola.” *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002): 59-63.
- Bezançon, Jean-Noël. *Dios no es un ser solitário: La Trindade en la Vida de los Cristianos*. Salamaca: Secretariado Trinitario, 2001.
- Botton, Alain de. *Religião para Ateus: um guia para não crentes sobre as utilizações da religião*. Alfragide: Dom Quixote, 2011.
- Buber, Martin. *Eu e Tu*. Prior Velho: Paulinas, 2014.
- Conferência Episcopal Portuguesa. Carta Pastoral *Educação: “Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002.

- Conferência Episcopal Portuguesa. “*Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade.*” Acedido em 1 de abril, 2018. <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/?highlight=emrc%20um%20valioso%20>.
- Correia, José Frazão. “A fé como forma vital e forma expressiva da existência humana.” In *A Fé da Igreja*, editado por José Frazão Correia, João Lourenço, Domingos Terra, J. E. Borges de Pinho, João Manuel Duque, Teresa Messias, 11-57. Lisboa: Paulus, 2014.
- Coutinho, Jorge. *Caminhos da razão no horizonte de Deus: sobre as razões de crer*. Coimbra: Tenacitas, 2010.
- Couto, António. *Como uma dádiva: Caminhos de Antropologia Bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2002.
- Cunha, Pedro D’Orey da. *Ética e Educação*. Lisboa: UCP, 1996.
- Damásio, António. *O Sentimento de Si*. Lisboa: Temas & Debates, 2013.
- Delors, Jacques et al. *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- Descartes, René. *Discurso do Método*. Porto: Porto Editora, s/d.
- Duque, João Manuel Duque. “«Pai» ou a alteridade do nome.” In *Em Nome de Deus Pai*, editado por Carlos Silva, Joaquim Teixeira, Armindo Vaz, Joaquim Carreira das Neves, Cassiano Reimão, Jorge Coutinho, João António Teixeira, João Manuel Duque, Maria Manuela Carvalho, Manuel Linda, José Carlos Carvalho, 263-285. Lisboa: Didaskalia, 1999.
- _____. “Texto, identidade e alteridade.” *Didaskalia* 33 (2003): 365-381.
- _____. *O Excesso do Dom*. Lisboa: Alcalá, 2004.
- _____. “Teologia Trinitária – A perspetiva de Karl Rahner.” Texto apresentado no Congresso Internacional Santíssima Trindade: Pai, Filho, Espírito Santo, Fátima, Leiria, maio 9-12, 2007.
- _____. “Do Sentimento de Si ao Sentimento do Outro.” *Theologica* 46 (2011): 15-29.
- _____. “Sobre a educação integral do ser humano.” *Pastoral Catequética* 26 (2013): 11-21.
- _____. “Breve Antropologia da Família.” *Theologica* 49 (2014): 231-243.

- _____. “A historicidade do caminhar na fé.” In *A Fé da Igreja*, editado por José Frazão Correia, João Lourenço, Domingos Terra, J. E. Borges de Pinho, João Manuel Duque, Teresa Messias, 251-284. Lisboa: Paulus, 2014.
- _____. “Para uma política da responsabilidade.” *Theologica* 50 (2015): 41-51.
- _____. *Para um diálogo com a Pós-Modernidade*. São Paulo: Paulus, 2016.
- Duque, Olga Fernandes e Duque, João Manuel. *Educar para a Diferença*. Braga: Alcalá, 2005.
- Faia, Maria Amélia. *O Eu Construído: Identidade Pessoal e Consciência de Si*. Coimbra: Minerva, 2005.
- Fuente, Eloy Bueno de la. *El Esplendor de Amar: El Padre, El Hijo y la Alegría de Dios*. Burgos: Monte Carmelo, 2010.
- Gama, Sebastião da. *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Arrábida, 2004.
- Gesché, Adolphe. *Jesucristo*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2013.
- Giddens, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- Goode, William J. *A Família*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.
- Leandro, Maria Engrácia. *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.
- Levinas, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. *De Outro Modo Que Ser: ou para lá da essência*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- Lipovetsky, Gilles. *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1986.
- Machado, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2.º e 3.º volumes. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.
- Mãe, Valter Hugo. *O Filho de Mil Homens*. Porto: Porto Editora, 2017.
- Mata, Vicent Borragán. *A vueltas com la Iglesia: Entre Luces y Sombras*. Madrid: San Pablo, 2014.
- Moltmann, Jürgen. *Dieu dans la Création*. Paris: Cerf, 1988.
- Mota, António. *Pedro Malasartes*. Alfragide: Gailivro, 2012.
- Mourão-Ferreira, David. *Matura Idade*. Lisboa: Arcádia, 2010.
- Nunes, Tomaz Silva. “A Educação, responsabilidade primeira da família.” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 127-137.
- _____. “O Lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo.” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 99-115.
- _____. “Missão e Singularidade do docente de Educação Moral e Religiosa Católica.” *Pastoral Catequética* 19 (2011): 117-126.

- Perrenoud, Philippe e Montadon, Cléopatre. *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora, 2001.
- Ricoeur, Paul. *O Si-Mesmo como um Outro*. São Paulo: Papyrus Editora, 1991.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: SNEC, 2014.
- Sena, Jorge de. *Visão Perpétua*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- Silverstein, Shel. *A Árvore Generosa*. Figueira da Foz: Bruuá Editora, 2011.
- Tonucci, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. São Paulo: Artmed, 2008.
- Varanda, Isabel. “Da preocupação ecológica como retorno ao Deus criador.” *Theologica* 38 (2003): 287-306.
- Veiga, Feliciano H. e Caldeira, Suzana. “Desenvolvimento Pessoal, Psicossocial e Moral.” In *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*, editado por Veiga Feliciano H. (Coord.) Lisboa: Climepsi Editores, 2013.
- Werbick, Jürgen. “Doctrina de la Trindad.” In *Manual de Teología Dogmática*, editado por Theodor Shneider (Coord.), Bernd Jochen Hilberath, Hans Kessler, Alois Müller, Franz-Josef Nocke, Jürgen Werbick, Siegfried Wiedenhofer, 1121-1217. Barcelona: Editorial Herder, 1996.

4. Sítiografia

- Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. “Projeto Educativo.” Acedido em 3 de maio, 2018. http://www.esas.pt/images/fichs/1516/PE_AESAS_2016_2018.pdf.
- Andrade, Carlos Drummond de. “*O professor disserta*.” Acedido em 5 de dezembro, 2017. <https://www.pensador.com/frase/MjMxNzA3/>
- Dicionário de Nomes Próprios. Acedido em 16 de dezembro, 2017. <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>
- Malkovich, John. “*Mensagem do Dia Mundial do Teatro 2012*.” Acedido em 16 de abril, 2018. <http://5dias.net/2012/03/27/mensagem-do-dia-mundial-do-teatro-2012-por-john-malkovich/>

ANEXOS

Malasartes

António Mota

Ilustrações de Catarina Correia Marques



Era uma vez uma pobre mulher que vivia num casebre.

Essa pobre mulher tinha um filho, um único filho, que passava os dias a fazer asneiras e a dizer tolices. Por o rapaz ser assim tão asneirento e trapalhão, as pessoas chamavam-lhe Pedro Malasartes.

Um dia, a mulher trouxe para casa um comprido pano de linho que a tecedeira tinha tecido no seu tear.

Disse a mãe para o filho:

– Este pano vai servir para taparmos os nossos buraquinhos.



A mãe saiu de casa e o filho teve uma ideia tola. Procurou a tesoura que estava no cesto de costura e começou a cortar o pano em tiras muito compridas e estreitas.

Cortou, cortou, cortou, fartou-se de cortar. E quando já não havia mais pano para cortar, começou a meter os pedacinhos de pano nos buracos das paredes do casebre onde moravam.

Quando a mãe entrou em casa, disse-lhe Pedro Malasartes, muito feliz:

– Mãe, tapei todos os nossos buraquinhos. Fiz bem, não fiz?

A mãe ficou muito amargurada com a asneira do filho.

E disse-lhe assim:

– Que tolice fizeste, meu filho! Nunca mais voltes a cortar pano em tiras...

– Já percebi, minha mãe! Esteja descansada! – respondeu Pedro Malasartes.

No dia seguinte, a mãe disse ao filho:

– Precisamos de ter um porco. Toma lá dinheiro, vai à feira, compra um porco e trá-lo para casa com muito cuidado.



– Esteja descansada, minha mãe – respondeu Pedro Malasartes, de fatiota nova, pronto para ir à feira que ficava bem longe da aldeia.

Passou a manhã, passou a tarde e o filho não aparecia. Preocupadíssima, a mãe pôs-se a caminho para descobrir onde é que Pedro Malasartes se tinha metido.

Encontrou-o a meio do caminho, caído no chão com o porco por cima dele.

– Que estás a fazer, meu filho?

– O porco é muito pesado e eu já não tenho forças para o carregar às costas – respondeu Pedro Malasartes.



Vendo aquela cena tão triste, a mãe deixou escapar algumas lágrimas, afligiu-se e disse assim:

– Um porco traz-se para casa com um cordel amarrado a uma pata e tange-se com uma varinha. Nunca mais volte a fazer isto...

– Já percebi, minha mãe! Esteja descansada! – respondeu Pedro Malasartes.

Uns dias depois a mãe disse assim:

– Precisamos de um cântaro. Toma lá dinheiro, vai à feira, compra um cântaro e trá-lo para casa com muito cuidado.

– Esteja descansada, minha mãe – respondeu Pedro Malasartes, de fatiota nova, pronto para ir à feira que ficava bem longe da aldeia.



A meio da tarde chegou a casa, muito feliz. Mas em vez do cântaro trazia só a asa.

– Que tristeza! Ó filho, onde está o cântaro que te mandei comprar?

– Comprei o cântaro, amarrei-lhe um cordel pela asa, e tangi-o com uma varinha. Fiz o que a mãe me ensinou!

Vendo aquela cena tão triste, a mãe deixou escapar algumas lágrimas, afligiu-se e disse assim:

– Se tu fosses ajuizado trazias o cântaro na mão, ou então entre a palha, nalgum carro que viesse para os nossos lados. Nunca mais volte a fazer isto...

– Já percebi, minha mãe! Esteja descansada! – respondeu Pedro Malasartes.



No dia seguinte, a mãe quis pregar um botão e descobriu que não tinha agulhas no cesto de costura. Disse ela ao filho:

– Vai à loja comprar agulhas. Não te demores.

– Esteja descansada, minha mãe – respondeu Pedro Malasartes.

O rapaz lá foi fazer o recado à mãe. Ao regressar a casa, vendo um carro carregado de palha correu ao seu encontro e apressou-se a meter as agulhas no meio da palha.

Quando chegou a casa, a mãe perguntou-lhe pelas agulhas. E ele, muito satisfeito, respondeu:

– Estão a chegar no carro da palha do nosso vizinho; meti-as lá, como a mãe me ensinou.



A pobre da mãe farta de tanta tolice, começou a ter medo de o mandar fazer recados.

Um dia, a mãe entrou num talho e comprou tripas para as guisar para o jantar. Quando chegou a casa disse a mãe ao filho:

– Vai ali à beira do rio lavar as tripas, e não as tragas sem que estejam muito bem limpas.

– E como é que eu posso saber se as tripas estão bem limpas?

– Pergunta a alguém que vá a passar.

Pedro Malasartes foi lavar as tripas na água do rio. Lavou, lavou e voltou a lavar. Pôs-se a olhar para o caminho a ver se passava alguém. Como não passava ninguém ele lavou, lavou e voltou a lavar.

De repente, Pedro Malasartes viu, lá ao longe, um barco à vela a passar no meio do rio.

– Aqui, aqui! – gritou o rapaz acenando com os braços.

O dono do barco, julgando que era um passageiro que queria embarcar, pôs-se a remar na direção do rapaz.

Quando chegou junto dele, Pedro Malasartes perguntou ao barqueiro e aos passageiros:

– Os senhores podem dizer-me se estas tripas estão bem lavadinhas?

As pessoas que iam no barco ficaram furiosas por terem perdido tempo, saltaram para terra, deram-lhe pancada e disseram:

– O que tu deves dizer é que sopra muito vento, que sopra muito vento.

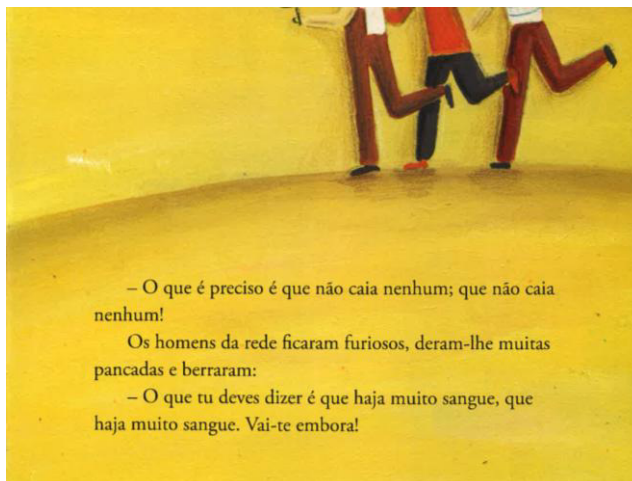
Foi-se embora o barco e Pedro Malasartes pôs-se a caminho de casa. Passando por um campo onde os ceifeiros ceifavam trigo, começou a gritar:

– O que é preciso é que sopra muito vento; que sopra muito vento.

Os ceifeiros ficaram furiosos, correram atrás dele, bateram-lhe e disseram:

– Ó malandro, tu não sabes que se houvesse muito vento nos espalhava o trigo todo? O que é preciso é que não caia nenhum, que não caia nenhum. Vai-te embora!

Pedro Malasartes foi-se embora e, daí a nada, passou por um campo onde estavam uns homens armando uma rede para apanhar pássaros. O rapaz começou a gritar:



– O que é preciso é que não caia nenhum; que não caia nenhum!

Os homens da rede ficaram furiosos, deram-lhe muitas pancadas e berraram:

– O que tu deves dizer é que haja muito sangue, que haja muito sangue. Vai-te embora!

Pedro Malasartes foi-se embora e, daí a nada, passou por um campo onde estavam dois homens a brigar e muitos outros querendo apartá-los. O rapaz começou a gritar:

– Que haja muito sangue, que haja muito sangue.

Os homens ficaram furiosos, foram ter com ele, deram-lhe muitas pancadas, e disseram-lhe:

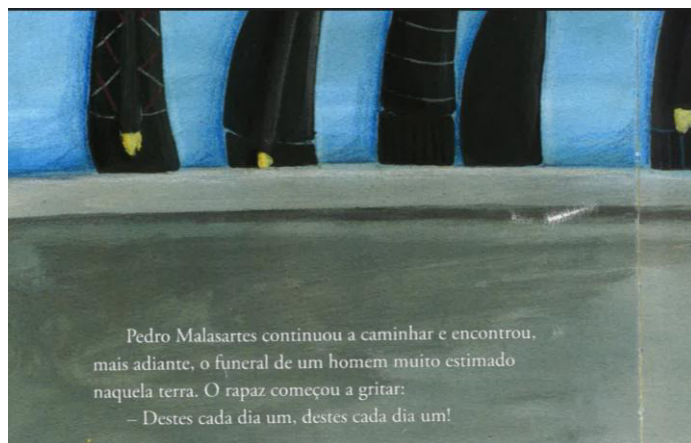
– O que tu deves dizer é que Deus os desaparte, que Deus os desaparte. Vai-te embora!

Pedro Malasartes continuou a caminhar e viu, mais adiante, um grande e alegre cortejo com um noivo e uma noiva que acabavam de se casar. O rapaz começou a gritar:

– Assim Deus os desaparte, assim Deus os desaparte!

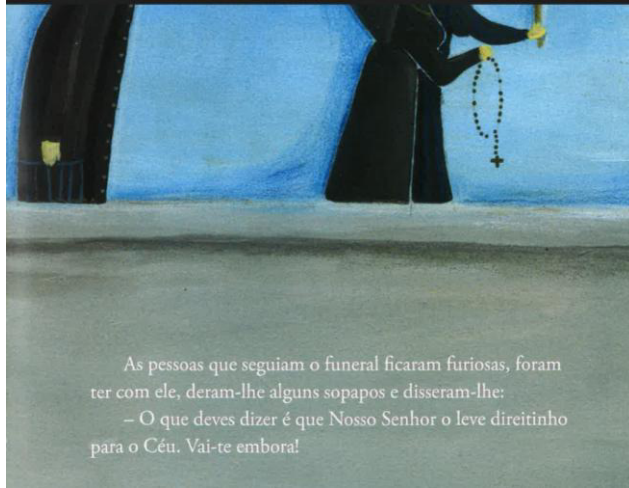
Os convidados ficaram furiosos, foram ter com ele, deram-lhe muitas pancadas, e disseram-lhe:

– O que tu deves dizer é que destes cada dia um, destes cada dia um. Vai-te embora!

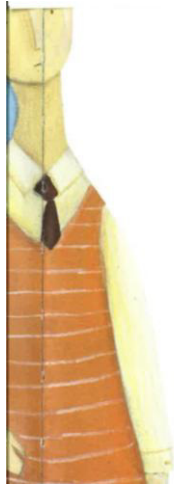


Pedro Malasartes continuou a caminhar e encontrou, mais adiante, o funeral de um homem muito estimado naquela terra. O rapaz começou a gritar:

– Destes cada dia um, destes cada dia um!



As pessoas que seguiam o funeral ficaram furiosas, foram ter com ele, deram-lhe alguns sopapos e disseram-lhe:
– O que deves dizer é que Nosso Senhor o leve direitinho para o Céu. Vai-te embora!



Pedro Malasartes continuou a caminhar e encontrou, mais adiante, um grupo de pessoas que ia para a igreja batizar um menino. O rapaz começou a gritar:

– Nosso Senhor o leve direitinho para o Céu!

Os padrinhos da criança não gostaram de ouvir aquilo, ficaram furiosos e foram ter com ele para lhe bater.

Mas Pedro Malasartes desatou a fugir. E tanto correu, tanto correu que depressa chegou junto de sua mãe.

Se não chegasse a casa, ainda hoje Pedro Malasartes andava a levar tareias pelo mundo inteiro.



Anexo 2 – Cenas retiradas de *Crianças Invisíveis*



O Filho de Mil Homens, de Valter Hugo Mãe

Capítulo um – “O homem que era só metade” (adaptado)

1.ª Parte

Um homem chegou aos quarenta anos e falou sobre a tristeza de não ter um filho. Chamava-se Crisóstomo e era pescador. Estava sozinho, os seus amores tinham falhado e sentia que tudo lhe faltava pela metade.

Um dia, depois de ter comprado um grande boneco de pano, o Crisóstomo sentou-se no sofá, abraçando-o. Abraçava o boneco e procurava pensar que seria como um filho de verdade. Começava sempre as frases por dizer: sabes, meu filho. Era o que mais queria dizer. Queria dizer meu filho como se a partir da pronúncia de tais palavras pudesse criar alguém. Então, o Crisóstomo imaginava crianças sozinhas como filhos à espera. Acreditou que o afeto verdadeiro era a grande forma de encontro e de pertença. A grande forma de família.

Decidiu que sairia à rua dizendo às pessoas que era um pai à procura de um filho. Queria saber se alguém conhecia uma criança sozinha. As pessoas diziam-lhe que não conheciam nenhuma criança sozinha, o que sendo uma coisa boa, parecia fazer um buraco no coração do pescador. E para dentro do pescador já o pescador caía. Sentia-se mal com a demora, porque o seu filho poderia estar com fome, poderia estar com medo ou cansado, a precisar de ajuda para o frio ou para o escuro da noite.

Numa noite, antes de sair para o alto mar com os companheiros, o homem que chegou aos quarenta anos, sentou-se na areia e anunciou à natureza, [que tinha uma inteligência impressionante], que estava muito triste e precisava de encontrar o seu filho porque se sentia como um pai. No fim, a natureza, quieta a ser só inteligente, não disse nada, nem o Crisóstomo esperaria ouvir uma voz. Mas Crisóstomo acreditava que quando se desejava muito os sonhos tornam-se realidade.

2.ª Parte

Naquela mesma noite, ao entrar na traineira, o pescador ouviu dizer que havia um companheiro novo, um rapaz pequeno que precisava de trabalhar. Era um rapaz pequeno deitado à vida depois de o avô morrer. Estivera vinte dias fechado em casa sem coragem para sair, até que uma vizinha metediza se lembrou dele e lhe disse que o sol estava alto e era como um patrão.

Era um menino pequeno, um corpito de poucos quilos e muito susto, assim o viu Crisóstomo. Os seus olhos tinham um precipício e ele estava quase a cair olhos adentro. Seguiu na traineira quase com a promessa de quem podia chorar. Para dentro do rapaz pequeno era um sem fim e pouco do que tinha lhe servia de felicidade. Para dentro do rapaz, o rapaz caía.

Pela primeira vez em toda a sua vida, Crisóstomo abraçou um colega de trabalho. Depois, enquanto preparavam as redes, o pescador perguntou ao rapaz pequeno se não gostava de estudar.

Disse que sim, que até era bom em matemática. O pescador pensou que o seu filho seria uma raridade das boas, porque ninguém percebia de matemática, só os génios. Crisóstomo, uns segundos antes de o dizer, pensou que aquele era o seu filho e pensou que o seu filho era um génio. E assim pensaria de qualquer maneira, uma vez que amar faz destas grandezas. Amar era feito para ser uma demasia e uma maravilha.

Depois, com a sensibilidade de que era capaz, o Crisóstomo disse ao filho que não podia ficar sozinho numa casa velha e contendo a ansiedade perguntou ao rapaz pequeno se podia ser seu pai. E o rapaz pequeno, olhou o homem grande e disse que sim, que além de ser bom em matemática sabia cozinhar. Era o modo como pensava que podia dividir com alguém as tarefas dos afetos, as obrigações de respeito por quem partilha o cuidado e uma promessa de gostar. O rapaz emocionou-se. Chamava-se Camilo.

Crisóstomo agradeceu à natureza, gritando, num barulho alto para que todos soubessem, que tinha um filho, que tinha um filho. Camilo mudou-se para o quarto bonito da casa do seu pai em frente ao mar. É o meu pai, dizia ele com tanta facilidade, é o meu pai.

Conto popular - “Estrela do Mar”

História adaptada a partir da versão contada por Bia Bedran

No tempo em que só os animais viviam na terra, nem tudo era como é hoje. Mas uma coisa era igual: quando era dia, o Sol era o rei do céu; só ele podia passear de um lado para o outro e quando o Sol estava no meio do seu passeio, os animais sabiam que o dia estava no meio, porque o Sol era muito demorado e levava o dia inteiro a passear.

Mas o Sol era um rei muito severo: quando se zangava, punha tudo a arder. E quando ficava mesmo furioso, queimava a pele dos bichos que se esqueciam de se esconder e ainda mandava trovões para todos os lados.

Quando o Sol ia lá para o outro lado descansar, era a vez de a Lua passear. Ela não fazia sempre o mesmo caminho. Era a rainha da noite. E assim como o Sol era o dono da luz que iluminava os caminhos, a Lua mandava nas águas, fazia os mares subirem e descenderem e os mares formavam as ondas que rebentavam na areia da praia e recuavam...

Uma noite, uma das estrelinhas brincalhonas que dançava no céu, foi conversar com a lua:

- Rainha, rainha. Eu queria tanto conhecer o dia!

A Lua falou:

- Não podes. De jeito nenhum. O Sol nunca vai deixar.

A estrelinha brincalhona fingiu que se esqueceu dessa ideia e quando a Lua e as estrelas se foram retirando do céu, a estrelinha escondeu-se atrás de uma nuvem.

Então o Sol entrou no seu espaço e começou a clarear tudo com o seu brilho. De repente, a nuvem que escondia a estrela desfez-se toda em chuva. Choveu, choveu... E a chuva, ao passar por entre os raios de sol, formou no céu um enorme arco-íris. A estrelinha ficou tão feliz por ver uma coisa tão linda, que se esqueceu de se esconder atrás de outra nuvem.

Quando o rei Sol viu a estrelinha no seu espaço, ficou furioso:

- Como é que te atreves a desobedecer-me?

E a estrela, a tremer de medo, respondeu:

- Desculpe, desculpe, rei Sol. Eu só queria ver como era o dia e ver esta coisa linda que é o arco-íris!

- Pois eu não vou desculpar. E para aprenderes a nunca mais desobedecer, nunca mais verás o dia, nunca mais verás a noite e vais ficar para sempre no fundo do mar.

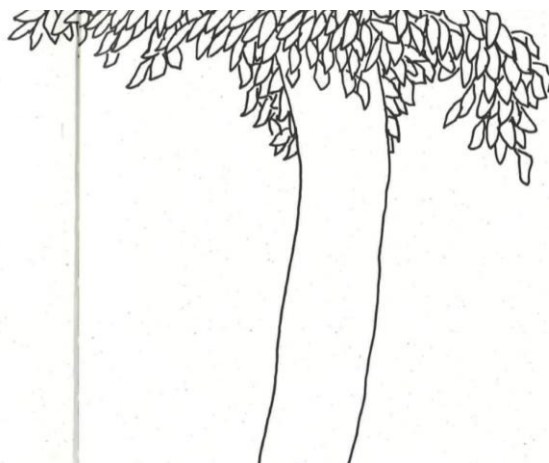
E nesse mesmo instante, a estrelinha, caiu do céu, caiu no mar, onde está até hoje, bem lá no fundo.

Foi assim que nasceu a estrela do mar!...

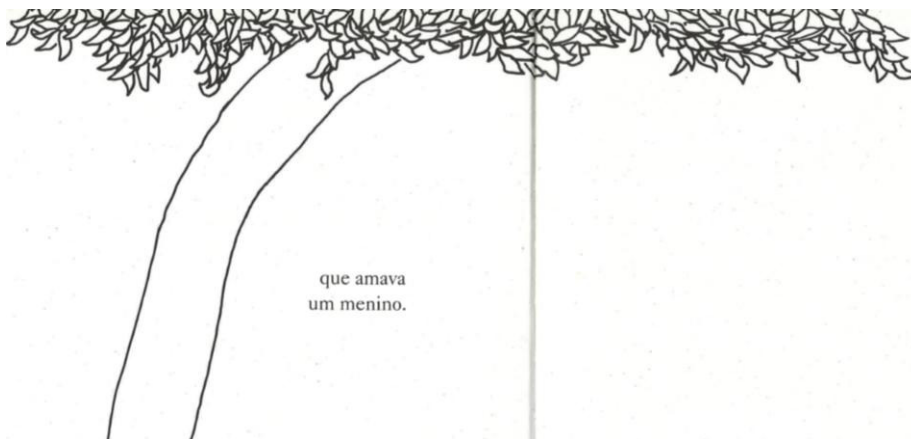
Nota: esta história foi registada de ouvido, depois de ter assistido à sua audição.

Anexo 5 – História A Árvore Generosa, de Shel Silverstein

Era uma vez uma árvore...



que amava
um menino.

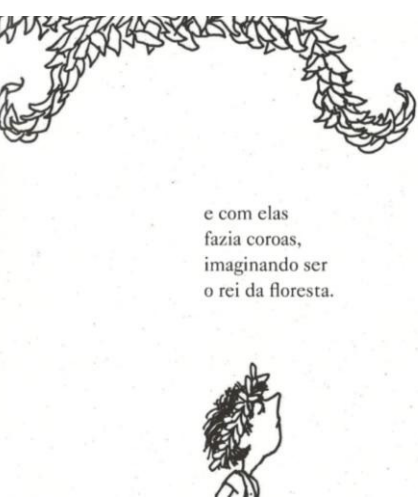
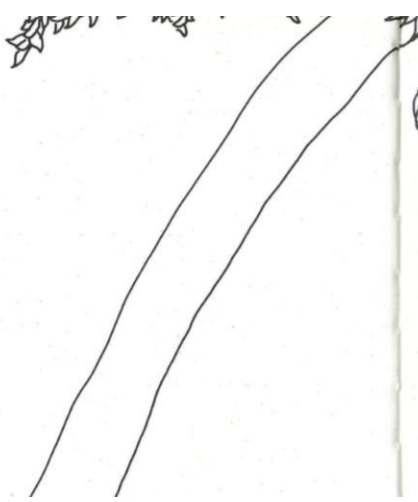


E todos os dias
o menino vinha,

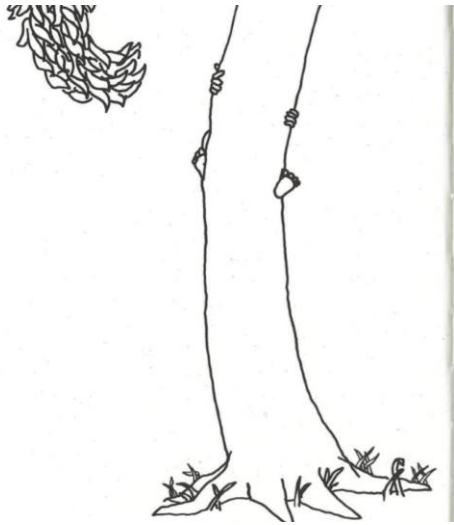




juntava
as
suas
folhas

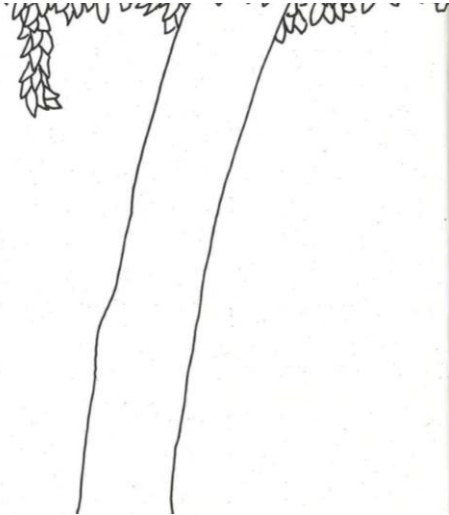


e com elas
fazia coroas,
imaginando ser
o rei da floresta.



Subia o seu tronco,





balançava-se nos seus ramos,

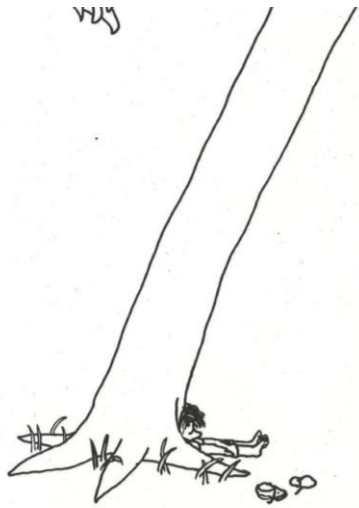


comia as suas maçãs,

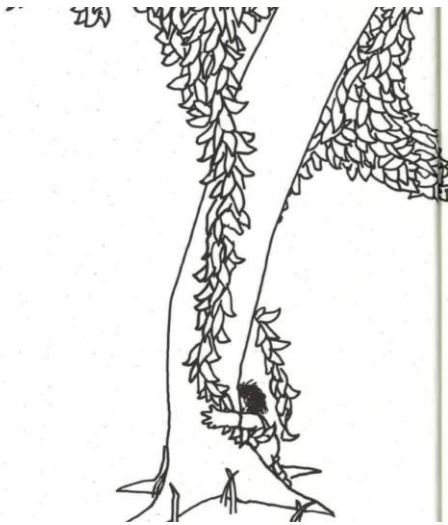


brincavam
às escondidas





e quando ficava cansado,
dormia à sua sombra.



O menino amava aquela árvore...



como ninguém.

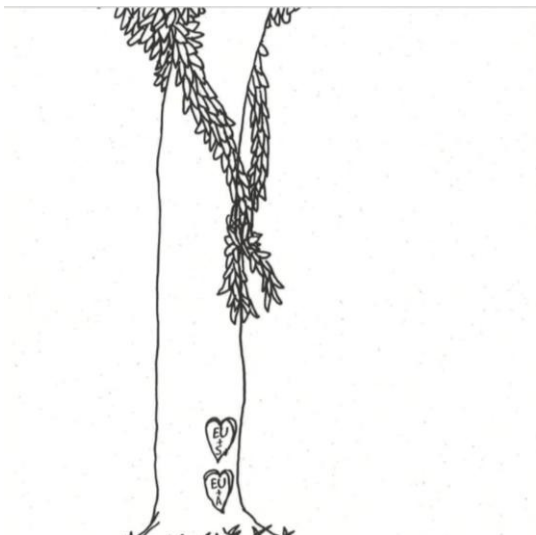
E a árvore era feliz.



Mas o tempo passou.

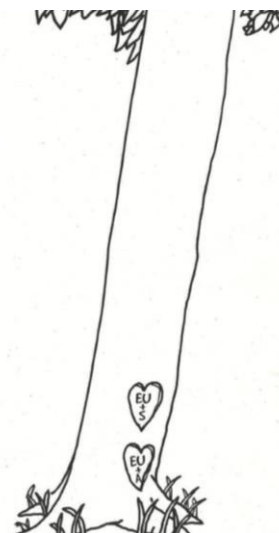
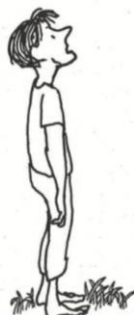


O menino cresceu.



E a árvore ficava muitas vezes sozinha.

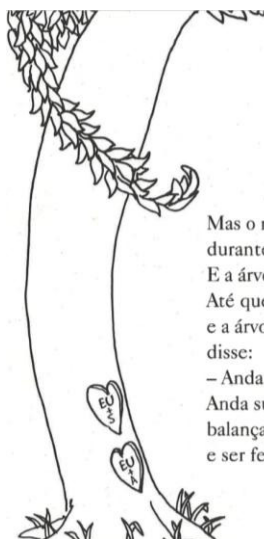
Um dia o menino veio e a árvore disse-lhe:
– Anda, menino. Anda subir o meu tronco,
balançar-te nos meus ramos, comer maçãs, brincar à
minha sombra e ser feliz.
– Já sou muito crescido para brincar – disse o menino.
Quero comprar coisas e divertir-me.
Quero dinheiro.
Podes dar-me algum dinheiro?
– Desculpa – disse a árvore.
Eu não tenho dinheiro. Só tenho folhas e maçãs.
Leva as minhas maçãs, menino.
Vende-as na cidade.
Então terás dinheiro
e serás feliz.



E assim,
o menino subiu o tronco,
colheu as maçãs
e levou-as.

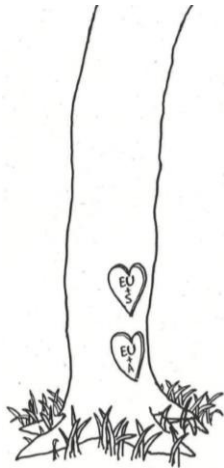
E a árvore ficou feliz.

Mas o menino ficou longe da árvore
durante muito tempo...
E a árvore ficou triste outra vez.
Até que um dia o menino regressou
e a árvore, estremeando de alegria,
disse:
– Anda, menino.
Anda subir o meu tronco,
balançar-te nos meus ramos
e ser feliz.

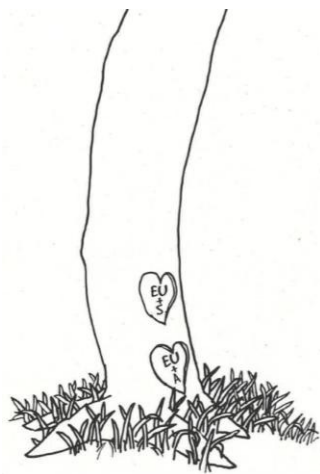


– Estou muito ocupado para subir a
árvores – respondeu o menino.
Eu quero uma casa para viver.
Quero uma mulher e filhos.
Para isso preciso de uma casa.
Podes dar-me uma casa?
– Eu não tenho casa – disse a árvore.
A floresta é o meu abrigo.
Mas corta os meus ramos
e constrói a tua casa.
Então serás feliz.



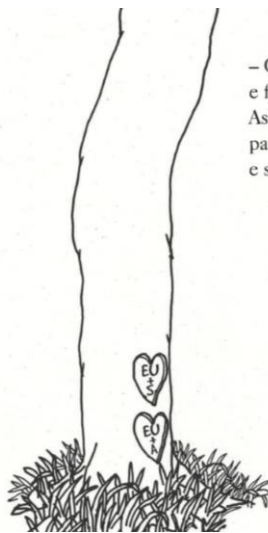


O menino assim fez.
Cortou os ramos e levou-os
para construir uma casa.



E a árvore ficou feliz.

Mas, uma vez mais,
o menino separou-se da árvore
e quando voltou,
a árvore sentiu-se tão feliz
que mal conseguia falar.
– Anda, menino – sussurrou ela.
Anda brincar.
– Estou velho e triste demais
para brincar – explicou o menino.
Quero um barco que me leve
para bem longe daqui.
Podes dar-me um barco?



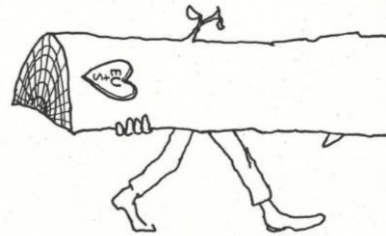
– Corta o meu tronco
e faz um barco – disse a árvore.
Assim poderás viajar
para longe...
e ser feliz.



O menino cortou o tronco,



fez um barco e partiu.



E a árvore ficou feliz...

Mas não muito.



Muito tempo depois,
o menino voltou novamente.
- Desculpa, menino - disse a árvore.
Nada mais me resta para te dar.



As maçãs já se foram.
- Os meus dentes são fracos demais
para maçãs - explicou o menino.
- Já não tenho ramos - lamentou a árvore.
- Também já não tenho idade para me balançar em
ramos - respondeu o menino.
- Não tenho tronco para subires - continuou a árvore.
- Estou muito cansado para isso - disse o menino.
- Desculpa - suspirou a árvore.
Gostava de ter algo para te oferecer...
mas nada me resta.
Sou apenas um velho toco.
Desculpa...

– Já não preciso de muita coisa – acrescentou o menino.
Só um lugar sossegado onde me possa sentar e descansar. Sinto-me muito cansado.
– Pois bem – respondeu a árvore, endireitando-se o mais possível. Um velho toco é óptimo para te sentares e descansar. Anda, menino. Senta-te. Senta-te e descansa.



E foi o que o menino fez.

E a árvore ficou feliz.



Fim

Anexo 6 – Letra da música “Maior”



A Família: Comunidade de Amor

MAIOR
Dani Black
5'00"

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou

As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei

Participação especial - Milton Nascimento
Álbum *Dilúvio*, de Dani Black, 2015

EMRC | 5.º ano
09/02/2018

Nota: A grafia desta letra segue as regras do português do Brasil, uma vez que o músico é brasileiro.