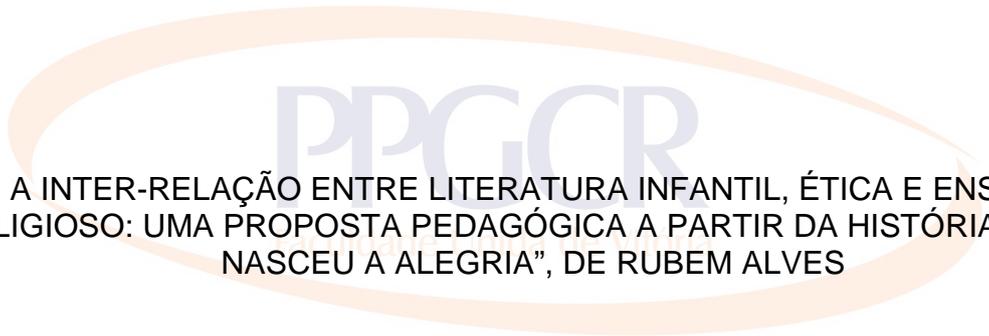


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

NILCÉIA MACHADO CORONEL GAGNO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 24/06/2015.

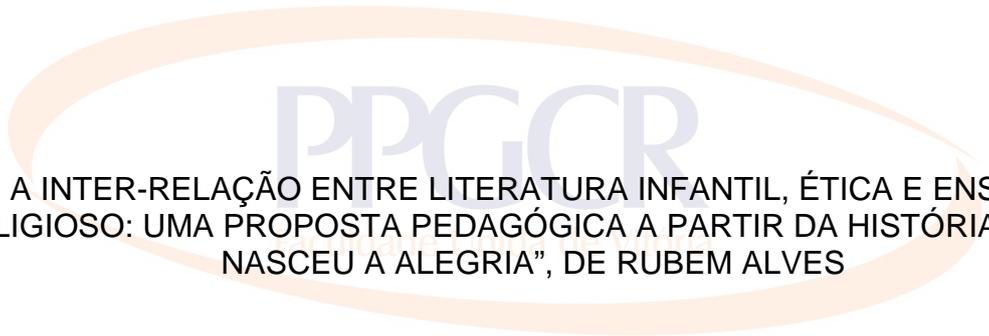


A INTER-RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL, ÉTICA E ENSINO
RELIGIOSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA HISTÓRIA “COMO
NASCEU A ALEGRIA”, DE RUBEM ALVES

Vitória
2015

NILCÉIA MACHADO CORONEL GAGNO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 24/06/2015.



A INTER-RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL, ÉTICA E ENSINO
RELIGIOSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA HISTÓRIA “COMO
NASCEU A ALEGRIA”, DE RUBEM ALVES

Dissertação de Mestrado Profissional para
obtenção do grau de Mestre em Ciências
das Religiões, do Programa de Pós-
Graduação da Faculdade Unida de
Vitória. Linha de Pesquisa: Religião e
Esfera Pública.

Orientador: Prof. José Mário Gonçalves

Vitória
2015

Gagno, Nilcéia Machado Coronel

A inter-relação entre literatura infantil, ética e ensino religioso /
Uma proposta pedagógica a partir da história “Como Nasceu a
Alegria” de Rubem / Nilcéia Machado Coronel Gagno. - Vitória:
UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

vi, 77 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória,
2015.

Referências bibliográficas: f. 73-77

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso. 4. Literatura infantil. 5. Rubem Alves. 6. Ética. 7. Moral. - Tese. I. Nilcéia Machado Coronel Gagno. II. Faculdade Unida de Vitória, 2015. III. Título.

NILCEIA MACHADO CORONEL GAGNO

A INTER-RELAÇÃO ENTRE LITERATURA, ÉTICA E ENSINO RELIGIOSO: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA HISTÓRIA INFANTIL “COMO NASCEU
A ALEGRIA”, DE RUBEM ALVES

Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões no
Programa de Mestrado Profissional em
Ciências das Religiões da Faculdade Unida
de Vitória.


Drnd. José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)


Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA


Drnd. Abduschin Schaeffer Rocha – UNIDA

RESUMO

A presente dissertação teve o propósito de relacionar a literatura da obra "Como nasceu a alegria" do autor Rubem Alves com a prática pedagógica do Ensino Religioso na perspectiva da ética, tendo como público da pesquisa de campo alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola do município de Vila Velha - ES. Buscando-se também em documentos oficiais da educação brasileira para revisão bibliográfica, subsidiada por uma metodologia do ponto de vista epistemológico, levando para discussão temas relacionados à valores que puderam ser vivenciados através do projeto realizado com a referida obra literária. Conclui-se, então que a literatura não somente possibilitou o ensino da ética como legitimou tal adaptação atendendo de forma relevante os objetivos pretendidos pelos componentes curriculares do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Literatura infantil. Rubem Alves. Ética. Moral.



ABSTRACT

This paper seeks to expose the necessity of relationship between literature and ethics on the pedagogical practice os Religious Education. This is to excel the possible connections between literary theory, ethics and religiousness, including those mentioned by the official documents of Brazilian Education, to countersign the transversality as pedagogical practice par excellence within the curricular component of Religious Education of the basic education. For this, it relies on how the work “Como nasceu a alegria”, from the author Rubem Alves, as well as his pedagogical theory, can subsidize a more effective and robust methodology from the epistemological point of view. It concludes suggesting a Pedagogical Project that, from the indicated material, meets the expectations of the competences and abilities proposed by the available guidelines that manage the Religious Education.

Key-words: Religious Education. Children’s literature. Rubem Alves. Ethics. Moral.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL	12
1.1 Literatura infantil e humanização.....	13
1.2 A dimensão social da literatura infantil.....	15
1.3 Sobre o Ser e o Dever-ser.....	18
1.3.1 Ética.....	20
1.3.1.1 A crise ética contemporânea.....	22
1.3.2 Ética e literatura infantil.....	26
2 ÉTICA, FENÔMENO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO	29
2.1 Perspectivas históricas sobre a religião.....	29
2.1.1 Freud: análise de um paradigma.....	32
2.1.2 Religião como gênero literário: Mito.....	35
2.1.3 Religião na pós-modernidade: um desafio ético.....	37
2.1.3.1 Um exemplo de fé engajada.....	39
2.2 Ética, religião e o Ministério da Educação.....	42
2.2.1 Ética e Ensino Religioso no Espírito Santo.....	44
2.2.1.1 Material didático e transversalidade no Ensino Religioso.....	47
3 O COMPLEXO ÉTICO-RELIGIOSO EM COMO NASCEU A ALEGRIA	51
3.1 Resumo de como nasceu a alegria de Rubem Alves.....	51
3.2 Rubem Alves: breve biografia.....	52
3.3 Rubem Alves: educação e religiosidade.....	53
3.3.1 Leitura, ludicidade e aprendizado em Rubem Alves.....	53
3.3.2 Por outro paradigma epistemológico.....	59
3.4 Uma proposta de prática pedagógica.....	63
3.4.1 Esboço de Projeto Pedagógico.....	63
3.4.2 Plano de aula comentado para o Ensino Religioso.....	67
CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE	78
ANEXOS	81

INTRODUÇÃO

A literatura é de suma importância na construção de um indivíduo, podendo desenvolver na criança a competência da leitura e da escrita, e, sobretudo, influenciar de forma benéfica sua formação pessoal. Ela é um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo numa pessoa ativa. Deste modo surge a indagação se é possível o fio condutor da leitura encontra-se numa viagem transcendente provocada pelo imaginário, que conduz o leitor a conhecer outros mundos e culturas diferentes. Isso pode ser um grande diferencial, no sentido de oferecer à criança o poder de compreender melhor o contexto em que vive para transformá-lo. A literatura é importante para o conhecimento, informação, interação e recreação, e de fato proporciona momentos lúdicos e prazerosos no aprendizado de uma criança.

É importante discutir o papel socializador da literatura infantil, destacar que esta promove a humanização (superação da dimensão biológica) por meio do prazer, abarcando os aspectos linguísticos, sociais e morais. Explana-se ainda a necessidade de um parâmetro ético, que antecede a atuação da literatura infantil. Assim, a literatura deve dialogar com os saberes mais competentes que tratam sobre a ética. A crise ética contemporânea lança o homem moderno numa falta de parâmetros (de acordo) de discurso sobre a boa convivência na atualidade, o que resulta numa crise prática. Quer-se então sugerir que a literatura (infantil) pode facilitar o diálogo para o mínimo acordo necessário. Obviamente pressupondo uma literatura engajada, ou seja, comprometida com a criação de um mundo mais humano, ético e justo.

Os conhecimentos da leitura literária devem utilizar as formas apropriadas nas práticas de linguagem oral e escritas, para que então se possa valorizar a concepção da literatura como fenômeno de linguagem resultante da experiência existencial/social/cultural/histórica.

Igualmente, cabe ao estudo compreender que a leitura leva à busca de novos entendimentos do mundo atual e desenvolve na criança o hábito de encantar-se pela magia das palavras e/ou da experiência literária. O trabalho também pretende promover o autoconhecimento através da leitura, o autodescobrimento, e suas relações com o outro. Fazer entender que pela experiência da leitura literária a

criança é induzida direta ou indiretamente a observar e compreender o espaço em que vive e as condições com que convive, além das condições básicas para sua formação.

Sendo esta pesquisa calcada no viés do Ensino Religioso, busca-se uma reflexão religiosa que promova uma educação mais libertadora e contextualizada na América Latina, esquivando dos modelos tecnicistas e propondo mudanças na lógica do capital. No que tange ao Ensino religioso, traz-se formas de leituras que proporcionem a emancipação da pessoa humana, e a humanização pela vivência de valores que são fundamentais.

A religião na pós-modernidade traz um desafio ético. Há uma influência para a prática religiosa atual (individualista e consumista), especialmente, pela cisão que, de maneira geral, o fiel comum faz entre ética e religião. Por isso, apresenta-se um exemplo de fé engajada. Uma história exemplar de como conciliar vida religiosa e responsabilidade ética, como resposta ao tópico anterior. Procura-se justificar a relação entre ética e religião tomando como base as diretrizes educacionais nacionais; e se quer sustentar a discussão do trabalho a partir das orientações desses documentos. Também se almeja canalizar a discussão para os objetivos educacionais do Ensino Religioso. Sobre ética e Ensino Religioso no Espírito Santo, delimita-se a discussão trazendo as orientações estaduais sobre o Ensino Religioso, e demonstrar que elas confirmam a inter-relação apresentada, e agregam aos parâmetros nacionais. Os materiais didáticos de Ensino Religioso também reafirmam a possibilidade e a necessidade de uma inter-relação entre ética, religião e Ensino Religioso, sendo característica deste a transversalidade.

O viés é de grande relevância religioso para transformação da sociedade, já que não se pode pensar religião fora do contexto da educação, pois religião é cultura. Entretanto, a religião ideologicamente manipulada pode ser alienadora, como também a educação pode. O Ensino Religioso, como parte do currículo, está subordinado aos paradigmas estabelecidos pela educação, assim como seus propósitos sociais, políticos e ideológicos de seus promotores. Ou seja, currículo é território, espaço de poder. Não se faz educação isento de pensamentos políticos ideológicos. Portanto o retorno do Ensino Religioso à escola propõe uma perspectiva mais crítico-libertadora na formação da pessoa, assumindo um papel em busca da recuperação de valores que se perderam, e que são necessários. Este trabalho propõe o resgate da literatura infantil como suporte para a valorização da

subjetividade e da intersubjetividade, isto é, dos valores humanos negligenciados na atualidade, como: respeito, amor, partilha e compaixão.

Quando se busca a resposta da falta de interesse pela leitura, conclui-se que a mesma precisa ser mais “incentivada” no âmbito da escola. Assim, cabe também ao Ensino Religioso responder aos desafios oriundos do campo da leitura, porque propõe uma educação mais inteirada e integrada com a dimensão biológica, psicológica e social; passando a tratar do ser humano como um todo, ou seja, sob a linguagem, a emoção e o lúdico. A partir deste paradigma teórico e metodológico é que se pretende analisar a importância da literatura infantil no Ensino Religioso escolar, integrada a uma proposta metodológica que valorize a leitura, a interação e o diálogo no processo de construção do conhecimento no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental.

É um grande desafio resgatar na criança o valor da leitura sob a perspectiva do Ensino Religioso. Pretende-se através disso agregar também o aspecto lúdico e o pensamento crítico na formação das crianças e adolescentes da escola. Portanto, criar condições da criança pensar, envolvida no mundo da leitura, é sem dúvida uma grande conquista, pois a leitura é sempre um convite ao novo. Sua importância implica no desenvolvimento da escrita e comunicação, onde sem dúvida encontra-se o ponto culminante desta prática: a socialização.

É importante destacar que a proposta deste trabalho se justifica por colaborar e fomentar o mundo da leitura na especificidade do Ensino Religioso, que veio para ocupar o espaço educativo que valoriza a subjetividade e a intersubjetividade. Portanto nada mais lúdico e elucidativo que a prática da leitura na infância, onde se enquadra as narrativas pertinentes ao Ensino Religioso. É a importância da leitura/literatura infantil na vida da criança que este projeto pretende afirmar como ponte de construção para o saber.

O Projeto Pedagógico proposto destaca a importância cognitiva e social da literatura infantil, e também suas implicações a respeito da ética; as associações possíveis entre religião, ética e literatura, de modo que se pudesse, por meio de uma retomada histórica, identificar a maneira como a religiosidade é exposta nos documentos oficiais da educação, e como estes tratam dessas conexões, através de um levantamento dos aspectos mais importantes da biografia e da teoria da educação de Rubem Alves, buscando exatamente a adequação teórica do Projeto Pedagógico final. Deste modo surge a indagação - É possível trabalhar ética com a

leitura da obra de Rubem Alves, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Currículo do Ensino Religioso?

O conto infantil de Rubem Alves "*Como nasceu a alegria*" (bem como o autor) é utilizado como plataforma adequada para promover a relação entre Ensino Religioso, Ética e Literatura. Situada a obra literária em pauta, detalhando um pouco mais sobre a biografia e ideologia do autor. Quer-se expor da teoria pedagógica de Rubem Alves, pontos que justificam a proposta de inter-relação entre Literatura, Ensino Religioso e Ética. Tal teoria culmina nos assuntos Leitura, Ludicidade e Aprendizado.

O autor se utiliza da experiência literária (lúdica e prazerosa), e da ética do prazer, para finalidades educativas. É nesse contexto que se deve enquadrar sua visão sobre a prática pedagógica, e também sobre a prática religiosa. Para Alves, a linguagem religiosa é uma vertente da arte. A teoria do conhecimento (ideologia) assumida pelo autor, e sua peculiaridade, tem relação com outras visões históricas, mas sua tendência objetiva uma linguagem mais artística do que conceitual. Por isso a escolha do viés literário de Alves.

Em todo caso, existe uma possibilidade de proposta pedagógica de inter-relação entre Ensino Religioso, Ética e Literatura, concreta, que considera a realidade de sala de aula. O que será explanado por um esboço de Projeto Pedagógico, e por um Plano de aula comentado para o Ensino Religioso.

A presente dissertação traz como objetivo então tratar da inter-relação entre literatura, ética e religião, e como o componente curricular Ensino Religioso pode instrumentalizá-la, a fim de construir uma prática pedagógica mais robusta e eficiente, do ponto de vista do ensino-aprendizagem. Para tanto, escolheu-se como plataforma de implantação da proposta um autor experimentado nesse trânsito, a saber, o escritor Rubem Alves, e seu livro infantil "*Como nasceu a alegria*".

Para tanto, no primeiro tópico quer justificar a importância socializadora da literatura infantil, destacar que a literatura infantil promove a humanização (superação da dimensão biológica) por meio do prazer. Visa de igual modo esclarecer que a literatura infantil é uma importante ferramenta para a socialização do ser humano, abarcando os aspectos linguísticos, sociais e morais. Explana-se ainda a necessidade de um parâmetro ético, que antecede a atuação da literatura infantil. Assim, a literatura deve dialogar com os saberes mais competentes que tratam sobre a ética. A crise ética contemporânea lança o homem moderno numa

falta de parâmetros (de acordo) de discurso sobre a boa convivência na atualidade, o que resulta numa crise prática. Quer-se então sugerir que a literatura (infantil) pode facilitar o diálogo para o mínimo acordo necessário. Obviamente pressupondo uma literatura engajada, ou seja, comprometida com a criação de um mundo mais humano, ético e justo.

O segundo tópico quer mostrar a importância, no tempo presente, de estabelecer relações entre o fenômeno religioso, e as questões éticas e educacionais. Retomar as mais importantes e diferentes interpretações que o fenômeno religioso sofreu na história do pensamento ocidental, até os dias de hoje. Detalhar interpretações sobre o fenômeno religioso que mais tiveram evidência no meio acadêmico, suas fragilidades, mas, sobretudo, sua relevância para o estudo científico do fenômeno religioso. Delinear outras interpretações sobre o fenômeno religioso, melhor aproximadas dos elementos da experiência literária.

A religião na pós-modernidade traz um' desafio ético. Há uma influência da pós-modernidade para a prática religiosa atual (individualista e consumista), especialmente, pela cisão que, de maneira geral, o fiel comum faz entre ética e religião. Por isso, apresenta-se um exemplo de fé engajada. Uma história exemplar de como conciliar vida religiosa e responsabilidade ética, como resposta ao tópico anterior. Procura-se justificar a relação entre ética e religião tomando como base as diretrizes educacionais nacionais; e se quer sustentar a discussão do trabalho a partir das orientações desses documentos. Também se almeja canalizar a discussão para os objetivos educacionais do Ensino Religioso. Sobre ética e Ensino Religioso no Espírito Santo, delimita-se a discussão trazendo as orientações estaduais sobre o Ensino Religioso, e demonstrar que elas confirmam a inter-relação apresentada, e agregam aos parâmetros nacionais. Os materiais didáticos de Ensino Religioso também afirmam a possibilidade e a necessidade de uma inter-relação entre ética, religião e Ensino Religioso, sendo característica deste a transversalidade.

No terceiro tópico, apresenta-se o conto infantil de Rubem Alves (bem como o autor) como plataforma adequada para promover a relação entre Ensino Religioso, Ética e Literatura. Situada a obra literária em pauta, detalhando um pouco mais sobre a biografia e ideologia do autor. Quer-se expor da teoria pedagógica de Rubem Alves, pontos que justificam a proposta de inter-relação entre Literatura, Ensino Religioso e Ética. Tal teoria culmina nos assuntos Leitura, Ludicidade e Aprendizado.

O autor se utiliza da experiência literária (lúdica e prazerosa), e da ética do prazer, para finalidades educativas. É nesse contexto que se deve enquadrar sua visão sobre a prática pedagógica, e também sobre a prática religiosa. Para Alves, a linguagem religiosa é uma vertente da arte. A teoria do conhecimento (ideologia) assumida por Alves, e sua peculiaridade, tem relação com outras visões históricas, mas sua tendência objetiva uma linguagem mais artística do que conceitual. Por isso a escolha do viés literário de Alves. Em todo caso, existe uma possibilidade de proposta pedagógica de inter-relação entre Ensino Religioso, Ética e Literatura, concreta, que considera a realidade de sala de aula. O que será explanado por um esboço de Projeto Pedagógico, e por um Plano de aula comentado para o Ensino Religioso.



1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

A leitura fornece ao ser humano um instrumento de socialização. Propõe a possibilidade de acúmulo de informações à medida que sua leitura prospera. O relacionamento do homem com o livro, a melhor ferramenta condutora de conhecimento, deve começar desde cedo. Através da literatura, a criança atende suas carências, sendo-lhe lícito adotar uma ação crítica em relação à sociedade, sucedida dos distintos conteúdos e inquirições que a literatura proporciona. A criança que lê amplia a capacidade de ponderação e melhora a escrita.

A vida das crianças não é tão desprovida de angústia e sofrimento quanto se pensa. Nesse mundo infantil, deveras, há reiteradas experiências de medo, confusão e frustração. Personagens e cenários são elementos repletos de significados, que revelam uma realidade recalcada e/ou sublimada. Considerando-se que a posição emocional infantil é extrema e poderosa, e que não desvincula objeto de sujeito¹, não é de se espantar que a criança sofra, uma vez que desde o nascimento tal desejo de fusão, mormente, é interdito. Ocorre que instintivamente, todo ser humano procura esquivar-se do desagradável; então, como passar a uma posição emocional madura, sem a habilidade de expor e tratar os conteúdos que ferem o *ego*? Acredita-se que existem maneiras indiretas, e, portanto, psicologicamente mais suportáveis, de lidar com as perdas e dores diárias, onde *literatura infantil* pode se identificar; uma delas é a *sublimação*.

A *sublimação* é um mecanismo de defesa do ego, que adapta os impulsos humanos a formas alternativas de satisfação, mais aceitáveis socialmente, e mais aceitáveis para a economia psíquica². Segundo Cruxên, em Freud, é precisamente nesse ponto onde se inscreve as relações entre criação literária e fantasia. A escrita criativa ou a arte literária é aquela que maneja a fantasia, ganhando a cumplicidade do leitor, direcionando ambas para saídas não perversas de realização do desejo, superando assim a repulsa forjada pela economia psíquica³. Portanto, a importância da *literatura infantil* se impõe desde os funcionamentos mais rudimentares da experiência humana, como visto na *psicologia profunda* ou psicanálise.

¹ Cf. TALLAFERRO, Alberto. *Curso básico de psicanálise*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 72.

² Cf. TALLAFERRO, 2004, p. 86.

³ Cf. CRUXÊN, Orlando. *A sublimação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 17-20.

Ela (a *literatura infantil*) sendo antes de tudo, uma espécie de “conhece a ti mesmo”, quando entendida por outras lentes epistemológicas encaminha-se às mesmas conclusões sobre sua dignidade. O que se verá a seguir é a afirmação disso, quando abordado seu poder humanizador e sua função social. Nessa espiral é que a plataforma literária manifestará toda sua riqueza conceitual e seu caráter eminentemente transversal em relação aos diversos saberes humanos.

1.1 Literatura infantil e humanização

É consenso entre as ciências sociais que não se nasce humano, torna-se humano. O *homo sapiens* é o único ser vivo que potencialmente está apto a fazê-lo. E de fato, aprendem-se as diversas habilidades sociais e espirituais, de modo que histórias sobre *meninos-lobos* só confirmam esta conclusão⁴. Um dos recursos que as sociedades têm utilizado como forma humanizadora é a arte. Sua feitura é um dos eixos que destacam o ser humano como classe *suis generis* no planeta; motivo pelo qual mais uma vez se afirma a importância da literatura. Apenas este faz e se alimenta de: mitos, lendas, contos e romances; a antiguidade jamais olvidou que “nem só de pão viverá o homem”.

Adélia Prado referenda a noção de que a literatura pode cumprir tal papel. Para ela, a natureza *epifânica* da arte, no caso da literatura, se revela pela *poesia*⁵ (sinônimo de *belo*) que comunica (parcialmente) o *Ser* das coisas, dando significação, completude e sentido à vida⁶. Por isso humaniza, porquanto encaminha o sujeito para além do biológico, superando - não desdenhando - os limites do corpo. E de fato, outros animais participam das experiências corpóreas, ao passo que o ser humano as transcende, admirando o mundo sobre uma perspectiva mais elevada.

⁴ “Meninos-lobos” são crianças que depois de pouco tempo de vida se perdem da população, e passam a viver em completo isolamento da humanidade. Cf. WIKIPEDIA. *Criança selvagem*, publicado em 12 fev. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Crian%C3%A7a_selvagem>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁵ Cf. PRADO, Adélia. *O Poder Humanizador da Poesia*. Projeto Sempre um Papo. Edição: Caturra Digital, 58”. SESC de Vila Mariana-SP. 2008. Disponível em: <<http://www.sempreumpapo.com.br/audiovideo/player.php?id=127>>. Acesso em: 22 abr. 2014. Nessa palestra o conceito de *poesia* é tomado num sentido amplo, denotando a qualidade intrínseca que determina uma *obra de arte*.

⁶ Cf. PRADO, 2008.

Ademais, a vivência artística promove dignidade e igualdade, pois se manifesta democraticamente posicionando qualquer humano no lugar de excelência, independente de etnia ou classe social.

A *crítica literária* também tem muito a dizer sobre o poder humanizador da literatura, afinal, é ela a especialidade que pensa sobre as “finalidades” do saber literário. Maria Antonieta Antunes Cunha, com um poder de síntese fantástico, define o seguinte sobre isso:

A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura infantil tem meios de atuar⁷.

Isto é, vital é aquilo que é fundamental, essencial e substancial, assim, a literatura infantil quer influir no homem todo, integral, objetivando desenvolver plenamente suas potencialidades. Importante detalhar: justamente por essas três áreas, atividade, inteligência e afetividade, pela implementação destas na natureza, que é possível a existência da cultura e da história. Em outras palavras, a importância da literatura como ferramenta humanizadora é capital, especialmente porque promove o que promove mediada pelo deleite.

Destarte, afora suas atividades, o ser humano é um ente lúdico, ou seja, realiza atividades visando, às vezes exclusivamente, o prazer. Joga, brinca, diverte, aposta. Por isso Rosenfeld preconiza que a literatura tem um modo específico de enriquecer o homem; e o faz diverso da vida pessoal, da ciência ou da filosofia, já que permite a “vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades das vivências humanas [...]. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer”⁸. Isto posto, entende-se que o poder da literatura encontra-se na sua capacidade formal de expressar as realidades, objetivas e subjetivas, de maneira que seu interlocutor participe comprometidamente através dela, não deixando de se deleitar por isso. Capacidade que se realiza como *meio* privilegiado de comunicação entre homem-homem e homem-humanidade. Daí é que decorre uma educação eficaz e holística e, portanto, humanizadora.

⁷ CUNHA, Maria Antonieta Antunes *apud* GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991, p. 22.

⁸ ROSENFELD, Anatol *apud* CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 57-58.

1.2 A dimensão social da literatura infantil

Nessa altura cabe enfatizar que nenhum ser humano assim o é fora da relação de alteridade. A formação humana, do que é exclusivamente humano, invariavelmente, não acontece alheia às relações sociais. Hoje se sabe, mais do que nunca, que a ficção Robinson Crusoe⁹ não faz o menor sentido factual (e provavelmente nunca pretendeu) enquanto modelo de vida. Sua história, que relata em certo momento um período de solidão de mais de duas décadas, em uma ilha deserta, após um naufrágio, demonstra um homem que se manteve lúcido e orientado durante todo este tempo e que foi autossuficiente na superação desta adversidade, o que é uma condição inconcebível, do ponto de vista da realidade humana, uma vez que são as relações sociais que dão sentido a tudo o que somos e ao que fazemos; é com o grupo que o indivíduo humano aprenderá desde as atividades mais básicas para a vida, até outras mais complexas. De igual forma, considerando a reciprocidade indivíduo-grupo, o indivíduo também precisa ser preparado para a convivência e para a contribuição social, onde se evidencia outra vez o papel da literatura.

Dentre as finalidades que podem perfeitamente serem transpostas como sociais, e que fazem parte da jurisdição da *literatura infantil*, salientam-se para o presente trabalho duas delas: a didático-pedagógica e social; e a moral¹⁰. Isso significa que a experiência literária é um ferramental eficiente para a realização destas duas instâncias de socialização, e assim sendo, interage intimamente com *fatos sociais e instituições sociais*, o que a identifica como indispensável para o bom funcionamento destas.

Didático-pedagógica: neste aspecto, o enquadramento do recorte “educação” permite ultrapassar a concepção pedagógica que estabelece apenas os modos cognitivos e individuais como objetivo para um homem idealizado, abrangendo o processo ensino-aprendizagem às atividades sociais referentes e

⁹ Robinson Crusoe é um personagem fictício criado pelo escritor britânico Daniel Defoe e publicado na Inglaterra em 1719, contando a história de um marinheiro britânico que naufragou na costa de uma ilha remota no Caribe, onde viveu por 27 anos isolado, passando a refletir sobre a sua existência e se reaproximando de Deus. Conhece outro naufrago, Sexta-Feira, sendo que antes de ser resgatado, enfrenta muitas aventuras na ilha. Cf. DAFOE, Daniel. *Robinson Crusoe: a aventura de um naufrago em uma ilha deserta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

¹⁰ Cf. CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, [19--?], p. 155-164.

analógicas. Por isso não há dificuldade em concordar com a amálgama educação-socialização de Brandão¹¹.

Certamente, um dos saberes úteis para a realização do proposto, e dos mais recomendados, bem como disseminados, é o literário. Mas, que tipo de homem “não-idealizado” a literatura visa educar? Isso é possível? Ou seja, o saber literário pretende direcionar a formação do homem para onde? Em qual sentido? Bom, no mínimo, para um que possibilite interpretar o mundo e a cultura, comunicando-se com clareza e riqueza¹². Seguindo este raciocínio, o filósofo Ludwig Wittgenstein, em sua obra *Tractatus Lógico-Philosophicus*, entende que, compreendendo o mundo como o conjunto das modificações entre todas as coisas que nele existe, proveniente da relação entre elas, é possível estabelecer a lógica correta entre os fatos, formar uma estrutura de linguagem adequada, chegando a uma linguagem logicamente perfeita, o que o levou a afirmar, portanto, que “os limites da linguagem são os limites do mundo”. Levando em conta que a comunicação é sempre uma atividade social, a literatura infantil visa ampliar o circuito de conhecimentos na comunidade linguística, até que não seja dificultosa a circunscrição de maior complexidade nas relações comunicativas¹³. Carvalho confirma a relação educação-socialização-literatura ressaltando que “sendo a linguagem o instrumento mais poderoso e expressivo na vida da criança, como meio de comunicação e, conseqüentemente, de socialização, é evidente e óbvio o valor da Literatura com finalidades sociais”¹⁴. Resta reconhecer que a experiência literária atua inclusive onde geralmente não a se concebe, e apesar disso, mesmo latente, é determinante para o funcionamento gregário.

Moral: não convém ainda traçar conceitos detalhados sobre a moralidade. Contudo, aqui está precisamente a problemática referente a interposição entre *literatura infantil* e moralidade (e conseqüentemente, ética). Destaca-se que “Literatura é arte e a arte é, essencialmente, moralizadora [...] desperta os bons

¹¹ Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

¹² Cf. CARVALHO, [19--?], p. 160.

¹³ Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foi um filósofo de origem austríaca, nascido em Viena, 26 de abril de 1889 e falecido em Cambridge, Inglaterra em 29 de Abril de 1951 e considerado um dos principais intelectuais da virada linguística na filosofia do século XX e o filósofo mais importante do século XX. A única e principal obra de filosofia, publicada em 1922 foi o *Tractatus Logico-Philosophicus*, de grande influência no desenvolvimento do positivismo lógico. Cf. WIKIPEDIA. Ludwig Wittgenstein. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein>. Acesso em: 4 ago. 2015.

¹⁴ CARVALHO, [19--?], p. 162.

sentimentos, logo aperfeiçoa a conduta [...] sendo o sentido do Belo despertado e cultivado, a sensibilidade torna-se aprimorada, conduzindo-se às boas ações”¹⁵. Por conseguinte, carece-se de sensibilidade para apreender e empreender a boa convivência; a experiência do *Belo*, de fato, pode proporcionar um novo senso de admiração do *outro*, cooperando para preservá-lo e respeitá-lo. Igualmente, por meio da *literatura infantil* pode-se contrastar de maneira mais viva as diferenças entre bem e mal, virtude e vício, certo e errado; o que de certa maneira ajuda na identificação das tonalidades “cinzas” da ética. Ainda, quando ela instiga a participação do amor, quase sempre transborda a promoção de sentimentos correlatos, como o altruísmo, tão necessário à vivência em grupo.

Sobretudo, a experiência literária bem orientada proporciona à criança o tirocínio de diferenciar os tipos de juízos que se pode fazer em relação aos fatos. Aranha e Martins os descrevem como: juízos de realidade e juízos de valor. Aquele expõe um fato ou significa um objeto; este o qualifica: utilitariamente, esteticamente, moralmente, economicamente¹⁶. A literatura nesse caso é uma plataforma menos grave em que o leitor poderá se posicionar partidariamente, fazer escolhas, se indignar, via ensaio, que pode ser repetido e facilmente orientado novamente. Góes assegura que a *literatura infantil* fará com que

O leitor se sinta e reconheça como pessoa, com nome próprio, características individuais, seus gostos, preferências quanto as circunstâncias, fatos e seres.

Terá elementos para escolher e fundamentar usando a razão, o sentido moral e a sensibilidade. Terá que selecionar, preferir e recusar. Saber por que diz não ou sim aos fatos e escolhas. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico – principalmente a leitura dos livros que formam espírito crítico, enquanto a leitura de estereótipos empobrece¹⁷.

Assim se cumpre a finalidade ética da *literatura infantil*. Porém, uma indagação se interpõe: Para que tipo de ética a vivência literária deverá se voltar? “O Gato de Cheshire”¹⁸ diria “se não sabe onde quer chegar, então não importa o

¹⁵ CARVALHO, [19--?], p. 163.

¹⁶ Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009, p. 213.

¹⁷ GÓES, 1991, p. 28.

¹⁸ Bastante conhecido como Gato Sorridente ou simplesmente o Gato de Alice, o gato Cheshire é um dos mais famosos personagens de *Alice no país das Maravilhas*.

caminho que irá tomar”¹⁹. Como não se quer cair no erro apontado pela personagem, uma proposta se verá a seguir.

1.3 Sobre o Ser e o Dever-ser

A sensibilidade artística só ajudará realmente, e efetivamente, quando se souber quais comportamentos são mais dignos de estímulo. “Escolher, preferir e recusar” apenas fará sentido quando houver um critério objetivo, um parâmetro patente que apoie algumas “escolhas” e outras não. Isto está fora da alçada da *literatura infantil* (e de qualquer outra arte), já que a arte na sua confecção é expressão pura²⁰, e apesar de despertar toda sorte de juízos de valor, o faz como fato, expressão e fenômeno.

Prado, durante toda sua fala no programa *Sempre um papo*, deixa claro o paradoxo em que a expressão artística está envolvida. Ela pretende exprimir o Ser das coisas, esforçando-se contra a possibilidade. Nada dá conta do Ser das coisas²¹, entretanto, a arte o transpõe. Essa noção encontra-se desde Platão, que valorava a arte como afastada de verdade ao simular (*mimesis*²²) o Ser; em Aristóteles, quando este teorizava que a *poiesis*²³ encerra não como as coisas são, mas como poderiam ser. A despeito de a arte ser um veículo legítimo de transposição do Ser, a dificuldade permanece; ela pode simular ou representar coisas e situações, mas definitivamente, ela não pode definir como as coisas *dever-ser*, especialmente, do ponto de vista ético. Sensibilizar-se para o *dever-ser* de maneira alguma significa delimitá-lo. Este é o problema que emerge: a interposição entre *literatura infantil* e ética ocorre nas limitações de competência; o movimento convergente para no ponto em que o estudo da ética deve indicar o caminho.

Deste modo, que é o *dever-ser*? É um *imperativo prático* que diz faça isso em vez daquilo. No entanto, não deve ser confundido com instinto de nenhuma

¹⁹ CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 86.

²⁰ PRADO, 2008.

²¹ Cf. PRADO, 2008.

²² Significa imitação. Palavra usada por Platão para indicar um dos modos possíveis de relação entre as coisas sensíveis e as *ideias*.

²³ Significa poética em movimento; o fazer poético. Segundo Aristóteles, criativo, no sentido antagônico ao prático.

espécie. “Esse conhecimento não pode ser ele mesmo instintivo: o juiz não pode ser uma das partes julgadas; ou, caso fosse, a decisão não teria nenhuma validade”²⁴. O mais interessante é que não se pode apoiar o imperativo moral em nada, apenas em seu caráter absoluto e *a priori*, como bem demarcou Lewis: “A não ser que reconheçamos esses princípios como sendo para o campo da ação o que os axiomas são para o campo da teoria, não será possível ter princípios práticos de maneira nenhuma. Eles não são conclusões a que chegamos: são as premissas”²⁵. Kant²⁶ também supunha algo bem parecido a partir de seu conceito *imperativo categórico*²⁷, todavia, diferencia-se sutilmente de Lewis, pois este atribui tal imperativo não a uma categoria cognitiva *a priori*, mas a uma realidade cósmica de fundo, uma *Lei Natural* apreensível pela razão (mal ou bem), fato reiterado, segundo Lewis, pelas diversas civilizações da história humana.

Um exemplo que pode esclarecer e auxiliar a discussão do item, é a problemática levantada pelo filme *The Constant Gardener* (intitulado na versão em português de *O jardineiro fiel*)²⁸. A trama do filme sucede-se a despeito da recomendação ética kantiana, a saber, “Age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” - para o filósofo, o homem está acima de qualquer posto e preço, pois, primeiro, é sujeito e não coisa e, segundo, é racional²⁹. Destarte é prioridade, e não pode ser usado como coisa, meio, porquanto há uma lei universal objetiva que eleva sua dignidade à finalidade última da moralidade³⁰. Na narrativa, identifica-se a via contrária à sugestão de Kant no esquema firmado entre uma multinacional da indústria farmacêutica suíço-canadense, a KDH - produtora de tuberculostático -, o Dypraxa e a Três Abelhas, para realização de testes medicamentosos em habitantes de área remota do Quênia, visando, unicamente, vantagens mercadológicas. Para o imperativo kantiano, a dignidade humana – qualidade intrínseca - usada como intermédio para

²⁴ LEWIS, C. S., *A Abolição do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 35.

²⁵ LEWIS, 2005, p. 39.

²⁶ Filósofo iluminista Immanuel Kant.

²⁷ Um exemplo de *imperativo categórico*: “Age como se a máxima da tua ação fosse para ser transformada, através da tua vontade, em uma lei universal da natureza”.

²⁸ Cf. MEIRELLES, Fernando. *O Jardineiro Fiel (The Constant Gardener)*. EUA, Reino Unido: Universal, 2005. 128 min, drama, color, 14 anos.

²⁹ RACHELS, James. *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva, 2004.

³⁰ Cf. FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona – a questão da moralidade*. São Paulo: Papirus, 1992. [fragmento].

interesses outros, como no caso apresentado, é essencialmente ilegítima, mesmo quando há intenção de algum bem. Caso diferente seria se houvesse oportunidade de escolha livre e autônoma da parte dos que sofriam testes medicamentosos³¹. Em função desse enredo existe, também, o assassinato de uma ativista humanitária, Tessa³², evento que revela e desencadeia a problemática descrita acima. Tal ocorrência, igualmente, funciona às avessas do que Kant propunha. Freitag ratifica essa ideia ao dizer: “visto que a lei moral defende a dignidade humana de cada um, ela defende a dignidade da humanidade como um todo. O desrespeito à dignidade de um homem significa, pois, um insulto à humanidade como um todo”³³. Ou seja, a partir do “dever-ser” do filósofo, o assassinato de Tessa tem o mesmo peso imoral que a morte dos vários africanos, vítimas de remédios-teste, haja vista a maneira como Kant propõe a interação indivíduo-grupo.

Independente dos pormenores sobre o *imperativo prático*, a discussão sobre o *dever-ser* só pode ocorrer satisfatoriamente orientada pelos estudos da ética e da moral, pois, *lato sensu*, estes se preocupam com o conjunto positivo de regras, que coagem os indivíduos a determinados comportamentos em certo grupo social, época e etnia; aquele reflete sobre como fundamentar a moralidade, pressupondo conceitos sobre o ser humano e sobre a vida³⁴. Ou seja, a experiência literária, nesse ponto, deve abrir-se objetivando orientar-se por saberes mais competentes - cujos pensadores acumulam aproximadamente 2.500 anos de reflexão, e proposições pretendendo responder a “simples” pergunta: como bem (con)viver? Por esse motivo, seguem ponderações específicas e mais aprofundadas sobre o mote, ainda que preocupadas em delimitar os conceitos.

1.3.1 Ética

³¹ Cf. RACHELS, 2004.

³² No filme “O Jardineiro Fiel”, de 2005, do diretor brasileiro Fernando Meirelles, a personagem Tessa foi vivida pela atriz britânica Rachel Weisz.

³³ FREITAG, 1992.

³⁴ Cf. ARANHA e MARTINS, 2009, p. 212-220.

Segundo Boff, ética vem do grego *ethos*, que significa morada humana³⁵ (do ponto de vista *macro*, ou seja, para além da conotação física e material). Exprime uma forma existencial e irredutível de estabelecer um modo de se viver, que posteriormente se extrapola para a vida em comunidade como acordos estabelecidos entre as partes. Como surge das relações primárias humanas (família), o *ethos* possui uma áurea sagrada e emocional que a estabelece como critério último para o modo de ser das coisas e das pessoas.

Então, que é ética? “É a concepção de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino”³⁶. A partir dessas concepções, pode-se concluir que ser ético significa, portanto: realizar aquilo que favorece o ambiente tornar-se melhor, uma “moradia” saudável; materialmente sustentável; psicologicamente integrada e fecunda. No mundo ético existe o permanente e o mutável, isto é, guardadas as devidas proporções, a ética acompanha (ou pelo menos deveria) as mudanças dos modos de viver ao longo do tempo, já que a vida é dinâmica e exige mudanças. Portanto, há consenso que é preciso sempre rever nossas práticas, a fim de que as mesmas não se tornem obsoletas. Contudo, é importante salientar que o mutável, analogicamente, é o acabamento da moradia (rústico, colonial, moderno, de palha, de pedra e etc.) tudo isso faz parte da necessidade de fazer de uma habitação, concretamente habitável. Para todos os efeitos, ninguém está preservado do envolvimento com a ética, pois uma moradia permanente é o anseio universal.

E a moral? Esta tem sua raiz na palavra latina “*mos, mores* [que] designa os costumes e as tradições”³⁷. Esta se estabelece por um jeito prático de organizar o que é de comum acordo a todos; aquilo que está provado, testado e consolidado como modelo de comportamento para um grupo de pessoas, a ponto de ser referência (tradição). Desta forma nasce a moral. Por conseguinte, Boff sustenta que moral “trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos”³⁸, ao passo que ser moral é “[agir] em conformidade com os costumes e valores consagrados”³⁹.

³⁵ Cf. BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 33.

³⁶ BOFF, 2003, p. 37.

³⁷ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 91.

³⁸ BOFF, 2001, p.47.

³⁹ BOFF, 2001, p.47.

Assim sendo, a moral está invariavelmente ligada a costumes e a tradições específicas de cada povo, vinculada a um sistema de valores, próprio de cada cultura e de cada caminho espiritual. Por sua natureza a moral é sempre plural. Existem muitas morais, tantas quantas as culturas humanas. A moral não é igual em todas as culturas; as normas e tradições são diferentes para cada época ou geografia, porquanto depende do que é estabelecido em comum acordo localmente. Existem acordos que servem para alguns grupos, mas não para outros.

Como visto, ética e moral são conceitos parecidos, e, portanto, facilmente confundidos, sobretudo porque tratam praticamente dos mesmos objetos: costume ou conduta. Como ética e moral relacionam-se entre si? Para Boff, como uma “unidade complexa”⁴⁰. Para ele há uma tensão de mutabilidade-imutabilidade; absoluto-relativo; permanente-provisório; a articulação final se dá quando a ética assume a moral e todo seu enraizamento fechado respeitando aquilo que foi estabelecido, acolhendo as mudanças e as transformações sociais⁴¹.

A ética orienta, vigia, julga, propulsiona e critica a moral; dessa forma as duas são capazes de se articular sem que uma impeça a outra de agir efetivamente. A moral é realização da ética. A mesma ideia pode ser encontrada em manuais especializados. Cortina e Martínez destacam que o “uso dos termos ‘ética’ e ‘moral’ como sinônimos está tão difundido que não vale a pena tentar impugná-lo”⁴².

Contudo, visando clareza, o presente trabalho seguirá utilizando-se apenas da noção de ética, já que pretende-se tratar não propriamente dos códigos concretos de convivência, mas de sua fundamentação, nível de reflexão ao que Cortina e Martínez chamou justificadamente de *Filosofia moral*⁴³.

1.3.1.1 A crise ética contemporânea

Depois de definida a concepção em que será trabalhada a ética, resta problematizar em que sentido vive-se uma crise ética nos dias de hoje. Especula-se

⁴⁰ BOFF, 2001, p. 90

⁴¹ Cf. BOFF, 2001, p. 90-96.

⁴² CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. *Ética*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 20.

⁴³ Cf. CORTINA e MARTÍNEZ, 2012, p. 20.

que a crise ética do tempo hodierno é uma crise de concordância⁴⁴; ausência do “comum acordo” supracitado e reiteradamente mencionado na explanação do item anterior. Deixou de ser um problema metafísico para ser uma dificuldade de falta de consenso validado intersubjetivamente, por meio da linguagem (comunicação), qual desestimula a fomentação do bem comum, ao passo que estimula a realização dos interesses pessoais. Segundo Habermas⁴⁵, o consenso por meio do discurso é o que estabelece os fundamentos da ação relacional. Assim, a comunicação e a intersubjetividade devem construir uma “nova” ética.

A ética contemporânea pode ajudar em tais dilemas, principalmente, orientando seus agentes apenas para referenciais de ação históricos, sensíveis e relativos. Sua concepção pós-metafísica coloca o homem novamente como único responsável pela produção dos valores e das condutas, desta forma, enfraquecendo fundamentações éticas fideístas e escolásticas. No caso da ética discursiva de Habermas, pode ajudar, no mínimo, democratizando o estabelecimento das normas de ação e fomentando o debate público.

Agora, importante não confundir diálogo com discurso, já que nem todo diálogo nos permite descobrir uma norma correta, mas apenas os que pressupõem determinadas regras que estabelecem simetria entre os interlocutores: a esse tipo de diálogo que é dado o nome de discurso⁴⁶. São as regras:

- Qualquer sujeito capaz de linguagem e de ação pode participar no discurso.
- Qualquer um pode problematizar uma afirmação.
- Qualquer um pode introduzir no discurso qualquer afirmação.
- Qualquer um pode expressar suas posições, seus desejos e suas necessidades.
- Não se pode impedir nenhum falante de fazer valer seus direitos, estabelecidos nas regras anteriores, mediante coação interna ou externa ao discurso (J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, p. 112, 113)⁴⁷.

⁴⁴ Tomando como base a problemática levantada pelo filósofo Jürgen Habermas. Este preconiza que os desacordos podem ser mediados imparcialmente e por consenso. Diferente de Kant, não quer uma ética da obrigação, mas uma validação da norma existente feita por nós mesmos, HABERMAS, Jürgen, *apud* ZANELLA, Diego Carlos. *A ética comunicativo-discursiva de Jürgen Habermas*. Thaumazein, Ano V, Número 10, Santa Maria. 2012, p. 131-149. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/1/Numero10/Zanella_10.pdf>. Acessado em: 24 abr. 2014.

⁴⁵ Cf. HABERMAS Jürgen *apud* ZANELLA, 2012, p. 131-149.

⁴⁶ Cf. CORTINA e MARTÍNEZ, 2012, p.92.

⁴⁷ CORTINA e MARTÍNEZ, 2012, p.92.

Apenas posteriormente, caso todos os afetados por uma norma derem consentimentos, uma norma será válida. Deverá atender interesses universalizáveis.

Na prática, não é difícil, na experiência cotidiana, se deparar com toda sorte de desvios éticos; tomemos como exemplo os mais evidentemente “graves”, os desvios legais: no caso do Brasil, será mesmo que todo cidadão goza deveras de seus direitos constitucionais? Ou pelo menos os que são fundamentais para a dignidade humana? A gravidade se dá porque constantemente fatos e eventos ferem o que a sociedade contemporânea tem - ou teria de ter - como mais valioso no campo ético, os chamados *direitos fundamentais*; no Brasil, identificados com as *cláusulas pétreas* da atual Constituição, art. 5^o⁴⁸. Onde esses direitos estiverem ameaçados, seja por ideologia ou negligência, a crise ética é evidente.

Constata-se que não existe consenso ou equivalência entre os interlocutores envolvidos, e entre a prioridade ou a inviolabilidade dos *direitos fundamentais*. Os poderes, por, no mínimo, negligência, não oferecem a devida consideração e trato ao que a sociedade deveria ter de mais protegido, e mais consensual (em algumas oportunidades apelando para a justificativa: “fazemos a medida do possível”). Contra isso, a possibilidade de uma ética eficaz está diretamente ligada a: 1) Continuidade nos binômios: Razão pura e Razão prática, Indivíduo e Sociedade, o que significa transpor o abismo entre a reflexão e o agir; 2) Fortalecimento da prática dialogal-discursiva; única ferramenta competente para fundamentar um núcleo de ações éticas⁴⁹; e direitos verdadeiramente invioláveis. Uma vez que certa sociedade não garante aos seus cidadãos o que existe de mais fundamental para o *bem-viver*, todo seu funcionamento ético-legal está comprometido.

Parece que a relativamente bem sucedida experiência diplomática no ocidente nos impele a dizer que não. Principalmente depois de duas guerras mundiais, o que se busca no mundo contemporâneo além da democracia e da república, é justamente, a maior segurança possível nas relações internacionais e o respeito aos direitos humanos, pontos que justificam a existência da ONU.

Apesar de alguns autores anunciarem o fim das *metanarrativas*⁵⁰, a proteção dos direitos humanos, que implica direito a vida; aponta um discurso aparentemente

⁴⁸ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 24 abr. 2014.

⁴⁹ Cf. CORTINA e MARTÍNEZ, 2012, p. 92-94.

⁵⁰ A grandes fundamentações discursivas axiomáticas de sentido, *in.*: LYOTARD, J. *A Condição Pós-Moderna*. 2ª ed. trad. de Bragança de Miranda. Gradiva: Lisboa, 1989.

unívoco para as relações internacionais; pelo menos no ocidente. Segundo Stefani⁵¹, isso corrobora em partes com o pensamento de Habermas, qual propõe necessidade de consenso para uma ética eficaz, por meio do fortalecimento da prática dialogal; única ferramenta competente para fundamentar um núcleo de ações éticas; e direitos verdadeiramente invioláveis.

Assim sendo, nenhum interesse político-econômico pode desconsiderar o que a comunidade internacional estabelece como mais fundamental à dignidade humana. Nenhuma ideologia pode justificar o extermínio de civis por meio de ação humana. A sociedade hodierna já possui um acúmulo de conhecimento suficiente para identificar que a resolução de conflitos através da guerra é “estúpida” e tendenciosa.

Bom, a literatura se insere exatamente na brecha, a saber, no “fortalecimento da prática dialogal”, que encontra paralelos em expressões anunciadas desde o início da modernidade⁵². Destarte, a literatura de uma maneira geral, onde se inclui à de gênero infantil, é uma plataforma privilegiada para a conversa e o diálogo, como consulta nas mais diversas ciências, mas também como veículo de informações; representação de ideologias; e amoldamento de mentalidades. É possível que um *zeitgeist*⁵³ seja formado apenas com o auxílio do tráfego de boas literaturas. Se entendida exclusivamente como literatura, a narrativa dos evangelhos é prova disso, pois a experiência literária que proporciona tem ao longo de 2000 anos direcionado, influenciado e determinado inúmeras maneiras de pensar e agir de diferentes sociedades.

⁵¹ Cf. STEFANI, Jaqueline. *Considerações sobre a ética do discurso*. Revista Controvérsias, v.1, nº 1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7128>>. Acesso em: 16 setembro de 2012.

⁵² Segundo DESCARTES, René. *O discurso do método*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 30: “A leitura de todos os bons livros é uma conversa com os espíritos mais cultos dos séculos passados, que foram seus autores, e como que uma conversa erudita, na qual esses autores nos descobrem os seus melhores pensamentos; que a eloquência tem poderes e belezas incomparáveis; que a poesia tem doçuras e gentilezas deliciosas; que as Matemáticas têm invenções bastante sutis e que muito pode servir, tanto para contentar os curiosos como para facilitar todas as artes e diminuir o trabalho dos homens; que os escritos que tratam dos costumes contêm muitos ensinamentos e diversas exortações à virtude e são muito úteis”.

⁵³ De acordo com BROZEK, Josef; GUERRA, Erlaine. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek. In.: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008, p.4: Termo alemão que significa "espírito do tempo", isto é, a mentalidade de uma dada época; denota o espírito cultural de uma época, que serve de pano de fundo para a ideia e a ação.

1.3.2 Ética e literatura infantil

A relação íntima entre ética e literatura não é unânime. Alguns entendem que ela macula o caráter estético da última; outros dizem que uma literatura não pode ser propagandista. Deve-se chegar a um posicionamento neste trabalho, principalmente porque se supõe um ponto de relação entre essas duas esferas da atividade humana. Duas visões serão expostas a seguir: (a) a de uma literatura comprometida apenas com o lúdico; (b) a de uma literatura engajada, preocupada em ajudar na organização do certo, do *belo* e justo.

O tipo (a) entende que a literatura infantil deve funcionar como um jogo e dentro de certo espaço e limite. Para essa visão, desviar a finalidade substancial da literatura, que é o lúdico, é macular sobremaneira a experiência literária. Isso não quer dizer que seja possível a confecção de uma obra sem algum viés ideológico ou transmissão de valores sociais de qualquer espécie, antes significa que a feita literária não deve assumir prioritariamente essa finalidade, pois isso reduziria a abrangência do discurso em questão. O professor Edmir Perrotti é de mesma opinião. Em seu texto: *Um discurso colonizado(r): reflexões sobre a literatura infantil*; preconiza que:

A propagação explícita ou não de valores parece acompanhar nossas experiências mais corriqueiras. Defendemos pontos de vista, afirmamos ideias (sic), negamos, fazemos ou deixamos de fazer coisas. Contudo, ainda que seja inevitável a repetição do processo na atividade artística, esta não pode fazer da propagação o seu objetivo, transformando, por exemplo, o literário em receituário, em código de conduta, levando-o a perder um de seus componentes distintivos, talvez dos mais importantes: o componente lúdico⁵⁴.

O lúdico, entendido aqui como uma estrutura estética, um jogo; que visa proporcionar, exclusivamente, prazer e sensação de liberdade segundo Perrotti⁵⁵, deve ser o fim último do esforço literário, estando a preocupação ética, social e ideológica de todo tipo, sempre em segundo plano pela composição e pela recepção.

⁵⁴ PEROTTI, Edmir. Um discurso colonizado(r): reflexões sobre a literatura infantil. In.: CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 77.

⁵⁵ PEROTTI, Edmir. Um discurso colonizado(r): reflexões sobre a literatura infantil. In.: CUNHA, 1991, p. 77.

A visão (b) interpreta a *função literária* de modo diverso. Acredita que a experiência literária tem o objetivo de auxiliar no processo de co-criação no mundo, motivo pelo qual deve trazer à baila a discussão ética. O homem ao forjar-se na realidade complexa, carece do jogo literário e da dimensão estética para potencializar sua criatividade em dar resposta aos problemas da vida, inclusive os dos valores e da convivência. Gabriel Perissé parece concordar plenamente com essa proposta; em seu livro: *Filosofia, Ética e Literatura: uma proposta pedagógica*; argumenta o seguinte:

Voltando ainda à literatura (e a arte em geral), o seu papel formativo no campo do ensino da ética pode mostrar-se fundamental, na medida em que ajude a conceber uma “ética estética” carregada de estímulos que atuem como argumentos originais e entusiasmantes, sem se recair em esteticismos cuja atração vertiginosa poderia provocar um entendimento parcial e limitado da vida humana⁵⁶.

Também cita Antônio Candido e sua preocupação em, através da literatura, ancorar os jovens no que é “certo, belo e justo”⁵⁷. Por fim, Perissé define a questão citando Alfonso López Quintás, ao afirmar que “a realização de valores éticos está vinculada com a de valores estéticos, pois: ‘são dois aspectos de uma mesma realidade: a personalidade humana no processo de fundação’”⁵⁸.

Por fim, cabe igualmente aos esforços anteriores, realçar o texto engajado do poeta brasileiro Ferreira Gullar. Nele há consciência histórica, ética e, logicamente, estética, juntas numa obra deveras notabilíssima, que pode encerrar com competência a defesa desse trabalho em relação à ética e literatura, que é a de aproximação. Abaixo, a poesia completa (dado que não seria pertinente apenas perícopes; a noção de todo ficaria comprometida) de *O açúcar*:

O branco açúcar que adoçará meu café
Nesta manhã de Ipanema
Não foi produzido por mim
Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
Vejo-o puro
E afável ao paladar
Como beijo de moça, água
Na pele, flor
Que se dissolve na boca. Mas este açúcar

⁵⁶ PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. Barueri: Manole, 2004, p. 175.

⁵⁷ CANDIDO, Antonio. *apud* PERISSÉ, 2004, p. 176.

⁵⁸ QUINTÁS, Antonio Lopez. *apud* PERISSÉ, 2004, p. 176: Tradução de: “son dos vertientes de una misma realidad: La personalidad humana en su proceso de despliegue.

Não foi feito por mim.

Este açúcar veio
Da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.
Este açúcar veio
De uma usina de açúcar em Pernambuco
Ou no Estado do Rio
E tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
E veio dos canaviais extensos
Que não nascem por acaso
No regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há hospital
Nem escola,
Homens que não sabem ler e morrem de fome
Aos 27 anos
Plantaram e colheram a cana
Que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
Homens de vida amarga
E dura
Produziram este açúcar
Branco e puro
Com que adoço meu café esta manhã em Ipanema⁵⁹.

Aqui o poeta destrói a impressão de que o produto para consumo (o açúcar) está alheio ao contexto histórico-social. Na realidade, se essa impressão existe, é pura e simplesmente pela alienação de quem consome. O açúcar pretende dar consequências históricas, políticas e morais a um evento corriqueiro e despretensioso. Almeja também denunciar, expor, desmascarar, dar visibilidade a violência contra a dignidade da pessoa humana, escondida por detrás da vida cotidiana.

Assim como Gullar, este trabalho entende que há verdadeiramente uma inter-relação entre a ética e a experiência literária, qual se inclui a *literatura infantil*. O esforço conjunto de ambos os saberes contribui para que o ser humano e/ou cidadão seja forjado em sua integralidade, estando cada vez mais apto a promover melhores condições de vida e convivência. A *literatura infantil* é um instrumento indispensável para que tal construção aconteça de maneira rica, fecunda, dialogal e criativa. Isto posto, espera-se a partir dos próximos itens, inserir a *religião* nesse complexo como mais um ponto importante da interseção intuída, visto que possui íntimas relações tanto com ética quanto com a literatura e a *literatura infantil*.

⁵⁹ GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 160-161.

2 ÉTICA, FENÔMENO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO

Talvez o único fenômeno humano, de fato, universal, seja a religião. Encontrada em absolutamente todas as manifestações culturais, em todas as épocas. Não sem motivos esta é uma das categorias de pesquisa acadêmica que mais cresce. Desde o século passado, a atenção voltada à religião, no Brasil, tem excedido os limites confessionais, o que de certa maneira justifica a grande quantidade de Instituições de Ensino Superior que proporcionam cursos teológicos e de Ciências(s) da(s) Religião(ões). Nada mais apropriado para um tempo que identificou um *retorno do sagrado*⁶⁰. Assim sendo, o fenômeno religioso deve ser debatido com seriedade, e indo além, avançando no sentido de intercambiá-lo a outras expressões e demandas da sociedade civil, onde se encaixam a demanda ética e a educacional.

2.1 Perspectivas históricas sobre a religião⁶¹

Fazendo uma retomada histórica curta, os primeiros estudos sobre religião, isto é, os estudos sobre a religião na antiguidade e na idade média, eram confessionais, e privilegiavam a epistemologia teológica. Porém, a partir do século XVI - quando surge a ciência moderna, e pululam as reformas protestantes⁶² -, novas maneiras de apreciação do fenômeno religioso emergiram, e conseqüentemente, repostas mais próximas do pensamento contemporâneo foram

⁶⁰ De acordo com COSTA, César Augusto Soares da. *Uma leitura da não religião a partir da reflexão sociológica contemporânea: da secularização à (re) descoberta do sagrado na sociedade*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, 2010. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros.htm>> acesso em: 10 fev. 2015. A abordagem histórica e sociológica no universo religioso no contexto brasileiro e da relevância dos chamados Novos Movimentos Religiosos nos âmbitos acadêmicos e sociais e que, por sua vez, oferecem margens que possibilitam a restituição social da religião no cenário denominado pós-moderno ou *retorno do sagrado*.

⁶¹ Boa parte do conteúdo apresentado nesse tópico faz referência às aulas de Ciências das Religiões, obtidas no ano de 2013, pela Faculdade Unida e ao livro *O fenômeno religioso: como entender*, do professor Ivo Pedro Oro.

⁶² Cf. ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. *Toda a História: história geral e do Brasil*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 160-165.

fornecidas; que serão registradas de forma genérica a seguir, quando se verá que cada tempo possuiu seu horizonte de compreensão.

Do século XVI ao XIX (especialmente até Immanuel Kant) a religião foi abordada exclusivamente pela investigação filosófica. Duas vertentes se destacaram: o racionalismo - cartesiano - e o empirismo - Bacon/Locke/Hume. René Descartes cria que, considerada a *dúvida hiperbólica*⁶³, a única certeza possível seria o *cogito ergo sum*⁶⁴; e que a prova da exterioridade aconteceria mediante a prova de Deus, argumentação realizada em *O discurso do método*⁶⁵. Os empiristas, grosso modo, acreditavam que a razão estava vazia até a experiência sensorial. Importa é que eles contribuíram sensivelmente para que, de certa maneira, a discussão religiosa fosse atravessada para o campo político, através de conceitos como: liberdade, individualidade e tolerância. A tensão entre as vertentes, e entre razão ou experiência (como base epistemológica) só pôde ser “resolvida” por Kant, que acolheu os padrões cognitivos inatos do racionalismo, junto à necessidade de apreensão sensorial do mundo para o conhecimento⁶⁶.

Immanuel Kant sem dúvida é um dos nomes mais importantes dos que deliberaram sobre religião. Incomodado com a leitura da obra de David Hume, escolheu superá-lo por meio de um projeto crítico, ou seja, uma investigação primeiramente a respeito dos limites da razão; que não pode apreender nenhuma essência, apenas fenômenos⁶⁷. Este é um horizonte decisivo para os estudos subsequentes sobre religião, pois, praticamente, inaugura as *ciências humanas*. Diante do espírito da época iluminista, fortemente influenciada pelo pensamento de Kant, restou aos estudos sobre a religião sua redução à moral natural. Este é o *pano de fundo* epistemológico, quando se entra no século XIX (e singularidades), fundamental para o labor científico moderno, também no que tange os estudos em religião.

Os primeiros estudos científicos sobre religião (pós-kant) fundamentaram-se especificamente na Antropologia Cultural e na História das Religiões Comparadas (movimento possível graças ao espírito colonialista da época).

⁶³ Cf. DESCARTES, 2011.

⁶⁴ Ainda de acordo com Descartes, tradução: “Penso, logo existo (ou, logo sou)”.

⁶⁵ Cf. DESCARTES, 2011.

⁶⁶ Cf. MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 207-212.

⁶⁷ Cf. MARCONDES, 2001, p. 207-212.

O positivismo⁶⁸ *comteano* e os estudos de Darwin foram mais que orientadores. Por isso, - não obstante a própria reavaliação final de Comte sobre “religião e coesão social” - vê-se facilmente nas obras de Tylor, Frazer e Spencer (expoentes dessa linha intelectual), p. ex., um pressuposto de que as sociedades estão em franca evolução, do estado mágico à fase científica⁶⁹, sendo a sociedade europeia qualitativamente melhor do que qualquer cultura nativa. Assim a religião é vista como um erro infantil, e desqualificada de competência crítica. Apesar de tudo, logo surgem ementas para uma moderação dessa visão positivista extremada, como nas revisões de Malinowski e Radcliffe-Brown.

Nessa conjuntura surge a sociologia da religião de Durkheim. Este determina que a religião não é um erro, mas o *fato social* por excelência, ou seja, uma realidade social, anterior e externa ao indivíduo, que o coage, orienta ações, crenças e comportamentos por meio de instituições, onde se inclui a religião⁷⁰. As noções de *sagrado* e *profano* também são fundamentais na obra do sociólogo, pois identificou que diversas atividades sociais estão constantemente associadas a elas. Por fim, Weber, com seu método compreensivo, segue caminho semelhante quando considera a religião agente de importantes movimentações históricas. Para Max Weber, o contexto religioso pode determinar graves manifestações sociais, como preconiza o título *A Ética protestante e o espírito do Capitalismo*⁷¹, por isso merece ser considerado. No caso, a religião exerceria uma função social, que mantém as sociedades coesas e uni-direcionadas. Muitos entendem que essas premissas de Durkheim e Weber são as variantes mais maduras concernentes aos estudos da religião; fora das discussões metafísicas e “psicologicistas”.

Esta é justamente a maneira que o teórico brasileiro Ivo Pedro Oro aborda o *fenômeno religioso*, e que servirá de limite para a conceituação de religião deste trabalho. Ou seja, será enxergada como *fato social* e textura de significados, capaz

⁶⁸ Oriundo do filósofo francês Auguste Comte. Na visão de Comte, o desenvolvimento da razão humana aconteceu em três fases: Teológica, Metafísica e Positiva. Essa sistemática é nomeada *Lei dos Três Estágios*. A primeira fase, diz respeito ao estado mais primitivo da humanidade, quando as explicações sobre o mundo se baseavam em magias e deuses; A segunda, com caráter de transição, substitui os deuses por abstrações, exemplo: Virtude, Número (Pitágoras) ou Apeíron; A terceira, última e mais “evoluída”, trata da especificidade do método científico como exploração suficiente para conhecimento da realidade (ARANHA e MARTINS, 2009, 186-190).

⁶⁹ Cf. ARANHA e MARTINS, 2009, p. 186-190.

⁷⁰ Cf. DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico da Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁷¹ Cf. WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. 4ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

de oferecer uma cosmovisão; alicerces e organismo social sempre contextualizável às exigências de determinado momento histórico⁷²; pelos pressupostos: (a) “Etnocentrismo não!”; e (b) “Relativização sim!”⁷³. Estas podem ser aberturas epistemológicas para que a religião, verdadeiramente, seja entendida como um instrumento substancial na constituição de uma coletividade mais generosa. Abaixo, detalha-se um pouco mais.

2.1.1 Freud: análise de um paradigma

*Moisés e o monoteísmo*⁷⁴ é uma obra clássica dos textos sociais do psicólogo vienense Sigmund Freud. Mediante o processo de consolidação da *psicanálise* como saber “científico”⁷⁵, logo viu-se a possibilidade de sua aplicação na interpretação dos fenômenos sociais, dada a semelhança entre os comportamentos neuróticos (alvo da técnica médica: *psicanálise*) e os comportamentos ditos normais; *Moisés e o monoteísmo* se enquadra em tal contexto. Ainda, está ligada a preocupações reiteradas a respeito da origem da religião; e da questão judaica; temas caros para o autor, e de alguma maneira atrelados à sua biografia. O ponto de vista para a leitura desses textos é muito claro: pretende-se histórico e crítico; completamente acomodado ao espírito intelectual de sua época, mas, sobretudo, refinado pelo gênio individual da grande mente - materialista - de Freud.

O primeiro item do livro⁷⁶ é um texto introdutório, e eminentemente especulativo-histórico. O psicanalista procura segregar as principais evidências que indicariam a personagem Moisés como egípcio; conclusão diversa da tradição bíblica, que apesar das alternativas contrárias, nunca supôs o estadista como estrangeiro. Para Freud, a raiz egípcia do nome Moisés; a lenda de seu nascimento (interpretada à luz dos princípios psicanalíticos); e as possibilidades explicativas que tal hipótese permite⁷⁷; são indicadores suficientes para uma reinterpretação da

⁷² Cf. ORO, Ivo Pedro. *O fenômeno religioso: como entender*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 24-38.

⁷³ ORO, 2013, p. 19-22.

⁷⁴ Cf. FREUD, Sigmund. *Moisés e o monoteísmo*. In.: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. XXIII.

⁷⁵ Há muita discussão a respeito da psicanálise como ciência de fato.

⁷⁶ Cf. FREUD, 2006, p. 15-107.

⁷⁷ Cf. FREUD, 2006, p. 29.

história do monoteísmo. A partir da suposição de um Moisés egípcio, Freud interliga: (a) a sua nova nacionalidade junto à (b) a experiência monoteísta de Akhenaten (e a religião do líder egípcio Aten); e (c) o monoteísmo hebreu; sendo este, uma retomada posterior dos sacerdotes judaicos simpatizantes da, uma vez fracassada, religião de Moisés-Akhenaten⁷⁸. Esta fase é concluída identificando a dualidade da histórica judaica, que só pode ser reconstruída considerando a existência de: dois povos (egípcios e cananeus); dois reinos (norte e sul); dois nomes para Deus (que remontam duas tradições religiosas no seio da história judaica); e segundo Freud, duas religiões e dois líderes⁷⁹ referentes, num primeiro momento, ao Egito e posteriormente à Canaã.

No segundo item de *Moisés e o monoteísmo*, o psicanalista retoma os principais dados históricos anteriormente levantados, agora avançando ao explicar por que a manifestação religiosa monoteísta, de rejeitada, volveu com força absoluta. Neste esforço, recorre à sua teoria psicológica como interpretação adequada para tal fenômeno. A ideia é que a lacuna histórica entre a reprovação e a adesão do monoteísmo é um fenômeno análogo à lacuna existente nas patologias neuróticas; quando ocorre o “retorno do reprimido”⁸⁰. A economia psíquica da tenra infância, via de regra, relega traumas ao inconsciente por defesa, situação que pode ser revivida em outras fases da vida sob somatizações, fobias, obsessões e outras patologias. Mas no âmbito social, que trauma é esse? Nada mais que o assassinato do “pai *primevo* (totêmico)”. Desde *Totem e tabu* Freud mantém a concepção de que a religião é uma reação patológica, reencarnada, do assassinato de um remoto líder na *horda primeva* (baseada em Darwin); repassada filogeneticamente às gerações como *culpa*. Portanto, a latência e o retorno do monoteísmo, a princípio, poderiam estar relativos ao assassinato de Moisés, e à *culpa* repassada filogeneticamente e pela tradição, e desembocada como sintoma: a religião⁸¹.

No terceiro e último item, o médico austríaco almeja arregimentar sua hipótese expondo a eficácia psicológica da doutrina monoteísta à moda de Moisés, e assim também, explicando o caráter absoluto e esmagador de seu ressurgimento como distintivo judaico. Para tanto, pontua que a alta estima dos hebreus deveu-se a vinculação com uma originalíssima ideia sobre deus; sua consequente implicação na

⁷⁸ Cf. FREUD, 2006, p. 38.

⁷⁹ Cf. FREUD, 2006, p. 64.

⁸⁰ Cf. FREUD, 2006, p. 95.

⁸¹ Cf. FREUD, 2006, p. 95-106.

doutrina da eleição; e a predileção pelo pensamento (abstrato) em lugar da mera satisfação dos instintos (um prazer secundário e sublimado)⁸². Tudo isso favoreceu a administração *psico-libidinal*, para que viesse a provocar a impregnação cultural observada.

Freud, brilhante que era, não deixou de reconhecer as muitas dificuldades à margem de sua especulação: desde as lacunas históricas, que carecem de uma arriscada gama de inferências; até sua transposição metodológica da psicologia individual para a psicologia social, essencialmente problemática. No entanto, reconhecê-las não significa levá-las às últimas consequências. Naturalmente, suas exposições serviram mais à reafirmação de suas teses, do que propriamente outra coisa, a exceção seria a hipótese da *horda primeva*. Logicamente, a culpa por um parricídio ancestral não pode justificar o princípio do sentimento de culpa⁸³. Não sem motivo muitos biógrafos consideram frágil este projeto freudiano, e justificadamente o próprio Freud admite ter perdido a estima pelo livro *Totem e tabu*⁸⁴; basilar para a construção do trabalho em pauta, *Moisés e o monoteísmo*. Sabe-se que, quando se almeja a feitura de grandes edificações, carece-se de bases firmes e profundas, o que não se constata nas considerações de Freud sobre a religião, o monoteísmo e o judaísmo. Um problema em sua estrutura, e toda a construção está comprometida.

E então? Recomenda-se *Moisés e o monoteísmo*? Obviamente que sim. Poucas mentes na história da intelectualidade teriam a capacidade, e/ou assumiriam o risco de escrevê-lo. Contudo, é mister lê-lo com certo refinamento, segregando as inferências exageradas e as parcialidades; das pertinentes identificações puramente psicopatológicas. O escritor Clive Staples Lewis nos sugere o seguinte:

Quando Freud descreve a terapêutica para casos de neurose, fala como um especialista no assunto; mas, quando discorre sobre filosofia geral, fala como um amador. Portanto, é sensato ouvi-lo falar sobre um assunto, mas não sobre o outro - e é isso que eu faço. Ajo assim porque me dei conta de que, quando Freud discorre sobre assuntos que não são de sua especialidade e que por acaso eu conheço bem (como é o caso do assunto "linguagem"), ele não passa de um ignorante⁸⁵.

⁸² Cf. FREUD, 2006, p. 137.

⁸³ Cf. NICHOLI JR. Armand M. *Deus em Questão*: C.S. Lewis e Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida. Viçosa: Ultimato, 2005, p. 80.

⁸⁴ Cf. NICHOLI JR., 2005, p. 81.

⁸⁵ LEWIS, C. S. *Cristianismo Puro e Simples*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b, p. 117.

Concluindo, a obra de Sigmund Freud insere-se como importante esforço na demarcação das Ciências das Religiões, ou até mais especificamente, dentro da Psicologia da Religião e da História da Religião. É original em seu contexto, corajosa, e se utiliza muito bem do ferramental *crítico* (embora a resenhista levemente censure a perspectiva *crítica*). A teoria psicanalítica, deveras, possui contribuições muitas para a discussão sobre o fenômeno religioso, graças ao médico vienense. Por fim, existem autores que merecem ser lidos e discutidos, ainda que para serem desaprovados; Freud é um deles.

2.1.2 Religião como gênero literário: Mito

Não se poderia deixar de citar o olhar que entendeu religião como *mito*, no século XX. Sendo o *mito* um objeto dos estudos literários, talvez esta seja a perspectiva de maior afinidade com este trabalho. Como o mito “não possui sólidos alicerces de definições”⁸⁶, se tomará como amostra a concepção de Rudolf Bultmann, teólogo alemão, qual propunha um programa de interpretação do Novo Testamento chamado “Demitologização”. O esforço do pensador era: traduzir a proclamação religiosa (querigma) da linguagem mitológica para a existencialista, mais próxima do leitor contemporâneo pós-científico⁸⁷. Assim, para o teólogo, não é intenção do *mito* falar objetivamente sobre o mundo, antes, expressar “como o ser humano se compreende em seu mundo”⁸⁸, ou seja, tem uma preocupação mais antropológica do que cosmológica, o que também parece estar anotado por Gonçalves⁸⁹. Apesar de não utilizar a terminologia “sagrado”, Rudolf Bultmann propõe “o falar da ação de Deus” como mitologia (mas essa de outro tipo que não uma concepção pré-científica do universo), juntando no Novo Testamento, crítica literária, mitologia e sagrado.

Apesar dos cristãos, em algumas épocas, rejeitarem os mitos em detrimento da tradição neotestamentária, hoje é senso comum que o próprio Novo Testamento

⁸⁶ GONÇALVES, Jaci Rocha; IUNSKOVSKI, Roberto. *Experiência do sagrado e religião*: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2011, p. 57.

⁸⁷ Cf. BULTMANN, Rudolf. *Demitologização*: Coletânea de Ensaio. São Leopoldo: Sinodal, 1999, p. 1-46.

⁸⁸ BULTMANN, 1999, p. 14.

⁸⁹ GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 57.

contém falas a partir de mitos da “Apocalíptica Judaica” e do “Mito Gnóstico da Redenção”⁹⁰. Uma das funções do mito é orientar a boa conduta humana⁹¹, por isso, tomemos o mito da ressurreição: é o “evento cósmico”, “fato escatológico”, que visa liberar o homem autossuficiente e infeliz do poder da morte para a vida mais verdadeira e virtuosa, de maneira existencial⁹²; não pertence ao tempo comum⁹³: A ressurreição é um evento de um tempo escatológico, ou seja, de um outro tipo de entendimento (talvez mais sacralizado ou com grande parcela de esperança/fé) do tempo; Sem dúvida, a páscoa cristã está num tipo de discurso completamente diferente do discurso lógico-filosófico, preterindo-o como uma “intuição mais profunda”⁹⁴.

Aristóteles já mencionava que “amar os mitos é, de certo modo, mostrar-se filósofo, porque o mito é composto do maravilhoso”⁹⁵. Portanto, a atitude do verdadeiro pensador não pode ser de contraposição aos mitos, mas de absorção do tipo de conhecimento que eles podem oferecer; o que não elimina a possibilidade de criticá-los. Bultmann também aproxima esses conhecimentos em várias passagens, quando diz:

Nem sequer haveria filosofia moderna sem o Novo Testamento, sem Lutero, sem Kierkegaard [filósofo cristão] [...] Novo Testamento e filosofia concordam que o ser humano só pode ser e se tornar aquilo que já é [...] Portanto, Novo Testamento e filosofia concordam: o ser humano só pode conduzir sua vida autêntica baseado no fato de já se encontrar nela, de ela já lhe ser atribuída⁹⁶.

A citação evidencia que, para o teólogo, literatura religiosa e filosofia são duas perspectivas diferentes, porém legítimas, de compreensão do ser humano no mundo. Gusdorf⁹⁷ e Kierkegaard acrescentam ainda que o *mito*, longe de subsumir a razão, a enriquece, e mantém a ideia altamente abstrata de eternidade na categoria cognoscível, e conseqüentemente, de tempo e espaço⁹⁸. Logo, acolher o gênero literário *mito* como conhecimento autêntico é também acessar a linguagem do

⁹⁰ BULTMANN, 1999, p. 19.

⁹¹ Cf. GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 54.

⁹² Cf. BULTMANN, 1999, p. 19.

⁹³ Cf. GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 59.

⁹⁴ GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 62.

⁹⁵ GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 63.

⁹⁶ BULTMANN, 1999, p. 30-32.

⁹⁷ Cf. BULTMANN, 1999, p. 30-32.

⁹⁸ Cf. KIERKEGAARD, Soren *apud* GONÇALVES e IUNSKOVSKI, 2011, p. 64.

sagrado, que só pode ser comunicado através do maravilhoso, porquanto está numa outra categoria de discurso, comprometida com o que é transcendente.

2.1.3 Religião na pós-modernidade: um desafio ético

Como última perspectiva relevante sobre a religião, traz-se a pós-modernidade. O século XX trouxe consigo importantes transformações no campo da biologia, da arte, da política internacional, mas, principalmente, na área da tecnologia da informação-comunicação – e sua velocidade –, que foram determinantes à maneira como agem as sociedades atuais, antes, consideradas industriais, vistas agora como pós-industriais⁹⁹. Pensadores como Arnold Joseph Toynbee, Jean-François Lyotard e Jean Baudrillard designaram esse novo período como *pós-moderno*, e, a despeito da nomeação diversa de outros autores, a ideia de mudança, invariavelmente, permaneceu patente.

Contudo, não se deve entender o prefixo “pós” como superação da modernidade, uma vez que o movimento é ambíguo, e ora nega, ora reforça suas instituições e projetos¹⁰⁰. Tal oscilação altera sensivelmente a dimensão sociocultural da vida¹⁰¹, então caracterizada pela força midiática; cultura de massa; economia de consumo; niilismo; tensão informação versus produção; deserção política; desestetização da arte; transvanguarda e crítica ao logocentrismo¹⁰². A partir desse contexto o termo *pós-modernidade* será utilizado.

Afora a conjuntura macro, o auto-entendimento do sujeito também se altera, porquanto perde a referência ideológico-comunitária¹⁰³. Destarte, não podendo contar com estruturas globais fornecedoras de sentido, encontra-se volúvel, fragmentado e inacabado do ponto de vista ôntico. Hall menciona cinco fenômenos intelectuais que contribuíram para tanto, a saber, o materialismo-histórico, a psicanálise, a linguística, o “poder disciplinar” foucaultiano e o feminismo, que,

⁹⁹ Cf. SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 20.

¹⁰⁰ Cf. AZEVEDO, Marcos Antônio Farias de. *Uma breve abordagem sócio-cultural, antropológica e religiosa na pós-modernidade*. Revista Reflexus, v. 1, nº 1, 2007, Vitória: Editora Unida, 2007, p. 16-17.

¹⁰¹ Cf. AZEVEDO, 2007, p. 21.

¹⁰² SANTOS, 2008, p. 20.

¹⁰³ Cf. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11.

respectivamente: mostraram um sujeito restrito às condições históricas; alienado de sua totalidade psíquica; discursivamente limitado a um sistema linguístico; forjado por instituições reguladoras e imbuído numa emergência da política de gênero e identidade¹⁰⁴.

Outro aspecto decisivo para o “colapso” do indivíduo é o processo de *globalização*, que, além de mudar sua percepção do tempo-espaço¹⁰⁵, o descentra das comunidades imaginadas e genéricas – como a de identidade nacional – e o coloca numa qualidade desarraigada ou “flutuante”. Hall, fugindo da avaliação simplista que almeja identificar globalização e homogeneização, triplamente, alerta que:

[1] ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade" [...]

[2] que a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo [...]

[3] que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre "o Ocidente" e "o Resto"¹⁰⁶.

Como se pode observar, as posições de sujeito na *pós-modernidade* são muito complexas e não podem ser reduzidas a uma única linha de explicação. A certeza é que o tempo hodierno consegue unir elementos, até então, inconciliáveis. Deste modo, nele podemos identificar, por exemplo, *globalização* e particularismo, hibridismo e fundamentalismo – como no último capítulo do livro supracitado de Stuart Hall -, modernização e religiosidade.

No que concerne à *verdade*, esta, não é mais avaliada apenas em categorias racionais, pois, para os pós-modernos, “existem outros caminhos válidos para o conhecimento além da razão, o que inclui as emoções e intuição”¹⁰⁷. Defendem também - e aqui podemos relacionar com as ideias de Hall - que a verdade deve ser definida em cada cultura local, existindo assim várias *verdades paralelas*, o que seria um tipo radical de relativismo e pluralismo¹⁰⁸.

Em outro aspecto, dado que,

¹⁰⁴ Cf. HALL, 2005, p. 34-46.

¹⁰⁵ Cf. HALL, 2005, p. 69.

¹⁰⁶ HALL, 2005, p. 77-79.

¹⁰⁷ GRENZ, Stanley J. *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 2008, p. 20-21.

¹⁰⁸ Cf. GRENZ, Stanley J. *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 2008, p. 20-21.

Qualquer crença religiosa implica uma determinada concepção moral, pois as crenças em geral [...] contêm necessariamente considerações valorativas sob determinados aspectos da vida, considerações que, por sua vez, permitem formular princípios, normas e preceitos para orientar a ação¹⁰⁹.

A religiosidade - problema específico do presente trabalho - fazendo parte desse contexto, não deixou de ser profundamente afetada. Não obstante ter nascido na primeira fase do modernismo, apresenta-se “individualista, perdendo muito de sua dimensão comunitária”¹¹⁰, e discursivamente relativizada, haja vista à rejeição pós-moderna das *metanarrativas*¹¹¹, característica intrínseca, por exemplo, do cristianismo até então. O resultado é uma espiritualidade experimentada sob perspectivas econômicas, consumistas e utilitaristas, nas palavras de Salinas e Escobar: “à la carte”¹¹².

Por isso mesmo, Oro¹¹³, trazendo à baila Bauman e Bourdieu, constata a precariedade da cultura contemporânea que estabelece relações discutíveis do ponto de vista ético entre: religião e consumismo; religião e neoliberalismo; e religião hedonismo¹¹⁴. Lamenta-se que a efemeridade *pós-moderna* enfraqueça a fraternidade, a solidariedade e o amor¹¹⁵, não coadunando com para que as religiões desenvolvam suas potencialidades no campo do humanismo. Infelizmente, o que há é um ajustamento das práticas religiosas às disposições *pós-modernas*, identificadas no: indiferentismo religioso e ético; no comércio religioso; na deslealdade confessional; no subjetivismo; bem como outras mazelas¹¹⁶.

2.1.3.1 Um exemplo de fé engajada

Contra (obviamente, não de modo direto) o desengajamento pós-moderno,

¹⁰⁹ CORTINA e MARTÍNEZ, 2012, p. 42.

¹¹⁰ AZEVEDO, 2007, p. 41.

¹¹¹ Cf. SALINAS, Daniel; ESCOBAR, Samuel. *Pós-modernidade: novos desafios à fé cristã*. 2ª ed. São Paulo: ABU, 2002, p. 31-38.

¹¹² SALINAS e ESCOBAR, 2002, p. 31-38.

¹¹³ Cf. ORO, 2013, p. 39.

¹¹⁴ Cf. ORO, 2013, p. 38-44.

¹¹⁵ Cf. ORO, 2013, p. 42.

¹¹⁶ Cf. ORO, 2013, p. 58-68.

visto como problema, o filme *Amazing Grace*¹¹⁷ conta a história da luta política do parlamentar William Wilberforce contra o tráfico de negros na Inglaterra do século XVIII, até a efetivação do *Ato contra o Comércio de Escravos de 1807*. Na evolução da trama, Wilberforce é contextualizado em meio a conflitos psicológicos e sociais, mas especialmente a uma tensão de cunho religioso, determinante para o modo como desenvolveu seu intenso trabalho profissional.

Desde o início, o filme pretende retratar um Wilberforce sensível a demandas que até então estavam fora de seu paradigma cultural (como o direito dos animais e o tráfico de negros). Outrossim, coloca-o em oposição a uma burguesia inglesa mormente extravagante e indiferente às questões humanitárias, e a uma nobreza conivente ao escravismo, a despeito do cristianismo nominal¹¹⁸ que ostentavam àquela época. Sobre isso, enfatiza-se a cena em que Wilberforce, ironicamente, dedica o hino cristão *Amazing Grace*¹¹⁹ (que dá nome ao filme) ao escravocrata *Duke of Clarence*, causando sério constrangimento¹²⁰, uma vez que a *coroa britânica* e a Igreja Anglicana possuem íntima ligação.

As cenas posteriores, iniciadas na conversão¹²¹ de Wilberforce, marcam a problemática do filme, que é idêntica à do próprio estadista inglês: religião ou política? Isto é, contemplação religiosa ou ação social? Qual o caminho para Deus? Haveria um caminho intercessório. Seu amigo William Pitt (que viria a se tornar primeiro-ministro) apresentou-o por meio da fé *Quaker*¹²², em reunião permeada de dramaticidade, onde alguma orientação político-religiosa alternativa começou a manifestar-se. Contudo, apenas no encontro com o monge John Newton¹²³ ela foi consolidada. A partir de então, Wilberforce gasta sua juventude (e saúde) em prol da difícil¹²⁴ causa do abolicionismo até ao ponto da saturação psicológica, e, por

¹¹⁷ Cf. *AMAZING Grace* [Uma jornada pela liberdade]. Direção: Michael Apted. Reino Unido e EUA. Distribuição: Imagem Filmes, 2006, 117min.

¹¹⁸ Talvez a consideração deste estado cultural possa elucidar o título da obra de Wilberforce: *Cristianismo verdadeiro*.

¹¹⁹ No português: Maravilhosa Graça.

¹²⁰ O motivo do embaraço é que, teoricamente, a Igreja deveria se opor à violação da dignidade humana em vez de consenti-la.

¹²¹ Ressalta-se que a experiência religiosa do político britânico está mais próxima da de linha *evangelical*.

¹²² *Quaker*: movimento protestante inglês caracterizado pelo pacifismo e pela luta dos direitos humanos.

¹²³ Autor da canção *Amazing Grace*.

¹²⁴ Não só em termos ideológicos, mas também político-econômicos. Era “necessária” cautela junto à proteção das riquezas das Índias, e frente à emergência da França de Napoleão.

consequente, da desistência; contornada apenas pelo incentivo de Barbara Spooner, sua esposa.

Como se não bastasse ser a jornada para a abolição do comércio de negros um jogo envolvendo a governabilidade num período de guerras e revoluções¹²⁵, a opção pelo caminho híbrido (religião e política) tornava tudo ainda mais complexo. A moralidade cristã de Wilberforce o dissuadia tanto das propostas revolucionárias, quanto do uso dos atalhos burocráticos¹²⁶; posicionamento pouco flexibilizado durante a carreira.

Certo é que o fenômeno religioso, mesmo quando pano de fundo, torna-se decisivo, simplesmente porque justifica e potencializa as ações históricas. Como mostra este filme, a religião como motivadora de políticas, nem sempre é um instrumento da intolerância e do reacionarismo; as de Wilberforce – e a dos *Quaker's* –, especialmente a abolicionista (tema do filme), sugerem o contrário, a saber: atuação a favor da dignidade da pessoa humana, sob o lema “Lembrem-se que Deus fez os homens iguais”¹²⁷. Destaque para o segundo diálogo entre Wilberforce e Newton, qual revela o ponto nevrálgico que interpõe religioso e social, e que está na referência de Newton à própria canção: “estava cego, mas agora, posso ver”¹²⁸. A experiência religiosa legítima “faz ver” nos âmbitos da introversão e da extroversão. Destarte, vê-se a indignidade própria (e faz-se religião) frente à dignidade que o outro merece (então, faz-se política); tudo isso iluminado pela *Amazing Grace*.

Em suma, este filme mereceria ser assistido tão somente pela publicidade do lastro de William Wilberforce, ainda pouco comentado no Brasil. Como arte, não compromete: traz o bucólico sem banalização; boas fotografias e boas atuações (por sinal, comovente a de Albert Finney como John Newton). Talvez a disposição dos *flashbacks* confunda em algum momento, o que é totalmente perdoável. Fica ainda uma apropriada representação de como o fenômeno religioso pode (ou deve?) contribuir para o aprimoramento das sociedades.

¹²⁵ Eventos que contribuíram decisivamente para o fracasso nas primeiras tentativas de aprovação dos projetos de lei abolicionistas.

¹²⁶ Ao que parece, o dissuadia também do uso recorrente do ópio como tratamento médico.

¹²⁷ AMAZING Grace, 2006.

¹²⁸ AMAZING Grace, 2006.

2.2 Ética, religião e o Ministério da Educação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são, justamente, o documento formulado pelo Ministério da Educação (MEC) que visa referenciar a prática da educação fundamental do país, orientando-a e organizando-a para atividades educativas mais expressivas e eficientes do ponto de vista qualitativo¹²⁹.

Este documento divide-se primariamente em Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries e Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries. Cada ala destina o primeiro volume à uma apresentação mais detalhada do documento; os volumes subsequentes se dedicam às especificidades das disciplinas; até a área dos *temas transversais*. No caso dos PCNs dirigidos à faixa etária que interessa a este trabalho, de 1ª a 4ª série, o volume 08.2 trata diretamente do tema Ética, motivo pelo qual se discorrerá sobre ele a seguir.

Julga-se necessário então, esclarecer que há pelo menos duas maneiras de se trabalhar os conteúdos curriculares na educação básica: através dos *componentes curriculares*, vulgarmente conhecidos como disciplinas; e através dos *temas transversais*. No primeiro caso, os assuntos que competem à escola são organizados dentro dos limites de uma matéria – história, geografia, ciências e etc. -; no segundo caso, assuntos como sexualidade, ecologia, ética surgem como objeto nos diferentes componentes curriculares, que lerão estes temas utilizando-se de suas perspectivas particulares¹³⁰.

Tal escolha de vieses está fundamentada nos seguintes motivos: Pontos éticos encontram-se em todas as disciplinas; a própria função da escola promove questões éticas; as inter-relações básicas do cotidiano escolar levantam questões éticas; da mesma maneira que a relação escola-comunidade. Segundo o referido PCN,

Em suma, o tema Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade. A proposta de transversalidade aparece como justificada por várias razões¹³¹.

¹²⁹ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetro Curriculares Nacionais (1ª A 4ª SÉRIE). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

¹³⁰ Cf. CORTELLA, Mario Sérgio. *Filosofia nas escolas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hLFwNP3uKRI>> Acessado em: 29 dez.2014.

¹³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª A 4ª Série). *Ética (Volume 08.2)*. Brasília: MEC/SEF, 1997b, p. 64.

Assim sendo, a Ética está situada como um *tema transversal* do conteúdo curricular do ensino fundamental, devendo ser abordada não como matéria, mas como assunto que flutua sobre os diversos *componentes curriculares*. E que pretende, sobretudo, “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas”¹³², como mostra a seguinte proposição de objetivos:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação¹³³.

Para tanto, os PCNs dividiram os conteúdos a respeito de ética em 4 grandes blocos: Respeito mútuo; Justiça; Diálogo e Solidariedade¹³⁴. O eixo que este trabalho tomará como referencial é o “Respeito mútuo”, qual cita diretamente o elemento religioso como objeto do ensino transversal. De todo modo, a comunicação entre as áreas de educação, ética e religião, está indiscutivelmente referendada.

Diz assim a parte sobre “Respeito mútuo” do PCN em questão:

Os seguintes conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno evolua em sua formação, de acordo com os objetivos propostos:

- as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
- o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
- o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas; [...] ¹³⁵.

¹³² BRASIL. Ministério da Educação, 1997b, p. 49.

¹³³ BRASIL. Ministério da Educação, 1997b, p. 65.

¹³⁴ Cf. BRASIL. Ministério da Educação, 1997b, p. 70.

¹³⁵ BRASIL. Ministério da Educação, 1997b, p. 71.

Este texto presume que a aplicabilidade ética passa pelo reconhecimento do complexo religioso, de modo que, é necessário a assimilação deste – pelo menos em algum grau ou instância – para a realização do valor de convivência pretendido pelo documento. Muito provavelmente esteja aí a principal interconexão possível entre educação-ética-religião. O Ensino Religioso então teria papel fundamental na aplicabilidade da ética nas escolas de ensino fundamental, haja vista estar pressuposto no texto sobre o “respeito mútuo” o conhecimento de certas dimensões da religiosidade humana.

E o que está pressuposto é: a diversidade religiosa (no primeiro ponto); a identidade religiosa (no segundo ponto) e a manifestação cultural-religiosa (no terceiro ponto). Por isso, acerta Passos quando preconiza que a importância do Ensino Religioso advém

Da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica etc.) nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje. A religião se mostra como constitutivo da sociedade e da cultura, como uma interpretação radical da realidade capaz de motivar ações políticas e de justificar opções pessoais e coletivas¹³⁶.

Em outras palavras, é impossível considerar os segmentos sociais e aquilo que as sociedades constroem como valor (ferramental da ética), sem considerar seriamente a dimensão religiosa; que via de regra encontra-se como cenário das diversas ações sociais. Cabe então analisar como o *currículo comum* da Secretaria de Educação do Espírito Santo propõe um caminho didático que viabiliza o trânsito entre a ética e o Ensino Religioso.

2.2.1 Ética e Ensino Religioso no Espírito Santo

Desde sua implementação no Brasil, a disciplina Ensino Religioso sofre para harmonizar de alguma maneira as tensões que provoca. De um lado, sua oferta é

¹³⁶ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 94.

uma garantia constitucional¹³⁷, por outro lado, essa mesma constituição protege o direito à crença e ao exercício religioso¹³⁸ de qualquer natureza. Como ajustar esse aparente desacordo? Falando sobre o Ensino Religioso no estado de São Paulo, Cortella define a questão com muito equilíbrio: “Há uma diferença entre neutralidade e objetividade. Neutralidade é impossível, agora, objetividade é necessária”¹³⁹.

Portanto, existe um caminho legítimo para o Ensino Religioso que pode garantir seu caráter científico, e que deve se materializar em práticas que promovam o respeito, e ao mesmo tempo desencorajem o sectarismo e o proselitismo¹⁴⁰. Por isso mesmo esta disciplina está entre aquelas que anseiam fomentar o exercício da cidadania e a educação da dimensão espiritual-imaginativa-afetiva do ser humano.

Importante salientar que a rede municipal de Vila Velha, qual a autora deste trabalho faz parte, não possui um documento oficial acabado, delimitando a atuação do profissional de Ensino Religioso. As unidades então contam com certa autonomia, obviamente até o ponto que estejam de acordo com as orientações do Ministério da Educação. Por conta disto, esta dissertação tratará apenas da diretriz educacional oficial disponível no Estado, a saber, o *currículo comum* da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. A despeito disso, segue no Anexo um projeto piloto da Prefeitura de Vila Velha, concernente ao conteúdo do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando sanar a brecha citada.

No estado do Espírito Santo, já de início, o documento magno da educação, que visa orientar todo o conteúdo ministrado nas escolas estaduais do Espírito Santo, determina que “a dimensão religiosa – como também a dimensão ética – é específica e constitutiva do ser humano, ou seja, é um atributo exclusivo da vida pessoal”¹⁴¹. Que quer dizer o seguinte: na vida humana, ética e religiosidade participam de atributos essenciais comuns. E diz mais: “Toda a história religiosa da humanidade, todo o dinamismo ético ou poético dos homens, dão testemunho dessa

¹³⁷ Cf. Art. 210º, §1º, In.: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 30/12/2014.

¹³⁸ Cf. Art. 5º, VI e VIII, In.: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

¹³⁹ CORTELLA, Mario Sérgio. In.: FÉ NA EDUCAÇÃO. Telejornal Globonews. 2012. Disponível em: <<https://antropologiadareligiaoufpe.wordpress.com/2012/03/02/especial-fe-na-educacao-do-jornal-globo-news/>> Acessado em: 30 dez. 2014.

¹⁴⁰ Cf. CORTELLA, Mario Sérgio. In.: FÉ NA EDUCAÇÃO. Telejornal Globonews. 2012.

¹⁴¹ ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. *Currículo comum*: guia de implementação. Vitória: SEDU, 2009, p. 138.

transcendência inscrita na estrutura constitutiva do homem”¹⁴²; sugerindo evidente relação causal entre os temas.

Dentre os objetivos específicos do currículo comum para os anos iniciais do ensino básico destacam-se:

- Educar para a alteridade, o serviço e a comunicação;
- Motivar a assumir atitudes e práticas pró-vida;
- Haurir na profundidade humana e nas relações com o transcendente as energias e orientações para o caminho de vida pessoal e social, como princípios éticos fundamentais;
- [...]
- Refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e da expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano¹⁴³.

Considerando agora os objetivos dos temas transversais relacionados à Ética, especificamente os do campo “respeito mútuo”, identifica-se íntima relação entre a promoção do respeito e do valor de todo o ser humano e suas manifestações culturais; e a educação para a alteridade, as práticas pró-vida, princípios éticos fundamentais e a fundamentação da atitude moral como consequência da experiência religiosa, vista na menção acima.

Como demonstrado, a mutualidade entre ética e Ensino Religioso não é apenas hipotética, antes, está declarada nos documentos oficiais da educação, pelo menos os que traçam as diretrizes para o fazer pedagógico do professorado.

Assim, resta reafirmar este achado constatando que um dos eixos e conteúdos norteadores do Ensino Religioso nos anos iniciais é o do *Ethos*, qual se empenha em:

Analisa[r] a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas, por isso considera: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentando para os fiéis no contexto da respectiva cultura; e a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas (Cf. FONAPER. Caderno Temático Ensino Religioso, nº 1, p. 31-32)¹⁴⁴.

Portanto, conclui-se que desde a tenra idade, para a educação pública, a criança necessita bem administrar a atividade intrincada das atuações éticas e

¹⁴² ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação, 2009, p. 138.

¹⁴³ ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação, 2009, p. 139-140.

¹⁴⁴ ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação, 2009, p. 143.

religiosas no complexo das relações interpessoais, disponíveis tanto no ambiente escolar, como “projeto piloto” ao aluno, como no mundo de uma maneira geral.

2.2.1.1 Material didático e transversalidade no Ensino Religioso

Importante ressaltar, também, que os livros didáticos neste mote, naturalmente, reconheceram a interface entre ética e religião proclamada pelos PCN's e pelo *currículo comum* do Espírito Santo. Sendo o livro didático um ponto de contato entre as diretrizes nacionais de educação - do ponto de vista do planejamento - e a prática pedagógica da sala de aula, cumpre então segregar pontos onde este estreito contato aparece, e como ele aparece. Toma-se como o exemplo o material da Editora Scipione, *De Mãos Dadas*¹⁴⁵, para o 4º ano do ensino fundamental.

Dentre as unidades mais importantes do referido material didático, as duas primeiras unidades estão absolutamente consonantes com o até aqui tratado, são elas: “Leis para a vida” e “O respeito pelos outros”. Elas indicam uma prática do Ensino Religioso que leva bastante em consideração a noção de valor e os relacionamentos interpessoais.

No subitem “Pode ou não pode” da unidade “Leis para a vida”, se introduz o assunto da seguinte maneira:

Desde bem pequeno, você sabe que há coisas que podemos fazer e coisas que não devemos fazer. A vida em sociedade é cheia de regras e leis.
Se cada um fizesse o que lhe desse na cabeça, tudo viraria um caos.
Você já imaginou o que aconteceria no trânsito?
Você já pensou se em sua casa ninguém tivesse horário para dormir, para acordar e para comer?
Você já pensou se os professores não seguissem um horário?
E os motoristas de ônibus?
E se ninguém fizesse a lição de casa?
E se ninguém pagasse o salário dos trabalhadores?
E se ninguém se importasse com o seu próximo?¹⁴⁶

¹⁴⁵ Cf. CORREA, Avelino Antônio; SCHNEIDER, Amélia. *De mãos dadas: ensino religioso (4º ano do Ensino Fundamental)*. São Paulo: Scipione, 2006.

¹⁴⁶ CORREA e SCHNEIDER, 2006, p. 10.

Resta claro que, para o livro didático – mas não somente para ele -, a educação religiosa é o espaço apropriado para a reflexão sobre os fundamentos e o valor das regras de convivência. É a máxima de Dostoievski às avessas: pois “se Deus não existe, tudo é permitido”¹⁴⁷, entretanto, já que ele existe – pelo menos nos discursos das pessoas – a fundamentação última dos valores sociais e do dever carece, em última instância, de resposta religiosa.

No subitem “Preconceito não!” da unidade “O respeito pelos outros” – vale ressaltar a semelhança com as máximas de Ivo Pedro Oro em *O fenômeno religioso: como entender* - a ideia geral é a mesma, destaca-se a introdução ao capítulo:

As crianças de hoje serão a população adulta do Brasil daqui a quinze ou vinte anos.

Nosso país dependerá do que você e as outras crianças aprenderem hoje.

Se aprenderem a respeitar os direitos dos outros e a cumprir seus deveres, teremos um país em que reinará a justiça.

Se aprenderem a valorizar a ecologia, teremos um ambiente adequado a uma vida feliz.

Se aprenderem a evitar os preconceitos, teremos menos sofrimento e mais paz do que hoje. Você sabe o é preconceito?

É mais ou menos aquilo que acontece quando alguém se considera superior aos outros por causa da cor da pele e dos olhos, ou por causa do lugar onde nasceu, da religião, entre outros motivos.

Quem nasce e vive numa sociedade preconceituosa acaba achando o preconceito tão natural quanto a laranjeira dar laranja e a bananeira dar banana. Mas o preconceito é uma maneira totalmente errada de pensar e julgar. Ninguém é superior a ninguém.

O branco não é melhor que o negro, nem o negro é melhor que o branco. O sulista não é superior ao nordestino, nem o nordestino ao sulista. O brasileiro não é superior ao boliviano, nem o boliviano ao brasileiro¹⁴⁸.

O texto ainda prossegue informando como Jesus combatia o preconceito e como a cerimônia do lava-pés pode servir para reforçar a humildade, sentimento antagônico ao orgulho, este, motivação do preconceito, segundo o livro didático. Contudo, mesmo o PCN expõe limites para o pensar ético, procurando um meio termo na dualidade absoluto-relativo, motivo de tantas ponderações sobre a moral pós-moderna. Ele deve enfatizar uma proposta equilibrada de reflexão, senão vejamos:

O primeiro refere-se ao que se poderia chamar de “núcleo” moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade. A partir deles, nega-se qualquer perspectiva de “relativismo moral”, entendido como “cada um é livre para eleger todos

¹⁴⁷ Paráfrase ligada ao romance *Os Irmãos Karamazov*.

¹⁴⁸ CORREA e SCHNEIDER, 2006, p. 51-52.

os valores que quer”. Por exemplo, na sociedade brasileira não é permitido agir de forma preconceituosa, presumindo a inferioridade de alguns (em razão de etnia, raça, sexo ou cor), sustentar e promover a desigualdade, humilhar, etc. Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país¹⁴⁹.

Greggersen salienta que confusões a respeito dos *temas transversais* ou até mesmo a respeito da ética enquanto disciplina podem gerar muitos transtornos:

Mas o que se entende, na prática, pelos chamados “temas transversais”? Em suma, trata-se de assuntos relacionados à pluralidade cultural, ética, saúde, ao meio ambiente, trabalho e consumo, e à sexualidade nas escolas públicas, que têm se traduzido em projetos desarticulados e informais. Com isso, recaem muitas vezes num discurso ambíguo e contraditório, pautado pelo relativismo cultural, um preconceito velado ou um paternalismo modernizado¹⁵⁰.

Sugestivamente, Greggersen termina este artigo - que fala da filosofia como melhor ferramenta para a efetivação de um saber deveras transversal -, destacando o seguinte:

Assim, acreditamos estar fornecendo saídas criativas, ainda que não particularmente “inovadoras”, para o tratamento de temas filosóficos essenciais no contexto atual de reificação, violência e solidão, implícitos nos chamados “temas transversais”, de maneira não apenas interdisciplinar, entendida como a reação química que acontece quando professores de diferentes áreas resolvem trocar idéias e planejar suas aulas juntos, gerando resultados totalmente novos e inesperados, mas transdisciplinar, no sentido de abertura para a transcendência, conforme conceituado por Gusdorf, logo de início.

E para realizar isso, é certamente preciso, para além das mencionadas ferramentas, algo ainda mais importante, que é fé, esperança e amor, virtudes teológicas acrescentadas por São Tomás de Aquino, conhecido por ter “batizado” as virtudes cardeais de Aristóteles¹⁵¹.

Para além do tom crítico da professora à proposta de transversalidade da ética feita pelo Ministério da Educação, a citação de Gusdorf é muito sugestiva, já que diretamente conecta os temas entrelaçados por este trabalho. Nela se fala que a realização ou produção do saber criativo e transversal está necessariamente

¹⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação, 1997a, p. 50.

¹⁵⁰ GREGGERSEN, Gabriele. *Cinco Ferramentas para o Ensino-aprendizagem da Filosofia. Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 117-138, jan./jun. 2006.

¹⁵¹ GREGGERSEN, 2006, p. 137.

vinculada a “virtudes teologais” – “fé, esperança e amor” -, de modo que, é a espiritualidade que aprimora o conhecimento intelectual.

Caberá ao educador espírito santense, com acuidade e sensibilidade, saber aproveitar os momentos oportunos para, dentro dos conteúdos da disciplina Ensino Religioso, abordar o tema transversal ética. Disto procede a obrigação dos educadores estarem devidamente atualizados. O importante é que fique bastante claro para o aluno que aquele conteúdo tem relação com a sua vida.

Portanto, a transversalidade por um lado irrompe com a tensão conhecimento versus vida. Por outro lado, se contrapõe à fragmentação do saber, ou seja, propõe que os conteúdos preencham todas as áreas de saber, relacionando o individual com o todo, a partir de atualidades. Por isso mesmo, os materiais em educação, oficiais e da crítica especializada, reafirmam o potencial do Ensino Religioso como área do conhecimento híbrida e adequada para o desenvolvimento de um saber efetivamente transversal, integral e interdisciplinar.

Pensando nisso, esta dissertação, então, pretende propor um caminho didático para aplicação de soluções sobre os problemas e situações tratadas até aqui. Um exemplo de como materializar o referido potencial do Ensino Religioso. Para tanto, o autor Rubem Alves será trazido: sua abordagem teológica e pedagógica, por meio do livro infantil, paradidático, *Como nasceu a alegria* para justamente subsidiar uma proposta pedagógica que atenda as orientações das diretrizes oficiais da educação. Isso é que será visto no próximo Capítulo.

3 O COMPLEXO ÉTICO-RELIGIOSO EM *COMO NASCEU A ALEGRIA*

A presença e importância da literatura, no contexto educacional atual, se afirmam na necessidade de propostas de ensino que precisam desenvolver os aspectos da inteligência emocional do aluno. A questão inerente a estes aspectos vem construir um novo olhar sobre a instrumentalização das histórias infantis no que tange o entendimento dos aspectos éticos e religiosos, mediando o conteúdo programático do Ensino Religioso.

Torna-se essencial a compreensão de como e quando os parâmetros metodológicos e pedagógicos deste conteúdo estarão delineando e servindo de plataforma para que o aluno se torne um juiz de valores, construindo positivamente suas emoções, e identificando o sentimento religioso dentro deste complexo. A ludicidade dos contos certamente possibilita um espaço de análise crítica dos pontos relevantes da literatura, que delineiam habilidades e competências possibilitando ao aluno, fazer escolhas, indagar e até se entender como um ser social.

A intenção é refletir sobre a proposta pedagógico-literária do autor Rubem Alves, e como ela desperta o interesse do aluno pela literatura, ao mesmo tempo em que trabalha o relacionamento interpessoal, bem como outras atribuições do Ensino Religioso, desenvolvendo no mesmo, habilidades críticas e criadoras mediadas pela aprendizagem advinda do contexto lúdico- literário.

3.1 Resumo de *como nasceu a alegria* de Rubem Alves

O livro *Como nasceu a alegria*¹⁵² de Rubem Alves conta a história de uma “florzinha” que aprendeu a sorrir diante de uma circunstância pouco agradável, e com isso, ganhou de presente um perfume exuberante. Este (o perfume) seria dado a todas as flores que viessem após ela, desde que soubessem sorrir.

¹⁵² Cf. ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3ª ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.

O autor narra a história de uma flor que é diferente das outras, com uma pétala cortada por um espinho. Por conta dos olhares e percepções das outras flores, “Florinha” chora muito, por se sentir diferente, experimentando tristeza e dor.

Seu pranto comove os mais diversos seres, dentre eles, as árvores, os pássaros, as nuvens, o sol, e, até mesmo, Deus. As lágrimas de todos eles se juntam com as da “Florinha”, fato que promove a criação dos mares, rios, oceanos e peixes.

Ela percebe, diante desse fato, que mesmo sendo diferente das outras flores, é muitíssimo querida por todos os outros seres, e assim, se sente especial e amada. Isso faz com que ela dê um belo sorriso. Do seu sorriso, é exalado um perfume delicioso que torna todos alegres como nunca tiveram sido, pois as outras flores eram tão vaidosas, que nunca haviam sorrido. Segundo o autor, é dessa maneira que nasce a alegria.

3.2 Rubem Alves: breve biografia¹⁵³

Mineiro, nascido no dia 15 de setembro de 1933 em Dores da Boa Esperança, Rubem Alves recebeu educação familiar protestante. Atuou como professor universitário, psicanalista e escritor, em áreas diversas como pedagogia, poesia, teologia e filosofia. Prolífico autor de livros infantis, Rubem Alves é um dos intelectuais mais famosos e respeitados do Brasil.

Estudou teologia no Seminário Presbiteriano do Sul, um dos mais conhecidos da América Latina. Sobre seu encontro com a religião, disse o seguinte: “Grande solidão, sem amigos. Encontrei acolhimento na religião. Religião é um bom refúgio para os marginalizados”¹⁵⁴.

Enquanto pastor tomou consciência de que suas ideias acerca do evangelho e da missão o levariam a terrenos difíceis: “Eu achava que religião não era para

¹⁵³ As informações contidas neste subitem foram retiradas do site oficial de Rubem Alves: <<http://rubemalves.com.br>>.

¹⁵⁴ SANTOS, Ademar Ferreira dos. *A vida de Rubem Alves – um breve relato*, [20-?]. Disponível em: <<http://rubemalves.com.br/site/biografia.php>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

garantir o céu, depois da morte, mas para tornar esse mundo melhor, enquanto estamos vivos. Claro que minhas ideias foram recebidas com desconfiança..."¹⁵⁵.

Sofreu com o período da Ditadura Militar. Viveu sob o medo intenso. Acusado de ser revolucionário, foi "perseguido" injustamente entre pastores vigiados pelos militares. Era o preço de sua heterodoxia. Experimentou o enfado da situação. Exilado nos EUA até 1968, após a apresentação da tese "A interpretação teológica do significado da Revolução no Brasil"¹⁵⁶, volta ao Brasil doutorado para se dispensar da Igreja Presbiteriana. Em 1969, a Faculdade de Filosofia de Rio Claro acolhe-o até 1974, ano em que ingressa no Instituto de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde fez a maior parte da sua carreira acadêmica até se aposentar.

Descobriu a literatura e a poesia. Com elas pôde fazer música com palavras.

Leituras de prazer especial: Nietzsche, T.S. Eliot, Kierkegaard, Camus, Lutero, Agostinho, Angelus Silésius, Guimarães Rosa, Saramago, Tao Te Ching, o livro de Eclesiastes, Bachelard, Octávio Paz, Borges, Barthes, Michael Ende, Fernando Pessoa, Adélia Prado, Manoel de Barros¹⁵⁷.

Em 1984 iniciou o curso para formação em Psicanálise. Seu contato com os pacientes desenvolveu seu teor que, em palavras, compuseram diversas de suas crônicas sobre o cotidiano. Acreditava, sobretudo, que "no mais profundo do inconsciente morava a beleza"¹⁵⁸. Faleceu em 19 de Julho de 2014.

3.3 Rubem Alves: educação e religiosidade

3.3.1 *Leitura, ludicidade e aprendizado em Rubem Alves*

Diversos desafios ainda se impõem à realidade educacional brasileira. Talvez o maior deles seja a ideal integração das plataformas de informação e comunicação aos processos de ensino-aprendizagem da escola, em especial aos

¹⁵⁵ SANTOS, [20-?].

¹⁵⁶ Original: *A theological interpretation of the meaning of the Revolution in Brazil*

¹⁵⁷ SANTOS, [20-?].

¹⁵⁸ SANTOS, [20-?].

que diretamente pretendem superar o afastamento histórico - ou, porque não, a divergência - entre formação racional e imaginativa.

A formação integral do educando, na contemporaneidade, deve invariavelmente considerar uma instrumentação (tanto docente quanto discente) voltada não apenas aos conteúdos, mas também aos meios. O filósofo Marshall McLuhan já havia apontado que na verdade *The Medium is the Message* (o meio é a mensagem)¹⁵⁹, ou seja, que nas sociedades atuais o primeiro determina a produção de sentido da segunda.

A pretensão deste subitem então é situar pedagogicamente as ideologias de Rubem Alves, suas ferramentas educativas, e explicar como este entende e trabalha a *ética do prazer*, a porção humana do prazer - e sua relação com a experiência literária -, que pode aprumar o olhar inovador de cada aluno sobre o mundo; onde cada pessoa, em sua subjetividade, é capaz de construir pela percepção e emoção a sua própria aprendizagem.

Quando perguntado pela revista *Educar para Crescer*: “Como incentivar a leitura em uma criança?” o autor indicou um posicionamento pedagógico distinto e simples:

A minha sugestão é que os professores leiam para os alunos. Assim eles vão ter prazer pela leitura. Ler é uma arte tão complicada quanto tocar piano. O professor tem que dominar a técnica da leitura para surfar em cima das palavras. É preciso que as prefeituras organizem programas de leituras¹⁶⁰.

A sugestão do escritor é que a escola, pelos seus profissionais docentes, promova, com certa prioridade, momentos para leitura. Ensinar a ler lendo¹⁶¹. É neste contexto de continuidade de incentivo à leitura que se passa a entender que quanto maior o convívio com variadas formas de expressão serão encontradas outras diversidades para assegurar aos alunos uma solidificação da aprendizagem mediada pela emoção.

¹⁵⁹ Cf. MCLUHAN, Marshall. *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*, Harmondsworth: Penguin, 1967.

¹⁶⁰ ALVES, Rubem. *Rubem Alves: entrevista* [2009]. Texto Cynthia Costa e Juliana Bernardino. Abril: 2014. Entrevista concedida à revista *Educar para Crescer*. Disponível em: <[¹⁶¹ Cf. ALVES, Rubem. *O papel do professor*. Disponível em: <\[https://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU\]\(https://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU\)> Acesso em: 08 mai. 2015.](http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-rubem-alves->471231.shtml#.>. Acesso em: 07 jan.2015.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Para Alves a experiência da leitura deve estar ligada a um momento de satisfação: ler é um mergulhar nas delícias¹⁶²; ainda que, via-de-regra, na prática escolar, esteja muito mais ligada ao sofrimento causado pelo sistema da instituição Escola. Daí ela pode ser exatamente o contrário, o autor exemplifica:

Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que o seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: Porque odeio a minha escola¹⁶³.

Então, leitura e alegria são vivências que devem andar juntas no processo de ler, de modo que a última deve legitimar a primeira como experiência educativa a rigor, capaz de enriquecer o educando, inicialmente despertando seu interesse e curiosidade.

Importante identificar a essa altura que a experiência da leitura¹⁶⁴ em si precisa considerar o olhar do aluno de acordo com seu ponto de vista, e sugerir o respeito pelo ponto de vista do outro, tal como defendido por Boff - autor em muitos pontos concordante com Alves - a saber, que, o ponto de vista é sempre a vista de um ponto: para entender a leitura do outro, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Por isso a leitura é sempre uma releitura¹⁶⁵.

Para além do respeito mútuo das opiniões, cabe também ao professor relacionar as leituras com a vida do aluno, para que ele passe a examinar contextualmente seus atos, e explicar suas opiniões nos casos concretos: isso pode acontecer, direta e indiretamente, pelo trazer à tona alguns sentimentos e atitudes acerca de problemas que vão sendo colocados nas obras literárias. A leitura de fato é um instrumento eficaz para aguçar o interesse do aluno para o prazer de aprender, e tal projeto deve se estruturar nas diversidades literárias. O Conto pode ser apontado como um meio de atentar o aluno para aprendizagem, trazendo à tona a percepção deste para os *detalhes*; por exemplo, quando o professor se propõe a contar a uma história para o aluno enfatizando as propriedades de cada

¹⁶² Cf. ALVES, 1994, p. 24.

¹⁶³ ALVES, 1994, p. 24.

¹⁶⁴ De acordo com Boff, a experiência de leitura será tomada num sentido mais amplo. Por exemplo: ler como sinônimo de ouvir/interpretar.

¹⁶⁵ Cf. BOFF, 2001.

personagem, e deixando que ele – o aluno - construa em sua mente a emoção advinda de cada um desses personagens, aguçando sua percepção e criatividade.

A leitura feita pelo aluno, ou ouvida por meio do professor nos contos literários, quando devidamente orientada, é uma forma exemplar de aprendizagem; é um dos meios muito eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade de cada um em sua subjetividade. No entanto, a proposta de trabalho sobre a leitura, necessariamente, carece da mediação pelo “saber contar” a história. Esta certamente constrói no aluno habilidades para pensar, refletir e concomitantemente interagir com a emoção; o prazer e a criatividade com criticidade.

Abre-se assim possibilidade para um novo olhar construído nas diversidades literárias em suas múltiplas expressões. Uma delas a ludicidade. Afinal de contas, “os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente, e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro”¹⁶⁶.

Assim, “saber contar” uma história passa também pela sua transmissão pela via do prazer. Aprendendo pela ludicidade, o que poderia ser considerado inútil, passa ser um instrumento de motivação da aprendizagem. Sobre isso Alves é taxativo: “Brinquedo não serve para nada. [...] O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer voltar a ele. Por quê? [...] Não leva a nada. Porque não é para levar a nada. Quem brinca já chegou”¹⁶⁷. Por isso o escritor enfatiza que “as palavras são brinquedos”, de modo que fazer poesia é, portanto, brincar com as palavras¹⁶⁸, e, brincar com as palavras é tocar as coisas que não existem, e brincar com coisas que não existem é aprender a pensar¹⁶⁹.

Certo é que, a palavra, é a principal ferramenta do educador; sua fala. Ainda quando seu ensino envolve a manufatura, ou até mesmo a utilização de determinada técnica ou instrumento peculiar, seu corpo está escoltado de palavras. São elas que dirigem o olhar, o fazer e, obviamente, o ensinar¹⁷⁰. “A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda”¹⁷¹. Assim resta evidente que

¹⁶⁶ ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação Educar D Paschoal, 2004, p. 27.

¹⁶⁷ ALVES, 1994, p. 73-80.

¹⁶⁸ Cf. ALVES, 1994, p. 78.

¹⁶⁹ Cf. ALVES, 1994, p. 79.

¹⁷⁰ Cf. ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

¹⁷¹ ALVES, 2004, p. 39.

ludicidade e linguagem estão imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, o que de certa forma reforça o que este trabalho tem estabelecido como programa, que é bem instrumentalizar a experiência literária para produzir conhecimento na área de Ensino Religioso.

A intenção da argumentação de Alves é que haja outra postura docente, que veja o trabalho (*lato sensu*) como realização, “como experiência expressiva, lúdica, criadora, através da qual o trabalhador compõe, como se fosse um artista, o seu próprio mundo”¹⁷² em contraposição à

Realidade do trabalho, como trabalho forçado, trabalho para outro, trabalho sem investimento erótico, trabalho que se faz não pelo prazer que dele se deriva, mas apenas porque, com o que dele se ganha, o trabalhador pode se dar ao luxo de se dedicar um pouco àquilo de que gosta, fora do trabalho¹⁷³.

E que assim incentive seu educando a outras atividades, de igual modo, criativas e criadoras.

No contexto pedagógico é inteiramente importante estabelecer o ciclo de interdependência entre corpo, jogos, brinquedos e brincadeiras, pois a ausência de brinquedos, jogos e brincadeiras abriria o espaço para um corpo não brincante, e certamente não envolvido. Todo esse contexto precisa ser entendido e delineado para a vida, principalmente na infância.

Sendo assim é essencial administrar a construção de propostas educacionais pautadas na realidade de letramento dos alunos, situando os mesmos para a importância do contato com variados tipos de experiência literária, propiciando assim, a cada aluno, em sua subjetividade, o contato com as diferentes formas de contar histórias, para que estes, lendo, refletindo, desenvolvam suas habilidades e potencialidades; expondo assim seus sentimentos por meio da *Contação de histórias*, e concomitantemente o *Reconto*, como grandiosa ferramenta para aguçar o interesse intelectual do aluno.

A linguagem no campo aberto permitido pela literatura abre um percurso para um processo de buscas e descobertas, e se torna um instrumento de articulação e expansão de todos os elementos da linguagem, seja ela na plataforma musical, bibliográfica, cinematográfica e/ou *Contação de histórias*. Entende-se que o

¹⁷² ALVES, 1991, p. 22-23.

¹⁷³ ALVES, 1991, p. 23.

aluno precisa a partir da linguagem literária desenvolver sua comunicação, reflexão e expressão. A intervenção pedagógica alcançada pelos projetos literários promove a aprendizagem mediada por um *brincar de ler* as palavras e formar através delas as histórias. É essa aprendizagem que possibilita a convivência com a afetividade; convivência esta que Alves defende com uma firmeza incontestável, principalmente quando faz afirmações do tipo: “Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”¹⁷⁴.

É através das emoções, dos medos, das ações de ataque, fuga e sentimentos de amizade, permitida pela literatura, que o professor poderá se instrumentalizar para entender a profundidade emocional e vir constatar os caminhos mais viáveis para interagir o cognitivo e o emocional de seu aluno. A ludicidade permitida pela literatura neste contexto estaria certamente organizando uma interação do real e do imaginário, e isto se torna para o aluno uma mola que o impulsiona a buscar o desconhecido e certamente a encontrar novos conhecimentos, fazendo do momento de aprendizagem um processo ao mesmo tempo prazeroso e cognitivo.

Quanto aos profissionais da educação, cabe um repensar sobre a importância da leitura e a compreensão dos textos, entendendo quão importante é a leitura para a construção de cidadãos críticos e atuantes. O cotidiano da escola precisa passar a ser entendido como um canal que relaciona e coloca em prática o contexto da literatura em prol do desenvolvimento emocional, que carece estar aliado a ações pedagógicas conscientes da importância do despertar da Inteligência Emocional, cientes de que esta inteligência não é algo hereditário e sim algo aprendido, desenvolvido, e a escola pode ser promotora desta proposta de trabalho: “[...] o lugar da literatura não é a cabeça: é o coração. A literatura é feita com as palavras que desejam morar no corpo”¹⁷⁵.

A leitura torna-se ainda um passaporte para a vida e para a sociedade grafocêntrica, onde tudo passa pelo caminho da leitura dos diversos signos: quem não aprender a leitura dos textos, do mundo, da vida, se torna um *analfabeto funcional*. Quando o espaço da escola se delinea por uma trajetória de conciliar o

¹⁷⁴ ALVES, Rubem. *Perfil Rubem Alves*. Ribeirão Preto: Fundação Feira do Livro, 2013.

¹⁷⁵ ALVES, Rubem. *Rubem Alves: Sob o feitiço dos livros*. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jan. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u727.shtml>>. Acesso em: 07 jan.2015.

cognitivo e o emocional, mais disponível se torna a recepção do aluno para a aprendizagem. É imensurável a dinâmica interativa constituída pela literatura quando entendida em sua ludicidade; é a ampliação de horizontes.

O que isso tem a ver com Religião? Bom, como visto no capítulo passado, existe sim uma via que sai da literatura, passa pelo (des)prazer e chega à experiência religiosa. “Os sonhos são a voz do desejo. E é aqui que nasce a religião, como mensagem do desejo, expressão de nostalgia, esperança de prazer”¹⁷⁶. A linguagem religiosa porta, assim como a literatura, o elemento fantasioso como atividade criadora:

Em meio a esta situação sem saída a imaginação cria mecanismos de consolo e fuga, por meio dos quais o homem pretende encontrar, na fantasia, o prazer que a realidade lhe nega. Evidentemente, nada mais que ilusões e narcóticos, destinados a tornar nosso dia-a-dia menos miserável. A religião é um destes mecanismos¹⁷⁷.

Alves é um dos teólogos que acredita que a religião ocorre em função de um brincar de *faz de conta* – que é uma propriedade intrínseca da literatura. Uma maneira de se alienar do mundo primário e fazer surgir outro mundo à nossa frente, do qual as esperanças se alimentam, e onde se pode recolher a coragem de apostas em um sentido para a vida, num rosto, tão emotivo quanto nós, por trás da frieza do universo¹⁷⁸.

3.3.2 Por outro paradigma epistemológico

A despeito de situar Alves alternativo às propostas clássicas de análise do fenômeno religioso, carece-se de início reafirmar a estirpe humanista de sua postura intelectual. Certamente a máxima de Feuerbach resume o cerne da perspectiva religiosa *alvesiana*: “A religião é um sonho da mente humana”¹⁷⁹. A principal implicação para esta ideia é a de que fazer teologia é fazer, na verdade, antropologia. A religião, por meio de uma projeção do indivíduo religioso na

¹⁷⁶ ALVES, Rubem. *O que é religião?* 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 90.

¹⁷⁷ ALVES, 2008, p. 91.

¹⁷⁸ Cf. ALVES, 2008, p. 117-124.

¹⁷⁹ FEUERBACH *apud* ALVES, 2008, p. 84.

divindade¹⁸⁰, revela os segredos íntimos dos homens, que de outra forma permaneceriam escondidos. Esta visão carrega também forte semelhança com a doutrina psicanalítica de Freud, sofrendo das mesmas deficiências contra este, apresentadas anteriormente neste trabalho, e relacionada à filosofia da religião positivista, isto é, seu reducionismo e seus problemas de autoreferência. Entretanto, sendo Alves heterodoxo, talvez não mereça a integridade dessas críticas.

Vidal destaca três fases da vida intelectual de Alves: (a) a fase teológica. Ainda sob o vocabulário cristão, ligada a tensões entre o conteúdo tradicional do seminário protestante e lampejos progressistas que propunham o engajamento social da Igreja¹⁸¹; (b) a fase filosófico-poética. Esta é a fase da virada humanista no pensamento de Alves, com evidentes influências marxistas e freudianas. Nela, além da luta libertária, destaca-se também a preocupação com a positividade do corpo, negado pela sociedade repressora; (c) a fase poético-filosófica. Representa uma inversão: se anteriormente, o poeta sempre se “intrometia” na fala do filósofo, nesta, vê-se um Alves já desgastado com os ritos da academia, por isso, agora o poeta fala, enquanto o filósofo se “intromete”¹⁸². Tal fase é especialmente importante para este trabalho, pois diz respeito à matriz intelectual qual foi produzido o livro *Como nasceu a alegria*¹⁸³.

A fase poético-filosófica possui íntimas relações com “o nascimento de sua filha Raquel, em 1975. Trata-se de um acontecimento que marcaria profundamente [...] liberando, de forma definitiva, o poeta e místico que viveu sufocado [...]”¹⁸⁴. O próprio Alves assegura:

Quando ela nasceu, descobri que – absolutamente – eu não poderia perder tempo nenhum em minha vida escrevendo academicamente. Eu rompi com o estilo acadêmico porque eu decidi que a vida e muito curta, muito misteriosa, e eu não tinha tempo a perder¹⁸⁵.

¹⁸⁰ Cf. ALVES, 2008, p.84.

¹⁸¹ Cf. NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.

¹⁸² NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. In.: NUNES, (Org.), 2007.

¹⁸³ Cf. NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. In.: NUNES, (Org.), 2007, p. 46.

¹⁸⁴ NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. In.: NUNES (Org.), 2007, p. 42.

¹⁸⁵ ALVES *apud* NUNES (Org.), 2007, p. 42.

Raquel possuía um problema de saúde, e carecia de cuidados especiais. Seus escritos literários surgem exclusivamente da vontade de diminuir o sofrimento de sua filha, ainda infante. Vidal conclui seu artigo alertando que Alves ao fim de sua carreira trafegou sim pelos caminhos da metáfora, por novas formas de comunicação, escrevendo a partir do escorrer da vida. “É preciso uma visão de conjunto de sua obra para perceber a maneira como o teólogo, o filósofo e o poeta-místico se articulam na existência e na singularidade histórica desse pensador mineiro”¹⁸⁶.

A situação é resolvida de maneira convincente por Santa Ana. Segundo ele, há uma unidade fundamental na obra de Alves, que perpassa pelo fomento da Esperança; explana uma intenção pedagógica de formar para a liberdade; e que culmina no pensamento estético, como possibilidade de atuação num mundo sem sentido¹⁸⁷. Essa noção é muito importante já que o próprio Alves admitia:

Faz alguns anos perdi minha respeitabilidade acadêmica. Ninguém a tirou de mim, mas um belo dia, por razões que não sei explicar, algo ocorreu em mim. Não sei o que me aconteceu, mas certo é que de repente me descobri totalmente incapaz de pensar, falar e escrever analiticamente. Fui possuído pela forma poética e sigo possuído por ela quando escrevo. Embora goste disso, é algo que me cria muitos problemas com auditório científicos e acadêmicos, porque essa gente não acredita que a poesia seja algo sério; contudo, eu acredito que é a coisa mais séria: creio que Deus é poesia¹⁸⁸.

Isto posto, não sem motivo se pode falar que Alves não faz teologia como teólogo, faz como “poeta, como pastor (embora ele diga que não o é mais) e como educador [...]; sua teologia é humanizadora: traz a transcendentalidade para a temporalidade”¹⁸⁹. Segundo Reis, está claro que ele pretende, através da teologia e da religião, descobrir as verdades metaforizadas que buscam encontrar a poesia e o significado último para o Ser Humano¹⁹⁰.

A teologia de Alves pode ser dividida em dois eixos fundamentais, citados a seguir: corporeidade e saudade. Sobre o primeiro: o corpo é o concreto, e o concreto é o desejo, delineado pela linguagem, de modo que a linguagem é a “extensão do

¹⁸⁶ NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. *In.*: NUNES (Org.), 2007, p. 50.

¹⁸⁷ Cf. SANTA ANA, Julio. Fiel às suas origens. *In.*: NUNES (Org.), 2007.

¹⁸⁸ MORAIS, Regis de. Pensamento social de Rubem Alves. *In.*: NUNES (Org.), 2007, p. 106.

¹⁸⁹ REIS, Homero. Uma cozinha com cheiro de céu, ou a teologia de Rubem Alves. *In.*: NUNES (Org.), 2007

¹⁹⁰ Cf. NUNES (Org.), 2007.

corpo”¹⁹¹. Mas foge à linguagem conceitual a possibilidade de descrever o Desejo, e o que escapa vira nostalgia, saudade; assim, evoca-se a poesia, a literatura para despertar o mundo adormecido no interior do homem. Esta explanação concorda com Alves à medida que confirma sua ideia de que Deus reside na saudade, onde o amor e a ausência se estabelecem. E que isso faz toda a diferença¹⁹².

No livro *Lições de feitiçaria, meditações sobre a poesia*, uma marco para a virada epistemológica de Alves, este define o seguinte:

Gostaria que a teologia fosse isto: as palavras que tornam visíveis os sonhos e que, quando se pronunciam transformam o vale de ossos secos em uma multidão de crianças. Daí a sugestão que faço: que a palavra teologia fosse substituída pela palavra teopoesia, ou seja, nada de saber, tudo de beleza¹⁹³.

Possivelmente, considerando tudo isso, Cervantes-Ortiz arremata que “a fecunda hibridez da literatura *alvesiana* conseguiu ir além da religião convencional, mas também da ideia de literatura tradicionalmente aceita”¹⁹⁴.

A conclusão é que, a síntese do pensamento de Alves está na linguagem poética. É em sua literatura que podemos encontrar sua teologia (da libertação) e filosofia (humanista) em forma madura e definitiva. Ela se realiza como plataforma adequada para comunicar sua perspectiva filosófica e religiosa, haja vista sua constante associação a pensadores que trataram sobre os limites da linguagem (como Nietzsche, Wittgenstein e Otto). Imaginar e poetizar são os recursos de Alves para o conhecimento pela via do deleite, o que, como já se viu, também determina sua visão pedagógica.

Respeitando esta coerência, o presente trabalho, a partir de agora, proporá uma maneira de materializar, no “chão de sala aula”, a hibridez de Alves, que significativamente é também a hibridez da qual necessita o Ensino Religioso. A ideia é sugerir um plano pedagógico, que baseado neste momento poético-filosófico de Alves e em sua perspectiva educacional, promova as habilidades necessárias à prática do Ensino Religioso, obviamente orientada pelas diretrizes oficiais da

¹⁹¹ TANCARA, Juan Jacobo. Florestas profundas, mares desconhecidos: o corpo e a nostalgia no pensamento de Rubem Alves. *In.*: NUNES, (Org.), 2007, p. 209.

¹⁹² Cf. ALVES, Rubem. *Creio na Ressurreição do corpo*. São Paulo: Paulus, 2005.

¹⁹³ CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. O manancial eterno: teologia, poesia e liberdade em Rubem Alves. *In.*: NUNES, (Org.), 2007, p. 243-244.

¹⁹⁴ NUNES (Org.), 2007, p. 251.

educação. Pensar em como seria atender as expectativas da educação sonhadas por Alves dentro do contexto escolar concreto.

3.4 Uma proposta de Prática Pedagógica¹⁹⁵

3.4.1 Esboço de Projeto Pedagógico¹⁹⁶

No objetivo de materializar a inter-relação entre literatura, ética e Ensino Religioso, tomando o trabalho literário de Alves, a partir daqui pretende-se propor um Projeto Pedagógico, almejando reunir propostas de ação concreta que eventualmente serão executadas durante determinado período de tempo, em determinado lugar. Considera-se a Escola um ambiente de formação de cidadãos cômnicos, responsáveis e críticos, que atuarão na sociedade, modificando seus rumos. Espera-se definir e organizar atividades e projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem¹⁹⁷.

Acreditando que o trabalho com Projetos de Pesquisa na Educação Básica valoriza a construção do conhecimento de forma significativa, e uma vez que os alunos são envolvidos na reflexão do processo de aprendizagem, este trabalho foi elaborado a partir de atividades realizadas que, metodologicamente, incentivam os alunos a construir seus próprios questionamentos, levantarem suas hipóteses, definindo os objetivos, utilizando metodologias e fontes adequadas ao tema proposto, sistematizando e socializando suas descobertas.

É dessa forma que se propõe o resgate do estudo de valores éticos, que são partilhados pela maioria da sociedade. Estudo este que já é observado na proposta para o Ensino Religioso na escola pública, porque, não podendo mais se falar em nome de uma única tradição, abre-se o leque para as demais tradições religiosas em nome do multiculturalismo, de forma que, não possa haver questionamento quanto

¹⁹⁵ O conteúdo deste item se baseia especialmente na experiência profissional da autora deste trabalho, que conta com, aproximadamente, vinte anos de magistério na rede pública. Isso está feito de maneira proposital, pois se espera atender as necessidades reais e práticas do cotidiano escolar e às problemáticas decorrentes das relações de ensino-aprendizagem.

¹⁹⁶ Toma-se como exemplo dados circunstanciais à autora da dissertação.

¹⁹⁷ Cf. HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

ao proselitismo, e também para que assim seja partilhada por todos na sociedade. São temas e assuntos que pela importância ética acabam servindo de benefício para diferentes denominações religiosas, com concepções distintas, que ganham através do Ensino Religioso um espaço de discussão na esfera pública.

Sendo assim a Escola como espaço socializador do conhecimento através dos conteúdos, pretende utilizar-se do incentivo pelo gosto da leitura para abordar valores éticos e religiosos, tão necessários para a vida moderna em sociedade.

Com a história de Rubem Alves, *Como nasceu a alegria*, surge esta ideiação. Ela contribui, lançando mão da linguagem poética, com o levantamento de discussões de assuntos bem relevantes como, a ética no convívio escolar, e da sociedade. Segundo Pouillon:

A imaginação inventa um fictício em lugar do real que ela seria incapaz de alcançar e que, para não cair na pura fantasia, ela constrói esse fictício mais ou menos à maneira com que se deduz uma conclusão a partir das premissas. Tem como função fazer com que exista para nós aquilo que ela nos representa; é essencialmente visão. A imaginação não intervém para substituir uma experiência real por algo fictício, pelo contrário, a característica de quem possui imaginação psicológica é respeitar as complexidades, é poder de certa forma analisar sem dissolver¹⁹⁸.

A proposta é oferecer a criança maneiras emuladas, virtuais, fictícias, de aprender a superar “preconceitos” através da história, podendo assim refletir sobre as diferenças e o respeito mútuo, tão necessário para uma convivência saudável e harmoniosa na vida em sociedade.

O projeto visa sensibilizar as crianças em relação ao respeito às diferenças, favorecendo a aprendizagem de ouvir histórias, quebrando preconceitos e resgatando a autoestima dos alunos; valorizando a literatura, a amizade e o cultivar da solidariedade; dando à atividade pedagógica uma dimensão de resgate dos valores éticos, essenciais à coletividade humana moderna.

Diante do proposto então, como seria possível trabalhar ética e religião com a leitura da obra infantil de Rubem Alves: *Como nasceu a alegria*?

Sugere-se o estudo bibliográfico em referência neste trabalho, agregado a um olhar investigativo, e aliado à experiência de aplicação de variados projetos de leitura na Escola de Ensino Fundamental “Professor Luiz Malizeck” na cidade de Vila

¹⁹⁸ POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1974, p. 36-37.

Velha/ES. Lá, a aplicação dos “projetos de leitura” durou o período de 02 (dois) meses.

O público-alvo mais adequado a atividade proposta seria: alunos do 1º aos 3º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, como no caso da UMEF “Professor Luiz Malizeck”, envolvendo o Ensino Religioso (Ética), Natureza e Sociedade, Português, Meio ambiente e artes.

Sobre o desenvolvimento do projeto em sala de aula e seu caráter interdisciplinar:

- 1º momento: Sensibilização; Caixa dos sentimentos (flores alegres e tristes); Montar um painel dos sentimentos que ficará exposto na sala;
- 2º momento: Leitura da resenha do livro: *Como Nasceu a Alegria* (Rubem Alves); Interpretação Oral; Refletir sobre a mensagem que o autor quis comunicar; Ressaltar o ensinamento que o autor quis promover; Advertir que as diferenças devem ser respeitadas;
- 3º momento: Levar o livro pra casa em revezamento para ler sozinho; Interpretação, escrita e ilustração;
- 4º momento: Meio ambiente; Excursão a um jardim florido, mostrando alguns cuidados com as plantas; Observar a beleza de cada uma das flores enfatizando as diferenças e semelhanças em suas características. (Aromas, formas, texturas e tamanhos); Piquenique; Relatório da visita; Listar nomes de diferentes flores e falar sobre as características de cada uma;
- 5º momento: Artes visuais; Confeccionar um livro coletivo com relato e ilustração dos alunos;
- 6º momento: Avaliação através de desenhos, representar o que mais gostaram e o que não gostaram na história;
- 7º momento: Culminância com a exposição do livro criado pelas crianças.

A avaliação acontecerá durante todo o processo. Faz-se uso da literatura não só como fonte de prazer, de incentivo à leitura, mas como um instrumento transformador da sociedade. Tentamos mostrar que ela pode também ser um meio formador de uma nova mentalidade. Segundo Silva é relevante:

O fato da leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo. De fato, quanto mais a leitura estiver fazendo parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre em prontidão para conhecerem outros mundos, outras ideias, em benefício próprio¹⁹⁹.

O conteúdo deste projeto indica perspectivas e soluções para problemas que temos na sociedade em geral, e conseqüentemente no ambiente escolar, como apelidos que levam ao *bullying*, críticas e preconceito ao diferente; contribuindo para o progresso na formação das crianças, na socialização, inserindo-a harmonicamente, no meio social, respeitando e se fazendo respeitar.

Durante a realização do projeto assumir-se-á o desafio de buscar o envolvimento dos alunos na *Contaçon da história*, usando a imaginação como fio condutor de uma viagem que transcende a interpretação banalizada da vida, levando-os a fazer parte de outro espaço, ajudando assim a compreender melhor o mundo em que estão inseridos de modo a transformá-lo conforme as necessidades de relacionamentos de amizade e de momentos sociais em que envolvam o comportamento ético. Conforme Silva “ler é [...] um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”²⁰⁰. Então, nada melhor do que compreender-se no mundo como sujeito responsável pela harmonia das relações.

Considera-se, sem dúvida, que o grande “facilitador” durante todo o transcurso do trabalho é a ludicidade, a maneira de “brincadeira” de “jogo” que a história se mostra, e como a discussão e a reflexão sobre os valores éticos aconteceram de forma natural, perpassando o mundo da religião e da esfera pública, mostrando a importância da leitura e do resgate a que se propôs.

O desenvolvimento do projeto permite articular a promoção do gosto pela leitura e o debate sobre o respeito às diferenças, favorecendo assim trabalhar assuntos que ocupam atualmente as esferas da sociedade tais como a inclusão, etnias etc. Espera-se que fique evidente no decorrer das diversas fases do trabalho, a reflexão individual sobre a conduta da criança, marcando uma possibilidade de mudança de atitude no contexto histórico-social.

¹⁹⁹ SILVA, Ezequiel. T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In: SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981, p. 45.

²⁰⁰ SILVA, Ezequiel. T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In: SILVA, 1981, p. 45.

3.4.2 Plano de aula comentado para o Ensino Religioso

Este é o momento de sugerir uma prática de aula que aplique o que foi tratado até aqui sobre as correlações possíveis – e até certo ponto necessárias – entre literatura, ética e Ensino Religioso. A ideia é: a partir dos ditames da proposta de Projeto; e a partir do livro *Como nasceu a alegria*, traçar um planejamento de aula – comentado - que considere a *Conta*ção da literatura em pauta, junto a outras ferramentas da ludicidade, um veículo para comunicar valores, provocar sentimentos e despertar sentidos; tudo isso dentro de um mesmo contexto significativo, o do componente curricular Ensino Religioso.

Primeiramente, sobre a turma, qual o Planejamento de Aula destinado. Certamente o livro de Rubem Alves poderá ser aproveitado para todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que adaptado à realidade de cada ano escolar. Aqui se escolheu:

- a) **Turma:** 3º Ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos. Todos estes estão baseados nas diretrizes oficiais, e por isso pretendem desenvolver as habilidades e competências que o currículo comum da Secretaria de Educação do Espírito Santo estabelece para o Ensino Religioso, sobretudo as do subitem que pretende tratar do eixo de aprendizagem chamado *Ethos*²⁰¹²⁰².

- b) **Objetivos**

- Oportunizar o aprendizado de valores fundamentais;
- Explorar a diversidade, relacionando o conteúdo do livro à questão do preconceito;
- Aprimorar a habilidade de concentrar-se em momentos de roda (“saber ouvir”);

²⁰¹ ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação, 2009, p. 138.

²⁰² Ethos é um termo grego que significa Casa Habitada. Traz a ideia de valores fundamentais que baseiam nossas ações.

- Incentivar hábitos de escrita através da produção de texto coletivo.

Os recursos são os mais básicos possíveis. Segue uma descrição de materiais, no entanto, caso não haja possibilidade de disponibilizá-los, destaca-se que o foco está na *contação* e na interação, mediada pela ludicidade, entre o docente e o discente, e não exatamente nos recursos. O que se quer enfatizar é que os recursos podem ser alterados de acordo com a realidade de cada aplicador.

c) Recursos

- Livro “Como Nasceu a Alegria – Rubem Alves”;
- Sala de aula;
- Lápis de cor, caneta hidrocor, lápis de escrever e borracha;
- Caderno.

Neste subitem buscou-se uma integração da abordagem pedagógica de Rubem Alves com a perspectiva sócio-interacionista de Lev Vygotsky²⁰³. Para o último, o brincar – ou o brincar – não pode ser definido absolutamente pelo prazer, pois para além da satisfação tem o papel de produzir situações imaginárias na mente infante:

O atributo essencial do brincar é que uma regra torna-se um desejo. As noções de Spinoza de que "uma ideia que se tornou um desejo, um conceito que se transformou numa paixão", encontram seu protótipo no brincar, que é o reino da espontaneidade e liberdade [...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade²⁰⁴.

Assim sendo, através da brincadeira “Cada um com seu eu” se pretenderá explorar os benefícios e satisfações do cumprimento de regras – da brincadeira – como *zona de desenvolvimento proximal*²⁰⁵, a respeito da ética e do relacionamento interpessoal, e conseqüentemente, do sentimento essencialmente religioso.

²⁰³ Cf. VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 62-63.

²⁰⁴ VYGOTSKY, 1991, p. 67.

²⁰⁵ Conceito de Vygotsky que propõe um conteúdo fora da capacidade atual do aluno para que este “salte” para um nível de aprendizagem mais complexo.

d) Desenvolvimento

Para iniciar o momento de *contação* de história, de maneira prazerosa, deve-se solicitar aos alunos que sentem em roda e cantem uma música - sugestão: “E agora minha gente[...]”²⁰⁶ - como introdução ao período proposto. A professora deverá ler para os alunos o livro “Como Nasceu a Alegria – Rubem Alves” de modo a enfatizar e dramatizar as partes principais. Após esse período, conversar em roda sobre alguns questionamentos pertinentes no livro, tais como:

- 1) Qual parte da história você mais gostou?
 - 2) Como a florinha se sentiu diante da situação que passou?
 - 3) E as outras flores, eram como? Elas se importaram com o choro da florinha?
 - 4) Os animais, pássaros, a árvore e Deus, ficaram como, vendo a florinha chorar?
 - 5) Ao final, o que podemos dizer que entendemos dessa história?
- Durante a *roda de conversa* com os alunos, conversar sobre respeito às diferenças e o preconceito existente em muitas pessoas e ocasiões. Trazer à tona situações concretas em que “certos preconceitos” ficam sobressaltados na própria sala de aula e, que os tais, devem ser anulados do dia-a-dia, do contexto escolar e social em que eles estão inseridos.
 - Para que o conteúdo seja explorado de forma a eficazmente reproduzir a proposta de trabalho, trabalhar por meio de uma brincadeira, sendo ela: “Cada um com seu eu” – nessa brincadeira, cada aluno, sentado em sua carteira, deve pegar uma folha de papel, lápis de escrever, *canetinha*, lápis de cor e borracha. A professora dará comandos e eles irão desenhar de acordo com a direção solicitada. É importante ressaltar que eles não devem copiar uns dos outros, para que de fato, o jogo aconteça da melhor maneira. Prosseguindo a professora pedirá, por exemplo, que cada criança desenhe um monstro, e que este deve ter três olhos, duas patas, quatro narizes, seis orelhas, três braços e duas bocas. Ao final do comando, a professora pedirá que eles pitem e contornem de maneira criativa o monstro que desenharam.

²⁰⁶ Cantiga de roda de domínio público: “E agora minha gente / uma história eu vou contar / uma história bem bonita / sei que todos vão gostar / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá-lá / lá-lá”.

Por fim, será feita uma exposição de monstros em sala de aula. A partir daí a professora observará como ficaram os monstros e conduzirá o momento de conversa dizendo que mesmo o comando sendo o mesmo, os monstros desenhados foram diferentes, de cores, formas e tamanhos diferentes. Cabendo uma pergunta – Porque isto ocorreu? E resposta será desenvolvida junto a eles, concluindo que este fato ocorre porque somos pessoas diferentes, nascemos em famílias com culturas diferentes, crescemos em ambientes diferentes, nos relacionamos com o meio de forma diferente e assim sucessivamente. Sendo assim, se somos diferentes nos mais diversos aspectos, e gostamos de ser assim, devemos respeitar os outros e devemos ser respeitados. Assim como a “florinha” era diferente e deveria ter sido tratada da mesma maneira que as outras flores eram. Ao mesmo tempo, compete frisar que o “ser diferente” é bom, pois assim como na história lida de *Como nasceu a alegria*, muitas vezes nossas diferenças propiciam situações em que descobrimos “a alegria”.

- No próximo momento da aula, fazer juntamente aos alunos um texto coletivo com o tema “A Diversidade em Nossa Sala de Aula” e, após concluir, pedir que eles copiem o texto no caderno.

Tendo em vista que um teste ou uma prova, instrumento avaliativo recomendado para o Ensino Fundamental, fugiria muito da abordagem pedagógico-afetiva de Rubem Alves, sugere-se uma avaliação que alinhe objetivos, habilidades, competências e assimilação do conteúdo do eixo *Ethos*, a saber: alteridade; orientações para o relacionamento; identificação do Eu; ser Eu com o outro; Eu e o outro somos nós; Os valores humanizam; Cada pessoa tem o seu jeito de ser e crer; e a riqueza das diferenças religiosas²⁰⁷.

e) Avaliação

- A avaliação será realizada a partir do interesse de cada aluno e sua relação com as atividades propostas.

²⁰⁷ ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 146.

CONCLUSÃO

A literatura pode influenciar profundamente no ensino do educando. Sua importância reside em fornecer plataforma adequada para que a categoria infantil discuta sobre os valores éticos, de modo que o contraste entre condutas recomendáveis e não recomendáveis estejam evidentes. Sugere-se uma literatura engajada, que estabeleça ponte entre o Belo, o Bom e o Justo sem que abra mão da qualidade estética e da ludicidade. A ludicidade dos contos certamente possibilita um espaço de análise crítica dos pontos relevantes da literatura, que delineiam habilidades e competências possibilitando ao aluno, fazer escolhas, indagar e até entender como um ser social.

Igualmente, conclui-se que o tema fenômeno religioso, está completamente comprometido com a literatura, enquanto passível de análise literária com as discussões, sobretudo do modo como se desenrolou socialmente na dita pós-modernidade. A idéia é que não deve fazer afastamento entre ética e religiosidade, condição que pode ser confirmada pela preocupação a respeito da transversalidade dos documentos oficiais da educação brasileira, dos documentos educacionais orientadores do estado do Espírito Santo, bem como pelo eixo do material didático que visa à mutualidade entre ética e Ensino Religioso no ambiente educacional.

Portanto, desde a tenra idade, para a educação pública, a criança necessita administrar a atividade intrincada das atuações éticas e religiosas no complexo das relações interpessoais, disponíveis tanto no mundo de uma maneira geral, como na escola.

No que tange as relações interpessoais na realidade escolar, considera-se de grande relevância o desenvolvimento e a aplicação de projetos que valorizem, de forma significativa, a construção de relações de respeito mútuo, a quebra de preconceitos, a solidariedade, incentivando os alunos a elaborarem seus próprios questionamentos, levantando suas hipóteses, definindo objetivos, utilizando metodologias e fontes adequadas ao tema proposto, sistematizando e socializando suas descobertas.

O projeto pedagógico, baseado na obra “Como Nasceu a Alegria”, do autor Rubem Alves, ao ser desenvolvido e aplicado junto aos alunos do 3º ano do ensino fundamental da escola municipal Luiz Malizeck, situada no município de Vila Velha,

confirma as afirmações citadas anteriormente, uma vez que possibilitou aos envolvidos obter bons resultados, como um maior estímulo à imaginação, levando-os a fazer parte de outro espaço, ajudando-os, assim, a compreender melhor o mundo em que estão inseridos, de modo a transformá-lo conforme a necessidade de relacionamentos de amizade e de momentos sociais que envolvam a ética.

O projeto permite concluir também que, através da sensibilização das crianças é possível alcançar novas relações de respeito, quebrar preconceitos, resgatar auto estima, aprender a ouvir histórias e resgatar a autoestima dos alunos, valorizando a literatura, a amizade e o cultivar da solidariedade, dando ao fazer pedagógico uma dimensão de resgate de valores éticos.

Deve-se enfatizar, no entanto, que a aplicação da literatura infantil, no universo escolar, não representa uma mera leitura aos alunos, sendo importante que tal atividade ocorra justamente com a utilização de um roteiro de análise previamente elaborado pelo educador e que oriente o trabalho individual ou grupal.

Nessa intenção, durante a avaliação do desenvolvimento do projeto, fez-se o uso da literatura não só como fonte de prazer e de incentivo a leitura, mas também como um instrumento transformador da sociedade, mostrando que ela pode ser um meio formador de uma nova mentalidade.

Diante do exposto, entende-se que a escolha do autor Rubem Alves foi adequada, uma vez que ele, além de grande conhecedor das áreas da literatura, educação e religião, possui uma visão de prática pedagógica que condiz com a proposta da presente dissertação, pois entende que a literatura e a alegria devem caminhar juntas, pois a satisfação da leitura favorece uma experiência educativa, ou seja, em outras palavras, o autor valoriza na prática pedagógica a interação entre a leitura, ludicidade e aprendizado.

Por fim, aponta-se o autor Rubem Alves, e sua obra “Como Nasceu a Alegria”, como plataforma adequada para aplicação da inter-relação entre literatura, ética e religião, de modo que a teoria pedagógica de Alves mais do que autoriza, legitima tal adaptação, e as habilidades e competências requeridas pelos documentos pertinentes para o componente curricular Ensino Religioso são plenamente atendidas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3ª ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Creio na Ressurreição do corpo*. São Paulo: Paulus, 2005.
- _____. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR D Paschoal, 2004.
- _____. *O papel do professor*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU>. Acesso em: 08 mai.2015.
- _____. *O que é religião?* 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. *O Enigma da Religião*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- _____. *Rubem Alves: entrevista* [2009]. Texto Cynthia Costa e Juliana Bernardino. Abril: 2014. Entrevista concedida à revista Educar para Crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-rubem-alves-471231.shtml#>>. Acesso em: 07 jan.2015.
- AMAZING Grace [Uma jornada pela liberdade]. Direção: Michael Apted. Reino Unido e EUA. Distribuição: Imagem Filmes, 2006, 117min.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. *Toda a História: história geral e do Brasil*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- AZEVEDO, Marcos Antônio Farias de. *Uma breve abordagem sócio-cultural, antropológica e religiosa na pós-modernidade*. Revista Reflexus, v. 1, nº 1, 2007, Vitória: Editora Unida, 2007.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 24 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Parâmetro Curriculares Nacionais (1ª A 4ª SÉRIE). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª A 4ª Série)*. Ética (Volume 08.2). Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BROZEK, Josef; GUERRA, Erlaine. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek. *In.*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008, p.4-20.

BULTMANN, Rudolf. *Demitologização: Coletânea de Ensaio*s. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, [19--?].

CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. O manancial eterno: teologia, poesia e liberdade em Rubem Alves. *In.*: NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 243-244.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Filosofia nas escolas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hLFWNP3uKRI>> Acessado em: 29 dez.2014.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. *Ética*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

COSTA, César Augusto Soares da. *Uma leitura da não religião a partir da reflexão sociológica contemporânea: da secularização à (re) descoberta do sagrado na sociedade*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, 2010. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/760/A%20RELIGIAO%20E%20O%20RETORNO%20DO%20SAGRADO.htm>> acesso em: 10 fev. 2015

CRUXÊN, Orlando. *A sublimação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CUNHA, João Geraldo Martins da. *Estudo sobre algumas notas de Wittgenstein*. Revista Estudos Filosóficos, nº 2, 2009, versão eletrônica. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/artigo1-rev2.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2014.

DAFOE, Daniel. *Robinson Crusoe: a aventura de um náufrago em uma ilha deserta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico da Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREUD, Sigmund. Moisés e o monoteísmo. *In.: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. XXIII

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, Jaci Rocha; IUNSKOVSKI, Roberto. *Experiência do sagrado e religião*: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.

GRENZ, Stanley J. *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 2008.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEWIS, C. S. *A Abolição do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. *Cristianismo Puro e Simples*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

LYOTARD, J. *A Condição Pós-Moderna*. 2ª ed. trad. de Bragança de Miranda. Gradiva: Lisboa, 1989

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MCLUHAN, Marshall. *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*, Harmondsworth: Penguin, 1967.

MEIRELLES, Fernando. *O Jardineiro Fiel (The Constant Gardener)*. EUA, Reino Unido: Universal, 2005. 128 min, drama, color, 14 anos.

MORAIS, Regis de. Pensamento social de Rubem Alves. *In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.

NICHOLI JR. Armand M. *Deus em Questão: C.S. Lewis e Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida*. Viçosa: Ultimato, 2005.

NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.

NUNES, Antônio Vidal. Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos. *In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.

- ORO, Ivo Pedro. *O fenômeno religioso: como entender*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1974.
- PRADO, Adélia. *O Poder Humanizador da Poesia*. Projeto Sempre um Papo. Edição: Caturra Digital, 58". São Paulo: SESC de Vila Mariana-SP, 2008. Disponível em: <<http://www.sempreumpapo.com.br/audiovideo/player.php?id=127>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- RACHELS, James. *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva, 2004.
- REIS, Homero. Uma cozinha com cheiro de céu, ou a teologia de Rubem Alves. In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SALINAS, Daniel; ESCOBAR, Samuel. *Pós-modernidade: novos desafios à fé cristã*. 2ª ed. São Paulo: ABU, 2002.
- SANTA ANA, Julio. Fiel às suas origens. In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- SILVA, Ezequiel T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In: SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- STEFANI, Jaqueline. *Considerações sobre a ética do discurso*. Revista Controvérsias, v.1, nº 1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7128>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- TALLAFERRO, Alberto. *Curso básico de psicanálise*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TANCARA, Juan Jacobo. Florestas profundas, mares desconhecidos: o corpo e a nostalgia no pensamento de Rubem Alves. In.: NUNES, Antônio Vidal (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. 4ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

WIKIPEDIA. *Criança selvagem*, publicado em 12 fev. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Crian%C3%A7a_selvagem> Acesso em: 10 jun. 2015.

WIKIPEDIA. *Ludwig Wittgenstein*. Publicado em 18 jun. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein> Acesso em: 4 ago. 2015.

ZANELLA, Diego Carlos. *A ética comunicativo-discursiva de Jürgen Habermas*. Thaumazein, Ano V, Número 10, Santa Maria. 2012, p. 131-149. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/1/Numero10/Zanella_10.pdf>. Acessado em: 24 abr. 2014.



APÊNDICE

Plano de aula para o Ensino Religioso

f) **Turma:** 1º Ano do Ensino Fundamental.

g) **Objetivos**

- Oportunizar o aprendizado de valores fundamentais;
- Explorar a diversidade, relacionando o conteúdo do livro à questão do preconceito;
- Aprimorar a habilidade de concentrar-se em momentos de roda (“saber ouvir”);
- Incentivar hábitos de escrita através da produção de texto coletivo.

h) **Recursos**

- Livro “Como Nasceu a Alegria – Rubem Alves”;
- Sala de aula;
- Lápis de cor, *canetinha*, lápis de escrever e borracha;
- Caderno.

i) **Desenvolvimento**

- Para iniciar o momento de *contação* de história, de maneira prazerosa, deve-se solicitar aos alunos que sentem em roda e cantem uma música - sugestão: “E agora minha gente...”²⁰⁸ - como introdução ao período proposto. A professora deverá ler para os alunos o livro “Como Nasceu a Alegria – Rubem Alves” de modo a enfatizar e dramatizar as partes principais. Após esse período, conversar em roda sobre alguns questionamentos pertinentes no livro, tais como:
 - 1) Qual parte da história você mais gostou?
 - 2) Como a florinha se sentiu diante da situação que passou?

²⁰⁸ Cantiga de roda de domínio público: “E agora minha gente / uma história eu vou contar / uma história bem bonita / sei que todos vão gostar / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá / he, he, he / tra-lá-lá-lá / lá-lá”.

- 3) E as outras flores, eram como? Elas se importaram com o choro da florinha?
 - 4) Os animais, pássaros, a árvore e Deus, ficaram como, vendo a florinha chorar?
 - 5) Ao final, o que podemos dizer que entendemos dessa história?
- Durante a *roda de conversa* com os alunos, conversar sobre respeito às diferenças e o preconceito existente em muitas pessoas e ocasiões. Trazer à tona situações concretas em que “certos preconceitos” ficam sobressaltados na própria sala de aula e, que os tais, devem ser anulados do dia-a-dia, do contexto escolar e social em que eles estão inseridos.
 - Para que o conteúdo seja explorado de forma a eficazmente reproduzir a proposta de trabalho, trabalhar por meio de uma brincadeira, sendo ela: “Cada um com seu eu” – nessa brincadeira, cada aluno, sentado em sua carteira, deve pegar uma folha de papel, lápis de escrever, *canetinha*, lápis de cor e borracha. A professora dará comandos e eles irão desenhar de acordo com a direção solicitada. É importante ressaltar que eles não devem copiar uns dos outros, para que de fato, o jogo aconteça da melhor maneira. Prosseguindo a professora pedirá, por exemplo, que cada criança desenhe um monstro, e que este deve ter três olhos, duas patas, quatro narizes, seis orelhas, três braços e duas bocas. Ao final do comando, a professora pedirá que eles pitem e contornem de maneira criativa o monstro que desenharam. Por fim, será feita uma exposição de monstros em sala de aula. A partir daí a professora observará como ficaram os monstros e conduzirá o momento de conversa dizendo que mesmo o comando sendo o mesmo, os monstros desenhados foram diferentes, de cores, formas e tamanhos diferentes. Cabendo uma pergunta – Porque isto ocorreu? E resposta será desenvolvida junto a eles, concluindo que este fato ocorre porque somos pessoas diferentes, nascemos em famílias com culturas diferentes, crescemos em ambientes diferentes, nos relacionamos com o meio de forma diferente e assim sucessivamente. Sendo assim, se somos diferentes nos mais diversos aspectos, e gostamos de ser assim, devemos respeitar os outros e devemos ser

respeitados. Assim como a “florinha” era diferente e deveria ter sido tratada da mesma maneira que as outras flores eram. Ao mesmo tempo, compete frisar que o “ser diferente” é bom, pois assim como na história lida de *Como nasceu a alegria*, muitas vezes nossas diferenças propiciam situações em que descobrimos “a alegria”.

- No próximo momento da aula, fazer juntamente aos alunos um texto coletivo com o tema “A Diversidade em Nossa Sala de Aula” e, após concluir, pedir que eles copiem o texto no caderno.

j) Avaliação

A avaliação será realizada a partir do interesse de cada aluno e sua relação com as atividades proposto



ANEXO A²⁰⁹

ENSINO RELIGIOSO 1º ANO			
EIXOS: CULTURAS RELIGIOSAS, TEOLOGIAS, TEXTOS SAGRADOS E TRADIÇÕES ORAIS, RITOS, ETHOS			
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS MÍNIMOS	
Compreender sua identidade religiosa na construção de reciprocidade com o outro (tu) e na percepção do Transcendente, expressa de maneiras diversas pelos símbolos religiosos	1º BIMESTRE	Reconhecer-se pessoa. Valorizar as boas recordações da vida. Perceber-se mais gente a partir das relações com o outro. Sensibilizar o educando para a acolhida do outro com suas diferenças pessoais. Elencar valores que contribuem para o bom relacionamento com os colegas e com os amigos. Perceber que a convivência com o outro nos faz crescer e sermos melhores. Reconhecer que as interações na vida das pessoas é motivo de crescimento pessoal.	Alteridade. Eu sou eu com o outro. Eu e o outro somos nós.
	2º BIMESTRE	Valorizar as relações de amizade e amor existentes na família, na vizinhança e na escola. Identificar e relacionar símbolos que manifestam recordações de momentos significativos na vida do educando. Relacionar formas de comunicação simbólica com as pessoas e com o Transcendente. Entender que existe diferença entre símbolos religiosos e o Transcendente. Reconhecer a importância dos símbolos na relação com o Transcendente.	Símbolos religiosos. Lembranças na vida da pessoa. Os símbolos religiosos na vida das pessoas.
	3º BIMESTRE	Identificar símbolos religiosos presentes na vida das pessoas. Relacionar os elementos da natureza, percebendo neles sinal do Transcendente. Refletir sobre os elementos da natureza e sua utilidade para a vida. Sensibilizar o educando para o amor e o cuidado que necessitamos ter uns com os outros e com a natureza. Valorizar atitudes e ações de preservação da natureza. Ver na natureza um sinal sagrado da presença do Transcendente. Entender que somos parte da natureza e precisamos dela para a nossa sobrevivência.	A ideia do Transcendente. Os símbolos religiosos e o Transcendente. Os símbolos religiosos dão ideia do Transcendente.

²⁰⁹ Cabe informar que este documento foi fornecido como diretriz provisória pela formação continuada da Prefeitura de Vila Velha/ES.

ANEXO B

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

“O que muda não é a diferença. São os olhos...”.

O trabalho desenvolvido com a história de Rubem Alves: Como nasceu a alegria? Foi surpreendente, pois mostrou o quanto é importante ouvir a opinião dos alunos quanto as suas percepções a cerca do diferente. A discussão não ficou apenas sobre o diferente quanto à forma física, mas muito mais foi possível discutir com etnias, crenças e condutas.

Encantadoramente e de forma poética, mas sem deixar a realidade de fora, Rubem Alves aborda a dor “do ser diferente” e o olhar do outro sobre estas diferenças. Em meio à igualdade, a “diferença” revela a maneira singular e bela de cada um ser no mundo.

Esta história serviu de ferramenta para trabalhar a singularidade e a diversidade através de conversa sobre os sentimentos de tristeza, rejeição e preconceito.

No primeiro momento a história foi lida para os alunos e uma caixa com flores foi apresentada aos alunos, contendo flores para demonstrar sentimentos. Cada aluno escolheu sua flor, falou do seu sentimento no momento e compôs o painel, que ficou exposto na sala de aula.

No segundo momento a resenha do livro foi lida e mais uma vez houve uma interpretação oral ressaltando as possibilidades de discussão e valorização do respeito, da solidariedade entre outros.

No terceiro momento os alunos levaram para casa o livro com a intenção de lerem a história para os seus familiares.

No quarto momento foi realizada uma visita em excursão a um “Jardim” exposto nas bancas de flores da feira livre do bairro, para observação dos tipos de flores, diferenças e semelhanças, aromas e tamanhos.

No quinto momento foi realizada a ilustração da flor da história e também foi confeccionado um livro com o reconto.

turma ainda desenhou o que mais gostou e o que não gostou na história e o Livro do reconto foi exposto para alunos de outras turmas observarem.



FIGURAS: Etapas da realização do projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da escola UMEF "Professor Luiz Malizeck", realizado a partir do livro: Como nasceu a alegria / Rubem Alves; ilustrações de Roberto Caldas. São Paulo: Paulus, 1999.



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 24/06/2015.

FIGURAS: Etapas da realização do projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da escola UMEF “Professor Luiz Malizeck”, realizado a partir do livro: Como nasceu a alegria / Rubem Alves; ilustrações de Roberto Caldas. São Paulo: Paulus, 1999.