ANEXO AO PROCESSO Nº 244/97 - CM
DEFESA DE DOUTORADO EM: 18/05/2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

ANA ARLINDA DE OLIVEIRA

A LEITURA E OS TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS NO CONTEXTO DE ESCOLAS CONFESSIONAIS

Marília - São Paulo
2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

ANA ARLINDA DE OLIVEIRA

A LEITURA E OS TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS NO CONTEXTO DE ESCOLAS CONFESSIONAIS

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

ANA ARLINDA DE OLIVEIRA

A LEITURA E OS TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS NO CONTEXTO DE ESCOLAS CONFESSIONAIS

T. 1235

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília.

Orientadora: Profª. Dr.ª Cleide Marly Nébias

1410001235



MARÍLIA – SÃO PAULO
2001



Nº cham 372.J
O48a
Nº Tombo 1.235-ter
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 31/08/01
Proced. autor

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Ana Arlinda de.
O481 A leitura e a literatura infantil no contexto de escolas confessionais / Ana Arlinda de Oliveira. – 2001.
203 p.; 30cm.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2001.
Bibliografia: f. 165-175

1. Leitura. 2. Literatura Infantil. 3. História da criança. 4. Formação de leitores. 5. Usos da literatura – escolas confessionais. I autor. II. Título.

CDD 20 – 372.61

ANA ARLINDA DE OLIVEIRA

A LEITURA E OS TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CONFASSIONAIS

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientadora: Profª. Dr.ª Cleide Marly Nébias – UNESP/Campus de Marília/SP

.....

2º Examinador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/ Campus de Marília/SP

.....

3º Examinador: Profª. Dr.ª Maria Alice de Oliveira Faria – UNESP/Campus de Assis/SP

.....

4º Examinador: Profª. Dr.ª Marta Maria Pontin Darsie – UFMT/ IE/MT

.....

5º Examinador: Profª. Dr.ª Raquel Lazari Leite Barbosa – UNESP/Campus de Assis/SP

.....

São Paulo, 28 de fevereiro de 2001.

À memória de
À Thiéris Meireles Bastos, meu genro, que ao partir cedo demais, não pode compartilhar deste momento.

AGRADECIMENTOS

De modo especial agradeço à Profª. Dr.ª Cleide Marly Nébias pela orientação, compreensão e apoio que possibilitou a realização deste trabalho.

Às professoras, à equipe pedagógica e aos alunos das escolas pesquisadas que me permitiram conhecer sua prática escolar.

À Profª. Dr.ª Marta Maria Pontin Darsie e ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena pelas valiosas contribuições na qualificação.

À Profª. Dr.ª Maria Alice de Oliveira Faria e à Profª. Dr.ª Raquel Lazari Barbosa Leite que gentilmente aceitaram o convite para participarem da banca de defesa da tese.

À João Luiz Derkoski, meu amado e companheiro, que ao logo destes anos de convivência, tem compartilhado muitas coisas comigo. Pela compreensão e paciência nos momentos críticos.

À Ana Fanny, Maria Regina e Cora Carolina, minhas filhas, que têm sido minha maior motivação. Principalmente, Cora Carolina que pequena, suportou minhas ausências neste período.

À minha mãe Antonia Bezerra de Oliveira pela imensa contribuição à minha formação, meus irmãos Paulo de Tarso, Abraão Lincoln, Ana Maria e Débora pelo entusiasmo com que sempre me esperaram, pela hospedagem, e por trilharem comigo os caminhos percorridos para a orientação. Foi confortador contar com vocês após as longas viagens de ônibus com destino a São Paulo.

Aos funcionários da UNESP pelo solícito atendimento nestes anos, como aluna da Pós-Graduação, nas pessoas de Maria Inês Bayer Pereira, Wilma Regina Rezende dos Santos e Edna Lúcia Bonini de Souza .

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo conhecer, quais concepções e crenças possuem alunos da 4ª série, professoras, bibliotecárias e coordenadoras pedagógicas acerca da leitura e da literatura infantil em escolas confessionais, no município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso.

Consideramos como local de pesquisa os espaços de três escolas confessionais, cujos dados foram recolhidos por intermédio de entrevistas gravadas e observações em sala de aula.

Os referenciais teóricos escolhidos nos permitiram fazer um paralelo entre o processo histórico de formação da infância, em séculos passados em que a leitura e a literatura infantil tiveram como finalidade primeira transmitir informações de cunho moral, como forma de enquadramento das crianças nas normas sociais prescritas pela sociedade através da criança religiosa e a leitura em nosso tempo como necessidade numa sociedade letrada e secularizada.

A literatura infantil, como a abordamos neste estudo, sendo um gênero literário, presente na escola, tem muito a contribuir para desenvolver a sensibilidade estética do leitor e ainda propiciar conhecimentos, por conta de um envolvimento intenso e prazeroso da criança com o livro escolhido, sem atrelamento ao ensino moralizante, como ainda é concebido na prática escolar.

O resultado da pesquisa demonstra que nas escolas confessionais escolhidas, com maior ou menor ênfase, ainda está presente em muitas situações uma relação com a leitura da Literatura Infantil voltada para a moralização, para o ensino dos conteúdos e muito pouco de contato das crianças com a Literatura Infantil voltada para o divertimento e para o lazer.

unesp

RÉSUMÉ

Cet ouvrage a pour objet d'étude l'appréhension des concepts et idées que se font les élèves de la quatrième élémentaire ainsi que les institutrices, les bibliothécaires et coordonnatrices pédagogiques par rapport à la lecture et à la littérature enfantine dans des écoles confessionnelles de la ville de Cuiabá Etat de Mato Grosso.

Préférant l'approche de la recherche qualitative, nous avons rapporté les entrevues enregistrées et les obsevations faites en classe de trois écoles confessionnelles.

Les référentiels théorique choisis nous ont permis d'établir un rapprochement parallèle entre le processus historique de la formation des enfants au cours de siècles passés où la lecture et la litérature enfantine avaient comme but de transmettre des précepts moraux pour en faire des enfants religieux par le biais des règles sociales prescrites par la société lettrée et secularisée.

Les résultats obtenus ont démontré que le concept de lecture des sujets étudiés est encore ancrée au concept traditionnel de lecture mais tendant, à plusieurs moments de la pratique pédagogique, à une approche sociointéractionniste.

La litérature enfantine, telle que nous l'abordons ici étant un genre littéraire présent à l'école, a beaucoup contribué à développer la sensibilité esthétique chez le jeune lecteur grâce à l'attrait intense et plaisant de l'énfant pour le livre qu'il a choisi, sans lien avec l'enseignement moralisateur, comme elle avait été conçue historiquement.

A cet égard, notre recherche révèle, avec plus ou moins d'emphase, qu'en maintes situations, les liens de la littérature enfantine avec la morale sont encore présents dans l'enseignement et les petits lecteurs ont très peu de contacts avec elle par gôut et plaisir de ce genre de lecture.



ABSTRACT

This study aims at learning what concepts and beliefs fourth grade students, teachers, librarians and pedagogical coordinators have about reading and about children's literature in confessional schools in Cuiabá, Mato Grosso.

Using the qualitative research approach, three confessinal schools were selected and data was collected through recorded interviews and classroom observation.

Theoretical references enabled the constrution of a parallel between the historical process of childhood developement in past centuries when reading and children's literature had as its main objective the transmission of moral values as a way of shaping children into the social norms prescribed by society through religion, and reading at present as a necessity in a literate and secularized society.

The results show that the conception of reading is still anchored on the traditional view, although tendencies toward a socio-interactionist approach in pedagogical practice can be noticed at several moments.

Children's literature, as considered in this study, being present at school, has much to contribute toward the development of the reader's aesthetic sensitivity while, at the same time, it can bring knowledge due to the intense and pleasant involvement whith a chosen book and with no moralizing issue.

In this aspect, this research reveals that, with more or less emphasis, children's literature is still used for moralizing and content teaching. Children have very little contact with literature for pleasure.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 12

CAPÍTULO I – ORIGEM E CONTEXTO DA PESQUISA..... 17
1. Minha história de leitura..... 17
2. A configuração do problema da pesquisa..... 20
3. O contexto das escolas confessionais escolhidas.....22
   3.1. Colégio Coração de Jesus 22
   3.2. Escola Adventista "Centro América" 25
   3.3. Escola Presbiteriana de Cuiabá..... 26
4. O método. 33
5. Os sujeitos da pesquisa..... 34
6. Os caminhos percorridos..... 36
7. O olhar sobre a análise e interpretação dos dados..... 38

CAPÍTULO II – DOUTRINA DE IGREJA, DOUTRINA NA ESCOLA..... 42
1. A linha educacional da Igreja Presbiteriana 42
2. A linha educacional da Igreja Católica Apostólica Romana, com ênfase para a Educação Salesiana 49
3. A linha educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia 58

CAPÍTULO III - A CRIANÇA E SUA FORMAÇÃO PARA A CIVILIDA - DE E A MORAL RELIGIOSA, MEDIADAS PELA IGREJA, FAMÍLIA E ESCOLA 66
1.Vozes que exprimem o sentimento em relação à criança 78
2. Aspectos do pensamento educativo entre a Idade Média e a Renascença..... 91
3. O Papel do sistema escolar: o envolvimento dos mosteiros, das escolas e das catedrais 104
4. Manuais de civilidade: enquadramento da criança na ordem estabelecida..... 114
5. A leitura como passaporte para a redenção das almas 117

CAPÍTULO IV – A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL.... 128
1. Concepções que explicam as práticas de leitura.....130
2. O conceito de leitura..... 140
3. A formação do leitor..... 145

CAPÍTULO V – A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR..... 154
1. O livro infantil ou os filmes 168
2. A função das histórias bíblicas na escola..... 171

CAPÍTULO VI – A LEITURA, A LITERATURA E OS LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR CONFESSIONAL DE CUIABÁ..... 178
1. Análise das Concepções de leitura..... .178
2. A mediação religiosa na formação do leitor: leituras sancionadas/ leituras não autorizadas..... 200
3. Usos da Literatura Infantil: moralização/doutrinação, ensino dos conteúdos escolares ou divertimento/prazer estético..... .211
4. Histórias bíblicas: obediência versus desobediência.....224
5. Interação sala de aula/biblioteca: acesso, atividades e avaliação.....234

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 263

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 269

ANEXOS..... 280
1. Bloco de questões da entrevista com alunos..... 280
2. Bloco de questões da entrevista com professoras..... 281
3. Bloco de questões da entrevista com coordenadoras pedagógicas e biblio tecárias.....283
4. Adaptação de história da Literatura Infantil.....286

APRESENTAÇÃO

A tese que apresento tem seu foco centrado sobre a leitura e, mais especificamente, a leitura da Literatura Infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas confessionais.

A leitura é uma experiência cultural que se tornou a base de praticamente toda a atividade humana. A formação do leitor-criança, neste contexto, torna-se fundamental como necessidade de interação com o mundo social através do ato de ler. Por conta disso, o contato da criança com a Literatura Infantil pode ser traduzido em necessidade social, curiosidade, busca de conhecimento e um intenso e prazeroso envolvimento pessoal com o livro.

As histórias infantis podem ser consideradas o "rito de passagem" da criança para o mundo da leitura. Desde cedo ela está em contato com as mais diversas histórias, contadas inicialmente na família, como fruto da tradição dos antepassados. Esses momentos de convivialidade parecem ser o primeiro referencial para que a criança construa sua visão de mundo e para o desvelamento dos possíveis significados da realidade, da qual é parte integrante.

Contudo, a Literatura Infantil esteve, desde a sua origem, fortemente atrelada à Pedagogia, colocando o leitor-criança como um receptor passivo dos livros permitidos pelo mundo adulto. As histórias infantis tiveram, por longo tempo e em algumas situações ainda tem, como finalidade central transmitir informações de cunho moral, como forma de enquadrar as crianças nas normas prescritas pelo ambiente social.

A escola toma para si a incumbência de sistematizar e desenvolver a leitura na vida da criança. Nesse espaço, ao lado dos contadores de história do ambiente familiar e religioso, a criança encontrará um outro interlocutor: a professora. Começa, assim, a caminhada oficial para a formação do leitor, na qual se espera, seja ampliado o contato desse leitor com o gênero literário, através dos livros. No entanto, a criança, apesar de vários anos de interação verbal e não-verbal, com sua comunidade, ao entrar para a escola, falta-lhe diversificação de situações com a leitura de textos literários. No contexto escolar a criança é pouco

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

estimulada a procurar a biblioteca como fonte de textos, onde se propicia o encontro da criança com o livro e como um local de cultivo da leitura e espaço de saberes a serem compartilhados.

Sabe-se que a interação com os textos da Literatura Infantil aumenta as possibilidades de as crianças ampliarem seu conhecimento de mundo e de satisfazerem suas necessidades afetivas e emocionais. A escola tem relegado a planos inferiores essa dimensão da Literatura Infantil devido a uma visão utilitarista que estabelece como principal finalidade da literatura a atitude moralizante ou o ensino de algum conteúdo.

Através da imposição, pelos adultos, da leitura moralizante, vão firmando-se valores e atitudes que devem conduzir a criança a uma vida virtuosa, dando-lhe uma direção espiritual, objetivo que é primordial para a Igreja.

Disciplina, sacrifício pessoal e resignação aos desígnios divinos farão parte da educação da infância, como forma de moldá-la aos interesses do sistema social. A leitura que os adultos impõem, pode cumprir neste percurso histórico da criança, o papel de anulação do sujeito, pela exigência de obediência irrestrita às normas sociais.

Este estudo procurará conhecer como o processo histórico-cultural de formação da infância influenciou e influencia três escolas confessionais, a saber: Colégio Coração de Jesus, Escola Adventista "Centro América" e Escola Presbiteriana de Cuiabá, tendo como perspectiva o fato de que a criança (socializada no interior de grupos letrados onde o adulto, investido de autoridade, concepções e visão particular de mundo, propõe a leitura da Literatura Infantil) precisa desenvolver os mais diferentes significados da palavra e, que as instituições já citadas, no ser/estar junto com a criança, podem contribuir para a formação de um leitor apto a fazer leituras polissêmicas ou circunscrevê-lo a um conhecimento e interpretação limitados de mundo.

Envolvida por estas reflexões, defino o problema deste trabalho com a seguinte questão:

- Que concepções, possuem alunos da 4ª série, professoras, bibliotecárias e coordenadoras pedagógicas das três escolas confessionais escolhidas, sobre a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

leitura e a leitura da Literatura Infantil?

A pesquisa pretende revelar a carga de valores, preferências e interesses que, de alguma forma, esteja relacionada com a formação de leitura dessas crianças, da série e escolas citadas.

O objetivo foi compreender, principalmente, através das falas dos alunos, professoras, coordenação pedagógica e bibliotecárias, como os sujeitos concebem as questões ligadas à leitura e, mais especificamente, a leitura da Literatura Infantil na sala de aula.

A escolha do tema, sobre Leitura e Literatura Infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se ao caminho que tenho percorrido, tanto na prática docente com crianças, e como formadora de professores no ensino superior. Estas experiências levaram-me a perceber que a prática pedagógica, nas salas de aula do ensino fundamental, estimula muito pouco o contato das crianças com a leitura de livros literários infantis.

Atualmente, minhas preocupações estão voltadas para o trabalho que desenvolvo no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, no Instituto de Educação, o que me impulsiona a refletir cada vez mais sobre a formação dos futuros pedagogos, cuja maioria são professores, lotados na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso ou na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, e com os quais mantenho contato acadêmico nas disciplinas voltadas para o ensino da Linguagem nas séries iniciais.

Outro fator que me motivou para este estudo foi o fato de que há, constantemente, nos cursos de Pedagogia, alunos pertencentes a diferentes denominações religiosas que, embora pertencentes ao mesmo ramo do cristianismo, possuem maneiras próprias de pensar a Educação e, conseqüentemente, a formação de leitores.

Ao dialogar com os autores que, com suas teorias, contribuíram para elucidar o tema por mim escolhido, compus da seguinte maneira a trama do meu texto:

No capítulo I, descrevo o método de pesquisa e os procedimentos para a análise e interpretação dos dados, referendados por autores que situam a pesquisa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

qualitativa-interpretativa.

No capítulo II, relato as idéias educacionais de autores que inspirados na Doutrina de Igreja, norteiam e refletem a linha educacional contemporânea das escolas confessionais, mantidas pelas denominações com as quais desenvolvi a pesquisa, e que ainda, conservam ideais pedagógico-doutrinários de séculos passados.

No capítulo III, ao optar por expor o percurso histórico voltado para a formação da infância e as práticas de leitura de séculos passados, meu intuito foi de captar as situações e determinações sociais e culturais, que fizeram do leitor, de outras épocas, e de suas leituras, alvos das interdições e reprovações com o fim determinado de servir *"à Fé, à Lei e ao Rei"* (Villalta, 1997, p. 331). Procurei entender os objetivos das práticas de leitura dos adultos; práticas essas disseminadas pela sociedade que, obviamente penetraram na vivência e na educação que se destinou à infância.

No capítulo IV, apresento as idéias atuais sobre a leitura, em que ela é considerada hoje um instrumento de desenvolvimento, tanto individual quanto cultural. Dentre as concepções e práticas desenvolvidas destaco aquela que, no processo de formação do leitor, considera que haja intensa interação entre a criança e o professor como mediador do processo, sendo função desse, propiciar situações diversificadas e atraentes de leitura. A formação do leitor pressupõe construção e reconstrução de significados, porque sem eles não há leitura. Demonstro que a leitura é uma necessidade social.

No capítulo V, trato da Literatura Infantil como um gênero literário que, estando presente no universo escolar, pode contribuir para desenvolver a sensibilidade do leitor e proporcionar conhecimentos, desde que não esteja atrelado ao ensino moralizante, porque este limita os significados. Reflito ainda sobre o papel do texto bíblico, adaptado como histórias infantis que, comumente, é usado na escola confessional com propósitos de ensino da moral e dos bons costumes.

No capítulo VI descrevo e interpreto, através das falas de alunos, professoras, coordenação pedagógica e bibliotecárias as concepções que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

permeiam atualmente as práticas de leitura e leitura da Literatura Infantil nas escolas confessionais pesquisadas.

Nas considerações finais, retomo o problema da pesquisa e as hipóteses levantadas inicialmente, para confirmar o uso da leitura da Literatura Infantil como veículo de moralização da criança. Mostro que, apesar dos avanços da pesquisa na área da leitura e da leitura da Literatura Infantil, será preciso superar uma concepção tradicional ainda presente na prática pedagógica atual, se quisermos alcançar o objetivo de formar leitores críticos.

unesp

CAPÍTULO I – ORIGEM E CONTEXTO DA PESQUISA

1. Minha história de leitura

Nasci e fui criada numa família de protestantes. Primeiramente meus pais freqüentaram a Igreja Batista e, após muitos anos pertencendo a essa denominação meu pai converteu-se à Igreja Adventista do Sétimo Dia, obrigando toda a família a segui-lo. A característica marcante da Igreja Adventista é que, diferentemente das outras denominações, que têm o domingo como dia de guarda, ela tem o sábado como dia de descanso, e neste dia seus fiéis exercem sua profissão de Fé. Com a ida de meu pai para essa denominação muitas coisas mudaram em nossa casa, pois ele tornou ainda mais rígidos, aqueles princípios que norteiam a Igreja em relação à educação dos filhos, cerceando e controlando, praticamente, todas as dimensões de nossa vida. A única leitura permitida de boa vontade por ele era a leitura da Bíblia e dos ensinamentos doutrinários. Os quatro filhos que sabiam ler tinham sua própria Bíblia e eram obrigados a carregá-la onde quer que fosse, exceção feita à escola, onde éramos instigados a falar sobre o evangelho, coisa a que sempre me recusei.

Como na história de séculos passados, em que não era permitido à mulher a leitura de romances para não correr o risco de perder sua pureza, era-nos interditada a leitura de qualquer romance. Enquanto crianças isso não representava um problema porque nós, porque obedecíamos estritamente ao comando do meu pai. Desde pequena demonstrava a todos, inclusive com participações na Igreja, que gostava de ler, recitar poemas, o que fiz várias vezes tanto na escola como na Igreja. Na escola sabatina, a pedido, lia sempre trechos da Bíblia ou da doutrina. No entanto, eram sempre leituras e recitações autorizadas. Nestas instituições era sempre requisitada quando se tratava de ler em voz alta para a assistência ou para os colegas.

Até o término do primário não tive problemas com o universo das leituras que me foram oferecidas em casa, pois na escola lia com prazer os clássicos da

Literatura Infantil. Aos doze anos, pois entrei tardiamente na escola devido a dificuldades de acesso, eu já era uma leitora que lia fluentemente e buscava novas leituras, diferentes daquelas que, até então, me eram oferecidas. Começaram assim os meus problemas. A insistência de meu pai e a tentativa de controle cada vez maior sobre minhas leituras foram criando profundas dissensões entre nós. Nesta fase, continuava válida a determinação da leitura da Bíblia e dos ensinamentos doutrinários da Igreja. A única exceção para as leituras ditas mundanas eram concedidas aos livros didáticos, todos passados por seu controle.

Na década de 60 estavam no auge as novelas em revista: Capricho, Sétimo Céu e outras. A leitura dessas revistas era terminantemente proibida para nós. E era o que nos apaixonava, assim como a milhares de jovens. Líamos às escondidas, pedindo às vizinhas. Líamos rapidamente para não dar tempo de meu pai encontrá-las lá em casa. Líamos na escola ou na casa das colegas. Transgredíamos as ordens de meu pai. Mas, quando éramos descobertas, os castigos físicos se faziam presentes. Várias dessas revistas encontradas por ele, que nos vigiava, foram queimadas.

Quando fui para o ginásio, chegou a vez da leitura dos clássicos da literatura. Não foram aprovados, mas também não deixei que os queimassem. Li todos os que pude, li mais uma vez às escondidas, li na biblioteca. Mas as pressões para ler todos os dias a Bíblia continuou por muitos anos, sempre como leitura obrigatória, sempre como leitura redentora, única capaz de salvar-me e de resgatar-me das leitura mundanas que tentava (e conseguia) fazer. A acusação de desvio dos caminhos do Senhor foram por mim ouvidas durante anos a fio.

Ao longo desses anos, as interrogações foram surgindo e entre elas a que mais me aguçava era: Por que, para ler as leituras que eu escolhia, precisava esconder os livros e esconder que lia? Afinal, o que eu lia era de domínio público, estava nas bancas, nas bibliotecas, na escola, somente não estava na Igreja. E eram exatamente os princípios da Igreja, exacerbados por meu pai, que impediam minha liberdade de escolha. Foi dessa maneira que passei anos transgredindo os ditames familiares ao ler aquilo que me era proibido. Li todas as tipologias e assuntos que pude ter acesso. Escolhi aquilo que mais gostava de ler,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

independentemente das imposições. Fui ajudada por alguns de meus professores que sabiam da minha história e que me permitiam acesso aos seus livros, mesmo que eles pudessem ser queimados.

Continuei minha experiência de leitora. Muitos fatos foram acontecendo em minha vida e, adulta, ao romper com essas circunstâncias, pude finalmente ler aquilo que escolhesse e quando quisesse ler. Não há texto que eu não leia, e somente a mim compete a escolha do que quero ou não ler.

Ao ingressar no magistério, 15 anos após ter alcançado a maioridade como leitora, essas lembranças da leitora adolescente foram emergindo cada vez mais.

As lembranças do tempo adolescente, em que toda a leitura pretendida era cerceada, começaram a transformar-se em reflexões sobre as leituras e as escolhas do leitor. Voltei então minhas reflexões para a linguagem e para as práticas de leitura na escola, enquanto formadora de professores nas Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso e do município de Cuiabá.

Com a aprovação em concurso na Universidade Federal de Mato Grosso, para o curso de Pedagogia, na área de Comunicação e Expressão nas Séries Iniciais, a temática da leitura tornou-se de fundamental importância para mim.

Com o ingresso no doutorado na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília/São Paulo, pude desenvolver temática que me deu a compreensão de como, historicamente, como foi a formação de leitura da criança, que sendo leitora, teve suas escolhas limitadas pelas instituições. Pude enfim, entrar nas escolas confessionais que escolhi para a pesquisa para encontrar respostas às minhas indagações e poder verificar se ainda se restringe, em nome da Doutrina de Igreja, as leituras do leitor em formação.

Tendo sido educada numa denominação e, mais tarde, professora passei a questionar-me: Até que ponto minha história de leitura, seja das leituras religiosas obrigatórias ou das leituras profanas como escolha pessoal, influenciaram a concepção de mundo e, conseqüentemente, as concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura que tenho hoje?

Somente enquanto educadora é que pude compreender que aquele contexto em que estive inserida na adolescência tem sua razão histórica.



Na formação, ao longo desses anos, passei a dar um olhar, não só de leitora mas de professora formadora, que me conduz a conceber a leitura num contexto sócio-cultural.

2. A configuração do problema da pesquisa

Com base nestas idéias, defini o problema deste trabalho com a seguinte questão:

- Que concepções possuem alunos da 4ª série, professoras, bibliotecárias e coordenadoras pedagógicas, sobre a leitura e a leitura da Literatura Infantil em três escolas confessionais do município de Cuiabá em Mato Grosso.

Formulei para a pesquisa as seguintes hipóteses:

- A Literatura Infantil ainda se vincula fortemente ao utilitário, ou seja, se presta ao pedagogismo: tanto para ensinar a língua quanto para pregar virtudes em detrimento do senso estético e da fruição. Parece não haver um equilíbrio entre a leitura fruição, divertimento e a leitura busca de informações, embora saibamos que em qualquer ato de leitura esses componentes são fundamentais.

- A religiosidade é um fator que interfere nas leituras oferecidas às crianças nas escolas confessionais pesquisadas. Este aspecto, sob forma mais exacerbada na pedagogia escolar, pode influenciar as crianças para o "temor de Deus", e marcar historicamente a formação dos leitores.

Vivenciei como local da pesquisa a sala de aula e tomei a explicação em Erickson apud Teixeira (1995) que as salas-de-aula, como outros cenários nas organizações formais, são locais em que os sistemas formais e informais continuamente se entrelaçam. Para mostrar o cenário de leitura destas escolas, busquei inspirar-me em Maffesoli, quando ele se refere à noção de *"mostração"* ao invés de *"demonstração"*, ao afirmar que a primeira ambiciona registrar o plural e a segunda se vincula à unidade (Maffesoli, 1988, p. 20). É na pluralidade que se configura a vida cotidiana e a escola é por excelência o local onde o plural emerge, mesmo que haja a imposição de normas. Tentei chegar o mais que pude

unesp

para ouvir as experiências e as concepções sobre o universo do leitor, da leitura e dos livros. Não encontrei fatos grandiosos, mas me deparei com experiências pessoais e coletivas que me mostraram o cotidiano desses meninos e meninas leitores e de suas professoras. O meu intuito foi prestigiar o comum, os *"pequenos nadas, o contraditório, o imprevisível"* (Maffesoli, 1984, p. 58), daquilo que pareceu ser insignificante, mas que move o cotidiano da sala de aula em sua relação com a aprendizagem da leitura e o espaço compartilhado, que moldura e é emoldurado por práticas sociais de leitura.

Escolhi para o trabalho de pesquisa, três escolas confessionais, de Cuiabá/Mato Grosso, a saber:

- Colégio Coração de Jesus (Congregação Salesiana)
- Escola Adventista "Centro América" (Igreja Adventista do Sétimo Dia)
- Escola Presbiteriana de Cuiabá (Igreja Presbiteriana do Brasil)

Para a seleção das escolas considerei aquelas com uma clientela significativa, bastante conceituadas na Região Centro-Oeste, localizando-se na zona central de Cuiabá.

As duas escolas evangélicas estão instaladas no quintal das igrejas mantenedoras, sendo que a escola católica tem uma capela particular. A ligação dessas escolas com suas igrejas é intensa; nas solenidades as crianças se deslocam do ambiente escolar para o ambiente religioso.

Nos meses da pesquisa de campo, fui registrando os acontecimentos e a territorialidade que compõem o cenário das escolas escolhidas.

unesp

3. O contexto das escolas confessionais

3.1 Colégio Coração de Jesus



Fig. 1 – Vista da fachada do Colégio Coração de Jesus

O Colégio Coração de Jesus tem como alunos, filhos de famílias das classes média e alta. É considerada uma escola tradicional de ensino e tem como ex-alunos várias personalidades da história de Mato Grosso. Seu prédio possui arquitetura de porte majestoso, e mantém-se ainda original; as salas de aula com janelas e portas de madeira antigas distribuem-se ao longo de um grande corredor. De acordo com as construções monásticas possui um pátio interno de onde é possível ter uma visão ampla do que acontece em seu interior. O Colégio Coração de Jesus tradicionalmente foi uma escola para meninas e, somente em 1992 tornou-se uma escola mista.

Dom Bosco, com o seu Sistema Preventivo, é o mentor pedagógico desta escola. Em vários ambientes há mentores e santos protetores da escola.

unesp



Fig. 2 - A efígie de Dom Bosco vista do alto de uma escada

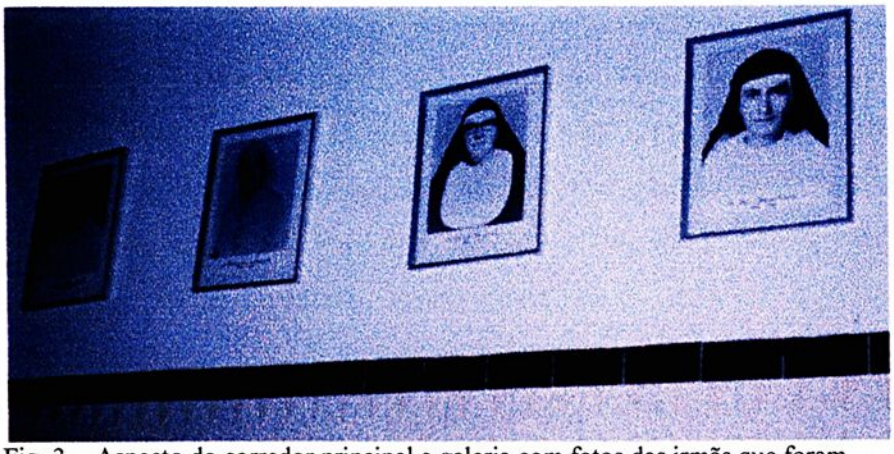


Fig. 3 - Aspecto do corredor principal a galeria com fotos das irmãs que foram diretoras do colégio



Fig. 4 – Imagem de Nossa Senhora Auxiliadora presente em vários ambientes da escola, inclusive salas de aula.

O colégio pertence à Ordem das Filhas de Nossa Senhora Auxiliadora, a parte feminina da Congregação Salesiana. Sua primeira diretora foi Madre Marta Cerutti. A escola possui auditório, quadra de esportes coberta, piscina olímpica, e uma capela particular, que por não ter sido elevada à condição de paróquia, tem como função somente servir para ofícios religiosos e solenidades que acontecem no colégio, duas salas de leitura construídas a pouco tempo: uma para o pré-escolar e outra para as séries iniciais. Sua biblioteca é informatizada e dirigida por uma irmã formada em biblioteconomia. Embora as salas de aula da escola tenham conforto como ar condicionado ou ventilador, mesas adequadas para as crianças, é notório o número excessivo de alunos.

Presenciei no Colégio Coração de Jesus, no decorrer da pesquisa um fato que chamou minha atenção. Todas as salas têm, além da imagem de Nossa Senhora Auxiliadora localizada acima do quadro negro, um serviço de som para recados que a qualquer momento pode ser ativado. Geralmente, esses recados, são dados pelas irmãs, que interrompem o trabalho pedagógico. Nesses momentos todas as atividades são suspensas, sejam quais forem, para ouvir os recados. Outras vezes, as crianças em formação de fila no corredor, a caminho para a sala de aula, são obrigadas a parar para ouvir o recado, o que cria um certo tumulto, com a professora pedindo para os alunos pararem.

O número total de matrículas do Colégio Coração de Jesus em 1998 foi de 1986 alunos. No período vespertino, a escola contava com 5 salas de 4ª série, tendo em média 35 alunos por sala, entre as quais duas foram escolhidas por sorteio.

A grande maioria das crianças que freqüenta essa escola pertence à classe social média e alta, morando nos mais diferentes bairros do município de Cuiabá e até do município vizinho Várzea Grande.



3.2. Escola Adventista "Centro América"



Fig.. 5 – Vista da fachada da Escola Adventista "Centro América" tendo à frente a igreja.

A Escola Adventista "Centro América" funciona literalmente no fundo da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Não há, praticamente, separação física entre uma e outra. Embora tenha algumas salas amplas, outras salas foram improvisadas como as da administração e de algumas salas de aula. Uma das salas em que fiz observação, a de 1ª série, foi dividida em duas por uma divisória de madeira, funcionando do outro lado a sala da 4ª série. A sala da biblioteca, bastante pequena, tem poucas estantes com livros diversos, possui uma mesa grande para leitura, a mesa da bibliotecária e é, também, local onde se faz fotocópias, atividade exercida pela pessoa encarregada da biblioteca, que tem ainda a função de ajudar a servir lanche na cantina. Numa das estantes fica uma pequena caixa de papelão com alguns livros de literatura para serem emprestados aos alunos. O pátio interno é muito pequeno e as crianças se aglomeram até mesmo nas escadarias. Possui quadra de esportes coberta.

Nesta escola praticamente não vi símbolos religiosos expostos, apenas uns poucos cartazes com dizeres de ordem moral ou versículos da Bíblia.

Quando lá estive, acontecia a Semana de Oração e, embora, nesta semana houvesse cultos todos os dias, cada série esteve por um período de aula, na igreja para o culto no qual um pastor visitante fez exortações aos jovens escolares, por meio de histórias de exemplos edificantes.

unesp

A matrícula total de alunos da Escola Adventista, em 1998, foi de 327 alunos, e contava com duas salas de 4ª série: uma no período matutino com 30 alunos e a outra no período vespertino com 14 alunos. Essas duas salas foram escolhidas para a pesquisa.

3.3. Escola Presbiteriana de Cuiabá



Fig. 6.– Vista da fachada da Escola Presbiteriana de Cuiabá tendo ao lado a igreja, que se comunica com a escola pelo pátio de recreação. O prédio escolar praticamente desaparece pois, a quadra fica à frente e a igreja ao lado.

A Escola Presbiteriana de Cuiabá tem um prédio que para o tamanho da clientela atende suas necessidades. É confortável para o trabalho pedagógico, e as salas não têm super lotação. Pode-se dizer que é um eficiente prédio escolar, dadas as suas características. Tem uma quadra coberta que também serve de pátio para as crianças.

No ano de 1998 a matrícula nesta escola foi de 404 alunos. A quarta série contava com duas salas: no período matutino com 12 alunos e no período vespertino com 22 alunos. Também nessa escola foram escolhidas as duas salas de 4ª série existentes.

Na Escola Presbiteriana de Cuiabá as paredes apresentam desenhos e versículos bíblicos de exortação, espalhados por orredores, sala dos professores, quadra de esportes, etc. A escola não possui bibliotecária e a sala da biblioteca tem em suas estantes muitos livros didáticos e quase nenhum acervo de Literatura Infantil. A característica peculiar desta escola é a visibilidade marcante de símbolos religiosos, que servem como auxiliares visuais de ensinamento das verdades e dos valores da Igreja, dando à instituição a sua identidade.

> *O paradigma de tornar-se um católico [ou evangélico] é ampliado pela refração da realidade educacional, através das lentes de imagens estrategicamente colocadas e de artefatos religiosos que envolvem os estudantes em um miasma ideológico fortemente carregado de significação e sentido.* (Maclaren, 1991, p. 242)

Um dos meios de manter a ordem na sala de aula é dado, tanto pela prática do professor, quanto pelas imagens e símbolos religiosos, que são o conjunto de mensagens que fazem sentido naquele contexto. A quantidade de mensagens bíblicas espalhadas pela escola é abundante, como mostram as fotos.



Fig. 7 – Saguão de entrada da escola



Fig. 8 – Corredor do primeiro andar

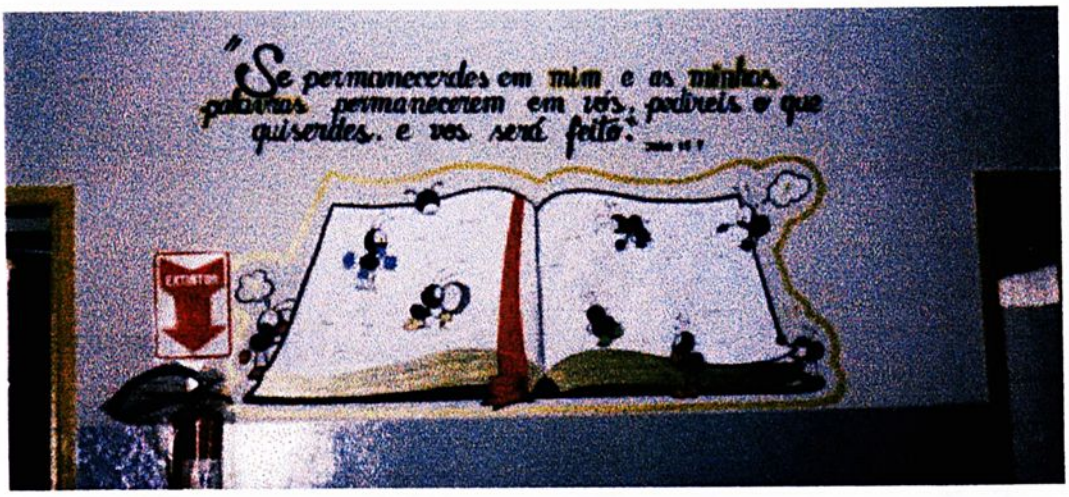


Fig. 9 – Mensagem no corredor

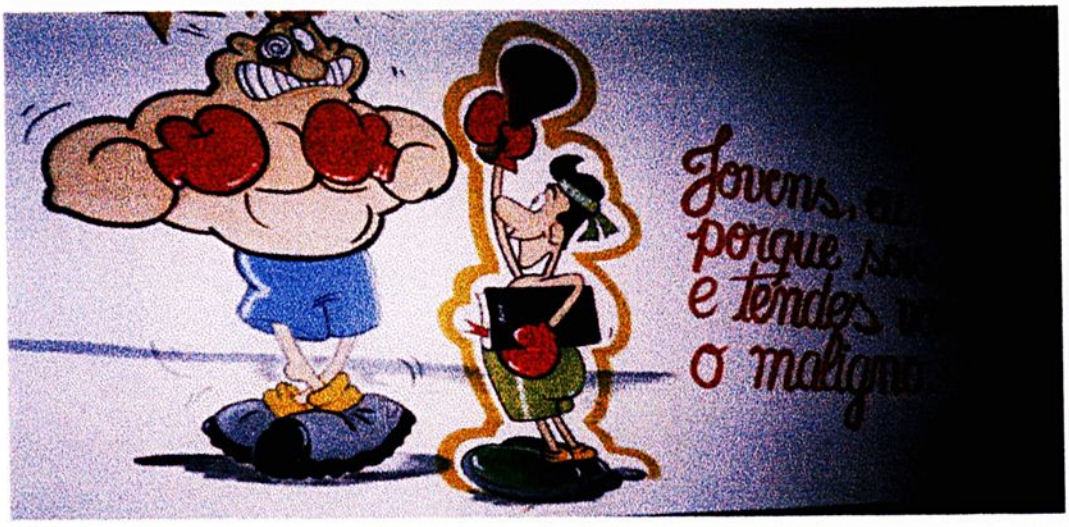




Fig. 10 e 11 – Mensagens do corredor do primeiro andar



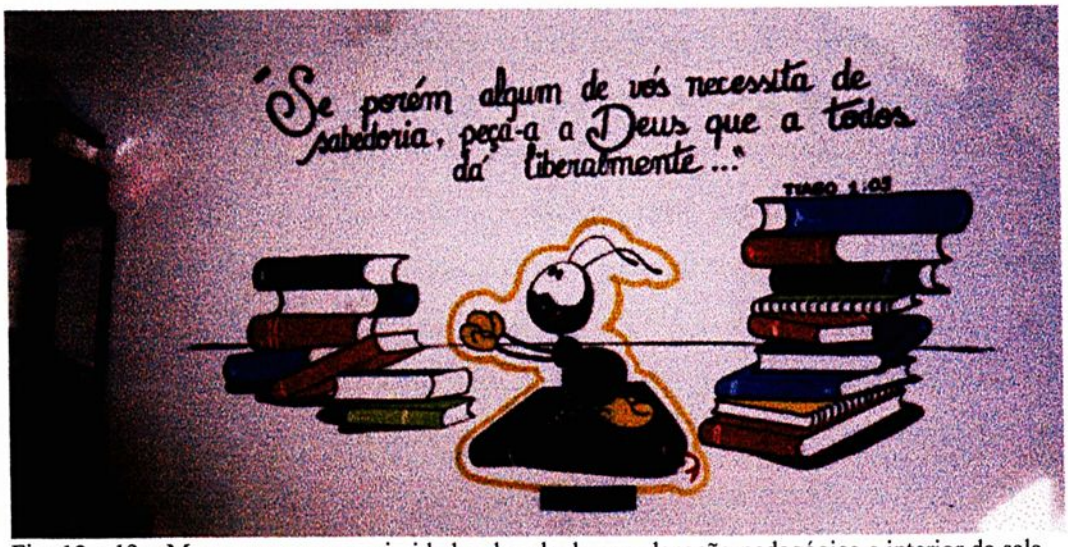


Fig. 12 e 13 – Mensagens nas proximidades da sala da coordenação pedagógica e interior da sala dos professores.

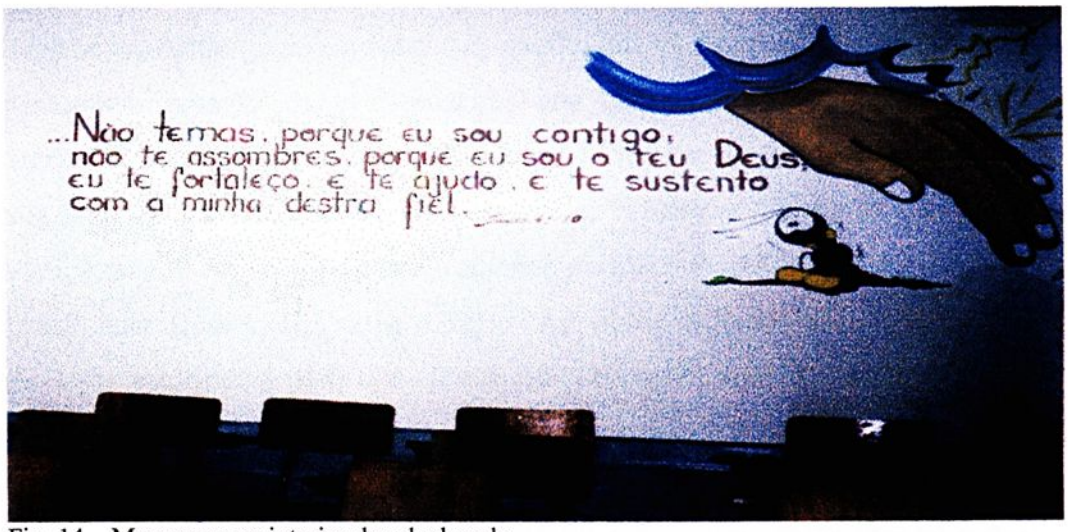


Fig. 14 – Mensagem no interior da sala de aula

Os símbolos e artefatos religiosos são uma forma de concretizar as qualidades transcendentes de Deus, e provocam os estudantes a dar-se conta e a apreender a realidade de uma maneira especial. Os símbolos apontam para uma realidade para além do que eles significam, permitindo aos estudantes participar dessa realidade. Por emblemas religiosos, podemos entender, desde a fotografia do representante maior da Igreja, no caso católico, o Papa, os santos protetores do ambiente escolar, os crucifixos pendurados em salas de aula ou corredores, ou ainda, constantemente, nas mãos ou colo dos religiosos que administram essas instituições e, no caso evangélico, seu profeta ou fundador, o mentor da escola, e também as mensagens dos mais variados tipos ligadas às normas. Maclaren (1991) entende que é preciso questionar uma cultura que permite recorrer à autoridade de Deus através da manipulação agressiva de símbolos referentes, e de maneira muitas vezes inescrupulosa, porque estão centralizados na autonegação, na paciência, nas falhas e inadequações do indivíduo. Os símbolos têm o poder de promover uma *"cola espiritual"* (Maclaren, 1991, p. 246) na mente dos alunos. O uso de desenhos da personagem "smilingüido" tem como objetivo chamar a atenção das crianças para a figura da formiguinha, como um exemplo que tem a fama de ser obreira.

De modo geral, nas instituições pesquisadas, a Bíblia, além de constantemente lida ou citada na sala de aula, é também usada quando os alunos

reúnem-se no pátio para conversas e orações ou na "Devocional" da Escola Presbiteriana, reunião de evangelização em que os alunos semanalmente deslocam-se para uma outra sala. A "Devocional" tem tamanha importância para a escola que um dos alunos assim se refere a ela: *"Todo dia a gente desce para o recreio. Primeiro tem que fazer a devocional, porque não pode se alimentar antes de falar com Deus"* (NIL - M - EP). Ao observar uma "Devocional" dos professores, realizada à parte dos alunos, no horário do intervalo, verifiquei que um dos professores era escolhido antecipadamente para preparar exposição sobre um tema religioso, com leitura da Bíblia. Ficou evidente o constante teor moralizante dos expositores, mediante histórias cujos personagens são exemplos edificantes.

Em todas as escolas visitadas percebe-se, que não são poucos os momentos em que são consideradas ou como uma extensão da Igreja ou como elas próprias tendo uma identidade de Igreja, devido a verdadeiros atos litúrgicos que acontecem em seu interior. O que se pode observar é que a Bíblia, nestas escolas, está sempre em lugares que a destaque, aberta em cima das próprias mesas dos professores, salas da administração ou biblioteca.

A Escola Presbiteriana de Cuiabá e a Escola Adventista "Centro América" têm portes bem menores e seus alunos, na grande maioria, são das famílias da classe baixa e média.

Percebi ainda que, praticamente, todas as escolas da pesquisa apresentam problemas de luminosidade nas salas de aula. Como o assunto tratado aqui é leitura, a luminosidade do ambiente tem grande relevância quando se trata de crianças fazendo suas histórias de leitura.

As bibliotecas das escolas protestantes não atendem às necessidades dos leitores-criança, tanto por falta de acervo da literatura infantil, como pela precariedade das instalações físicas.

Adotei como convenção para a identificação das escolas os seguintes códigos: Colégio Coração de Jesus – CJ; Escola Adventista "Centro América" – EA e Escola Presbiteriana de Cuiabá – EP.

Devo registrar que a Escola Missionária Gurnnar Vingren, da Igreja



Assembléia de Deus, inicialmente escolhida para a pesquisa, não aceitou minha presença. Depois de mais de um mês de contato, em que a escola protelou a resposta, me foi dito pela diretoria e coordenação que os professores não poderiam participar, porque eles não trabalhavam com literatura infantil e não estavam preparados para ter alguém observando suas aulas. Não me foi dado oportunidade para falar diretamente do meu projeto com as professoras, porém durante o tempo em que mantive contato com esta escola, conheci a biblioteca escolar e, pude perceber que o acervo de obras da literatura infantil constitui-se de obras atuais e em número bem representativo. As crianças, segundo a bibliotecária, freqüentavam bastante a biblioteca, inclusive na hora do recreio, momento em que era difícil fazê-las voltarem às aulas. Também essa escola usa como recurso persuasivo inscrições moralizantes nas paredes.

Foi possível constatar que as editoras das instituições religiosas mantenedoras das escolas confessionais, de um modo geral, produzem farto material didático para uso em suas escolas. A Igreja Adventista do 7º Dia, por exemplo, tem material de leitura bastante conceituado no mercado como a Revista Nosso Amiguinho e livros editados pela Casa Publicadora Brasileira, como "Páginas Preciosas", que se auto-intitula de cunho moralizante, e produz ainda, material didático para as séries do ensino fundamental.

A publicação de livros infantis, pela Casa Publicadora Brasileira, restringe-se aos autores pertencentes ao universo da referida Igreja, sendo pouco usados no contexto da escola local. A Igreja Católica tem, em Cuiabá, filiais de suas editoras Paulus, Vogal e Vozes, que oferecem uma gama significativa de literatura infanto-juvenil dos mais diversos autores.

A Igreja Presbiteriana tem a Casa Editora Presbiteriana, que distribui seus livros em Cuiabá através da livraria evangélica LECA. Em contato com a escola fui informada de que existe literatura específica para crianças, mas também não consegui ver o uso constante desses materiais e nem os encontrei na biblioteca.

As três escolas confessionais escolhidas têm em comum o fato de que suas mantenedoras são ramificações do cristianismo, porém, com algumas diferenças na condução dos seus princípios.

4. O método

O método escolhido para a elaboração deste trabalho de pesquisa, é decorrente da constatação de que os procedimentos da abordagem qualitativa, mais se adequam à natureza deste estudo.

Fundamentando-me em Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apresento algumas características básicas que embasam esse tipo de pesquisa:

a) A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador um contato direto, no campo, com a situação que está sendo investigada, porque sua preocupação é compreender as ações em um determinado contexto.

b) O material obtido é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos: inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos. Citações freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista, pois todos os dados da realidade são considerados importantes, ou seja, algo trivial pode ser essencial para a compreensão do problema em estudo.

c) O investigador qualitativo não pode separar o ato, a palavra ou o gesto do contexto, para que não perca de vista o significado dos acontecimentos. Os dados são registrados em forma de palavras ou imagens, sem predominância do aspecto quantitativo e possuem transcrições de fala para ilustrar o pensamento do ator. Qualquer idéia tem potencial para contribuir para uma maior compreensão do objeto de estudo.

d) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, porque interessa verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

e) O significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção do pesquisador, buscando capturar como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, quais as suas opiniões, quais as suas perspectivas, que questões se colocam e como interpretam suas experiências.

Busquei também em Sabaj (1998) a concepção de que se faz necessário afastar o monismo metodológico do positivismo, e se recusar a internalizar o



padrão estabelecido pelas ciências naturais como o ideal regulador, único e supremo, da compreensão racional da realidade. Dessa autora vem a explicação que,

> *a análise da realidade consiste em nos acercarmos dela, desvelá-la e conhecê-la, com a finalidade de melhorá-la, pois a realidade é algo que nos é dado, o que existe, o âmbito em que se desenvolve a vida do homem e tudo aquilo com que ele se relaciona. Implica em saber onde se está, onde se quer ir e onde se quer chegar.* (Sabaj, 1998, p. 3)

O comportamento humano é constituído por suas ações, e é um traço característico dessas ações dar um sentido para quem a realiza, e converter-se em ações inteligíveis para outros, somente por referência ao sentido que lhes atribui o ator individual.

Observar as ações de uma pessoa não se reduz a tomar nota dos movimentos físicos visíveis do ator, mas interpretar o sentido que o ator confere a sua conduta. O observador somente pode interpretar se tiver por referência os motivos do ator, as suas intenções ou propósitos no momento de levar a cabo a ação. O investigado deve dar a palavra ao ator para poder descobrir como ele constrói suas experiências, e a partir de que categorias produz sua organização, ou seja, como organiza os fenômenos socioculturais em sua mente e os significados que lhes atribui.

A pesquisa interpretativa, busca significados locais e imediatos das ações, partindo sempre do ponto de vista dos atores sociais.

5. Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidas, por sorteio, um total de 36 crianças com idade entre 10 e 11 anos, pertencentes à 4ª série do ensino fundamental.

O procedimento para a escolha das duas salas do Colégio Coração de Jesus, devido ao número de salas da 4ª série, foi o sorteio. Primeiro foram



sorteadas, a meu pedido, pela coordenação, as duas salas de aula com as quais iria me envolver. Após esse procedimento, o nome das crianças foi colocado em envelopes por sala, e as próprias professoras fizeram o sorteio. Nas outras duas escolas como havia somente duas salas de 4ª série, houve participação de ambas.

O critério de escolha do número de alunos para as entrevistas ficou em 30% dos alunos que tinham 4 anos na mesma escola, para o Colégio Coração de Jesus. Para a Escola Adventista "Centro América" e a Escola Presbiteriana de Cuiabá, o critério para a escolha dos alunos foi de 100% dos que estavam na escola há 4 anos, porque o número de alunos das salas de 4ª série era bem menor.

Os profissionais entrevistados nas três escolas perfazem um total de 11 pessoas: 06 professoras da 4ª série, 03 coordenadoras pedagógicas e 02 bibliotecárias, pois uma das escolas não tem profissional específico para a função que é acumulada pela supervisora.

Há professoras bastante jovens no grupo, mas a maioria se situa numa faixa entre 30 e 47 anos. O tempo de exercício do magistério nas séries iniciais varia entre 4 e 23 anos. Todas fizeram o curso de Magistério em nível de 2º grau. Quanto à formação, a grande maioria das professoras tem o curso de Pedagogia; há uma cursando e outra que desistiu no último ano. Duas professoras têm o curso de Letras e uma tem Pedagogia e Estudos Sociais. Uma delas informou estar fazendo especialização em Psicopedagogia. Quem exerce a função de bibliotecária na Escola Adventista, tem o curso de secretariado e, segundo seu depoimento, nunca ouviu falar da existência de curso para formar bibliotecárias.

As professoras, prontamente, aceitaram minha presença, primeiro na sala de aula e depois para a entrevista. No entanto, duas professoras da escola adventista protelaram ao máximo minha entrada na sala de aula e, por fim disseram não ter condições de deixar-me observar suas aulas, por questões de constrangimento, porém propuseram-se a participar da entrevista. Até mesmo as entrevistas foram difíceis de realizar, porque eram sempre proteladas pelos mais diversos motivos. Nesta mesma escola, a orientadora educacional não abriu espaço para o diálogo e percebi mesmo um certo mal-estar enquanto lá estive. Não escolhi outra escola, porque a situação se prolongou e eu já havia feito,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

observações nas salas de 1ª e 2ª séries, como forma de conhecer o trabalho pedagógico da escola e também as entrevistas com os alunos. Apenas nessa escola houve resistência à minha presença na sala, pelas professoras da 4ª série para observar o trabalho com a Literatura Infantil, porém acredito que a observação nas duas séries iniciais e as entrevistas com as crianças e as professoras suprem essa lacuna.

Nas entrevistas, as crianças puderam dizer a sua palavra sobre o que pensam e o que apreendem cotidianamente no contato com os livros. Ficou claro que as crianças foram mais espontâneas que os adultos.

Para preservar a identidade dos entrevistados preferi usar um código ao invés dos nomes.

6. Os caminhos percorridos

O tempo usado para a pesquisa de campo compreendeu os meses entre julho e dezembro de 1998. Foram quase seis meses usados para contatos com as equipes técnico-pedagógicas, observação em sala de aula, entrevistas gravadas com alunos e professoras. Nos primeiros contatos mantidos com as escolas, embora fosse bem recebida pelos diretores(as), houve muita burocracia até que tudo se acertasse. Pedi às escolas, um documento de autorização para coletar os dados da pesquisa, o que todos prontamente atenderam.

Foram dois os procedimentos usados para a coleta dos dados: a observação direta das atividades do grupo em sala de aula e, primordialmente, entrevistas com os envolvidos para captar suas explicações e interpretações. Tirei fotografias em várias situações na sala de aula e nas salas de leitura.

As observações em sala de aula foram muito importantes porque por meio delas pude apropriar-me do sentido que tinham as relações entre professoras e alunos, relacionados à leitura da Literatura Infantil. Nesses contatos pude ampliar o diálogo com os alunos, elemento que iria possibilitar maior empatia entre mim, as crianças e as professoras, e ainda observar o trabalho pedagógico.

É importante frisar que, ao ser apresentada às crianças a proposta de

unesp

entrevista gravada, nenhuma delas se recusou. A euforia tomou conta da classe porque todos queriam ser entrevistados. Tive que explicar a eles que era muito difícil ter que escolher apenas alguns, mas que também era difícil entrevistar a todos porque precisaria de muito tempo. Ainda assim muitos vinham cobrar a entrevista. Um dos pais ao saber que sua filha estava sendo entrevistada, veio até mim para saber o motivo. Expliquei-lhe, e ele mostrou-se bastante satisfeito com minha preocupação pela leitura e muito entusiasmado por saber que sua filha seria entrevistada por uma docente da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para a obtenção dos dados, usei a entrevista gravada, por considerá-la uma técnica em que a interação social se faz presente; através do diálogo tanto entrevistados como o próprio entrevistador são participantes de um jogo interativo com possibilidades de revelarem em seu discurso o que pensam.

Sobre a técnica de entrevista Garrett apud Medina (1990) afirma que todas as pessoas envolvidas na entrevista, seja quando são entrevistadas ou quando entrevistam, mostram aspectos objetivos e subjetivos. Em situação de entrevista *"tanto entrevistado como entrevistador são duas pessoas, (...) que se auto-elucidam a respeito de coisas da vida, conceitos específicos, juízos de valor, e ao mesmo tempo se modificam entre si"* (Medina, 1990, p. 31). Tal acontecimento envolve emoção e razão, perturbando a ambos: entrevistados e entrevistador. Nesta circunstância, a inquietude é o desafio, porque o Eu entrevistador lança o desafio da pergunta para que o Outro se revele na resposta. Uma entrevista é sempre farta de mistérios a serem desvendados, por isso é também um processo de aprendizado.

Nesse sentido procurei transformar o roteiro semi-estruturado das questões como guia para as entrevistas, de modo a não aprisionar os envolvidos num esquema rígido de perguntas e respostas. Além das questões que propus, outras foram surgindo complementando aquilo que pretendia conhecer através das falas dos envolvidos, ou seja, conhecer quais eram suas concepções e crenças a respeito da Leitura e da Literatura Infantil nas escolas confessionais escolhidas. Procurei captar, ao longo das entrevistas, o comportamento gestual, os silêncios e indecisões, como forma de poder conduzir cada entrevista sem causar

unesp

constrangimentos aos entrevistados. Na EA, a coordenadora pedagógica perguntou-me se não seria mais interessante eu passar as questões da entrevista primeiro para ela, antes das professoras "porque tem algumas questões aí... eu teria que...". Da maneira como foi colocada a fala da coordenadora, as questões teriam que passar primeiro pelo "controle de qualidade", isto é, as questões seriam "filtradas". Disse à coordenadora que não havia necessidade de leitura prévia, pois as perguntas estavam relacionadas à prática pedagógica das professoras, e elas mesmas poderiam definir quais iriam responder.

Cada entrevista teve a duração média de 50 minutos.

O fato de ter estado com as crianças mais de um mês, antes de iniciar as entrevistas, proporcionou tranqüilidade e liberdade de expressão ao conversar com elas. Mesmo nas duas salas da EA, nas quais não foi permitida a minha entrada para a observação, não tive dificuldades de relacionar-me com as crianças, porque havia momentos de encontro na hora do recreio ou na biblioteca onde me procuravam. As próprias crianças vinham conversar comigo, para saber sobre o que eu estava fazendo na 4ª série. Não houve dificuldades de comunicação entre eu e as crianças.

Na apresentação e interpretação os dados foram dispostos na seguinte ordem: depoimentos dos entrevistados, relatórios de observação em sala de aula e fotografias que registraram vários momentos da prática escolar.

7. O olhar sobre a apresentação e interpretação dos dados

A análise qualitativa-interpretativa que faremos neste capítulo sobre as concepções de leitura e da leitura da Literatura Infantil no contexto de três escolas confessionais de Cuiabá em Mato Grosso, utilizar-se-á dos dados coletados junto a alunos, professoras, coordenação pedagógica e bibliotecárias, por meio de entrevistas e observação em sala de aula.

Os aspectos aos quais dei ênfase nesta análise encontram-se explicitados no problema da pesquisa sobre as concepções que possuem alunos da 4ª série,



professores, bibliotecárias, coordenação pedagógica sobre a leitura e a leitura da Literatura Infantil nas escolas pesquisadas.

A categorização das concepções que dão suporte a análise do ambiente escolar estão ancoradas em três modelos: o Modelo Tradicional, o Modelo Socioconstrutivista e ainda o modelo que caracterizo como de transição em que se mesclam, ora o primeiro modelo, ora o segundo. Os referenciais que apoiam a análise das concepções dos segmentos da escola são a epistemologia que diz respeito à natureza do objeto e ao processo de criação do saber e a didática da leitura.

Uso o termo concepção para me referir aos conhecimentos que têm os segmentos escolares sobre a Leitura e leitura da Literatura Infantil. Concepção é um conjunto de idéias e sentimentos em torno dos quais reúnem-se os membros de determinado grupo social. Darsie apud o Grupo Investigación em La Escuela (1998, p. 30) concebem que *"o questionamento das concepções exige confrontação de idéias e experiências com as novas informações que se vão gerando, o que cria um processo de contínuo reajuste cognitivo"*.

Segundo Darsie (1998, p. 92) compreender as concepções dos professores e alunos, torna-se importante para quem se dedica à formação destes, porque a análise das adequações e inadequações das concepções construídas e a serem construídas pode desencadear novas teorizações e, conseqüentemente, novas práticas.

Não desejo tratar as teorias que as crianças construíram sobre a leitura com o rigor do conceito fechado. Prefiro comentar as noções sobre a leitura, que deixam transparecer em suas falas, como extensão do que lhes foi transmitido no ambiente escolar.

As hipóteses que formulei para a pesquisa são de que a Literatura Infantil ainda se vincula a um modelo utilitarista, ou seja, está atrelada ao pedagogismo: tanto para ensinar a língua quanto para pregar virtudes em detrimento do senso estético e da fruição. Na prática escolar parece não haver um equilíbrio entre a leitura fruição, divertimento e a leitura busca de informações, embora saibamos que em qualquer ato de leitura esses componentes são fundamentais. Outra

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

hipótese que formulei é a de que a religiosidade é um fator que interfere nas leituras oferecidas às crianças nas escolas confessionais pesquisadas. Este aspecto, sob forma mais exacerbada na pedagogia escolar, pode influenciar as crianças para o "temor de Deus", e marcar historicamente a formação dos leitores, como foi mostrado no primeiro capítulo.

Para proceder à análise o conteúdo dos dados foi organizado em três blocos a saber: Leitura, Literatura Infantil e interação sala de aula/biblioteca.

Bloco A) Leitura. Neste bloco, buscou-se conhecer através das falas dos entrevistados quais as suas concepções em relação à leitura no contexto das escolas confessionais tendo como categorias explicativas o Modelo Tradicional e o Modelo Sociointeracionista. Ainda como parte do bloco de leitura analisou-se a mediação religiosa das escolas confessionais segundo duas categorias: Leituras sancionadas e Leituras não autorizadas.

Bloco B) Literatura Infantil. Procurou-se neste bloco, compreender o que pensam os envolvidos na pesquisa e como concebem a Literatura Infantil, a finalidade com que é usada na prática escolar. Dentro da temática da Literatura Infantil levantamos três categorias: Literatura infantil como pretexto para ensinar conteúdos, como pretexto para moralização e como entretenimento/fruição do estético.

Bloco C) Integração biblioteca/sala de aula. Foram analisadas as relações entre esses dois mediadores, relacionados ao planejamento de atividades, a procura da biblioteca pelos segmentos dessas escolas, o acesso ao ambiente da biblioteca, o acervo e a avaliação que se faz na escola da leitura da Literatura Infantil.

A organização da análise dos dados obedece ao seguinte esquema:

BLOCO A – LEITURA

1. Análise das concepções de leitura.
2. A influência religiosa na formação do leitor: leituras sancionadas/ leituras não autorizadas.

unesp

BLOCO B – LITERATURA INFANTIL

1. Análise das concepções de Literatura Infantil.
2. Usos da Literatura Infantil: Ensino dos conteúdos, Moralização/ doutrinação ou divertimento/ fruição do estético.
3. Histórias bíblicas na escola: obediência versus desobediência.

BLOCO C – INTERAÇÃO SALA DE AULA/BIBLIOTECA

1. Acesso, atividades, avaliação da leitura.

CAPÍTULO II – DOUTRINA DE IGREJA DOUTRINA NA ESCOLA

Para a construção deste capítulo, tomei como referencial teórico, os escritos doutrinários dos autores que narraram a história da implantação das escolas, e as diretrizes das instituições religiosas, relacionadas à educação por elas promovida.

1. Linha Educacional da Igreja Presbiteriana do Brasil

A implantação da Igreja Presbiteriana do Brasil em 1859, coube a um missionário presbiteriano, Reverendo Ashel Simonton, vindo dos Estados Unidos para exercer o presbitério no Rio de Janeiro, embora desde 1555 houvesse tentativas fracassadas de fixação dos protestantes calvinistas no Brasil.

A resistência aos evangélicos era grande, pois pregavam sob uma ideologia diferenciada daquela que dominava os valores éticos da vida brasileira, com predomínio do catolicismo.

Desde sua chegada ao Brasil, a Igreja Presbiteriana, firmou-se no propósito de propagar seus princípios não apenas com a pregação do Evangelho, mas também através das escolas (Hack, 1985, p. 57).

Em 1867, o Reverendo Simonton apregoava que *"um meio indispensável para assegurar o futuro da igreja evangélica no Brasil, era o estabelecimento de escolas para os filhos de seus membros"* (Ribeiro, 1981, p. 184). O valor da educação estaria assim, vinculado à nova vida evangélica.

O trabalho de evangelização iniciado pelos missionários não surtia os efeitos desejados, porque uma parte substancial da população era analfabeta. Aliado ao fato de que havia analfabetismo, a implantação de escolas *"seria um instrumento de pregação do cristianismo nos moldes presbiterianos, com penetração mais fácil e que atingiria a sociedade brasileira mais rapidamente"* (Hack, 1985, p. 58). Através da propaganda do Evangelho as elites nacionais seriam atraídas para o protestantismo, cujo objetivo era *"orientá-las e oferecer-*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

lhes os valores morais e espirituais que eram tidos como interpretação genuína do Cristianismo" (Hack, 1985, p. 58).

Os presbiterianos foram os pioneiros na introdução do sistema pedagógico americano no Brasil. A educação, para esse grupo, oriundo da Reforma, tinha um papel fundamental como *"instrumento de evangelização"* (Hack, 1985, p. 59).

Entre os grupos religiosos da igreja, levantava-se a polêmica entre a educação e a obra de evangelização. Um grupo, ao enfatizar a educação, entendia que a evangelização devia ser ministrada tanto nas escolas dominicais das Igrejas, como nas salas de aula de suas instituições escolares. O objetivo a ser alcançado era atingir pessoas, convertendo-as a seu culto, a fim de transmitir-lhes os conceitos cristãos de vida. Um outro grupo, discordava da missão educativa realizada no interior das Igrejas, porque era dispendioso vindo em detrimento da obra missionária de expansão e implantação de igrejas. A educação devia seguir a evangelização e não o contrário, porque o desvio de recursos prejudicava a causa maior da igreja, sua fixação no Brasil e, conseqüentemente, a disseminação dos ensinamentos das Sagradas Escrituras.

Dois pontos de vista mostram o quanto essa discussão era efervescente no movimento presbiteriano no Brasil: Eduardo Carlos Pereira, era educador presbiteriano e seu posicionamento negava que os colégios podiam concorrer para a propagação do ministério evangélico: no entanto, um outro líder, o Reverendo Álvaro Reis, via nas escolas junto às Igrejas, uma oportunidade de orientar os filhos, oferecendo a eles uma educação cristã. Para ele, era preciso propiciar aos filhos da Igreja uma influência cristã o mais constante possível. A escola, no seu modo de pensar, era a continuação da família.

> *As más conversações corrompem os bons costumes... Enquanto estão por demais plásticos os corações dos filhos da Igreja, procuramos amoldá-los com os hábitos e costumes cristãos. ...à luz do Evangelho cintile a luz da instrução especialmente para a infância.* (Hack, 1985, p. 63)

unesp

Havia entre os protestantes um espírito de competição e o desejo de desmontagem do sistema católico, não somente relacionado à questão doutrinária mas, também, na questão educacional. Horácio Lane, que dirigiu o Colégio Mackenzie tem uma posição favorável a que se ampliem as escolas evangélicas, ao afirmar que,

> *...a campanha evangélica deve partir deste princípio: muitas escolas, mais escolas, sempre. É o que fazem os sacerdotes católicos e, é o que fazemos nós. Na educação da mocidade reúne-se grande parte de nosso ideal.* (Ferreira: 1952, p. 151)

Crabtree citado por Ramalho, referindo-se à implantação das escolas confessionais evangélicas, afirma ser simplesmente impossível a religião evangélica concorrer com o catolicismo sem munir-se do poder e da influência da educação. Cada sistema tinha sua ideologia e as suas vantagens. Os evangélicos, estavam plenamente convencidos da superioridade dos seus ideais, porque, segundo seu pensamento, era no campo da educação que o Evangelho produziria seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder à consciência nacional (Ramalho, 1976, p. 69).

O pensamento presbiteriano estava calcado no fato de que,

> *A escola estabelecida junto a uma igreja evangélica tinha objetivos definidos. Além de ensinar as primeiras letras, também ministrava o ensino religioso da Bíblia e do Breve Catecismo. Também era observada a prática do culto diário com orações e cânticos religiosos. A escola destinava-se a suprir a ineficiência do sistema pedagógico brasileiro e garantir instrução àquelas crianças que fossem constrangidas por práticas católicas romanistas. A escola também despertava a solidariedade do novo grupo evangélico minoritário, que se sentia mais seguro e motivado a enfrentar as pressões e perseguições de grupos contrários à presença presbiteriana.* (Hack, 1985, p. 65)

unesp

O programa educativo é, segundo Ramalho (1976), uma das primeiras e mais importantes expressões da obra dos evangélicos. O analfabetismo não condiz com as perspectivas de mudança que se quer introduzir na sociedade brasileira. A Reforma Protestante Calvinista tem como sua proposta ser *"necessário que o protestante seja capaz de ler a Bíblia e certa literatura religiosa, e a comunidade global deve valorizar e expandir a educação, considerada a mola principal para a ascensão social"* (Ramalho, 1976, p. 69).

A escola implantada ao lado de cada Igreja, além de preencher uma lacuna no sistema educativo, também tinha por objetivo prevenir conflitos que poderiam resultar da imposição de práticas católicas romanas às crianças protestantes (Ribeiro, 1981, p. 190).

A prática educativa presente no Brasil, nos primórdios da implantação da escola presbiteriana era a de ser uma pedagogia essencialmente memorizadora e as lições apresentadas de forma monótona, quase sempre ditadas. Não se dava valor maior aos aspectos de assimilação e elaboração por parte dos alunos (Ramalho, 1976, p. 79).

Um periódico denominado "O Pregador Cristão", fundado em 1877, traz em seu número de 9 de janeiro de 1886, uma notícia sobre a União Bíblica das Crianças, iniciada em 11 de abril de 1879, destinada *"a desenvolver nas crianças o gosto pela leitura da Bíblia"* (Ribeiro, 1981, p. 104). Esta agremiação estendeu-se pela Europa, América do Norte e Ásia. Inclui-se também, nesta notícia, a "Lista das porções das Escrituras Sagradas" para 1886 e os trechos da Bíblia que todas as crianças matriculadas na União devem ler diariamente em todo o mundo, incluindo-se o Brasil. Sem dúvida, uma leitura que era prescrita pelo adulto e memorizada a cada dia pela criança.

Outro fato a ser considerado como uma injunção na comunidade presbiteriana, é o de que, ao batizar-se uma criança, o pastor presbiteriano devia obter dos pais o compromisso de *"ensinar a criança a ler a palavra de Deus"*. O Diretório para o Culto Divino determinava que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> *...os filhos dos membros da Igreja visível e dedicados a Deus pelo Batismo, estão sob a inspeção e governo da igreja, e dever-se-lhe-á ensinar a ler. Ao apresentar a criança ao batismo os pais deviam prometer perante a congregação ensinar-lhe ou mandar ensinar-lhe a ler, para que venha a ler por si mesmo a Santa Escritura.* (Ribeiro, 1981, p. 183-4)

Uma, entre várias experiências, ligadas à educação fomentada pela Igreja Presbiteriana do Brasil, digna de nota por sua concepção de educação, foi a de Rio Claro, levada a efeito pelo Reverendo Dagama. Fundada em 9 de janeiro de 1877, foi denominada de "Internato para Crianças Pobres e Órfãos". Era uma escola mista e iniciou com nove crianças. O Reverendo Dagama, recolhia essas crianças e, durante um período de três anos, mantinha-as sob um "regime espartano", porque seu intuito era, após esse tempo, remetê-las de volta ao lar para comporem os quadros dirigentes que atuariam nas congregações analfabetas (Ribeiro, 1981, p. 193). Através das crianças alfabetizadas, que depois voltariam para suas comunidades, a Igreja Presbiteriana do Brasil pretendia propagar a leitura da Bíblia.

Para que as crianças fossem aceitas no internato, algumas exigências deveriam ser cumpridas: somente seriam aceitas crianças pobres, que ficariam três anos na escola e, durante sua permanência no internato, não poderiam visitar a família; durante esses três anos não poderiam, se fossem católicos, ir à igreja católica, nem fazer suas rezas; a idade para admissão era de 6 a 13 anos; os pais não teriam controle sobre as crianças enquanto estivessem nesta escola; as crianças trabalhavam duas horas por dia: os meninos nas tarefas do quintal e na rachadura da lenha, e às meninas era destinado o trabalho da casa, a costura e o bordado. A intenção desse sistema era *"preparar campos para uma farta colheita das almas"* (Ribeiro, 1981, p. 194).

Após três anos no internato, esperava-se que as crianças voltassem para casa e levassem consigo a boa semente; tendo como tarefa missionária cantar e ler a Palavra de Deus para seus parentes e vizinhos.

Na Escola Dominical era comum que as crianças recitassem de cor 300 a 400 versículos das Escrituras Sagradas, a cada domingo (Ribeiro, 1981, p. 196).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

As crianças, nesse contexto de intenso adestramento, vão se tornando instrumentos para a disseminação do cristianismo reformado, ao custo da ausência familiar, da imposição das regras que as tornarão dóceis obreiras da causa da Igreja.

A escola do Reverendo Dagama desapareceu em 1886, portanto, foram nove anos ministrando, para uma parcela da população da cidade onde se estabeleceu, um ensino tão autoritário e alienante quanto aquele que o protestantismo da Reforma combatia no catolicismo. Toda uma ação pedagógica com o objetivo de ocupar um lugar com poder e controle no âmbito religioso, foi incrementada pela Igreja, usando uma parte da infância, certamente excluída socialmente, e sem voz para contestar sua condição.

Atualmente a Igreja Presbiteriana do Brasil tem cerca de 256.000[1] membros batizados, e suas escolas aproximadamente 81.000 alunos espalhados pelo Brasil.

Em Mato Grosso existem sete escolas mantidas pela Igreja Presbiteriana do Brasil. Em Cuiabá, a Escola Presbiteriana de Cuiabá foi fundada em 23 de julho de 1992. A filosofia da escola, segundo está expressa no seu Projeto Político-Pedagógico (1999) propõe-se:

> *Orientar os alunos a adquirir conhecimentos e experiências úteis e necessárias à sobrevivência. Está voltada para a formação integral, desenvolvendo o senso crítico dos alunos, a fim de instrumentalizá-los para conquistar um espaço na sociedade participando e agindo como agente de mudanças de sua própria realidade, tendo como pressuposto básico os princípios cristãos registrados nas Escrituras Sagradas.*

Em sintonia com o caráter cristão da Escola Presbiteriana de Cuiabá, os alunos são levados a *"conhecer e interpretar as diferentes concepções do homem e do mundo pelas ciências e pela filosofia, sob a inspiração dos ideais evangélicos, segundo as Escrituras Sagradas"*.

---

[1] Fonte: Revista Família Evangélica. Rio de Janeiro: Mundo Edições, n.° 2, sd.

unesp

Os princípios daquilo que a Educação Presbiteriana chama de "Uma Pedagogia Evangélica-Reformada" (Klassen, 1999, p. 64) são:

- Pedagogia da Presença: encontra sua raiz na própria Palavra de Deus e no exemplo de Jesus Cristo, que deixa claro que ninguém consegue educar bem, sem antes aproximar-se, pelo amor, da pessoa que educa. Esta presença tem vinculação com a disciplina preventiva, que implica, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir, nem inibir, saber afasta-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade.
- Simplicidade: característica que se expressa pelo amor aos outros, pela busca de objetivos sem rodeios inúteis e pela atuação sem duplicidade e sem orgulho, buscando a essência e não a aparência;
- Espírito de família: traduz–se pelo trato simples e dialogante, pela acolhida carinhosa e participativa de todos os membros da comunidade educacional;
- Amor ao trabalho: a pedagogia do trabalho é expressão do espírito calvinista e reformado da simplicidade e vida familiar. Frente à indolência, e à felicidade excessiva propõe o esforço e a constância comum, condições para o desenvolvimento do educando. O trabalho é elemento construtivo da dignidade da pessoa humana;
- A interioridade e a relação com Deus: a oração faz parte integrante da educação; o educador deve interceder por seus alunos todos os dias. Nossa confiança baseia-se não somente no esforço que fazemos para educar, mas também na bondade de Deus Pai que nos chamou a esta vocação e nos escuta quando oramos pelos nossos alunos.

Em documentos recentes da Federação Nacional da Escolas Presbiteriana – FENEP- encontramos o objetivo da Educação Presbiteriana com o seguinte teor:

> *A escola Presbiteriana, onde quer que esteja tem por objetivo promover, em ambiente de fé cristã evangélica, firmada na Bíblia Sagrada, primorosa educação básica e continuada, e ensino de elevado padrão de qualidade a todos que a procuram, sem discriminação de qualquer natureza, vinculando sua proposta pedagógica ao trabalho e às práticas sociais.*

unesp

Segundo Klassen (1999) a linha de ação da Educação Presbiteriana, numa visão de fé evangélica reformada, reflete uma visão de mundo e de homem, inspirada na Bíblia, a Palavra de Deus, única regra de fé e prática. Apesar do estado de decadência moral e espiritual do ser humano, na busca de seus próprios interesses e não no bem dos outros, Jesus Cristo oferece ao ser humano a oportunidade de reconciliação com Deus, pois Ele ainda continua a portar a imagem de Deus em si. O educador presbiteriano, como pensa Klassen, vê cada ser humano como pessoa original, portanto, educar é promover o desenvolvimento integral da pessoa, à luz dos valores e padrões revelados por Deus nas Santas Escrituras. É obrigação da Igreja, facilitar à criança e ao jovem a concretização de valores que os aproximem do ideal da humanidade contido nas Escrituras.

Assim, a escola presbiteriana constitui-se um espaço de evangelização; o ambiente escolar é marcado pelos valores evangélicos reformados, a explicitação da fé e o acompanhamento em seu compromisso de vida, grupos de oração e aconselhamento cristão.

O lema da Igreja Presbiteriana do Brasil é *"Adoração, Evangelização, Educação e Ação Social"*

2. Linha Educacional da Igreja Católica Apostólica Romana, com ênfase para a Educação Salesiana

Num contexto em que o Brasil era considerado pela Igreja e pelo Estado português, um lugar de bárbaros, carecedor da misericórdia divina, a criança brasileira viveu sob o jugo de concepções similares às da criança européia, possivelmente mais agravadas pela condição de atraso da colônia, nas relações de poder exercidas pela Europa. Para cá, a Companhia de Jesus, em 1549, trouxe o *"amor correcional"* (Del Priori: 1996, p. 10), pois, é com as crianças indígenas do Novo Mundo, que os jesuítas vão exercitar seus modelos de visão de mundo. Na concepção dos jesuítas, o Brasil, no século XVI, é considerado a terra dos assombros, misto de paraíso e purgatório de almas pecadoras.

unesp

A ordem dos jesuítas ganha hegemonia com relação ao ensino, porque o catolicismo precisava deter os progressos ameaçadores do protestantismo. As doutrinas de Lutero na Alemanha e Calvino na França, ganham espaços importantes na Europa, e a Igreja de Roma teme perder o "império do mundo". Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, fomenta uma milícia religiosa, porque cada vez mais os fiéis evadem da fé católica. É preciso, então, promover uma aproximação entre os fiéis e a igreja, para poder agir sobre suas consciências. Para conseguir esse intento, os jesuítas percebem que não é suficiente fazer a pregação, confessar, catequizar, e que *"a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas"* (Durkheim, 1995, p. 219).

A atuação catequese/ensino da Companhia de Jesus vai estender-se da Europa até as colônias por ela dominadas. Não se pode deixar de enfatizar a atuação dos jesuítas, quando se trata de educação porque, durante mais de 200 anos, e mesmo após serem expulsos, os princípios da Ratio Studiorium, promulgados em 1599, continuaram a influenciar os educadores. A atuação dos jesuítas acabou por enraizar-se de tal modo na educação que se tornou a *"causa da incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil"* (Ghiraldelli, 1990, p. 20).

O catolicismo brasileiro organizou-se, através do projeto missionário dos jesuítas a partir de 1549, segundo as regras da instituição do Padroado, que fez da Coroa Portuguesa a responsável pelas missões católicas e instituições eclesiásticas de seus espaços coloniais. A missão dos jesuítas era a de converter massivamente populações urbanas e rurais de ultramar, aliando a Fé e o Império no grandioso projeto colonizador (Flamarion e Vainfas, 1995, p. 347).

Para formar as consciências, castigos e punições também fizeram parte da formação da infância brasileira na nova ordem, pois os jesuítas, como catequistas-educadores, eram responsáveis pela alma dos alunos e detinham o poder de transmissão do conhecimento, formadores dos espíritos para a virtude, tudo em nome da salvação da alma das crianças.

A Igreja Católica Apostólica Romana tornou-se, então, a religião oficial do

unesp

Brasil.

Entre as diversas ordens que se implantaram no Brasil a Congregação Salesiana tem, no rol das instituições de ensino sob sua direção, o Colégio São Gonçalo e o Colégio Coração de Jesus em Mato Grosso, este último um dos locais da pesquisa.

A Congregação Salesiana foi fundada em 1859 e teve sua origem no norte da Itália. Seu fundador, Giovani Bosco, nasceu em Becchi em 1815, teve sua infância marcada pelo clima de religiosidade popular italiano do século XIX. Órfão de pai aos dois anos, suas dificuldades com o trabalho e os estudos influenciaram mais tarde seu projeto pedagógico.

Em 1835, Dom Bosco, como ficou conhecido no Brasil, entra para o seminário, *"onde vive o rigorismo claustral, herança do mundo escolástico piemontês ainda no século XVIII"* (Francisco, 1998, p. 79). Em 1841, Dom Bosco é ordenado sacerdote, iniciando sua obra educativa.

Entre 1815 data de seu nascimento e 1888 data de sua morte, Dom Bosco viveu um tempo em que houve *"um florescimento pedagógico marcado por posições diferenciadas diante da grande influência iluminista: alguns aderiram completamente às novas idéias; outros com reservas e outros ainda se opuseram radicalmente"* (Scaramussa, 1993, p. 3).

Essas idéias, para Dom Bosco, apresentavam-se como reducionismos da pessoa humana, sobretudo quanto ao aspecto religioso, por isso, opôs-se à modernidade como projeto global. Sua cosmovisão continuava teocêntrica.

O "Sistema Preventivo", criado por Dom Bosco, é uma pedagogia, que *"foi de um realismo muito grande em adotar técnicas e modalidades modernas de ação"* (Scaramussa, 1993, p. 3). No campo particular pedagógico, ele não adotou um sistema rígido, fechado, autoritário; ao contrário, foi pensado como pedagogia da liberdade, adequada para a educação dos jovens. A centralidade dessa pedagogia está numa visão positiva da pessoa humana fundamentada na concepção de Dom Bosco.

A visão teológica de Dom Bosco situa-se no contexto da Igreja no século XIX, em que o Concílio de Trento determina o reforço à identidade católica

unesp

diante do perigo do protestantismo e de uma sociedade influenciada por novos ideais advindos da Revolução Francesa. Segundo Scaramussa, há uma tentativa de voltar ao regime de cristandade, no qual a igreja tinha hegemonia, procurando-se refazer a aliança entre Estado e Clero, tendo o Papa como garantia da Ordem; a ideologia da restauração fez da Igreja do século XIX, no pontificado de Pio IX, uma instituição extremamente conservadora. A religião tida como verdadeira é o cristianismo católico, fora do qual não pode haver salvação. Dessa maneira impõe-se disciplina rígida para o clero e os fiéis, usando-se como argumento o medo do pecado, da morte, do inferno e do juízo de Deus. Todo esse contexto influenciou a obra de Dom Bosco. Sua preocupação é com a salvação da alma da juventude.

O sacerdote salesiano fica assim na defensiva ao afirmar sobre a escola católica que *"a causa do mal é uma só: a educação pagã que se dá nas escolas, toda baseada nos clássicos pagãos, cheias de máximas e sentenças pagãs, desenvolvida com métodos pagãos. Hoje que a escola é tudo, esta educação não formará verdadeiros cristãos"* (Lemoyne, Ceria e Amadei, 1898, p. 442).

A obra escrita e publicada que se denominou como "Sistema Preventivo de Dom Bosco", tem cento e vinte e três títulos e dois volumes de cartas, avisos, circulares, obras catequéticas e regulamentos.

Os princípios fundamentais do Sistema Preventivo estão enunciados no *Il Sistema preventivo nell' educazione della geoventú* escrito em 1877; na Carta circular sobre os castigos, *Castighi da infliggersi nele case salesiane* de 1883; *Lettera de Roma del 10 maggio: il poema dell'amore educativo* de 1884 e o *Dall'epistolário: escuolla católica e educazione* (Francisco, 1998, p. 83).

A concepção que Dom Bosco tem de Educação é que esta é uma forma de prevenção e melhoria da sociedade, tendo como eixo a religiosidade.

O "Sistema Preventivo de Dom Bosco", consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras da instituição escolar, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes, para que estes, como pais carinhosos, sirvam de guia em todas as circunstâncias, dêem conselhos e corrijam com bondade (Scaramussa, 1993, p. 3). O Sistema

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Preventivo apoia-se na Razão, na Religião e no Afeto. Seu objetivo maior é afastar a juventude dos perigos do mundo.

A base desse sistema, apoiado na religião, razão e afeto, está em conformidade com as normas da igreja católica, que deverá levar à salvação da alma. O dístico do brasão e do lema salesiano é *"Da mihi anima, caetera tolli"*, ou, *"Dai-me almas e ficai com o resto"*, que assumido como lema da Congregação por Dom Bosco, aliava à promoção caritativo-assistencial uma incisiva ação pastoral – a salvação no plano religioso. A formação religiosa, o primeiro elemento do Sistema Preventivo, era condição primordial da educação, uma vez que a vivência religiosa não deveria ser prática puramente exterior e instrumental, mas adesão manifesta pela vontade da inteligência e do amor. O eixo espiritual-religioso refere-se à busca e descoberta do sentido da vida, à abertura para o transcendente e para o Absoluto que é Deus. (Scaramussa, 1993, p. 1).

O segundo elemento do Sistema Preventivo é a racionalidade na qual a ação educativa deveria dar-se num clima de liberdade, espontaneidade e alegria. Como forma preventiva o conhecimento antecipado da norma exige do aluno um comportamento que deverá ser cumprido fielmente. Na prática pedagógica isso determina a ordem, a disciplina e a pureza do ambiente que, segundo Francisco (1998, p. 85) expressa-se desde a forma escrita até a disposição arquitetônica, da vigilância e controle do tempo, até os métodos de persuasão e convencimento. Ao lado dos componentes ético-religiosos, o Sistema Preventivo agrega componentes humanístiscos tais como a educação cívica, moral e científica que visam a formação do *"bom cristão e honesto cidadão"*, enquanto cumpridor de seus deveres com o Estado. A Razão, eixo psicológico, refere-se aos processos de compreensão de si e do mundo que abrange a tendência para a verdade, o bem, o belo e a busca de segurança.

O terceiro elemento do Sistema Preventivo é o afeto. O conceito básico da pedagogia salesiana recebeu originalmente o nome *"amorevolezza"*, cujo desdobramento é a caridade cristã (religião), uso da inteligência (razão) e a expressão visível e demonstrada de afeto. O eixo afetivo refere-se à aceitação de

unesp

afeto de si mesmo e à abertura de amor para com os outros e para com a vida e a alegria de viver.

As qualidades essenciais do educador salesiano, na expressão *"amorevolezza"* seria a bondade, ou *"fazer-se amar e não fazer-se temer"* (Lemoyne, Ceria e Amadei, 1898, p. 1039). Para Dom Bosco a educação é coisa do coração, e do qual só Deus é o dono. Portanto, a meta maior do educador salesiano é conquistar o coração dos jovens por meio do amor.

A religião, como a entendia Dom Bosco, era instrumento de salvação e elemento fundamental na educação. Como instrumento para a salvação oferece os canais da graça - os sacramentos - e a doutrina que guia para um caminho seguro. Como meio educativo a religião tem a força de motivar e transformar os indivíduos.

A religião - somente a católica - para Dom Bosco é a dimensão fundamental da educação e impregna todos os outros elementos: a razão e a "*amorevolezza*".

O modelo educativo de Dom Bosco, inspira-se no modelo Divino: a relação de Deus com seu filho Jesus Cristo e com a pessoa humana, chamada à filiação de Deus. O educador é um instrumento nas mãos de Deus e deve ser sinal do amor de Deus pelos jovens (Scaramussa, 1993, p. 2). A prática da *"amorevolezza"*, no Sistema Preventivo de dom Bosco é que o educador é uma pessoa inspirada e movida por ideais sobrenaturais, pelo autêntico amor de Deus. Dom Bosco busca as idéias do Apóstolo São Paulo para caracterizar o educador como uma pessoa que tem a caridade paciente, que tudo crê, tudo sofre, tudo espera, tudo suporta, pois ele é alguém consagrado ao bem dos alunos, portanto, deve estar pronto para enfrentar o incômodo e a fadiga para conseguir seu objetivo que é a educação cívica, moral e científica dos alunos.

Neste sistema a *"amorevolezza"* não deve ser confundida com fraqueza, falta de orientação ou renúncia a posicionamento próprio. O educador deve ter posições firmes e idéia claras, sem autoritarismo ou imposição. A amabilidade, que deve ser externa visível e demonstrada não deve prescindir das normas e exigências à vida consagrada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Dom Bosco impunha os limites da familiaridade nos *"avvisi"* aos educadores salesianos com referência à relação desses com os alunos

> *Nunca escrever cartas muito afetuosas; Nunca tomá-los pela mão; Nunca abraça-los ou beijá-los; Nunca entreter-se a sós, muito menos no próprio quarto, qualquer que seja o motivo; Nunca dispensar-lhes olhar mais expressivo. A juventude é uma arma perigosíssima do demônio contra as pessoas consagradas ao Senhor. (Lemoyne, Amadei e Ceria, 1898, p. 707)*

O Sistema Preventivo, importa numa proposta voltada para a vivência da religião que permeia todo o cotidiano dos jovens. Segundo Scaramussa (1993) todo o ambiente escolar, no pensamento de Dom Bosco, devia ser penetrado por um clima religioso, tanto nas atitudes dos educadores, como nas dos jovens. Transparecia a linguagem dos sinais, que se evidenciavam no ambiente escolar, tais como: imagens, quadros, crucifixos e inscrições. O que Dom Bosco pregava era uma concepção religiosa de vida. Insistia-se na presença paternal de Deus e estimulava-se a resposta da obediência filial. Nesse aspecto, a frase: "Servir ao Senhor com alegria" é um dos lemas do sistema. Para Dom Bosco *"a confissão, a comunhão freqüentes e a missa cotidiana são as colunas que devem sustentar o edifício educativo do qual se queira eliminar a ameaça da vara"* (Scaramussa, 1993, p. 3).

A prática pedagógica do "Sistema Preventivo de Dom Bosco" incluía a profunda instrução catequética tais como: as verdades do credo, o estudo da história sagrada e informações sobre a história da Igreja. Além das aulas e da catequese dominical, havia tríduos, novenas que também eram ocasiões de formação do jovem. Além dessas atividades, outras práticas religiosas se faziam presentes: a oração diária, a missa cotidiana, as comemorações e festas em honra à Virgem e outros Santos da Igreja.

Imbuídos pelo espírito da obra de Dom Bosco, é que os Salesianos vieram para Mato Grosso em 18 de junho de 1894, atendendo ao pedido do Estado, que *"via na ação catequética desta a possibilidade de pacificação do indígena"*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

(Francisco, 1998, p. 97). A implantação da Congregação Salesiana em Mato Grosso esteve sob orientação do Pe. Lasagna, cujo objetivo era reafirmar o ensino católico diante dos eventuais perigos do ensino leigo. Afirma o Pe. Lasagna que

> *A instrução que não se fundamenta sobre os ditames imutáveis e sacrossantos da religião; ou mais claramente a instrução sem educação civil e religiosa, seria mais do que um erro, um funestíssimo crime. E desse crime contra a família e a sociedade nós não seremos cúmplices. (Francisco, 1998, p. 99)*

Foi Dom Aquino Corrêa, Arcebispo de Cuiabá, quem sentiu a necessidade de uma escola feminina, *"que fizesse pelas meninas o que os Salesianos faziam pelos meninos"*. Assim o Ginásio Coração de Jesus começou a funcionar em 1945, com seis irmãs professoras, no Asilo Santa Rita. No dia 11 de fevereiro de 1949, muda-se para a nova sede onde funciona, até hoje, como Colégio Coração de Jesus. O Colégio Coração de Jesus é ainda administrado pelas Filhas de Maria Auxiliadora, fundada por Dom Bosco em 1872. Essa Congregação é a seção feminina da Congregação Salesiana e segue a mesma filosofia e organização do "Sistema Preventivo de Dom Bosco". As Filhas de Maria Auxiliadora eram consideradas um apêndice dependente da Congregação Salesiana. Sua finalidade era fazer pelas meninas pobres o que os salesianos faziam pelos meninos. Até 1906 os superiores salesianos eram responsáveis pelas irmãs, quando então separou-se a administração das congregações.

Em abril de 1895, ou seja, um ano após a Congregação Salesiana ter-se instalado em Mato Grosso, sete religiosas para cá vieram com a finalidade de assumir o Asilo Santa Rita, orfanato fundado por Dom Bosco em 1891. Os princípios que irão nortear o trabalho educativo das irmãs são: o recato, a formação para as atividades domésticas, a formação da boa mãe, esposa e catequista do lar.

Segundo Francisco (1998, p. 172) os salesianos, desde sua vinda para o Brasil, procuraram despertar nos alunos o gosto e o controle das leituras, associando a ela a formação catequética religiosa de Dom Bosco. A vida dos



Santos, principalmente de jovens como Domingos Sávio, Miguel Magone e Francisco Besucco, constituiam exemplos a serem imitados, pois o exemplo de algum santo, mártir ou herói da Fé, sensibilizaria os mais volúveis, predispondo-os à prática das virtudes estabelecidas como necessárias ao jovem. Esses exemplos de edificação tiveram suas vidas bibliografadas por Dom Bosco, e foram amplamente difundidas entre os salesianos. Essas obras eram dadas como prêmio e incentivo. A leitura tida como boa era sancionada, assim como aquela leitura considerada a *"causa de ruína dos padres, clérigos e alunos"* era consideradas rigorosamente proibida.

Tendo ainda como referencial o "Sistema Preventivo de Dom Bosco", o Colégio Coração de Jesus, reafirma em sua Proposta Político-Pedagógica (1997-2000) seus pressupostos e os mescla com concepções laicas da educação.

Sua filosofia destaca que

> *...a comunidade educativa do Colégio Coração de Jesus trabalha na construção do Reino de Deus, através de uma educação fundamentada nos princípios de Dom Bosco e Madre Mazzarello, procurando atender às orientações e anseios da Igreja*

A missão do Colégio Coração de Jesus, segundo seu projeto educacional cristão, fundamenta-se na pedagogia do amor. Para isso traça como objetivos:

- Desenvolver um processo educativo em que o jovem se torne sujeito – protagonista de seu crescimento, como pessoa, no exercício consciente da cidadania buscando concretizar o ideal de "honesto cidadão e bom cristão".
- Centralizar toda ação na pessoa do educando, imagem de Deus, valorizando-o como sujeito de seu desenvolvimento, social e comunitário.

É propósito do Colégio Coração de Jesus colaborar na formação de pessoas livres, protagonistas de sua própria história, abertas ao transcendente, aos valores, solidários com seus semelhantes e com a natureza; pessoas conscientes de suas limitações, mas também de sua capacidade de libertar-se em reciprocidade

unesp

com os outros.

Em seus fundamentos ético-políticos afirma que o compromisso educacional da escola exige uma prática voltada para a sociedade, para direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e comunitária.

Com relação aos fundamentos epistemológicos, a escola concebe que o conhecimento não é algo que se transmite; é algo que se constrói. Para tanto, é imprescindível à ação do conhecimento que os conteúdos sejam significativos, tenham sentido ou valor funcional na cultura dos sujeitos que os elaboram.

Assumindo um posicionamento sócio-interacionista de educação, a escola afirma em sua proposta pedagógica que o conhecimento humano é essencialmente ativo entre os sujeitos, superando a dicotomia sujeito-objeto.

Nos fundamentos didático-pedagógicos, a escola é entendida como o lugar comum da elaboração do conhecimento científico, produtora de novos dados e novos saberes, e ao educador cabe a tarefa de, metodicamente, propiciar a melhor forma possível para a construção do conhecimento.

3. Linha Educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia

O nome Igreja Adventista do Sétimo Dia tem origem no termo *adventures*, derivado do latim que significa "vinda" . Esse termo aplica-se a grupos surgidos no contexto do cristianismo no século XVII, referindo-se principalmente aos grupos protestantes que difundem uma próxima volta de Cristo, mais precisamente aqueles grupos que defendem a eminência do fim do mundo e um posterior reinado de Deus.

A Igreja Adventista do Sétimo Dia tem sua história composta por dois períodos:

O primeiro período dá-se quando surge nos Estados Unidos um movimento inspirado por Willian Miller que, após a leitura do Antigo Testamento deduz o breve regresso de Cristo à Terra, onde fundaria seu reino com os puros e, conseqüentemente, a destruição dos ímpios.

unesp

A data da volta de Cristo foi fixada por Miller entre 21 de março de 1843 e 1844. Com a chegada dessa data e nada acontecendo, houve grande decepção dos então quase cem mil seguidores de Miller. Nova data foi então marcada, porém novamente tal fato não ocorreu, provocando o regresso da maioria dos fiéis às antigas denominações a que pertenciam; apenas uns poucos persistiram com esse pensamento.

O segundo período acontece por volta de 1863, época em que aparecem os Adventistas do Sétimo Dia que se agrupam em torno de Ellen Gould Harmon, depois conhecida como Ellen Gould White. A senhora White, não fixou uma data para o segundo advento, pois este dependeria somente da vontade Divina. Seguindo a obra escrita por Ellen Gould White, os adventistas ampliaram esta denominação por vários países. Escrevendo cerca de vinte mil páginas, ela tornou-se a mentora espiritual dessa denominação até os dias de hoje.

Em 1860 é adotado o nome oficial da denominação como "Adventistas do Sétimo Dia" e, em 1862 organiza-se a primeira associação com o objetivo de estruturar formalmente suas igrejas. Em 1863 foi criada a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, com sede na cidade de Battle Creek, em Michigan, nos Estados Unidos (Vieira, 1995, p. 131).

No Brasil a Igreja Adventista do Sétimo Dia começa oficialmente sua história com a conversão e batismo de Guilherme Stein Jr., na cidade de Piracicaba, Estado de São Paulo, em 1895. Também foi o senhor Stein quem fundou e foi professor nas primeiras escolas adventistas no Brasil. Sua conversão foi influenciada pela leitura do livro "O Conflito dos Séculos", de Ellen White, vendido por colportores[2] da Igreja que para cá vieram para divulgar a Igreja.

O acesso às publicações que, desde 1849, haviam iniciado, visando a divulgação da mensagem adventista, promoveu a formação de inúmeros grupos no Brasil a partir de 1890, nas regiões de Piracicaba, rio Claro, Indaiatuba e no Paraná. O primeiro adventista a visitar o Brasil foi L.C. Chadwick, em agosto de 1982, desembarcando no Rio de Janeiro.

---

[2] Colportores é o nome que recebem os vendedores de livros doutrinários da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que têm ainda a tarefa de fazer explanações para a comunidade.

unesp

Os adventistas aceitaram como fundamentos de sua denominação princípios que seus convertidos traziam de outras igrejas. Parte dos novos convertidos da Igreja, vieram da Igreja Metodista (Vieira, 1995, p. 74). Segundo Maxwell é no início do século dezenove que ocorreu o grande despertamento interdenominacional do segundo advento, para o qual a verdade bíblica sobre a segunda vinda de Jesus é o princípio fundamental da Igreja Adventista.

> *A justificação mediante Jesus Cristo, a vitória mediante o Espírito Santo, a salvação pela fé somente, a Bíblia como única regra de fé, o sacerdócio dos crentes, o batismo por imersão, o próximo regresso de Cristo... A isso acrescentaram o sábado (derivado dos batistas do sétimo dia). ...ensinaram que um gracioso Deus deixa os mortos dormindo até a ressurreição. (Maxwell, 1982, p. 115)*

Atualmente, a Igreja Adventista do Sétimo Dia tem a seguinte organização: 1) o da Igreja Local, que passa a se constituída quando atinge um número de membros capazes de zelar por si mesmos, por seu bem-estar e crescimento espiritual; 2) o da Associação ou Missão, que se compõe do conjunto das Igrejas e grupos de determinadas regiões; 3) o da União, que integra as associações e missões de uma região mais extensa; 4) o da Associação Geral constituída por todas as Uniões, e que opera por intermédio de várias Divisões, uma das quais a Divisão Sul-Americana, na qual se integram as Uniões existentes no Brasil. Dados de 1996 informam que a Igreja Adventista do Sétimo Dia tem 850.000[3] membros batizados.

A primeiras escolas criadas sob a orientação H.F. Graf, foram o Colégio Internacional em Curitiba; a Primeira Escola Missionária de Gaspar Alto em Santa Catarina e a Segunda Escola Missionária em Taquari no Rio Grande do Sul.

O Colégio Internacional de Curitiba foi inaugurado por membros leigos em 1 de julho de 1896, e não tinha vinculação direta com a organização da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Seu primeiro diretor foi Guilherme Stein Jr. A escola de Gaspar Alto em Santa Catarina é considerada a primeira escola missionária

---

[3] Fonte: Revista Família Evangélica. Rio de Janeiro: Mundo Edições, sd.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

adventista, onde o ensino era administrado em alemão. O edifício escolar foi dividido em dois ambientes: um para a Igreja e o outro para a escola. Nesta escola preparam-se obreiros da Igreja Adventista do Sétimo Dia. As escolas adventistas tiveram como referência as concepções das escolas de outras denominações (Vieira, 1995, p. 120).

Segundo informa a Proposta Educativa do Sistema Escolar Adventista, a organização adventista está presente em 205 países, onde atua nas áreas de Saúde, Assistência Social, Religiosa e Educacional. A rede educacional mundial abrange 160 países, desde o ensino fundamental até à livre docência com 1.000.000 de alunos. No Brasil, a rede educaional adventista estabeleceu-se a 100 anos e em suas 500 escolas conta com 120.000 alunos. Em Mato Grosso existem 15 unidades escolares, que seguem uma mesma proposta pedagógica e um único regimento.

Sua filosofia norteia-se pelo princípio criacionista que orienta a doutrina da Igreja Adventista

> *Está alicerçada na concepção totalizadora que o ser humano tem do universo e da vida sobre a qual orienta sua existência sob a perspectiva da Bíblia Sagrada, levando-a a estabelecer suas prioridades e à tomada de decisões mediante um desejo de restabelecimento da associação entre o ser humano e seu Criador, o Mantenedor do universo, visando a sua restauração ao estado original, à perfeição em que fora criado*

Entre seus objetivos destaca-se um que é:

- Formar e capacitar profissionais habilitados para o exercício da cidadania e liderança no serviço à Deus, à Pátria e à Sociedade.

Na apresentação do primeiro volume dos Testimomies for the Church (Testemunhos para a Igreja), de Ellen Gould White, escrito em 1872, a autora expõe para a Igreja os princípios que devem reger a Educação. A escola pensada por White seria idealmente ligada ao campo, com oportunidades para o estabelecimento de indústria e agricultura. Assim é fundada a primeira escola

unesp

adventista na cidade de Battle Creek.

A concepção de White relacionada às escolas de sua denominação é que a escola é um local sagrado, e não deve sofrer interferências externas.

> *Seja portanto mantido à distância tudo o que não é essencial para o trabalho da escola, de modo que a santidade do lugar não seja perturbada pela proximidade de famílias e de edificações. Permaneça a escola isolada. Seria melhor que as famílias por mais devotadas que sejam ao serviço do Senhor se localizem a alguma distância dos prédios escolares. A escola é propriedade do Senhor, e os terrenos ao seu redor Sua fazenda, da qual o Grande Semeador pode fazer um livro de estudos. (White, 1994, p. 173)*

A escola deve dar lições objetivas em direção ao progresso, de tal modo que o gosto, a diligência, o refinamento possam tomar o lugar do que é grosseiro, impuro, da desordem, da ignorância e do pecado (White, 1994, p.174).

A supervisão da tarefa educativa seria de Deus. Nesse sentido, a Igreja em sua obra tem o dever de educar e preparar aquelas crianças que, freqüentando outras escolas ou no convívio com pessoas alheias à doutrina da igreja, não possam ser influenciadas por aqueles que têm hábitos corruptos. Como o coração das crianças é facilmente impressionável, Satanás empregará essas crianças negligenciadas para influenciar as que são educadas com mais cuidado (White, 1994, p. 179).

Com essas idéias, White prega que se devem estabelecer escolas junto às igrejas, com o propósito de afastar as crianças da iniqüidade de certos ambientes e de professores orgulhosos e destituídos de amor, exemplos que causarão danos ao caráter das crianças. Os professores devem procurar transmitir, através da instrução a Palavra de Deus, e mostrar a importância de obedecer a um "Assim Diz o Senhor". A educação deve fazer com que os alunos façam dos princípios da religião o guia de suas ações. O professor é o cooperador de Deus na tarefa de educar as mentes humanas; o Senhor só aceitará professores evangélicos.

A função da escola, na visão adventista, é restaurar no homem a imagem

de Seu Criador, buscando em Deus a essência do conhecimento, da sabedoria e do amor. *"As escolas de Igreja serão um meio de erguer o estandarte da verdade nos lugares em que funcionam; as crianças que receberem educação cristã serão testemunhas de Cristo" (White, 2000, p. 176).*

A educação ao moldar o caráter das crianças, prepara-as para a vida secular e para a vida religiosa, pois elas podem ser moldadas tanto para o serviço do pecado como para o serviço da justiça. A religião deve ter uma influência controladora sobre a educação e preparo dos jovens. As crianças precisam que sua educação seja apropriada, para que venham a ser de utilidade no mundo. Desde a infância é necessário que se erga na vida dos jovens uma firme barreira entre eles e o mundo, para que não sejam afetados por sua influência corrompedora. Viver no mundo e não ser do mundo é o dever de todo cristão. A vigilância exercida sobre as crianças deve ser crescente para que não sejam perdidas para Deus (White, 1996, p. 69).

Atualmente, um dos princípios que norteiam a Educação Adventista propõe o *"estímulo, a integração entre Fé e Ensino e o aprendizado em todo o Currículo, baseada numa clara visão universal Bíblico-Cristã".*

Segundo White, o aluno deve aprender por si, com o auxílio dEle, mediante sua palavra. O ponto de partida na prática pedagógica diária da Educação Adventista é, ainda hoje, a história bíblica, como indicadora de uma direção ou um assunto a ser explorado. O versículo bíblico do mesmo modo como acontecia nos primórdios da Igreja, deve ainda ser *"memorizado, trabalhado e declamado"*, como explicita o Projeto Pedagógico da Escola Modelo do Instituto Adventista de Ensino (1999, p. 11).

A linguagem é concebida como um Dom de Deus, pois ela habilita ao homem conhecê-Lo e comunicar-se com Ele e com os demais. O principal requisito da linguagem é que seja puro, benévola e verdadeira. O professor tem a tarefa de formar em seus discípulos hábitos corretos no falar. A língua bem usada tem o poder de ganhar ou perder uma alma.

Com relação às leituras com as quais se envolvem as crianças, White exorta aos pais *"que governem o desejo deles pela leitura não permitindo sobre*

unesp

nossas mesas revistas e jornais em que se encontrem histórias de amor" (White, 2000, p.133). Para a autora, é preciso preencher o lugar dessas leituras com livros que auxiliem os jovens a colocarem na formação do seu caráter o melhor material – o amor e o temor de Deus, e o conhecimento de Cristo. Restringir o desejo pela leitura que não forneça ao espírito bom alimento. Hábitos intemperantes na leitura têm sobre o cérebro um efeito idêntico àquele que os hábitos de intemperança no comer e no beber exercem sobre o corpo.

White afirma que o *"mundo está inundado de livros que seria melhor queimar do que fazê-los circular"* (White, 2000, p. 133). Histórias de amor e contos frívolos, são *"uma maldição para todo que os lê, mesmo que o autor possa aplicar uma boa moral"* (White, 2000, p. 134). A prática de leitura de histórias é um dos meios empregados por Satanás para destruir as almas, porque *"produz excitação falsa, doentia, agita a imaginação, inabilita o espírito para a utilidade e para todo o exercício espiritual. Se a mente divaga, fazei-a voltar!"* (White, 2000, p. 136).

Opostamente a Rousseau que oferece a Emílio como melhor e único livro de leitura "Robinson Cruzoé", White prescreve que

> *Em vez de recomendar a vossos filhos que leiam "Robinson Cruzoé", ou histórias fascinantes da vida real, como "A Cabana do Pai Tomás", Abri-lhes as Escrituras, e dispendei algum tempo de cada dia, lendo e estudando a Palavra de Deus. Às crianças deve-se ensinar a rejeitar os contos levianos, excitantes e volver à leitura sensata, que levará o espírito a ter interesse na narrativa, história e argumentação da Bíblia. (White, 2000, p. 137)*

Os livros de ficção por não inspirarem bons propósitos e tomar um tempo que poderia ser dedicado aos deveres práticos da vida e ao serviço de Deus são condenados por White, que considera que tais livros são escritos por homens que Satanás usa como seus instrumentos.

unesp

> *Nunca vos deis ao trabalho de abrir a capa de um livro que infunde suspeitas. Há infernal fascinação na literatura de Satanás. Ela é a poderosa bateria com a qual ele destrói a singela fé religiosa. Nunca vos considereis suficientemente fortes para ler livros de autores incrédulos, pois eles contém um veneno semelhante aos das víboras. Lendo-os, estareis inalando os miasmas do inferno. (White, 1996, p. 94)*

Com o intuito de oferecer leituras de exortação em concordância com sua doutrina, "Pérolas Esparsas", foi um dos primeiros livros para a infância publicado pela Igreja Adventista. Sua primeira edição saiu em 1912 e atingiu em sucessivas edições, milhares de exemplares. São histórias verídicas de cunho moral, adequadas às crianças, que foram compiladas por Guilherme Stein Jr., e que *"vem constituindo-se um dos clássicos da literatura infantil evangélica nacional"* (Vieira, 1995, p. 186).

Toda a filosofia da Educação Adventista conforme mostram as propostas pedagógicas de várias de suas instituições escolares estão alicerçados nos escritos de Ellen Gould White. A profetiza fundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia é fartamente citada nos documentos atuais das escolas.

O que podemos comprovar com a leitura dos autores que explicitaram as bases da doutrina, influenciaram ou narraram a história da educação das três escolas pesquisadas, é que todas elas desde sua origem até os dias atuais mantém seus princípios e reforçam a idéia de Educação como força redentora.

Principalmente nas escolas evangélicas a base de toda a concepção pedagógica esta firmada na leitura da Bíblia, assim como na Igreja Católica a base de toda leitura foi e ainda é o catecismo. Qualquer documento escolar atual que tivemos a oportunidade de analisar deixam claramente explicitados que o fundamento dessas escolas é a redenção do homem no plano celestial e o afastamento das coisas mundanas, por meio do estreitamento dos laços individuais e coletivos com a religião. A forma de educação é aparentemente branda, sem os castigos físicos que marcaram a educação da infância na Idade Média, mas a autoridade religiosa está acima da vontade do sujeito que aprende embora o discurso afirme a autonomia do sujeito.

unesp

CAPÍTULO III - A CRIANÇA E SUA FORMAÇÃO PARA A CIVILIDADE E A MORAL RELIGIOSA, ATRAVÉS DA IGREJA, DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

> As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos.
> Neil Postman

Este capítulo pretende ressaltar aspectos do percurso educativo da infância de séculos passados, relacionados ao modo como foi pensada a sua formação pelos adultos, e as implicações dessa herança para a formação do leitor atual, condições essas que acreditamos ter fortes manifestações na prática educativa contemporânea.

Antes de abordar o processo de formação da infância, é preciso situar o contexto social no qual esta se desenvolveu.

O período de constituição da Idade Média, na Europa Ocidental, vai do século III ao século X. No interregno dos séculos XI ao XVI, a sociedade feudal está plenamente constituída. Como entende Aquino (1993, p. 287), a Idade Média não pode ser limitada somente ao período entre o século V e o século XV. A sociedade feudal não desapareceu com o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna; entre os séculos XVI e XVIII, a Europa viveu o período de transição do Feudalismo que ainda sobreviveu até o século XIX.

A estrutura social da Idade Média, fundada no teocentrismo, colocava Deus como o centro de todas as coisas. De acordo com Febvre (1992, p. 37), no século XVI, nos países da Cristandade, não havia a escolha entre ser ou não ser cristão. Desde o nascimento todos se encontravam imersos num *"banho de cristianismo"*, pois a religião dominava a vida. A Igreja Católica Apostólica Romana, através do clero, detinha o conhecimento e a transmissão do saber, apresentando a sociedade, como harmônica e sem conflitos. A Igreja era a maior detentora de terras na sociedade feudal, exercendo o controle não somente de sua distribuição, mas de modo profundo da vida das pessoas: de sua consciência através da confissão, sua vida sexual através do casamento, seu tempo através do

calendário religioso, seu conhecimento através do controle sobre a Arte, as festas, o pensamento, a vida e a morte através dos sacramentos (Franco Jr., 1986, p. 71).

A Igreja controlava praticamente toda a cultura intelectual e social da época, e a educação tinha por objetivo a formação de quadros para compor o clero. A sociedade feudal européia, sob o patrocínio da Igreja de Roma, criou uma fecunda unidade cultural, aquilo que se denominou de Civilização Cristã Ocidental. Sua preponderância política e ideológica deu-lhe o *status* de verdadeiro Estado, oferecendo por meio de sua doutrina a possibilidade de sobrevivência e salvação eterna para os indivíduos. O tema da religiosidade dominou a produção do conhecimento da época feudal, através dos sermões e pregações.

> *A época feudal é um período em que se vê, associada à predominância da fé, uma enorme credulidade geral. Acredita-se em lendas fantásticas, no paraíso terrestre, na pedra filosofal (que transformava qualquer objeto tocado em ouro), no elixir da vida eterna, em cidades toda de ouro, etc. Existiam lendas sobre os mares estarem assolados por monstros, sobre a terra que terminava de forma súbita por ser plana, etc. Toda essa mentalidade reinante refletiu-se na forma de escrever a história, na qual há uma grande presença do milagre, do maravilhoso e do impossível.* (Borges, 1980, p. 24)

A característica mais marcante da Idade Medieval diz respeito à luta travada entre duas classes sociais; senhores feudais e camponeses. As relações sociais no modo de produção feudal assentavam-se na posse do senhor sobre a terra e no poder exercido sobre o servo.

No século XIV verificou-se o início da transição para o Capitalismo, contudo este é um período de crise, em que a improdutividade da terra, as intempéries, a peste negra, as guerras, a extravagância dos senhores e a opressão sobre os camponeses, que gerava revoltas rurais e urbanas e o aumento da população geraram uma situação de calamidade (Faria, 1987, p. 16). As pestes que assolaram a Europa, neste período, e que podem ter sido agravadas pela fome, provocaram grande mortalidade, promovendo o abandono, pelos camponeses, dos

unesp

campos. Com a falta de mão de obra aumenta a disputa entre os senhores que acobertavam os fugitivos e prometendo-lhes melhores condições de trabalho. Conte apud Faria afirma que a mudança que mostra mais claramente a desintegração do feudalismo foi a aceitação pelos senhores do não-pagamento da corvéia - trabalho gratuito que os camponeses prestavam ao senhor feudal – trocada por pagamento pelos camponeses de um valor em produtos e, mais tarde, em dinheiro (Faria, 1987, p. 72).

Essa situação promoveu diferenças econômicas entre os camponeses: de um lado camponeses independentes e auto-suficientes, que se tornaram comerciantes; de outro, camponeses miseráveis, cuja porção de terra era insuficiente para o sustento familiar, mas com uma quantidade de tempo de trabalho disponível para vender. Já o camponês auto-suficiente tornou-se arrendatário de mais terras do senhor feudal e pôde assim, contratar trabalhadores assalariados. O surgimento do trabalho assalariado altera definitivamente as relações de produção tradicionais do feudalismo. Desenvolveu-se o comércio nos burgos; pequenas cidades nas cercanias das terras e que estimulavam a produção para a troca de mercadorias. O novo homem, denominado burguês, a quem a Igreja condenava ao inferno, como castigo por suas atividades econômicas, começou a representar as forças de transformação (Aquino, 1993, p. 32). Estavam, assim, postas as condições para o desenvolvimento de uma nova fase da sociedade européia, baseada no lucro.

O final da Idade Média traz a diminuição do poder dos senhores feudais e da Igreja. A Igreja Romana, por se considerar a autoridade máxima que se pretendia universal, usou com mais rigor o seu poder, quando se sentiu ameaçada de perdê-lo: desde as Cruzadas, nos séculos XI a XIII, até quando precisou combater a Reforma, ao longo do século XVI, com a criação do Tribunal do Santo Ofício, em 1542. A Inquisição, que contava com o apoio do Estado e dos monarcas, ao fiscalizar as idéias, julgava e condenava pessoas, que considerava heréticas por questionarem o poder da Igreja. A Reforma Protestante, ocorrida a princípio na Alemanha, por intervenção de Martinho Lutero, e depois estendendo-se por outros países da Europa, foi considerada a grande heresia, pela

unesp

Igreja Católica Apostólica Romana (Aquino, 1993, p.356).

Na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna convivem traços de uma mentalidade guiada pelos dogmas e pelo pensamento divergente. Todo o sistema cultural estava, desse modo, mesclado por elementos da mentalidade anterior, que coexistiam com a nova mentalidade cultural, mostrando que o velho não estava esgotado e o novo começava a emergir. Como indícios claros da nova contemporaneidade,

> *...o homem aumentava sua confiança em si, em suas potencialidades individuais e sociais, contrariamente à anterior confiança plena em Deus, e inaugurava gradativamente uma nova fase de relações entre os homens.* (Gasparim, 1994, p. 32)

Este é o momento de constituição da burguesia, o que significa que o sistema feudal estava em fase terminal, nascendo uma nova ordem social e econômica a que denominamos capitalismo, e que iria mudar a maneira como o indivíduo produz e reproduz a vida social e individual.

Duas grandes correntes de pensamento podem explicar, o contexto social e a atuação do indivíduo, naquela época: a corrente idealista que privilegia o papel do indivíduo e de suas idéias, na qual o homem não é concebido como ser concreto que pertence a um lugar definido e tem um processo histórico determinado; a corrente materialista, que não descarta a relevância do indivíduo, mas procurava situá-lo na sociedade da qual é parte. O homem muda, não porque tenha vontade de mudar, nem poder individual para produzir mudança, mas porque a sociedade, onde este indivíduo está situado, muda (Salinas, 1988, p. 4). O homem é, dessa forma, impulsionado para a mudança por imposição social.

Também no campo da moralidade a sociedade passou por uma verdadeira mudança dos costumes: o aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer, na prática, sobre o aspecto sacro. Ordens religiosas, como as dos jesuítas ou dos oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas à educação, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, mas era essencialmente reservado às

crianças e aos jovens.

Do final do século XV ao século XVIII, a forma de poder de Estado que dominou a sociedade européia chamou-se absolutismo; o governante tinha nas mãos o poder ilimitado sobre a sociedade. No entanto foi neste período que surgiram novas idéias, em que

> *...a antiga concepção de vida, os obscuros pontos de vista religiosos, as ultrapassadas idéias científicas tornavam pouco apropriadas para os homens nas novas condições de desenvolvimento da sociedade.* (Faria, 1987, p.117)

O humanismo é uma nova concepção de cultura que não aceita as doutrinas religiosas vigentes até então. O homem é colocado como o centro de todas as coisas. A ação divina, que era concebida como exterior e transcendente ao homem, passou a ser percebida como interior e imanente ao homem. Ao contrário do teocentrismo medieval, cujo pensamento era Deus como o centro de todas as coisas, pensa-se agora, num homem concebido à imagem e semelhança de Deus (Aquino, 1993, p. 384).

Embora não tendo alcance naquele momento entre o povo, o humanismo, através do seu pensamento, desempenhou papel decisivo na quebra da autoridade da Igreja, revelando através do movimento renascentista, para a sociedade culta européia, a Arte, a Literatura e a Ciência antigas.

A Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, é considerada a mais radical transformação da vida humana no Ocidente, pois a partir dela modificam-se todas as outras instâncias da vida.

Num contexto sócio-cultural, em que mudanças profundas foram acontecendo na sociedade, a infância também passaria a ser concebida e tratada sob óticas diferentes. A história da infância é a história de indivíduos enclausurados pela escola, pela igreja, pelas leis e pelo sistema econômico.

A descoberta da criança começa no século XIII, vai evoluindo significativamente no final do século XVI e durante o século XVII, quando

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

começa a ser representada, a partir de então nas obras de arte, através dos retratos (Ariès, 1981, p. 65). No século XIII, embora houvesse um movimento de mudança de comportamento dos adultos em relação à infância, até o início do século XIX, o costume social relegou as crianças quase que praticamente ao abandono. Quando a escola e a medicina começaram a se preocupar com o ser-estar infantil, elas eram, até então, criadas entre a família e a vizinhança. A criança era praticamente um objeto da coletividade.

Os estudos de Ariès (1973) e Donzelot (1986) mostram que as crianças de séculos anteriores vagavam pela comunidade, e que não havia entre os adultos o sentimento e o cuidado com a infância.

As diferenças sociais promoviam comportamentos diferentes no relacionamento e na educação dos filhos, mas sempre uma atitude que relegava a criança ao abandono.

> *...com relação aos pobres, denuncia-se uma economia pública defeituosa que os leva a abandonar os próprios filhos, a abandonar o campo e sobrecarregar o Estado com encargos indevidos; com relação aos ricos, denuncia-se uma economia ou higiene privadas defeituosas que os levam a confiar aos serviçais, a educação da criança, confinada em cômodos estreitos.* (Donzelôt, 1986, p.3)

Nas classes menos abastadas, os meninos entre 8 e 12 anos eram considerados adultos e passavam à categoria de adultos-aprendizes. Muitos desses meninos tornavam-se propriedades dos mestres de oficinas que lhes ensinavam um ofício.

A educação da classe popular vai dar muita importância à instrução do jovem, porque há uma necessidade de que ele domine as técnicas da profissão em que se engajará, como forma de participar digna e eficazmente da vida social. Sua primeira condição é a de aprendiz de inúmeros ofícios. Já as famílias burguesas colocavam como ponto de honra formar o filho para a carreira política.

Com relação ao trabalho, a criança pobre foi até o final do século XVII

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

explorada como mão-de-obra barata, proporcionando lucros à sua família, pois enquanto a criança trabalhava, seus pais levavam uma vida ociosa. Essa situação também era gerada, pelo fato de muitos países da Europa, estarem em estado de miséria, as populações passavam fome, havia guerras e a doença se alastrava pelas cidades e pelo campo. As famílias não tinham como prover seus filhos, pois faltavam alimentos. Aqueles pais que não viam saída para a situação, optavam por abandonar seus filhos nos mais diversos lugares, tendo a esperança de, com essa atitude, salvá-los da morte. Havia internatos, onde as crianças eram depositadas, nos quais a falta de cuidados e de afetividade traçava um futuro incerto. Outra situação terrível era a ocorrência do infanticídio na própria família, que se escudava na omissão do Estado e das Leis.

Havia ainda a diferenciação entre a educação oferecida ao menino e a menina. Ao educar as filhas, as famílias não mostram a mesma predisposição, e sua educação se restringe a uma aprendizagem voltada para as atividades úteis de administração da casa. Para algumas, os rudimentos da leitura e da escrita, desde que ligados aos afazeres domésticos. Segundo Ariès e Duby (1994, p. 282), em 1338, crianças dos dois sexos freqüentavam escolas de Florença, e o fato de dar-se oportunidade de instrução à menina, era assunto de discussão acalorada por muitos moralistas hostis a essa idéia. As mulheres de sociedade e as mulheres a serem preparadas para a vida religiosa, constituem exceção: sabem escrever e muitas gostam de ler. Adentrando o século XV as mais dotadas dominam o latim e o grego. Porém esse privilégio não é comum, e a formação feminina é orientada para o casamento, os filhos, as responsabilidades e os valores domésticos

A mulher, no âmbito familiar, futura mãe e educadora da moral e da Fé, deverá ser o modelo para suas filhas, devendo ser educada por santos ensinamentos para levar uma vida regular, casta, religiosa e para dedicar-se constantemente aos trabalhos femininos (Ariès e Duby, 1990, p. 284). Para o menino, o desenvolvimento da educação voltada para o mundo público, para a menina, um nicho privado, a casa. Resta à mulher apenas enquadrar-se aos preceitos impostos à sua consciência, como forma de subordinar sua alma, em

unesp

nome da família que caberá a ela preservar.

No âmbito da educação religiosa também haverá diferenças entre meninos e meninas. Para elas o caminho da santificação, no qual *"a verdadeira devoção privada feminina afasta do mundo"* (Ariès e Duby, 1990, p. 309). Os objetivos da educação religiosa para o sexo masculino têm aspectos muito diferenciados dos da educação oferecida ao sexo feminino. São Bernardino de Siena lembra aos homens que *"eles têm o dever de agir no mundo"* (Ariès e Duby, 1994, p. 309), mas nem ele, nem seus pares parecem dar grande importância ao tema.

No século XVIII, ou seja, três séculos depois, embora tenha havido mudanças radicais na sociedade, ainda veremos em pensadores como Comênio e Rousseau, as mesmas idéias com relação à educação da menina. Mesmo os humanistas recusam uma pastoral que atribui à formação cristã dos homens objetivos idênticos aos das mulheres, a saber, o recolhimento no privado. Aos seus olhos, ao contrário, se os deveres cristãos das mulheres as reduzem justamente à vida privada, a formação privada dos homens, porque é cristã, deve constituir uma ponte para compromissos de ordem pública.

No interior desse quadro social, o conceito de infância não era definido e, somente ao finalizar a Idade Média, com o aparecimento dos comerciantes como segmento social importante, é que são consideradas a infância e a adolescência como fases diferenciadas da idade adulta. Sua história está ligada à história da burguesia, com o nascimento dos burgos, porque foi a classe burguesa que caracterizou a infância como um período diferenciado. A mudança de atitude com relação à infância ocorre quando os burgueses acumulam recursos econômicos suficientes para prescindir do trabalho dos filhos e propiciar a eles melhor educação e proteção, porque até então crianças e adolescentes partilhavam de certos direitos iguais aos dos adultos, mesmo porque a situação a que era relegada a criança causava incômodo social.

O percurso histórico e cultural do significado de ser criança, do que se chamou *"sentimento de infância"* em Ariès, é expresso pelas imagens, da criança-anjo do século XIII, da criança despida da arte em sua fase gótica e da criança objeto da paparicação. Esta última condição acontece numa família

unesp

moderna, já modificada, do tipo burguês. Nas classes trabalhadoras há um outro modo de agir no trato com as crianças.

A criança como ser que precisa de atenção só será reconhecida por volta de 1760-1780, ou seja, no século XVIII. O aparecimento de conceitos distintos para as fases *"criança"*, *" adolescente"*, *"adulto"* e o aumento da distância entre esses grupos provém do processo de modernização pelo qual passa a sociedade, pois

> *a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo geral a socialização da criança, não eram (...) asseguradas nem controladas pela família. A criança era afastada logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança e do jovem com os adultos.* (Ariès, 1981, p. 10)

No que diz respeito à educação das crianças estas aprendiam as coisas que deveriam saber, ajudando os adultos em suas tarefas cotidianas. Logo que as crianças tinham um certo desenvolvimento físico, misturavam-se aos adultos e partilhavam de seus afazeres, seja no trabalho, nos jogos ou mesmo na escuta de histórias. Como a constituição da família tinha por objetivo principal a conservação do patrimônio, a função afetiva ficava relegada a um plano secundário. Era na vizinhança que as crianças podiam encontrar mais afeto que na família. As trocas afetivas e a comunicação social eram realizadas fora da família, no meio dos vizinhos, velhos, criados, homens e mulheres. A criança era representada como um homem em escala reduzida. A transmissão dos valores, conhecimentos e a socialização, não eram assegurados nem controlados pela família.

Não havendo separação entre adulto e criança, estas últimas participavam do mundo adulto, ouvindo seus diálogos e observando suas atitudes, que segundo os moralistas não eram exemplos dignos. O moralista Santo Antonino, em seus discursos de exortação aos adultos, manifesta que as crianças estão expostas ao seu comportamento que nem sempre se mostra adequado e

unesp

reconhece que *"as crianças conhecem os vícios dos adultos e correm o risco, (...) de ser corrompidas por nossas depravações"* (La Roncière, 1994, p. 305).

Essa fragilidade moral e espiritual das famílias da época medieval é motivo de preocupação para a Igreja, que lança sobre os pais a responsabilidade pela educação da prole, tornando a família, pois, a pedra angular da sociedade cristã, *"o lugar dos progressos espirituais"*.

No século XIV, as ordens dominicana e franciscana reúnem-se numa pastoral, cujo objetivo é disciplinar a instância familiar. Freqüentemente, esses padres visitam as famílias e as tornam um reforço e local para uma formação cristã e humana pessoal. A família vai configurando-se como um *"filtro da agitação e tentações do mundo"* (La Roncière, 1990, p. 306). O interesse da cúpula da Igreja é que, desde a infância, através da disciplina da vida cotidiana, se possa desobstruir a alma de todas as vaidades e cobiças mundanas, filtrar a agitação e as tentações do mundo e tudo aquilo que coloque em risco a salvação da alma.

Os educadores e confessores engajados e convictos da eficácia do pensamento religioso, empenharam-se em, por meio de uma disciplina rígida, impor o adestramento, que será doravante aceito por seguidores, e que estará voltado prioritariamente para os sentidos, como precursores mais perigosos da concupiscência. Em suas pregações enfatizarão a negação do plano profano. Dois sentidos se mostram de maior importância para aqueles que controlam e normatizam comportamentos: o olhar e a palavra. Os padres moralistas Dominici, Fra Paolino e Santo Antonino prescrevem regras para que os cristãos possam disciplinar o corpo, que pode ser o templo do Espírito Santo, mas pode ser também sede da malignidade:

> *Entrega teus olhos a Deus, abre-os para o céu, as florestas, as flores, para todas as maravilhas da Criação. Nas cidades e em toda parte onde se encontram ocasiões de pecado, baixa os olhos. Leva a criança a afastar os olhos daquilo que os perturbaria, a começar pelas pinturas. Atenção aos olhos, e aos olhos dos outros, cuja curiosidade pode ser corruptora para as boas obras e para vós mesmos. Atenção às palavras que se proferem, assim como as que se ouvem, todas suficientemente suspeitas. Guarda*

> *bem a língua, para não ofender a Deus, do pecado de falar demais, e das palavras ociosas, o quanto elas são condenáveis.*
> (La Roncière, 1990, p. 307)

Um universo de ações, como: dominar as palavras, controlar o riso, conter os gestos, não usufruir o gosto e o tato, não se entregar às brincadeiras, configuram-se como excessos, e, portanto, pecaminosas. Como o corpo, como um todo, deve ser disciplinado, o programa ascético engloba também a sexualidade.

A Igreja prepara assim, no final do século XIV e XV, uma pastoral que é difundida largamente, não apenas por seus dirigentes, mas por centenas de padres espalhados nas cidades e povoados.

A exortação moral, anunciada no século XII, chega ao século XIV por meio de uma pedagogia veiculada pelos clérigos, e tem êxito, graças ao recurso do *"exemplum"*, pequenas histórias de estrutura simples, edificante e convincente, propostas a cada consciência, para guiá-la. Essa pastoral compõe uma das mais vastas Coletâneas de Exempla, composta para uso dos pregadores nos primeiros anos do século XIII, pelo monge da Ordem Cisterciense, Césaire de Heisterbach, e apresenta-se sob a forma de diálogos, sobre a educação privada. Nessas anedotas, todos os heróis são pessoas que conduzem sua aventura pessoal afrontando os obstáculos, sozinhos.

Como, nos séculos XVI e XVII, a criança ainda era pensada como objeto de divertimento dos adultos, que a expunham perante a comunidade, esse fato irritava educadores que viam essa atitude como um perigo moral para a criança, daí propondo o estabelecimento de uma educação rigorosa, porque a projeção que se fazia socialmente da criança era a de que ela seria o *"futuro adulto"* (Lauwe, 1991, p. 8), e para essa fase deveria ser preparada desde muito cedo.

O cenário social, entre os séculos XVI e XVII, apresenta uma tendência dominante de ruptura e mudança social. É um momento de transição do modo feudal de produção ao capitalismo, ainda em fase incipiente, com todas as transformações que isto implica na mentalidade, nas crenças, nos valores, nas formas de vida das pessoas e das sociedades.

unesp

É esse mundo adulto que considera a criança um ser de poucas qualidades, que se agita com a explosão do protestantismo na Europa, durante o século XVI, movimento este, de reforma da Igreja medieval, e que vai inserir-se dentro de um processo mais amplo de transição do feudalismo ao capitalismo. Essa transição ocorre num longo período entre o século XII e o século XVIII, abrindo o caminho para a formação da sociedade moderna e industrial. É uma série de reformas religiosas, em que as mais relevantes são as iniciadas por Martinho Lutero, na Alemanha, e por Calvino, na França, em que o protestantismo aparece como o elemento motor da ruptura do *"Corpus Christianum"* em processo de diferenciação religiosa que desembarca no mundo burguês capitalista (Bastian, 1990, p. 28).

Já não é mais a Igreja Católica Apostólica Romana, a única a deter o monopólio sobre a moralização dos costumes. Outras denominações, oriundas da reforma religiosa, tomam para si o encargo de dirigir as almas.

Reformadores católicos e protestantes, ligados à Igreja, às Leis ou ao Estado, organizam-se no século XVII para moralizar a sociedade, em situação de cisma, e expressam no aspecto analisado, uma coesão de pensamento por parte das diferentes instituições. A família é então cooptada por estas instituições e se torna o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos; algo que ela até então desconhecia. É quando a educação ganha importância neste cenário. A criança foi separada do mundo dos adultos e da aprendizagem direta com sua comunidade. Começa então *"um longo enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização"* (Ariès, 1981, p. 11).

Mesmo havendo modificações em curso relacionadas ao tratamento que era dado à criança pela família, ela ainda não tinha um lugar de destaque nesse ambiente, pois embora fosse diferente da família medieval, ainda não se havia estabelecido a família moderna, cuja característica principal estaria baseada na ternura e na intimidade que ligam pais e filhos.

Mas é somente, por volta de 1760, que o desinteresse e a indiferença pela a infância, que não eram condenados até então, no plano ideológico, sofrem

unesp

maiores modificações; de infância tenebrosa, pensa-se agora em uma criança divina, moldada à imagem de Cristo-menino, o que confere à criança lugar privilegiado na sociedade. Para preservá-la é preciso que haja *"classes de idade"* (Lauwe, 1991, p. 8), é preciso ainda confiná-la em um mundo em separado e diferenciado do mundo adulto. Agora o adulto se debruça para construir outra mentalidade sobre a infância. Passou-se a admitir que a criança não era madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a um tempo de preparação e amadurecimento antes de deixá-la unir-se aos adultos. Mas o que é substancial é que havia, também, um outro interesse pela criança: a necessidade de produzir homens que farão a riqueza do Estado. Estado e Igreja se unem em torno desse objetivo.

Como *"idade da imperfeição"*, a concepção dos moralistas sobre as crianças era a de que elas eram *"frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar"* (Ariès, 1989, p. 148). Nos adultos, mediante reprimendas, planta-se a idéia que as crianças, por conta de sua inocência, já tem garantido o reino do Céu: *"se não vos tornardes como crianças não entrareis no Reino dos Céus"*. Os adultos apregoam, agora, a pureza e a ingenuidade da criança, como forma de resgatar uma existência relegada ao abandono.

1. Vozes que exprimem o sentimento em relação à criança

É conhecido de longa data na história da humanidade que o olhar lançado sobre a criança reflete o pensamento de que ela é *"um objeto no mundo social dos outros"* (Arruda, 1998, p. 84), um mundo em que ela não fala de si e onde

> *não tem voz, não detém poder, não dita seus valores, mas deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos; porque possuem saber e experiência suficientes para que a sociedade lhes outorgue a função de condutores daqueles seres que nada sabem e, por isso, devem ser-lhes submissos: as crianças.* (Palo e Oliveira, 1982, p. 5)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Nesse movimento são os adultos que dão a ela uma identidade e por intermédio desta a criança emerge no mundo social. É uma determinada ação do outro, com seus conhecimentos adquiridos na experiência de mundo, que vai moldando seu desenvolvimento e reproduzindo os valores que estruturam a sociedade. Se a ação do mundo adulto faz-se pela via da interação com a criança, é possível haver trocas significativas, porque a criança que também pode agir sobre o adulto, se lhe for dado espaço, vai falar sobre si e sobre o mundo que a cerca.

Contudo, a história da humanidade parece não ter em seus registros um lugar social onde a criança pudesse falar de si, mas registrou a autoridade do adulto sobre ela, e a maneira como a aprisionou num rol de instituições e normas castradoras. Formas mais brandas de castração do potencial da criança podem estar ocorrendo agora, em que pesem todos os conflitos de transição pelos quais passam as instituições ligadas à criança, e os esforços atuais para uma mudança na compreensão de como a criança constrói seus conhecimentos.

A própria noção de infância estrutura-se a partir da palavra in (prefixo que indica negação) e fante (particípio do verbo latino fari, que significa falar, dizer). Lajolo (1997, p. 226) afirma que *"a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda"*, e que esta noção de infância traduz-se através da palavra, como idéia *"de ausência de fala"*. Sob esta ótica a infância é definida externamente, não conseguindo assumir-se como sujeito do discurso, ficando dessa maneira, subordinada aos discursos e ações dos adultos. Nessa idéia está embutida a noção de que a infância é um tempo de erros e de deformações e, de que ao transformar-se em adulto o homem será redimido de suas fraquezas, aí então, poderá ter voz.

Pensar sobre a infância, como um tempo de fragilidades e perversidades, tem fundamentos em idade remota, em pensadores como Platão, que nos diálogos de Sócrates, no texto A República, traça um perfil da criança *"como seres desprovidos de Razão"*, indignos da confiança dos adultos e de ouvir assuntos próprios ao mundo destes últimos. Objetivando alcançar a pureza de alma é preciso que o homem seja moldado *"à força da educação e do exercício"*,

unesp

para que desde a infância lhes atalhem os *"pendores criminosos"* contraídos em sua geração (Platão, sd., 293). Sócrates propõe que as primeiras fábulas ouvidas pelas crianças sejam de molde a conduzi-las à virtude. A pedagogia do século XVII muito vai inspirar-se nas idéias platônicas do castigo que redime.

Lauwe, citando Snyders (1991, p. 18), apresenta exemplos do pensamento conceitual e das imagens de crianças no Antigo Regime, desde Aristóteles, para o qual *"a infância é uma desgraça ao longo da existência"*, porque a criança é um ser irracional, inconstante e intempestiva. A criança é classificada na categoria dos animais irracionais.

O cardeal Pierre de Bérrule, inspirador de um dos movimentos pedagógicos do século XVII, fundador da Congregação do Oratório e continuador do pensamento de Santo Agostinho, traduziu a infância como *"o estado mais vil e mais abjeto da natureza após aquele da morte"* (Lauwe, 1991, p. 8).

Jean de La Bruyère, humanista, defensor dos valores éticos e religiosos, que expressou em sua obra as transformações sociais, os costumes e os comportamentos da França de Luiz XIV, também não poupou as crianças, descrevendo-as como *"seres penosos: altivos, desdenhosos, invejosos, curiosos, interesseiros, preguiçosos. Afirmava ele, que as crianças "não querem sofrer dor mas gostam de causá-la"* (Lauwe, 1991, p. 134)

Locke (1690), em seu Segundo Tratado sobre o Governo, diz a esse respeito que *"os pais têm sobre os filhos uma espécie de regra e jurisdição quando vêm ao mundo, e por algum tempo depois. Mas esse poder é temporário"* (Locke, 1991, p. 238). A concepção que Locke tem sobre a criança é a de que ela vive *"um estado imperfeito"*, e de que é preciso que os pais governem as ações dos menores até que a razão venha a ocupar o lugar que lhe compete, aliviando-os dessa preocupação. Os laços da subordinação entre pais e filhos são semelhantes aos cueiros[4] em que se envolvem os recém-nascidos, e que os sustentam durante *"a fraqueza da infância"*. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento da

[4] Segundo o Dicionário Aurélio cueiro significa "pano em que se envolve o corpo das crianças de peito da cintura para baixo, especialmente nádegas e pernas".

unesp

Razão, à proporção que as crianças crescem, que afrouxam esses laços, até que afinal deles se libertam.

O pedagogo e pregador espanhol do século XVII, J. L. Vives, denunciava severamente a tolerância, a ternura que se tem na a educação dos filhos. Por meio de castigos e admoestações pensava-se que era possível tornar melhor o corpo e o entendimento. Carícias e ternura na educação das crianças eram entendidas como frouxidão e pecado. A ternura não era tolerável por duas razões: por estragar a criança e a tornar presa fácil dos vícios, ou por acentuar seu vício natural, em lugar de debelá-lo. A recuperação desse *"ser maligno"* que é a criança, é uma tarefa fastidiosa e incessante (Badinter, 1980, p. 59).

As imagens positivas da criança, nos séculos XVI e XVII, estão ligadas somente ao aspecto lúdico; em situações de divertimento nas brincadeiras e jogos. Ademais ela serve também como objeto de brinquedo para os adultos, inclusive na sexualidade. A criança é inocente apenas quando se diverte. A criança amedronta de tal forma os adultos, que as concepções a seu respeito estão relacionadas às forças do mal, ou como pensa santo Agostinho, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original, o que torna a infância um estado negativo e corrompido que deve ser anulado para que surja o adulto perfeito e redimido. Para ele, sem disciplina e controle não pode haver progresso na Educação.

Segundo santo Agostinho (354-430), educar é sinônimo de sofrimento, porque a criança, sendo tão corrompida, demanda um trabalho penoso, pois falta inocência a sua alma. Ele declara que *"o que é inocente nas crianças é a debilidade dos seus membros infantis, e não a alma"*, e nem mesmo a criança estaria limpa de pecado diante de Deus (Confissões, livro I, capítulo 7).

O pensamento educativo de santo Agostinho inspirou a pedagogia até o fim do século XVII, e serviu como prescrição à austeridade na família e na escola. Essas duas instituições eram instadas, pelos ensinamentos de Santo Agostinho, a não ter maior aproximação com as crianças, devendo haver uma atitude rigorosa que jamais perdesse de vista que a finalidade da educação era salvar a alma do pecado.

Com as mudanças sociais que vão sendo introduzidas, altera-se a visão de

unesp

criança, e o padre Giovanni Dominice, afirma que nas famílias abastadas, ela é um pequeno ser adulado, cheio de cuidados e mimos. Ela encontra em seu canto de brinquedos os cavalos de gangorra, tamborins e pássaros de madeira e cerâmica, mas mesmo na classe abastada são poucas as crianças com essas regalias. As crianças do povo têm menos acesso ainda ao conforto, pois a pobreza, as epidemias de peste, a dureza da existência, incluindo-se até mesmo o infanticídio, arrefecem o apego nascente dos pais *"por essas criaturas apenas formadas e já estorvadoras"* (La Roncière, 1994, p. 225-7).

Foi Descartes (1596-1650) quem colocou em cheque o pensamento escolástico, porque vai retomar a crítica da infância. Sem dúvida, ele atenua os predicados reconhecidos à criança anteriormente. Para ele a infância não é ocasião de pecado, mas de erro, portanto de fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, de entendimento, está sob total dependência do corpo, porque

> *tendo sido todos nós crianças antes de nos tornarmos homens, devendo ter sido por muito tempo governados por nossos apetites e por nossos preceptores (...) talvez, nenhum deles nos aconselhassem sempre da mesma forma, é quase impossível que nossos juízos fossem tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos tido o uso completo da nossa razão, desde o nosso nascimento, e que nos guiássemos por ela.* (Descartes, 1991, p. 35)

Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil ao se deixar guiar pelas sensações de prazer e de dor, estaria assim condenada ao erro perpétuo.

A criança é, também, dirigida pelas sensações e *"banhada pela atmosfera fétida das falsas opiniões"* (Badinter, 1985, p. 62), porque as opiniões adquiridas na fase infantil, são vistas como uma desgraça a marcar a vida adulta. Vista deste modo, a criança é antes de tudo um ser que estaria condenado por não estar à altura do adulto. A infância é considerada uma passagem de tamanha imperfeição que, somente por meio da ascese, poderia ser transposta para alcançar a idade adulta, considerada como idade da razão e de uma suposta confiabilidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Qualitativos como fraqueza, maus hábitos, falta de discernimento, egoísta, impura de alma, falsa, pecadora, libidinosa, tornam a infância um mal, que distanciada de Deus, precisa ser superado por meio de sacrifícios. Educar é, ainda, transformar pelo sofrimento. Embora Descartes tenha afastado a idéia de que a infância é ocasião de pecado, afirma que ela é ocasião de erro. De qualquer modo persiste a concepção de que a infância é um mal.

A pedagogia e a teologia que conceberam a infância, durante o século XVII, isolaram a criança e a tornaram objeto de desconfianças tão disseminadas pela sociedade, que conduz a pensar, que o grande mal do mundo era a infância, e que elas eram o infortúnio dos adultos. Tanto a teologia quanto a filosofia demonstraram o quanto temiam a infância.

No século XVIII, em face da nova conjuntura de pensamento, abrem-se focos de luta para liberar a criança de todas as pressões, de tudo que entrave sua liberdade de movimentos, o exercício do corpo, de modo a facilitar o mais possível o crescimento de suas forças, protegê-la ao máximo dos contatos que possam oferecer perigo físico ou perigos morais que possam depravá-la, argumento que inclui as histórias de fantasmas e de rapto sexual. A família burguesa se apresenta com *"a aparência de uma estufa contra as influências exteriores"* (Donzelot, 1986, p. 24).

A infância torna-se completamente dependente das instituições e mais diretamente da família, que vai educá-la através do controle de suas atividades.

Eleva-se assim a importância atribuída pela família burguesa à educação das crianças, pois pensa-se na classe burguesa que educação é sinônimo de elevação social. Por outro lado, preocupar-se com a educação é também mostrar um certo interesse pela criança. De indiferente, a família está atenta e preocupada com a formação dos filhos, vivendo a existência de uma organização por classes de idade, ritos de passagem em que cada idade tem uma função. Existe o desejo familiar de que a educação da criança deve começar em tenra idade.

Adentrando a Idade Moderna, Cesare Lombroso (1835-1909), criminalista e psiquiatra italiano, fundador da Escola italiana de antropologia Criminal em Turim, desenvolveu a teoria do *"criminoso nato"*, em que defendia

unesp

a idéia de que um criminoso pode ser identificado por determinados traços físicos. Lançando o olhar, embasado no referencial da medicina sobre a criança, Lombroso expressa que *"a criança representaria o homem privado de senso moral, o que os alienistas chamam de louco moral, e nós, um criminoso nato"* (Darmon, 1991, p. 45). A infância é, no pensamento lombrosiano, uma fase de taras e vícios, no qual se incluem comportamentos como cólera, vingança, vaidade, preguiça, furto, ociosidade, predisposição para a obscenidade, o alcoolismo e à masturbação. Para Darmon, os fundamentos da teoria do *"criminoso nato"* de Lombroso propugnavam que,

> *os germes da loucura moral e do crime encontravam-se de maneira normal na criança, da mesma maneira que no embrião encontram-se certas formas, que no adulto, são outro tanto de monstruosidades. Mas a criança é perfectível, e o mundo civilizado, ao inculcar-lhe a noção de bem e mal desconhecida pelos povos selvagens, pulveriza nela os vestígios do atavismo que, em outras circunstâncias teriam feito dela um primitivo sangüinário.* (Darmon, 1991, p. 53)

Entre Rousseau e Lombroso, do ponto de vista de Darmon, há uma oposição em que, para o primeiro, o homem nasce bom e a sociedade o perverte; e para o segundo o homem nasce mau e a sociedade o torna bom. A teoria do *"criminoso nato"* ganhou notoriedade no mundo médico e na criminologia, com tamanha amplitude que até 1889, a hegemonia da escola italiana de antropologia criminal se manteve inabalada. Lombroso impõe suas concepções como se fossem dogmas e afirma que sua teoria do criminoso nato predisposto ao crime, por sua constituição física, não é passível de discussão por ser o resultado da observação positiva dos fatos (Darmon, 1991, p. 37). A partir de 1889, começa a oposição às idéias de Lombroso nos vários congressos de antropologia criminal realizados na Europa, até que o próprio Lombroso é forçado a admitir, após muitas resistências, a influência do meio social sobre o comportamento do indivíduo. No entanto, suas idéias persistiram por muito tempo ainda, influenciando no modo como os adultos tratavam a criança. Somente por

unesp

intermédio de uma educação austera a criança poderia ser redimida da perversidade que traz já na fase embrionária.

Elias (1897-1990) enfatiza que *"cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele... Ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social – seja este qual for"* (Elias, 1994, p. 27). Acrescenta-se que essa condição, quando se trata da criança, não significa que o indivíduo seja menos importante do que qualquer membro da sociedade. Se, de qualquer maneira, há um relacionamento que pode ser problemático, entre crianças e adultos, precisamos levar em conta que a vida em sociedade não é, sob muitos aspectos, harmoniosa, e principalmente nas questões relacionadas à educação. É somente em sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais completo. Somente na relação com os outros seres humanos é que a "*criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma psicologicamente (...) e merece o nome de ser humano adulto"* (Elias, 1994: 27).

É na companhia de pessoas mais experientes socialmente que a criança vai desenvolvendo um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos, porque a criança precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar adulta. *"A criança não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos"* (Elias, 1994: 30).

Contemporaneamente, o pensamento de Elias enfatiza a assimilação dos modelos sociais previamente formados por aqueles que detêm o poder sobre a criança. O autor ainda apresenta resquícios do pensamento conservador ao afirmar que a criança continua a ser *"um pouco mais que um animal"* (Elias, 1994, p. 30).

Na estrutura do rede das relações humanas, a criança tem um lugar socialmente designado pelo outro. A criança adquire sua marca individual a partir do desenvolvimento da História dessas relações, dessas dependências, e dentro do contexto mais amplo da história humana em que está inserida.

Vygotsky (1920) desenvolvendo uma teoria sócio-histórica, reconhece o processo de construção do conhecimento mediado pela cultura, em que a criança tem voz, tornando-se também agente da cultura. A criança é alguém que interage



com outros sujeitos de sua cultura compartilhando conhecimentos. Como sujeito interage com o objeto de conhecimento. O sujeito não se constitui de dentro para fora, nem é um reflexo passivo do meio; ele é o resultado da relação ativa com outros sujeitos. Portanto, a criança é capaz de apreender a realidade social, de construir e recriar sua relação com o outro. A partir dos pressupostos que Vygotsky propõe em sua obra, abrem-se infinitas possibilidades de que é viável olhar a criança com outra visão, porque ela é um sujeito concreto, com potencial a ser desenvolvido.

Postman (1999) traça uma nova tendência na caminhada histórica da infância, percebendo-a como uma das grandes invenções humanitárias da Renascença. A invenção da Imprensa ao criar um novo mundo simbólico, através do livro, criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência do leitor e, desse modo, confina as crianças em um mundo à parte, o que se denominou infância (Postman, 1999, p. 32). Formou-se assim, uma divisão entre os que sabiam ler (adultos) e os que não sabiam ler (crianças). Essa nova condição de acesso aos impressos cria condições de socialização do conhecimento científico acumulado e em produção, à população. Ao criar-se o indivíduo letrado, deixou-se para trás as crianças, pois na época medieval jovens e velhos não tinham acesso à aprendizagem da leitura.

A partir da prensa tipográfica *"os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso teriam que aprender a ler"* (Postman, 1999, p. 50). Para isso, a civilização européia reinventa a instituição escolar, transformando dessa maneira a infância em necessidade, tornando-a uma "classe de pessoas". A cultura letrada em expansão exigiu como essencialidade que as crianças aprendessem a ler e escrever, tanto é que, nos séculos XVI e XVII, a infância foi definida pela freqüência à escola. Descreveu-se então a infância em estágios: o primeiro culminava quando o domínio da fala era alcançado, o segundo começava com a aprendizagem da leitura.

O autor ao afirmar que na atualidade nossa cultura vive o desaparecimento da infância, defende que isso se deve ao fato de que *"uma das diferenças mais importantes entre a criança e o adulto residia no fato de os adultos estarem de*

unesp

posse de informação que não era adequada às crianças" (Postman, 199, p. 63). Os segredos do mundo adulto eram revelados por etapas às crianças em desenvolvimento, e para isso foram criados livros de civilidade e boas maneiras.

A partir de 1950, o advento da televisão, ao registrar uma revolução eletrônica e gráfica, promove uma corrosão na linha divisória entre a infância e o mundo adulto. Essa razão, exposta pelo autor, se fundamenta na *"idéia de acessibilidade da informação"* (Postman, 1999, p. 89), em que todos podem assistir ao todo da programação televisiva.

> *A televisão destrói a linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com a acessibilidade: não requer treinamento para aprender sua forma, não faz exigências complexas à mente e nem ao comportamento e não segrega seu público.* (Postman, 1999, p. 94)

Nesse ponto, Postman revela que a televisão não retém segredos, e sem segredos não pode haver infância, pois se eliminam as principais diferenças entre esta e a fase adulta.

Se, na Idade Média, se acreditava que comportamentos ligados à sexualidade e ao egoísmo eram um perigo para as crianças, era preciso então controlá-las por meio de mistério e terror. A vergonha, enraizada na idéia de segredo, era a guardiã de certos saberes do mundo adulto. Do ponto de vista da criança, a vergonha dá poder e autoridade aos adultos. É possível estarmos retornando às condições do século XIV, *"quando nenhuma palavra era considerada imprópria para os ouvidos dos jovens"* (Postman, 1999, p. 103).

Hoje, as crianças, nesse contato intenso com os meios de comunicação, *"recebem respostas a perguntas que nunca fizeram"* (Postman, 1999, p. 104), embora não seja somente a televisão o único meio a contribuir para a revelação dos segredos do mundo adulto. No entanto, observa-se que a televisão não adapta sua linguagem à criança, porque ela dirige toda gama de assuntos a todo mundo ao mesmo tempo, não guardando segredo em nenhuma situação, o que expõe a criança a uma violência simbólica sem precedentes. Nesse mundo televisivo onde



tudo está exposto, as crianças vão assimilando atitudes adultas que vão do cinismo à indiferença pelos problemas sociais ou à banalização dos mesmos.

Se, no século XVIII, a sociedade se organizou em torno da palavra impressa, através da produção de livros, panfletos e jornais, com o advento da televisão muda a arena simbólica, pois a tevê veicula atualmente a maior parte da informação à população e pode ser metaforicamente tratada como *"uma janela para o mundo"* (Postman, 1999, p. 111). No entanto os acontecimentos narrados por ela são destituídos de continuidade histórica e são uma sucessão rápida e fragmentada de idéias. Como a imagem, e não as palavras, tem o domínio central, o estilo televisivo sendo narrativo, pois tudo se transforma em histórias, tem a capacidade quase inesgotável de entretenimento, reunindo adultos e crianças num mesmo canal de informação.

Na visão de Postman, apenas duas instituições têm interesse na infância: a família e a escola.

A família, dadas as condições de sobrevivência, tem sua autoridade enfraquecida ao perder o controle sobre o ambiente informacional dos filhos. É evidente que a Mídia reduziu o papel da família na moldagem dos valores e da sensibilidade dos jovens.

Por sua vez a escola é a instituição que ainda baseia sua prática pedagógica no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a fase adulta, e que aos adultos cabe ensinar as crianças, o que pode significar que *"a escola permaneceria como a última defesa contra o desaparecimento da infância"* (Postman, 1999, p. 116), porém essa resistência da escola apresenta riscos, em razão da contínua interferência da Mídia.

É possível que os pais estejam tentando de alguma forma controlar o acesso dos filhos à televisão, limitando o tempo de exposição ou monitorando os programas a que estão expostos. Postman acredita que os pais que enfrentam esse desafio estão ajudando suas crianças a garantirem sua infância, porque nossa cultura precisa de crianças.

No livro A poética do Devaneio, Gaston Bachelard (1884-1962) apresenta uma imagem poética de humanização da infância, em que esta é sempre um

unesp

potencial que habita no homem maduro. A infância, para Bachelard, é *"a soma das significâncias"* do ser humano e permanece em nós como *"a simpatia de abertura para a vida"*, permitindo-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos seus iguais numa vida primeira (Bachelard, 1988, p. 96). A criança é um ser que vive sob o *"signo do maravilhamento"* (Bachelard, 1988, p. 122). A infância conhece a infelicidade em seu contato em seu contato com os homens, porque em sua interioridade, ela *"enxerga grande e enxerga belo"* (Bachelard, 1988, p. 94).

O autor apresenta a cultura como orientadora da vida infantil, ao afirmar que,

> *Assim que a criança atinge a "idade da razão", assim que pede seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores de – ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser "objetivos". Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para a sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros.* (Bachelard, 1988, p. 102)

Como para o autor a infância é um estado de alma, existem momentos em que *"toda criança é o ser admirável, o ser que realiza a admiração do ser"* (Bachelard, 1998, p. 111) trazendo a seriedade e a nobreza do humano.

Bachelard, defende a tese de que há que se

> *reconhecer, na alma humana um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética.* (Bachelard, 1988, p. 94)

Nossa infância testemunha a infância do homem, do ser tocado pela glória de viver. Temos muita necessidade das lições da vida infantil, dessa alma que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

desabrocha, desse espírito que se abre. É na infância que se levanta o problema de toda a vida do homem mas cabe à idade madura encontrar a solução para o seu viver.

O sentimento partilhado por tantos pensadores, desde os mais radicais até aqueles que propõem novas concepções em relação à criança, nos conduz a reconhecer que a educação ainda é, com efeito, repressiva, e não leva em conta que a criança é um ser que tem desejos legítimos, que pode construir conhecimentos desde a mais tenra idade.

A história da formação e da instrução da criança mostra-nos a evolução desse processo e nos conduz a refletir sobre nossa atualidade. Evidencia também o quanto a tecnologia tem interferido na educação de modo geral. Não é possível mantermos na prática pedagógica as mesmas concepções e crenças de séculos passados. Também não possível desprezar os meios de comunicação como formadores das atuais gerações. No entanto a prática escolar traz ainda muito do pensamento da Idade Média. A criança ainda é pensada como alguém que somente é capaz de aprender se todas as suas lacunas forem preenchidas pelo outro, e como incapaz, de fazer suas próprias escolhas.

Apresentamos duas dimensões de pensar a infância, cujas influências trazem implicações para a prática pedagógica: uma que gerou, por parte do adulto que educa a criança, a prepotência e o descrédito sobre o sujeito que aprende; a outra que acredita nas potencialidades do sujeito que aprende ao interagir significativamente com o outro.

A criança, hoje, já não significa o estado de homem imperfeito e em desenvolvimento, mas possui uma natureza específica. O estado de infância, transitório que é, pode ser pensado como uma fase em que as possibilidades se abrem para a existência plena.

unesp

2. Aspectos do pensamento educativo entre a Idade Média e a Renascença

O processo histórico-social de uma época propõe concepções que explicam o funcionamento da sociedade. De modo amplo, até à Renascença, dominou essencialmente, uma concepção criacionista de homem, que se formou desde o nascedouro do cristianismo e que perdura até nossos dias, cuja explicação está fundamentada na Bíblia, mostrando que o homem é uma criação divina com faculdades superiores a dos animais. O criacionismo tem suas bases fixadas na doutrina teológico-metafísica de inspiração judaico-cristã, que entende que não somente Deus tirou o universo do nada, ou seja, o criou sem matéria preexistente, como criou para cada indivíduo uma alma imortal (Japiassú e Marcondes, 1993, p. 62).

A teologia medieval investiu na existência de Deus e da alma, apresentando o universo de forma hierárquica, em que os seres superiores dominavam os inferiores, promovendo com esse pensamento a subordinação do poder temporal dos reis ao poder espiritual do Papa e dos bispos da Igreja Católica, diferenciando e separando o infinito que é Deus, do finito que é o homem, fazendo a diferenciação entre razão e fé, determinando que a primeira deve subordinar-se à segunda, e mais, fazendo a diferença e separação entre corpo como matéria e alma como espírito. Vigorava o princípio de autoridade, em que a idéia para ser considerada verdadeira deveria ser expressa por uma personalidade. Assim, a Bíblia e o Clero foram a expressão da verdade incontestável na ideologia desta sociedade. A concepção cristã (Chauí, 1994, p. 224) impõe como dogmas que o mundo foi criado por Deus a partir do nada e somente findará quando soar o juízo final. Deus é pessoal, sendo a unidade de três pessoas e, por isso, dotado de intelecto e de vontade como o homem, embora seja superior a esse. Deus é onisciente, aquele que sabe tudo desde sempre e sua vontade é onipotente, pois pode tudo desde sempre. O homem é um ser misto de natural, por ter um corpo, e de sobrenatural, por ter uma alma imortal. O homem é livre porque pode escolher entre o bem e o mal. A razão humana, sendo limitada e imperfeita, incapaz de, por si mesma, alcançar a verdade, precisa ser corrigida

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

pela Fé e pela Revelação Divina, porque somente assim o homem poderá livrar-se do pecado.

Decorrente dessa maneira de pensar o mundo, a temática educacional da Idade Média foi inteiramente atravessada por essa ideologia religiosa, que determinou a existência dos indivíduos. A religião - no centro da vida - deveria ocultar e, se possível, destruir tudo o que fosse contrário a uma inteligência considerada sã, contanto que prevalecessem os bons costumes. A Bíblia foi única fonte de verdade, e o sistema religioso era quem formulava os valores sociais, assumindo a posição hegemônica na educação dos indivíduos. Somente o conhecimento de Deus tinha validade, e a educação se guiava por este princípio, incondicionalmente.

O pensamento que vigorou da Idade Média até o Renascimento esteve assentado numa concepção ideal de homem, em que a educação tinha por finalidade adaptar o homem ao meio. A criança, em sua formação para a vida adulta, devia aprender desde cedo a conformar-se com as normas sociais impostas, mesmo vivendo num meio hostil.

Tendo como suporte a filosofia racionalista de Platão (Sucholdolski, 1992, p. 19) que distingue o que no homem pertence ao mundo das sombras: o corpo, o desejo, os sentidos, daquilo que pertence ao mundo da idéias: o espírito em sua forma pensante, o sistema pedagógico concebe o papel da educação como fator para a condução do homem a descobrir a pátria verdadeira, mas no sentido de que essa é a pátria celestial, destruindo qualquer coisa, a qual o homem se apegue em sua existência terrestre. O ser humano não deve ceder às aparências da realidade e do meio em que vive, pois estes representam um estado de corrupção, que pode levar ao pecado (Suchodolski, 1992, p. 30). Platão divide o mundo, segundo suas concepções, em duas dimensões: o mundo sensível, da mudança, da aparência e o mundo inteligível da identidade, da permanência, da verdade, conhecido como intelecto e sem a interferência dos sentidos e das opiniões. O primeiro é o mundo das coisas e o segundo é o mundo das idéias ou das essências verdadeiras. O mundo das idéias ou das essências é o mundo do Ser; o mundo sensível das coisas ou aparências é o mundo do não-Ser. A idéia ou essência é um conjunto de

unesp

qualidades essenciais julgadas como verdadeiras, sendo a idéia una, eterna e imutável. O mundo sensível é uma sombra, uma cópia deformada ou imperfeita do mundo inteligível das idéias ou essências (Chauí, 1994, p. 212).

Platão, ao produzir a teoria das idéias, buscou explicar que o homem só desenvolve seu conhecimento, quando faz a passagem progressiva do mundo das sombras e das aparências para o mundo das idéias e das essências. Na primeira etapa do processo de conhecer, o homem se apropria do conhecimento através das impressões ou sensações oriundas dos sentidos, que formam as opiniões acerca da realidade; é a chamada "doxa", ou aquele saber que o homem adquire no senso comum. Para que o homem tenha um conhecimento autêntico, que para Platão é o conhecimento filosófico ou científico, a "doxa" deve ser ultrapassada, para penetrar no mundo das idéias através da dialética, que consiste em contrapor a opinião à crítica a esta opinião. Para Platão, qualquer tese é passível de ser contestada ou negada, tendo por objetivo sua purificação, remoção de erros e equívocos. O conhecimento, para ele, é sempre conhecimento de alguma coisa existente, por isso é infalível; a opinião, pelo contrário, pode resultar em erro, por pertencer ao mundo dos sentidos. Podemos opinar sobre o belo, mas o belo pode apresentar para alguém sua face feia, porém para conhecer, isto é, para chegar ao mundo inteligível, só o mundo das idéias pode explicar a justiça, o bem, o amor, a coragem e a sabedoria. Apenas os filósofos teriam a capacidade para libertar-se das ilusões do mundo sensível, alcançando a plena sabedoria da realidade.

O cristianismo interpreta os princípios da filosofia platônica, colocando-os em parte em sua doutrina e, fundamentalmente, põe em prática que é preciso oxigenar os textos a serem lidos pelo povo cristão, incluindo-se nessa rede doutrinária os textos voltados para a educação das crianças. Todo o conhecimento é filtrado pela autoridade eclesiástica e, se há nesta atitude uma dialética, ela não alcança as massas. Acentua-se o conflito interior do homem entre a vida material e o mundo espiritual, dando-se ênfase ao segundo. A educação deve enquadrar o homem no que ele deve ser socialmente. É através da educação que ele pode dominar os desejos, os hábitos e a vontade, mas somente através do mundo ideal ele poderá compreender o que significa, para sua vida, o bem e o mal.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Aristóteles, que também influenciou o pensamento cristão, diferentemente do pensamento platônico, não julga o mundo das coisas sensíveis ou a Natureza, como um mundo ilusório. Para ele o mundo real tem sua essência na multiplicidade dos seres e na mudança constante. A essência está nas coisas, nos homens, nas ações.

As idéias de Aristóteles, que vão, da mesma forma, fundamentar a pedagogia da essência, propõem a diferenciação entre: matéria como passiva, variável e neutra e forma como ativa, duradoura e de aspecto qualitativamente definido, que individualiza e determina a matéria. Sendo a forma, a atividade pensante do homem, é ela que molda a matéria e cria o homem. Assim, *"a tarefa da educação é atuar da mesma maneira sobre todos os homens"* (Suchodolski, 1992, p. 31), moldando-os de acordo com a ideologia daqueles que dominam a sociedade.

São Tomás de Aquino (1227-1274) tomando a idéia de atividade, considerou em sua pedagogia que o ensino como atividade poderia tornar os dons potenciais em realidade atual. No entanto, ele acredita que essa atividade não tem origem no homem em si mesmo, mas as regras que regem essa atividade foram estabelecidas pelas "Santas Escrituras", no apelo de Cristo aos povos em sua busca de ensinar, e na Providência. É o ideal do bem e da verdade, que não está no homem, que deve formatar sua natureza corrompida. Para São Tomás, Deus é o verdadeiro mestre, pois somente Ele é possuidor da Verdade. O conhecimento do homem já está impresso em sua mente e cabe, portanto, ao educador cristão despertá-lo. O educador deve ajudar o educando a realizar seu potencial intelectual, sem no entanto, substituir o papel reservado a Deus no processo de educar os homens. Também o educador deve submeter-se à ordem divina, porque só a Deus compete a verdade.

São Tomás de Aquino faz a separação entre os saberes a serem ensinados, propondo que, para os mais cultos, a filosofia é o instrumento para se chegar a conhecer a verdade e para os mais simples a Sagrada Escritura bastaria como veículo da verdade. Conhecimento, como São Tomás de Aquino concebe, é a descrição das coisas no espírito, pois é definido como a assimilação do ciente

unesp

ao objeto científico. O sujeito do conhecimento é o intelecto e ensinar nada mais é do que provocar o conhecimento de alguma coisa em alguém. Tanto para a Patrística quanto para a Idade Média *"o saber é o instrumento que o cristão deve utilizar para justificar sua fé, de onde resulta de suma importância o processo educativo"* (Monteiro e Almeida, 1995, p. 72). É o Criador quem imprime na criatura o conhecimento e o saber. Ao educador cabe a tarefa de despertar no ser humano o conhecimento já impresso em sua mente, embora ele não possa substituir o papel reservado a Deus, pois este é o grande mestre.

Essas idéias fundamentam o que se denominou como pedagogia da essência, e mesmo tendo ampliado-se no Renascimento, essa época pôde conhecer também novas concepções em educação, que lhe fizeram oposição. A Igreja e a aristocracia feudal perdem muito de sua autoridade, porque já não atendem as aspirações dos grupos. Coloca-se em dúvida se a existência do homem deve ser orientada por normas impostas durante séculos ou se este homem devia buscar em si mesmo o sentido da vida. Discute-se a individualidade, e se projeta *"a idéia de que o homem é homem porque pode tudo, e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana"* (Sucholdoski, 1992, p. 35).

Na Renascença, o ser humano vai em busca de autonomia de pensamento porque, ao que parece, está saturado com os aspectos dogmáticos impostos à sua vida.

Surgem as críticas à pedagogia e à escola medieval que inspiram os pensadores a rever a situação da criança, discutindo seus direitos e necessidades. Vários pensadores estão voltados para a visão mais humanizada, relacionada à educação da criança, buscando formas mais brandas de aquisição do conhecimento. Três desses pedagogistas são de fundamental importância para o repensar da infância e da educação oferecida à criança: Montaigne, Comênio e Rousseau.

As idéias da pedagogia da existência já estão manifestas na obra humanista de Michel de Montaigne (1533-1592), cuja tendência é a revolta contra a pedagogia da essência, que tem por princípios básicos a *"submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos"* (Sucholdoski, 1992, p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

37). Montaigne pode ser considerado um dos fundadores da pedagogia moderna e foi um dos críticos mais radicais da educação oferecida às crianças de sua época. Ele propõe as idéias de que o que se vai ensinar deve ser submetido ao exame da criança e de que nada deve ser enfiado na cabeça dela por conta da autoridade do adulto. Propõe a dúvida como algo benéfico, que deve fazer parte do aprendizado. Critica o método de memorização no ensino e a forma de se explicar o conteúdo, que é memorizado ao pé da letra. Saber de cor não é saber inteligentemente. Todos os princípios devem ser apresentados às crianças para que ela tenha a liberdade de escolher. A inteligência não será forjada por modelos, mas

> *os elementos tirados de outrem, (...) os terá que transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é forjar a inteligência. Educação, trabalho e estudo não visam senão formá-la.* (Montaigne, 1991, p. 76)

Para Montaigne é possível tornar a criança servil e tímida, se ela não tiver a oportunidade de fazer algo por si mesma. Embora em sua obra, apresente ainda muita severidade no trato com a criança, ele lança sobre a prática educativa novas idéias, que vão estabelecer um modo inicial de ver a criança como alguém capaz de construir seu conhecimento. Contra o adestramento no processo educativo, Montaigne também protestava contra a submissão do homem aos dogmatismos e aos valores impostos.

Os conflitos surgidos no Renascimento, entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, estendem-se pelo século XVII e fazem parte do pensamento iluminista. Os jesuítas, ao dominarem a educação na Europa, deram toda ênfase ao sentido religioso e dogmático do que se chamou pedagogia da essência. Sendo os mais ferozes combatentes da Reforma Protestante, hostilizaram ainda os domínios da ciência, da filosofia, da arte e, nas questões morais, as tendências que colocassem em perigo a hegemonia da Igreja. Recorrem, como meio mais eficaz de combate, à escola, porque agrupando os

unesp

jovens sob suas imposições religiosas seria possível, a seu ver, fazer a retomada do poder que a Igreja detinha sobre a sociedade desde a expansão do cristianismo.

A vida intelectual, durante a Idade Média até à Renascença, esteve voltada para a atitude de obediência indiscutível à autoridade, de passividade à doutrina sancionada pela Igreja, de dependência das verdades formais dogmaticamente estabelecidas, de hostilidade a qualquer situação ou estado que provocasse a dúvida, a inquietação ou investigação.

Um novo pensamento vai configurando-se, em que o sistema pedagógico está voltado para a compreensão da Natureza, como base para explicar a vida dos homens e suas relações; aquilo que no mundo humano poderia ser respeitado ou conservado e aquilo que sendo contra a natureza deveria ser eliminado. Esse sistema natural de cultura, que se compunha de um conjunto de idéias e normas com um significado geral e permanente, deveria ser um tribunal para condenar a violência, a força e a injustiça, mas deveria constituir-se também como oposição ao relativismo, ao ceticismo, ao ateísmo e à libertinagem. Esta tendência ainda conserva uma visão metafísica e dogmática.

João Amós Comênio (1592-1670) é o criador desse sistema pedagógico dependente da Natureza. Em 1636 é publicada sua obra mais conhecida A Didática Magna, ou A arte de ensinar tudo a todos. Na opinião de Gasparim esse livro *"expressa o momento de transição do feudalismo ao capitalismo, traduzindo o embate que se dava no mundo das idéias na passagem de um modo de produção a outro"* (Gasparim, 1997, p. 25). Comênio situa-se na intersecção entre o empirismo e o racionalismo.

No campo da Educação, Comênio prega um ensino escolar menos autoritário e mais próximo das necessidades da criança. Sua convicção é a de que a educação torna o homem em homem, mesmo que este viva em estado permanente de pecado. A educação deve ser pré-concebida com a finalidade de restaurar o homem. É preciso *"embeber"* o homem de preceitos salutares, desde a sua infância através da educação. Embora Comênio tenha maior compreensão das necessidades vivenciais da infância, seu pensamento ainda se encontra influenciado pela pedagogia da essência, porque está embasado em noções

unesp

religiosas tradicionais. Floss *apud* Gasparin (1997, p. 13) caracteriza a consciência filosófica de Comênio como tradicional e medieval, porque no espírito da teoria aristotélico-escolástica retém a *"essência das coisas"* como base da ciência, embora suas idéias, inovadoras e contraditórias para a época, estejam ainda permeadas pela velha estrutura.

Segundo Nébias (1990) Comênio evoca a necessidade da escola para *"a formação do homem na fé"*. A educação é o vínculo para levar ao homem o verdadeiro conhecimento de Deus, porque a vida terrestre nada mais deve pretender do que preparar para a vida eterna. O aperfeiçoamento do homem está fincado no tripé: instrução, como conhecimento de todas as coisas; na honestidade dos costumes, domínio de todas as coisas e da religiosidade, que prega o dirigir a si mesmo e todas as coisas a Deus, pois ele é a gênese de tudo. A escola, no pensamento de Comênio, é a oficina onde se molda o homem para servir a Deus.

Um dos princípios educativos formulados por Comênio tem por objetivo,

> *providenciar para que os espíritos dos jovens sejam preservados das corruptelas do mundo e para que as sementes de honestidade neles lançadas sejam, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos (... para que suas mentes sejam embuídas de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e da multiplicidade das coisas.* (Comênio, 1957, p. 67)

Comênio entende que as crianças são *"o resto de dignidade que ficou ainda no gênero humano"*, portanto também as únicas a terem direito à pátria celestial, pois estão aptas para receber os remédios para a cura dos males da humanidade que se encontra em estado tão deplorável. As crianças são pois *"herdeiras da herança patrimonial do reino de Deus, desde que saibam conservar as graças de Deus já recebidas e manter-se limpas do mundo"* (Comênio, 1957, p. 64). Colocando como condição a idéia de pureza da criança para a obtenção da graça divina, Comênio afirma que se deve conduzir a infância *"sob o doce jugo"* de Cristo, pois deste provêm a sabedoria e o exemplo.

Estudioso da Bíblia, Comênio a coloca como base de toda a sua obra,

unesp

porque, independentemente do assunto tratado, ela é sempre a norma, a palavra e o exemplo. Para ele somente *"a palavra de Deus é a raiz de onde despontam os verdadeiros gérmens da inteligência"* (Comênio, 1957, p. 386).

Ao eleger a Bíblia como opção primeira de leitura, por afastar o homem das trevas deixadas pelo paganismo, relega outros livros que *"deslumbram pelo estilo, mas são destituídos de virtude e de sabedoria"*, pois são capazes de, por obra de Satanás, embebedar as mentes incautas e suscitar sonhos, que são causas de opiniões perigosas, de tentações e de maus desejos, desviando a mente dos leitores do verdadeiro Deus. Invoca ainda o juízo final como condenação àqueles que não obedecem a Deus, citando o exemplo dos livros queimados pelos Efésios, que se tornaram inúteis para os cristãos. Comênio faz o elogio a Erasmo, que aconselhava a juventude cristã a se alimentar com mais demora das Escrituras Sagradas. As obras profanas devem ser expurgadas antes de serem oferecidas aos jovens que ainda não estejam firmes no cristianismo.

São Pedro é citado por Comênio em sua afirmação de que *"a palavra de Deus é o leite das crianças regeneradas, que lhes é dado para que, alimentadas com ele, cresçam e se desenvolvam"* (Comênio, 1957, p. 395). Parece que ele tem ainda o pensamento de que há crianças não-regeneradas e portanto reprovadas aos olhos de Deus, sendo, por conseqüência não-eleitas para herdar a pátria celestial tão apregoada por ele. Conclui-se então, que no pensamento de Comênio está embutida a idéia de que através da leitura é possível obter-se ou não a salvação e de que a frase bíblica *"Deixai vir a mim as criancinhas"* não se estende, na realidade, a todas elas incondicionalmente, mas somente a umas poucas escolhidas pela obediência e que freqüentaram *"aqueles livros onde não há nenhum veneno a temer"*. Uma escola cristã não deve permitir livros pagãos, ou deve permitir com mais cautela, para que a juventude possa ser formada como cidadãos para o céu. Concorda com Platão que o homem é um animal pleno de mansidão e de essência divina, se todavia tornou-se manso por meio de uma verdadeira educação. Mas que pode tornar-se feroz se não recebe educação ou se recebe uma falsa educação, resultando disso que é preciso habituar o homem aos bons costumes, a uma apurada moralidade, desde cedo.

unesp

O pensamento de Comênio, quando se trata da educação das mulheres, mostra que estas devem ser instruídas não para a curiosidade mas para a honestidade e a beatitude, para administrar a vida familiar e promover sua própria salvação, a do marido e a dos filhos. Embora pregando a instrução para a mulher, a ela não deve ser permitido *"dar como alimento toda a espécie de livro"* (Comênio, 1957, p. 142), mas livros que possam dar exemplos de virtude e de piedade, e trazer esclarecimentos sobre o conhecimento de Deus e de suas obras. O pensamento de Comênio mantém ainda a educação da mulher sob um regime de submissão, de não-escolha própria. A ela é dada a responsabilidade pelos atos de seus familiares na caminhada para a salvação da alma. Educa-se a mulher, mas ainda se diferencia essa educação daquela oferecida ao homem.

Um dos pressupostos de Aristóteles, contemplado na visão empirista, de que o homem é tábula rasa, impregna ainda a visão que Comênio tem da mente humana. São as impressões que vão preenchê-la através do contato dos sentidos com o mundo das coisas. Por conta disto, ele critica a escola da época, por descurar da piedade e da moralidade o que faz com que os alunos, ao invés de sairem dela como *"cordeiros mansos"* (Comênio, 1957, p. 157) e ensinados a viver honestamente, tenham inculcados no espírito as vaidades humanas. As *"plantazinhas do paraíso"*, como ele denomina as crianças, deve-se conduzir e ensinar mais pelo exemplo do que por regras. Somente assim será possível desenvolver as três faculdades: inteligência, vontade, consciência e os três ornamentos da alma: instrução, virtude e piedade.

Algumas das prescrições que Comênio faz do dever ser infantil, relacionadas à escolarização, são que, além de ler e escrever de acordo com as normas da língua nacional, as crianças devem aprender, de cor grande parte dos salmos e hinos sagrados, para que, alimentadas pelos louvores de Deus, saibam ensinar-se e admoestar-se a si mesmas mediante os salmos, os hinos e os cânticos espirituais. Além do catecismo, devem saber na ponta da língua as histórias e as principais máximas de toda a Sagrada Escritura, para que as saibam recitar (Comênio, 1957, p. 428). As crianças devem voltar suas potencialidades para Deus nas mais variadas circunstâncias do cotidiano, seja nas coisas que olham e

unesp

tocam ou nos seus sofrimentos. É preciso infundir no espírito da criança que o ser humano não está neste mundo por conta de viver a vida, mas que a caminhada humana será sempre a busca da eternidade, sendo a existência terrena uma passagem preparatória para a vida eterna. O temor a Deus é alimentado ao advertir-se às crianças que o caminho mais seguro desta vida é o caminho da cruz, que esse mistério da nossa salvação está em Cristo, e para que elas sejam discípulos de Cristo, será preciso renunciar a si mesmas e transportar a cruz de Cristo nos ombros. A idéia de sofrimento como resgate da alma está ainda presente no método pedagógico de Comênio, através da demonstração de que Deus castiga aqueles que ama: "*Ensine-se às crianças que há duas espécies de vida para onde emigram os homens: uma feliz com Deus, e outra infeliz, no inferno; e que ambas são eternas*" (Comênio, 1957, p. 358).

Não podendo negar, de forma alguma, a contribuição de Comênio no campo educativo, por conta do seu método para despertar o interesse da criança em aprender, no sentido em que esta aprende a relação entre a palavra e a coisa, base de sua didática, é porém necessário frisar que ele ainda estava imbuído do pensamento criacionista, por conta de sua própria profissão de fé.

T. 1235

Toda a prática pedagógica que Comênio propõe, através do seu método, muda a forma, mas nela permanecem as idéias teológicas medievais: o homem ainda está submetido às ordens divinas e, portanto, ainda não é o sujeito que pode escolher com liberdade os rumos do seu futuro. A emancipação do ser humano, na obra de Comênio, ainda não está livre dos preconceitos religiosos, sociais e morais e, por causa da grande repercussão dos seus escritos, suas idéias se infiltrarão e perdurarão na consciência dos educadores até os dias atuais.

Comênio busca em sua obra, publicada no século XVII, a reforma da sociedade através da educação, mas o faz em bases teológicas que retiram do indivíduo formas de pensamento autônomo, o que parece significar de forma ampla a continuidade do status quo social. É preciso, no seu modo de pensar, a unificação da sociedade, porque haverá a segunda vinda de Cristo. Ao propor seu método de ensinar, seu maior feito foi o de também propor uma transformação do modo como se comportavam os adultos em sua relação pedagógica com a

unesp

criança, que até então era considerada desumana por muitos.

Num mundo que nesse período vive em guerras, a intenção de Comênio é contribuir para a melhoria das condições de vida dos indivíduos, visto que *"o homem já traz em si, infundidas pela própria natureza, as sementes da instrução, da moral e da religião"* (Gasparim, 1997, p. 69), e por esta via a educação deve ser guiada. Oliveira, citado por Gasparim (1997, p. 79), critica o fato de que, subtrair da obra de Comênio o espírito religioso e cristão que o orientou, represente omissão de valor substantivo para o autor. Não se trata, neste trabalho, de isolar o pensamento religioso, porque este é a diretriz da pedagogia de Comênio. O fato de comentar-se os aspectos religiosos em sua obra não causa mutilações porque estes são a essência de seu pensamento.

Um outro marco do pensamento educativo é Jean-Jacques Rousseau, que tem num aspecto proximidade com as idéias de Comênio, porque utiliza a Natureza para ensinar a criança. Em 1762, o romance Emílio, escrito por Rousseau, tendo por inspiração as idéias iluministas, lança novas bases sobre a educação da infância, trazendo novos valores à família, privilegiando novos sentimentos, principalmente aquele baseado no amor materno. A criança deve estar constantemente sob o olhar discreto mas onipresente da mãe. A família deve ampará-la das vicissitudes de um mundo que se mostra hostil. Após publicar sua obra, Rousseau tornou-se inspirador de toda uma época nas questões relacionadas à educação da infância.

Para Rousseau, a educação não é fruto de uma liberdade impulsiva e desordenada, mas sim, de uma liberdade bem orientada. Seus pressupostos são o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais. A criança tem seu estágio de desenvolvimento, e a educação deve adaptar-se a ele, respondendo às suas necessidades físicas e aperfeiçoando seus sentidos, sempre em contato estreito com a Natureza, para que possa adquirir conhecimento com as coisas do mundo. Suas idéias buscam explicar a vida concreta do homem. Rousseau, diferentemente de Comênio, ao trilhar pela pedagogia da existência reivindica *"o direito de uma vida liberta dos entraves da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional"* (Suchodolski,

unesp

1992, p. 49-50). Condena a cultura, o pensamento e o modo de ser do feudalismo. Coloca a criança como centro do processo educativo, porque ela é a própria fonte da educação. O vir-a-ser da criança tem no professor o suporte para seu desenvolvimento.

Ainda que Rousseau traga imagens positivas da criança, a educação da menina, tanto quanto em Comênio, continua subordinada ao espaço restrito da casa e da família. A mulher é feita não para si mesma, mas para atender ao homem e à prole, quando se tornar mãe. Não deve ser forçada a ler e escrever antes que tenha necessidade, ou seja, antes de começar a governar a casa. Tem-se em Rousseau, ainda, a dicotomia entre o mundo feminino e o mundo masculino. A filha é um mal negócio para os pais, pois custa caro à família, somente restando a chance de casá-la cedo, colocá-la num convento ou torná-la criada (Badinter, 1980, p. 91). De modo geral, nos séculos anteriores ao século XVIII, quando se trata de educação da infância, estamos referindo-nos ao menino.

unesp

Mais do que privilegiar as potencialidades da criança, a educação em seu percurso histórico, sendo fruto das relações sociais, produziu e reproduziu a dominação do indivíduo, por intermédio de saberes ideologicamente voltados para a obediência e a acomodação da consciência. Toda a vida concreta dos indivíduos subordinou-se à vontade da divindade, e, ainda hoje, coloca em conflito vias alternativas de mudança social, cultural e pedagógicas, percebendo que não basta nos ajustarmos ao mundo, mas que no curso dos acontecimentos de nossa existência, como seres situados, temos condições de transformar o mundo com nossas ações, afastando tudo aquilo que nos constrange, nos castra a vontade, em nome da disciplina e da ordem. Não que devamos criar nossas crianças com uma liberdade que anule o outro, que devamos produzir, em nome do nosso amor, pequenos tiranos, mas que essa liberdade possa ser traduzida em possibilidades vivenciais, de forma que possamos intervir no mundo para transformá-lo, fazendo nossas próprias escolhas.

3. O papel do sistema escolar: origem dos mosteiros e escolas das catedrais

Vários momentos podem ser citados com relação ao tratamento dado à infância. No século XVIII as crianças são tiradas do espaço público comunitário para serem educadas no espaço privado da casa, e no século seguinte, as crianças são entregues a outros, que não a família, para serem cuidadas e corrigidas. Nesse período, a educação dos adultos, porque preocupa eclesiásticos, moralistas e magistrados, pela sua moral tida como corrompida, passa a ser realizada por instituições educativas públicas e laicas, que também assumem o papel de guardiãs e corretoras da infância escolar. A criança torna-se objeto de atenção da Religião, da Ciência e do Direito, com o intuito de aculturá-la aos costumes sociais vigentes, instituindo novos comportamentos e regras disciplinares. A educação é considerada como uma das primeiras obrigações humanas.

Com a gritante diferença entre as classes sociais é possível distinguir várias formas de viver a infância: desde a infância angelical principesca, a

unesp

infância das classes burguesas até a infância miserável das classes pobres. A cada classe era reservada uma educação diferente.

Segundo Alvarez-Uria e Varella (1996, p. 7), para iniciar a infância rude na aprendizagem da fé e dos bons costumes, os legisladores e moralistas conferiram a esta etapa inicial da vida as seguintes características: a da maleabilidade – que precisa ser modelada; a da fragilidade – que pode se transformar em imaturidade, e então é preciso a tutela do Estado; a rudeza - o que torna necessário civilizar; a fraqueza de juízo – que exige o desenvolvimento da razão; sua natureza – onde se assentam as sementes dos vícios e das virtudes, que para os moralistas converte-se em uma natureza voltada para o mal, que deve ser canalizada e disciplinada.

As idéias que constituem a concepção sobre a criança no mundo ocidental estão ancoradas na ação educativa dos colégios, albergues, casas de doutrina, seminários, hospitais e hospícios; na ação educativa da família cristã e na ação educativa difusa, vinculada às práticas de recristianização, tais como o batismo e a primeira comunhão.

São esses os espaços que inicialmente irão produzir saberes sobre a criança, gerando uma pedagogia que separará adultos e crianças.

As crianças das classes privilegiadas terão sua educação delegada aos colégios, pela família; a criança da plebe será assumida pelo Estado, porque sua classe social é causadora de desordens que é preciso controlar e disciplinar.

A pedagogia que sustenta a educação pretende a adaptação da criança numa sociedade dividida em classes sociais, onde cada um aprende a conformar-se a sua condição. É a classe dominante que prescreve as normas que deverão ser seguidas pela classe dominada

Todo o sistema escolar, que doravante envolverá a infância, terá como origem as escolas de catequização das igrejas e as escolas claustrais monásticas.

As escolas dos mosteiros foram as primeiras escolas medievais. Os mosteiros, que preparavam os monges, pouco fizeram durante séculos pela instrução e o que fizeram revestiu-se do caráter religioso. Ensinavam as artes da leitura, da escrita, do cântico e do cálculo para alguns. O ensino no mosteiro

unesp

oferecia um ensino rudimentar e não havia oportunidade de educação para aqueles meninos que não fossem destinados à vida monástica.

Nas escolas monásticas praticava-se como diretriz de vida o ascetismo. Esse modo de viver significava o domínio ou a disciplina de todos os desejos corporais e afeições humanas, a fim de que a mente e a alma pudessem ser consagradas aos interesses de uma vida superior (Monroe, 1985, p. 103).

Domava-se o corpo e seus desejos, pelo jejum, pela penitência, pela flagelação. A idéia asceta encontrou apoio nos conselhos de Cristo, nas exortações à renúncia dos bens terrenos e no devotamento à pregação dos Evangelhos. Todas as formas de disciplina visavam ao desenvolvimento espiritual e ao aperfeiçoamento moral do penitente.

A escola monástica dividia-se em duas categorias: escola para oblatas[5] (os chamados oblatos ou oferecidos), que era destinada à iniciação dos monges e aquela para a instrução da plebe, que podem ser consideradas as verdadeiras escolas monásticas. Essa última categoria, não tinha por objetivo o ensino da leitura e da escrita, mas a familiarização das massas camponesas com a doutrina cristã, para que se tornassem dóceis e conformadas com sua situação de classe. Tendo herdado o pensamento pedagógico das primeiras escolas catequistas, essas escolas não se preocupavam com a instrução, seu propósito era a pregação doutrinária.

O monaquismo não foi um sistema de educação no sentido escolar, porque sua concepção de educação referia-se apenas à formação do caráter moral e religioso. No século XI é que começam a surgir instituições educativas independentes das escolas monásticas, mas é só no século XII que se podem perceber modificações no caráter educacional das instituições escolares.

Ressalte-se o fato de, até o momento em que foram organizadas ordens voltadas para o ensino, nos séculos XVI e XVII, as ordens monásticas não terem feito da educação o seu objetivo central. A Igreja e as instituições monásticas, ao monopolizarem esse estado da educação, foram responsáveis pela inexistência de

---

[5] Oblata quer dizer tudo o que se oferece a Deus ou aos santos da igreja. Oblato é o leigo que se oferece para serviço duma ordem monástica. (Dicionário Aurélio)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

outras concepções de educação e de não ser tolerada nenhuma outra instituição educativa.

Muitas crianças eram encaminhadas, por vontade dos pais, desde os primeiros anos da infância, ao sacerdócio e eram instruídas na casa da Igreja, na presença do bispo. Os padres que as recolhiam deviam alimentá-las espiritualmente, ensinar-lhes os salmos, acostumá-las às leituras divinas e instruí-las na lei do Senhor, para que recebessem os prêmios eternos (Manacorda, 1997, p. 116).

Para muitos desses pais o mosteiro era melhor destino para seus filhos do que serem vendidos aos bárbaros. Embora austera e voltada para a submissão, na educação dos oblati, aparece a exigência de atenção e de cuidado afetuoso. Enquanto crianças, deviam ser orientadas para a disciplina e ter a vigilância daqueles que delas cuidavam, porém com moderação e prudência. Com relação aos erros, como a criança ainda não conhece o significado da excomunhão, ao errar deve ser punida com jejuns prolongados. Concebia-se que o ideal infantil apresentava-se como a incapacidade de entender; portanto, o castigo era mais eficaz do que a persuasão. Como a mulher, a criança é um ser imperfeito em relação ao homem, portanto *"a lúbrica ou lasciva idade infantil opõe-se à inteligibilidade (...) do adulto"* (Manacorda, 1997, p. 119).

A disciplina era conseguida através dos castigos físicos; ser açoitado era parte da educação da infância. Numa relação pedagógica desigual, ao mestre cabia o direito de falar e ensinar, e ao discípulo calar e escutar.

O *"sadismo pedagógico"* imposto àqueles que já dominavam a leitura oral era de tal forma desumano, que se um adulto errasse, ao recitar as salmos ou lições, devia humilhar-se, ali mesmo diante dos ouvintes, caso contrário seria submetido a uma penitência mais severa, pelo fato de não querer corrigir-se do erro cometido por negligência. Já para as crianças não havia a escolha da retratação, mas eram açoitadas pelo seu erro. Ser açoitado é uma condição inerente à aprendizagem infantil. A Igreja Católica apropria-se de um costume da tradição hebréia, através do sadismo pedagógico, em que é autorizado o uso do chicote e até de *"arrancar pedagogicamente"* os cabelos das crianças.

unesp

Conforme relata Nébias (1990, p. 20) o século XVII, marcado pelo absolutismo e pelo pensamento religioso escolástico, dá à escola um caráter de vigilância mais do que de ensino. Os conceitos de moral e disciplina e os conteúdos de erudição, fé e vida eterna irão caracterizá-la. Para o pensamento escolástico, o conhecimento era em primeiro lugar de caráter teológico e filosófico, objetivo bem sucedido. Quanto ao conteúdo, a escolástica constituiu a completa redução do pensamento religioso à forma lógica. Como esta organização decorreu das obras de Aristóteles, a escolástica é definida, freqüentemente, como a união das crenças cristãs com a lógica aristotélica. Todos os outros ramos do conhecimento eram subordinados à religião. Todo conhecimento legítimo devia ser sancionado pela Igreja, devia apresentar a possibilidade de ser situado no sistema de pensamento escolástico (Monroe, 1985, p. 120). O significado para a palavra Escolástica é *"doutrina da escola"* e abrange os ensinamentos de filosofia e de teologia ministrados nas escolas eclesiásticas. Tem como sua principal característica a tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas sagradas escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas, destacando-se o pensamento de Platão e de Aristóteles.

O período efervescente da escolástica acontece entre os séculos XII e XIII e o seu final entre os séculos XIV e XVII, entrando em conflito com diferentes e novas correntes de pensamento e interpretações doutrinárias, descobertas científicas, a Reforma Protestante e o humanismo renascentista. Como doutrina de escola apresenta-se sob uma forma dogmática, repetitiva e contra qualquer inovação. Representando o pensamento cristão tradicional, a escolástica impregna, ainda no período moderno, uma parcela significativa do trabalho escolar. É ilusão pensar que a escola de hoje se desvinculou desse pensamento: há enorme resistência dos educadores em abandonar as práticas que elegem o professor como o centro do ensino, e os conteúdos escolares impregnados de idéias doutrinárias denunciam em várias ocasiões que a aula é uma continuidade da catequese ministrada na igreja. Nas escolas confessionais não é incomum a interrupção da aula e o deslocamento dos alunos para o serviço religioso na igreja, ou ainda, nos primeiros momentos da aula de todos os dias, a

unesp

leitura de exemplos bíblicos, a devoção aos santos protetores, por meio de orações e a homenagem aos patronos religiosos.

> *A escolástica representa no fronte cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão, um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos...* (Ponce, 1991, p. 107)

As escolas tiveram seu início como *"uma coisa de igreja e como um anexo da religião"* (Durkheim, 1995, p. 30-5). A convicção de Durkheim é de que a Igreja cumpriu esse papel, porque somente ela poderia exercê-lo, pois a ela coube a tarefa de iniciar os povos ditos bárbaros na cultura clássica, a única existente então. Foi ao lado das igrejas e mosteiros que se abriram escolas. Nelas havia uma única influência, a idéia cristã. A criança é então submetida a essa influência religiosa em sua formação por um longo tempo.

Durkheim propõe um modelo de criança, ainda fundamentado na crença de que esta é uma tábula rasa. A criança é concebida como *"animal domesticável"* (Ghiraldelli, 1997, p. 66) que somente a educação pode redimir e transformar em adulto ajustado.

> *Educar a infância passou a significar moralizá-la, entendida como esse processo, longo e dificultoso, de inscrição do outro na psique infantil, de modo que ele seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição, que seria a voz própria da sociedade (consciência coletiva) vivendo e agindo em nós. A educação é, portanto, um processo que só termina quando, internamente encarnado, "o outro se tornou nova instância psíquica da subjetividade, quando esta instância crítica e observadora do eu já está internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o adulto normal.* (Ghiraldelli, 1997, p. 64)

Concebidas por Durkheim, as paixões são apetites desmedidos e imoderados, instintos insaciáveis e sem limites, o monstro que habita o homem. Não há como acalmá-las, porque suas exigências são inesgotáveis. Educar é a arte

unesp

de domar as paixões, de modo que dosadas, sejam auxiliares à disposição dos homens. É necessário que se declare guerra, interminável e sem tréguas, contra as paixões humanas.

Educar é inscrever na subjetividade da criança três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto pela vida regular, repetitiva e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se pelos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) O espírito de disciplina cura a anomia (termo forjado por Durkheim, que expressa a perda das normas, valores e regras de organização por parte de setores sociais em mudança), colocando um freio nas paixões; o espírito de abnegação, detém sua errância oferecendo-lhe o bom objeto do amor que deve ser dirigido à Pátria, a Deus, às instituições e a autonomia da vontade, reduz-se, para Durkheim, à inteligência da moral, que nos permite obedecer ao outro com conhecimento de causa (Ghiraldelli, 1997, p. 65).

A escola é pensada como um ambiente moralizador, definindo posturas de submissão, para ajustar o indivíduo ao meio social de maneira que,

> *quando a criança não possui ainda uma experiência suficiente para poder ter um bom desempenho no meio das coisas e das pessoas, quando não tem senão uma consciência muito incerta da sua individualidade nascente, é indispensável que seja submetida a uma regra mais impessoal e a um controle mais imediato. É preciso que o meio moral em que a criança vive a envolva mais de perto para poder apoiá-la com maior eficácia.* (Durkheim, 1995: 111)

Como o cristianismo, em sua essência, se sustenta numa certa atitude da alma, um certo habitus de ser moral, para cumprir a meta fundamental da educação cristã, agindo sobre sua consciência, é necessário que as diversas influências às quais a criança é submetida, não se dispersem em direções divergentes. Diferentemente da Antigüidade, que os professores vinham à casa do aluno e cada um tinha um conteúdo diferente a ministrar, em que não havia

unesp

relação entre eles, agora é necessário que todas as atividades de aprendizagem da criança sejam *"energicamente concentradas"* num mesmo objetivo. As crianças devem viver *"num mesmo meio moral, que lhes esteja sempre presente, que as envolva por todas as partes, para que a ação da qual elas não possam (...) escapar"* (Durkheim, 1995, p. 37).

A concepção que Durkheim tem da escola é que ela é um meio moral organizado. A educação, para ele, é o meio mais eficiente de que dispõe uma sociedade para formar seus membros à sua semelhança. A família é a primeira instituição a assumir a criança, envolvendo-a como um todo e moldando-a à sua maneira. Ao entrar para a escola a criança vive uma dualidade: a da casa e a da escola.

Sujeita à disciplina escolar, a criança desenvolve progressivamente todo um mundo social externo `a família, portanto a escola *"deve ser um meio moralmente unido, que envolva a criança de perto e que aja sobre a totalidade de sua natureza"*. E reafirma seu pensamento ao dizer que

> *uma escola não é apenas um local onde o professor ensina; é um ser moral, um meio moral impregnado de certas idéias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto professor quanto alunos. A Antigüidade teve professores, mas não teve escolas de verdade.* (Durkheim, 1995, p. 37)

Dessa forma é explicada a concentração dos saberes e até a totalidade da vida da criança, desde os primeiros dias na escola, tal como foi organizada pela Igreja.

As escolas foram marcadas pelo caráter eclesiástico, do qual tiveram dificuldade de se livrar, se é que, na realidade, isto se concretizou em termos conceituais da disciplina cristã que ainda hoje permeia a prática educativa de muitas escolas.

A transformação da economia e das relações antagônicas entre classes sociais repercutiu na educação. O aparecimento dos burgueses da cidade e o nascimento do comércio obrigaram a Igreja a deslocar suas escolas, dos

unesp

monastérios para as escolas localizadas nas catedrais. Continuar nos mosteiros tornava inviável manter a hegemonia da Igreja, portanto é ao clero secular, e não mais aos monges que cabe doravante a direção do ensino, pois havia a exigência de um novo tipo de instrução.

A partir do século XV, a educação passou a estar cada vez mais a cargo da escola. Ela deixou de ser reservada à formação do sacerdote para ser um instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da inocência ao do adulto. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação em isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos (Ariès, 1981, p. 232).

Foucault faz uma relação entre prisão e escola, percebendo esta última como uma espécie de prisão onde *"não são os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiros"*. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Neste sentido *"é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões"* (Foucault, 1992, p. 73).

Através da disciplina e do controle escolar, que têm suas raízes na disciplina eclesiástica ou religiosa, a criança será orientada no sentido de seu aperfeiçoamento moral e espiritual. Disciplinando-se para a vida, a criança internaliza a edificação e a ascese:

> *O controle tem por método a disciplina aplicada em direção à docilidade dos corpos, isto é, à utilidade e obediência. A utilidade e a obediência estão diretamente associados ao surto industrializante que põe em destaque o aumento e utilização racional das energias econômicas do corpo levando à minimização das forças políticas. A disciplina, sendo a arte de repartir os corpos e extrair e acumular o tempo deles, passa a ser não uma determinação das relações de produção repercutindo nas instituições mas, pôr em jogo um conjunto de princípios articulados definindo o exercício político da vida nas instituições, lugar, gestos, palavras, referências que reafirmam a subordinação.* (Foucault; 1991, p. 169)

unesp

A ramificação dos mecanismos disciplinares vai estender-se da escola para a família, no século XVIII. A escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis, deve também vigiar os pais, informando-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a construir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular; o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência são pretextos legítimos, segundo Demia citado por Foucault (1991, p. 186), para se interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade. Os pais devem ser interrogados para verificar se os filhos sabem o catecismo e as orações, e se estão decididos a arrancar toda sorte de vícios que as crianças adquirem.

A escola adquire valor de instituição por volta do século XVII e, por força das pressões sociais e econômicas, uma parcela cada vez maior da população vai tendo acesso a ela.

No século XVIII a Igreja era então, um dos raros corpos sociais em que os pequenos quadros competentes existiam: o religioso, cura ou vigário, embora não muito alfabetizado mas nem tão ignorante, entrou em ação quando foi preciso escolarizar centenas de milhares de crianças (Foucault, 1991, p. 220).

A concepção que a sociedade tem da infância, nesse momento, é ainda a de que ela é um ser incompleto, que precisa de assistência espiritual e afetiva, sendo definida em razão de algo que é evoluído e completo: o adulto. A criança, dentro do critério de incompletude, torna-se objeto que precisa ser lapidado, e isso só a educação pode e deve fazer. A pedagogia que orienta a escola tem como finalidade principal inserir a criança na sociedade e passa a ser o *"instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância para o adulto"* (Ariès, 1986, p. 231-2), em detrimento de sua aprendizagem junto à comunidade.

A história da escola é marcada por *"influências religiosas/moralizantes"* (Magnani, 1989, p. 48) reservando-se a esta instituição a incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos. A escola mostra o poder que tem de, através da leitura, dimensionar qual é o comportamento que ela espera daqueles que estão sob seu domínio, já que ela é uma instituição que, juntamente com

unesp

outras tantas, *"estrutura a atividade humana"* e *"funciona como ação formativa da consciência"* (Berger, 1985, p. 28).

A escola como instituição de saberes vai separar os adultos das crianças que até o momento aprendiam com a comunidade na vivência do dia-a-dia. Ela pode ser considerada a instância que separa o mundo infantil do mundo dos adultos, quando a criança deixa o contato direto e informal com estes últimos, para uma aprendizagem sistematizada dos conhecimentos, pela via da Educação.

O sistema educativo, como forma de correção das crianças, significa uma instância apropriada para encaminhar seres, tidos como perversos e improdutivos. Desenvolver o caráter e a Razão, faz parte do modelo produtivo adulto que orientava a concepção de Educação para a infância.

A escola é uma instituição que aparece, como obrigatoriedade, para reverter o quadro da indiferença afetiva e dos maus tratos à criança, pois estas, agora, deixam o mercado de trabalho para que seus pais tenham ocupação.

A escola atual, trazendo ainda a herança histórica e cultural dos séculos idos, e mesmo não fazendo apologia ao castigo físico, age na forma de coerção simbólica, colocando a todos na mesma fôrma. Ao tratar do dever ser infantil, ainda está atravessada pelo pensamento ideológico, de que é preciso subordinar as crianças, discipliná-las, castrando seu pensamento, filtrando de forma eficaz os conteúdos culturais, sob o peso de uma autoridade que impõe o silêncio, e ainda fazê-las conviver com a humanidade que, potencialmente, há em cada um dos sujeitos que constróem e reconstroem o mundo.

4. Manuais de civilidade: enquadramento da criança na ordem estabelecida

Os livros que serviram ao ensino da criança, no século XVI, tinham finalidade moralizante e seu objetivo fundamental era desenvolver a civilidade. O acervo, que se chamou literatura de civilidade (Rainho, 1995, p. 140), englobava tratados de cortesia, regras de etiqueta, elementos de moral, guias de bom-tom. Os tratados de civilidade visavam a iniciação do rapaz na vida em sociedade. Não

unesp

eram livros escolares mas satisfaziam a necessidade de educação mais rigorosa e, embora estranhos ao mundo infantil e transmitindo regras de conduta, eram associados ao ensino de crianças pequenas: *"aprendia-se a ler e escrever nesses manuais de civilidade, mesmo que os assuntos tratados nem sempre pertencessem à Literatura Infantil"* (Ariès, 1981, p. 245-8). Eram tratados de *"boas maneiras"*, que ensinavam a falar corretamente, a responder perguntas, a ter hábitos de higiene, regras à mesa; tratados de regras de moral, de como conter a própria língua, moderar a cólera, esconder os próprios erros, não falar dos próprios sonhos, escolher bem sua mulher e ainda tratados na arte de agradar e amar, nos quais se ensinava a evitar o ciúme, o tratamento a ser dado às mulheres, a ser bem apessoado e elegante.

O primeiro desses manuais é o *Civilitate Morum Puerilium*, escrito por Erasmo, datado de 1530. Especialmente dirigido à formação das crianças, tratava das posturas, dos comportamentos sociáveis, seja na escola, na casa, nas brincadeiras e até mesmo ao dormir. Para Revel (1991, p. 172-3), o tratado de Erasmo foi um livro inovador para a sua época, pelo fato de se dirigir diretamente às crianças, pois os textos mais antigos sobre a civilidade não apresentavam diferenciação entre adulto e criança. Seu conteúdo deseja ensinar códigos que valem para todos, independentemente da classe social.

Por volta do século XV, Portugal fazia uso nas escolas de "cartinhas" que, posteriormente, foram denominadas cartilhas. Eram manuais que reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. Havia remessas desses livros para as colônias para que neles se ensinasse a ler e escrever. Os jesuítas que vieram para o Brasil com Tomé de Sousa em 1549 abriram na Bahia a primeira escola de leitura, escrita e religião. O ensino inicial da leitura era associado à religião, porque havia preocupação com a conversão religiosa das crianças e dos nativos.

O primeiro tratado de civilidade que a criança brasileira conheceu tem o título de *Entretenimento sobre os deveres da civilidade*, de José Manuel Garcia (Rainho, 1995, p. 141). No Brasil, ainda no século XIX, inúmeros tratados e manuais de civilidade foram editados e reeditados. Um deles recebeu o título *O*

unesp

novo manual do bom-tom, traduzido do francês, por Luís Verarde, em 1900.

Os manuais que circulavam na corte, no século XIX, chegaram ao Brasil num momento em que essas obras estavam amplamente difundidas na Europa, e se propunham a ensinar códigos de moralidade com o objetivo de moldar a criança.

> *A aprendizagem da civilidade (...) permite disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre os corpos e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável, e tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma constante controle de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes. São regras que de manhã à noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos das crianças.* (Revel, 1991, p. 176)

Os tratados de civilidade, durante vários séculos, descreveram condutas prescritas e tinham a finalidade pedagógica de ensinar e fazer valer comportamentos legitimados. Durante o século XVI, há um esforço de codificação e controle dos comportamentos, pelo qual o indivíduo se submete às regras do grupo social a que pertence. Há uma severidade maior, feita através do controle social, em que *" as formas educativas, a gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta"* (Revel, 1991, p. 170). É uma literatura que prescreve os comportamentos considerados probos, proscrevendo aqueles considerados desviantes. Para que surta seus efeitos, deve ser posta em prática por quem educa a criança, desde a mais tenra idade, para que ela não seja pervertida pela vida social.

Rainho (1995) aponta, entre várias, uma dificuldade que reside na caracterização de civilidade, uma vez que ela

> *designa um conjunto de regras que não têm a realidade dos gestos que as efetuam. Sempre enunciada como o modo de dever ser, a civilidade visa transformar em esquemas incorporados, reguladores, automáticos e não ditos de condutas, as disciplinas e censuras que ela enumera e unifica numa mesma categoria.* (Rainho, 1995, p. 141)

unesp

A civilidade, porque segue a reforma católica, é um dos suportes da formação escolar. É um manual imposto pelo adulto, em que o mestre lê as lições e os alunos as repetem até internalizar na mente os conceitos nele contidos. Os manuais de civilidade são obras esterilizadas de condução dos comportamentos e, praticamente, o único livro permitido às crianças que aprendiam a ler.

Os manuais de civilidade foram as primeiras leituras dirigidas à educação das crianças, circulando na Europa a partir do século XVI, e deixando de ser apreciados no início do século XIX. Após essa época surgiu uma literatura produzida especialmente para crianças, embora os tratados não tenham sido eliminados socialmente por muito tempo. Na formação do leitor medieval era usada toda uma leitura moralizante, que lembrava que se deveria formar o agora cidadão, a partir de sua família, para o respeito aos costumes estabelecidos e para preservação da Fé.

5. A leitura como passaporte para a redenção das almas

Entre a Época Medieval e a Renascença, o hábito de leitura das Escrituras Sagradas está sedimentado entre as crianças. A literatura impregnada de moralismos e preceitos religiosos foi um dos veículos usados com a finalidade de disciplinar os indivíduos. A Igreja aprova ou desaprova as leituras de seus fiéis que, por serem julgados incompetentes, não têm liberdade de escolher aquilo que lhes agrada ler.

> *...não cabendo a leitor ordinário discriminar entre os bons e maus livros, (...) o leitor se abandona ao livro que excita a sua imaginação ou toca seus sentimentos. A escolha é uma responsabilidade do doutor (da Igreja), que conhece as armadilhas da escrita e delas se esquiva.* (Chartier e Hébrard, 1995, p. 21)

unesp

Na França, dos primeiros anos do século XIX, o pensamento da Igreja ainda é o de que os maus livros são nocivos porque atingem agora as classes menos abastadas da sociedade, cuja salvação estaria mais segura se as pessoas se mantivessem na ignorância, reforçando com essa concepção sua hostilidade aos progressos da escolarização pública. Os doutores da Igreja falam de uma

> *exaltação dos sentimentos e das paixões profanas provocadas pela leitura de livros imorais ou irreligiosos, que são nocivas à ordem social e à salvação da alma, pois não há leitura "neutra".* (Chartier e Hèbrard, 1995, p. 28)

O livro religioso constitui a base fundamental para a educação e moldagem das almas. O pensamento místico do começo do século XVII alimenta-se de uma literatura de oração e de espiritualidade. Nos anos de 1660, o livro de religião difunde-se de tal maneira que atinge quase a metade da produção, num centro irradiador de cultura como a cidade de Paris. Até o fim do século XVIII, uma verdadeira *"invasão devota"* (Chartier e Roche, 1995a, p. 103) impõe à livraria os guias espirituais de uma França religiosa, que não se confunde mais somente com as elites urbanas, porém se descobre como um país de missão.

Assiste-se no século XVIII ao desenvolvimento das Ciências e das Artes, *categoria que incita as curiosidades e controvérsias,* mas cujo tema unificante é a relação do homem com o mundo natural e social.

> *O crescimento de todos os componentes das Ciências e das Artes é sinal de uma ambição enciclopédica, entendida no sentido de um inventário classificante e da dominação de um universo dessacralizado.* (Chartier e Roche, 1995[a], p. 103)

É entre os séculos XVII e XVIII que a leitura adquire importância mais concreta nos países da Reforma. Cada fiel deve *"aprender a ler e ver com os próprios olhos o que Deus ordena e comanda através de sua Palavra Sagrada"* (Chartier, 1991, p. 120).

unesp

Nas escolas da Reforma o currículo foi impregnado por um profundo espírito religioso. Decoravam-se catecismos, credos e cerimônias da Igreja. A Sagrada Escritura passa a ser o livro didático. O trabalho pedagógico da escola resume-se na exposição da literatura e da doutrina cristã e no desenvolvimento das habilidades exegéticas e de polêmica (Monroe, 1985, p. 176). Assiste-se ao desabrochar de uma devoção espiritual, pela qual o indivíduo adquire, ainda criança, o hábito de uma oração pessoal enquanto, entre os irmãos mais velhos, recitam os salmos. A leitura é feita em voz alta e comentada pelo pastor, ao passo que as crianças lêem em silêncio.

As paróquias tomavam para si a tarefa da alfabetização, que naquele momento consistia na aprendizagem da leitura, e a partir daí obrigavam seus fiéis a se submeterem aos exames periódicos, em que se verificavam as capacidades de leitura e os conhecimentos do catecismo; decorrendo disso a interdição da comunhão e do casamento àqueles que não liam e nada sabiam sobre o catecismo.

Toda uma campanha de aprendizagem da leitura se intensifica na Europa, entre 1690 e 1720, porém é *"um saber ler de origem e uso religioso"* (Chartier, 1991, p. 121). Obviamente era uma campanha dirigida às elites, porque para o povo a educação religiosa baseia-se no ensinamento oral e na memorização daquilo que se desejava que fosse interiorizado como preceito. Existe nítida separação entre o que se queriam formar nas camadas populares e na elite, mesmo porque esta possuía maior poder aquisitivo para adquirir livros.

Para a organização da Igreja Reformada, interessava mais examinar os conhecimentos religiosos dos fiéis, do que propriamente a sua capacidade de leitura; nessa época são constatadas recitações sem compreensão, respostas decoradas que provam que a catequese não visava uma leitura pessoal da Bíblia, mas apenas a memorização de fórmulas ensinadas.

A Segunda Reforma, já no final do século XVII, determina que a leitura da Bíblia, que pressupõe o domínio da capacidade de interpretação, seja uma exigência para todos os cristãos, primeiro através do ensino mútuo, e a seguir pelos Estados, nas ordenações que regulam os programas das escolas elementares.

Nos países da Reforma Calvinista, para os alfabetizados a leitura da Bíblia

unesp

deve ser uma prática doméstica, popular e cotidiana. Os protestantes, a partir da Reforma, possuem mais livros e mais bibliotecas que os católicos, cujo acervo se constitui de livros de devoção e espiritualidade, manuais de preparação para a ceia ou para a confissão (Chartier, 1991).

Nas famílias, é freqüente a leitura feita pelo pai, em voz alta, na presença dos filhos. A família protestante reúne-se ao redor do livro, principalmente, da Bíblia, porque através dos preceitos nela contidos *"o cristão organiza a existência que é ao mesmo tempo real e sonhada"* (Chartier, 1991, p. 159). As crianças ouvem constantemente, e de forma repetida, dos adultos, a leitura da Bíblia, reconhecendo de imediato textos já ouvidos que foram memorizados. A leitura é algo a ser memorizado e ruminado também pelas crianças. Ler significa retomar sempre os mesmos textos, pouco numerosos além da Bíblia, transmitidos de geração em geração. As leituras decoradas pelas crianças remetem a um tradicional costume da sinagoga, que se caracterizava pelo método de uma obsessiva memorização e de declamação oral e em coro (Manacorda, 1997).

A quantidade de leitura também é controlada. William Penn apud Chartier propõe aos leitores:

> *Tende apenas alguns livros, porém bem escolhidos e bem lidos, relativos a assuntos religiosos ou civis. Ler numerosos livros só afasta demais a mente da meditação. Ler muito constitui uma opressão da mente.* (Chartier, 1991, p. 134)

Os métodos empiristas de ensino da leitura atentam para a disciplina e asseguram constância na leitura:

> *Sede aplicados ao ler a Sagrada Escritura: primeiro, toda manhã e toda a noite deves ler um capítulo de vossa Bíblia ou alguma passagem de um sermão piedoso, e quando ledes não deveis percorrer o texto e depois largá-lo, é melhor não ler que ler assim. A ler deveis dar especial atenção ao que lerdes, e ao terminar deveis retomar o que acabastes de ler.* (Chartier, 1991, p. 134)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Leitura que se repete, que se memoriza – esse era o método que se difundiu entre os protestantes. A criança era também obrigada a internalizar os significados do adulto, em sua relação com a leitura, ou seja, ela repetia e decorava uma leitura de textos que eram do mundo adulto, com seus moralismos, e que era o referencial de redenção para a criança.

A leitura dos textos bíblicos circulava mais entre protestantes do que entre católicos. Chartier relata que os textos religiosos *"habitam a mente dos fiéis"* e fornecem referência e conforto para a organização da vida cotidiana. *"O cristão é docemente penetrado pelos sopros celestes (...) enquanto recita passagens da Bíblia"* (1991, p. 135).

Num trajeto inverso ao da Igreja de Roma, as igrejas da Reforma, fundamentadas apenas na fé e na leitura pessoal da Bíblia, encerram o indivíduo numa rede de ensinamentos e práticas de leitura, cujo texto bíblico é sua essencialidade. A referência do católico não é diretamente o contato com a Bíblia como leitura pessoal, mas a leitura do catecismo, em que a base são os dez mandamentos adaptados pela Igreja e os sete pecados capitais. Como textos bíblicos, a igreja católica faz uso dos Evangelhos e das Epístolas para a exortação dos fiéis. Enquanto a Reforma propõe através da leitura da Bíblia o diálogo direto com Deus, os católicos, até então, fazem a leitura pela via dos escritos dos padres, eleitos emissários e intermediários da mensagem divina entre Deus e os homens.

Monroe (1985, p. 173) ressalta que, no Renascimento, ao desenvolver-se o espírito crítico, duas concepções fundamentais de religião entram em conflito. Uma considerava a religião como uma verdade completa revelada pela Divina Providência e confiada a uma instituição que, em sua origem, constituição e autoridade era tão divina quanto a própria revelação original. Para a segunda, a religião era uma verdade divina em sua origem, mas só se completava pela evolução e com o gradual desenvolvimento do espírito do homem. Não era uma verdade completa, mas verdades cujos princípios vão aperfeiçoando-se na medida da sua aplicação à vida dos homens. A primeira concepção acredita na verdade completa da autoridade da Igreja, a outra na razão do indivíduo. Como reação à Reforma, a Igreja Católica Apostólica Romana faz a Contra-Reforma e instaura

unesp

em 1542 a Inquisição, principal meio repressivo para refrear os descontentes, combatendo o protestantismo ou qualquer outra forma que julgasse herética da doutrina cristã. A Educação é controlada pelas novas congregações de ensino que são convocadas para essa luta, da qual a Companhia de Jesus foi a principal agente.

Para o protestantismo emergente, a leitura do texto bíblico pelo fiel torna-se a pedra angular da fé, e há estreita ligação entre religião e aquisição da habilidade de leitura, principalmente a leitura de exemplos edificantes, que utiliza como injunção para guiar as consciências. A leitura através do sermão vai produzindo seus efeitos de subordinação das almas, torna-se um exercício de devoção, um alimento para o espírito, pretendendo proporcionar ao cristão reformado a abertura do caminho para o diálogo pessoal com Deus, através do aperfeiçoamento individual.

Toda essa visão adultocêntrica é tida também pela infância, que passivamente vai internalizando esse conjunto de normas de civilidade e religiosidade. Ela é a depositária de concepções criadas pelo mundo adulto, e não tem reconhecidos os seus direitos de intervir no processo sócio-cultural que também lhe diz respeito, como elemento que integra o grupo social. O adulto e o poder que lhe é conferido exercem drasticamente *"uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na História enquanto sujeito"* (Perroti, 1990, p. 16)

Se hoje a família contribui de alguma maneira para manter a tradição de contar histórias para suas crianças, esse não era o costume até o final da Idade Média. Sob a influência do novo clima moral, surge no século XVIII um tipo de literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos. O uso de personagens da literatura infantil, com o propósito de dominação das crianças, está registrado numa gravura, do fim do século XVIII, no livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, acompanhada de um texto que apresenta várias dessas personagens aplicando castigos físicos, com a ajuda de uma máquina a vapor inventada para a correção das crianças. O texto, em tom de ameaça, diz:

unesp

> *Avisamos aos pais e mães, tios e tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante a apresentada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem se corrigidas. Os senhores Lobisomem, Carvoeiro, Rotomago e Come-sem-fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-dó e Bebe-sem-sede, amigos e parentes do Senhor Bicho-Papão e da Senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante, que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas à pão e água.* (Foucault, 1991, p. 32-3)

Nesta narrativa apresentada por Foucault existe uma ligação estreita e negativa de utilidade entre leitura, literatura infantil e castigo físico. As personagens da literatura infantil que povoam a imaginação das crianças, tornam-se através do poder dos adultos, seus algozes.

A história da Literatura Infantil está relacionada à formação da família burguesa, a partir do fim do século XVII, quando se começa a valorizar as ligações afetivas entre pais e filhos, e vai aparecer no contexto da nova família, como conseqüência da divisão das faixas de idade. Ela se torna um dos instrumentos, assim como já é da Igreja, da pedagogia, para inculcar seus princípios, sendo ainda utilizada para a dominação, não porque apenas provê textos para essa faixa de idade, mas por *"aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento"* (Zilbermam e Cademartori, 1987, p. 12). Textos lúdicos foram considerados perigosos, sendo portanto afastados das primeiras experiências do escolar.

> *... o livro para a infância assumiu desde a sua origem, uma personalidade educativa. Ao invés do lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-los às crianças. O ludismo, porque condenado como escapista e fantasioso, foi banido para obras sem maior*

unesp

> *importância e de livre trânsito entre as camadas populares. ... o livro tornou-se simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber.* (Zilberman, 1990, p. 100)

A bibliografia edificante tinha como preocupação central prevenir a juventude contra a devassidão. Os livros lidos pelas crianças trazem embutida em suas páginas uma proposta utilitária de refinamento simultâneo, das maneiras e do espírito, e a instrução na religião e no decoro, para que as crianças e jovens não se tornem ímpios e nem perniciosos.

A filosofia burguesa marcou de modo fecundo o gênero ao identificá-lo com a mentalidade educativa, no que ele tinha de utilitarista, e impôs às crianças textos que textos que se expressavam pela moral explícita e pelo cunho pedagógico e entretenimento dirigido *"com a finalidade de moldar a infância"* (Khéde, 1986, p. 9). A Literatura Infantil foi o gênero convocado, para servir de instrumento que aliado à pedagogia buscou "*converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social"* (Zilberman, 1986, p. 18). A Literatura Infantil vai aparecer no contexto da nova família, como conseqüência da divisão das faixas de idade. Ela se torna um dos instrumentos, assim como é da Igreja também da pedagogia para inculcar seus princípios, sendo ainda, utilizada para a dominação, não porque provê textos para essa faixa de idade, mas por aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento (Zilberman e Cademartori, 1987, p. 12).

Desde a sua origem a Literatura Infantil é vista como uma forma menor e, ideologicamente, atrelada aos destinos da escola. A utilização dessa forma literária ocorre simultaneamente à difusão de uma política de alfabetização oferecida às camadas populares, a partir do século XVIII.

Dois fatores convertem a Literatura Infantil num gênero social, com visíveis implicações pedagógicas e como interessada na transmissão de modelos adultos:

- o cruzamento entre o reforço dos procedimentos pedagógicos aos quais cumpria a formação intelectual do sujeito e a ênfase no domínio da leitura;

unesp

- a instalação da escola como o coração da vida social e a produção crescente de livros para crianças (Zilberman in Khéde. 1986, p. 20).

Sobre a utilidade da literatura, Santo Agostinho, cujo pensamento influencia de forma decisiva a formação e o desenvolvimento da filosofia cristã no período medieval, escreve nas Confissões, em tom de penitência, sobre os pecados de sua meninice, atentando para o fato de preferir conhecimentos que ele chama de vãos, em detrimento daqueles ditos proveitosos, *"arrastado unicamente pelo gosto"*, em que considera *"dulcíssimo e divertido a história do cavalo de pau cheio de gente armada e o incêndio de Tróia..."*. Ele narra que era fustigado para aprender as letras, que julgava como útil, culpando-se do jogo de bola que *"o impedia do aprendizado das letras, com as quais, adulto haveria de jogar mais perniciosamente"* (Santo Agostinho, sd., p. 37-9).

Os primeiros contatos de Santo Agostinho foram com as letras gregas, que odiava, ao passo ser ele um apaixonado das letras latinas, *"Aquelas primeiras letras, por cujo meio poderia chegar, como ainda faço, a ler tudo o que está escrito (...) eram melhores por serem úteis..."* No entanto, Santo Agostinho refere-se ao prazer de ler as histórias, dizendo que *"embora não soubesse o latim, o aprendi entre o carinho das armas, os chistes dos que se riam e as alegrias dos que brincavam, sem medo algum ou tormento..."*. Conclui ele, sobre a formação do gosto pela leitura, que a curiosidade livre tem mais força para instruir do que a necessidade inspirada pelo medo.

A literatura moral e pedagógica do século XVII vai fazer de trechos bíblicos sua bandeira para o ensino da leitura, com o sentido de normatizar o comportamento da sociedade.

Historicamente, a educação da infância foi atrelada à religiosidade e à civilidade, e a esta última sob fortes influências da primeira. Os exemplos edificantes fizeram parte das leituras que visavam uma formação voltada para o ideal de virtude. A escola assume este ideal, fazendo a intermediação entre a criança e o livro, que se torna um instrumento para o ensino e, consequentemente, de manipulação ideológica. "S*empre existe o perigo de que o conteúdo do exemplo ultrapasse excessivamente a sensibilidade moral e o embote"*

unesp

(Benjamim, 1984, p. 20). Parece evidente que este *"enquadramento compulsório da criança num mundo de adultos enrijecidos"* (Benjamim, 1984, p. 13), por meio de um exagerado ensino moralizante, não considera todo o imaginário do mundo da criança, nem leva em conta que ela não é perversa e nem virtuosa, mas que é alguém que potencialmente pode desenvolver-se para viver sua liberdade de expressão de pensamento e fazer suas próprias escolhas vivenciais.

É possível observar que ainda sobrevive, em nossa atualidade, muito do que foram as práticas de leitura de séculos passados, não obstante pesquisadores da área da linguagem tenham todo o empenho de, por intermédio de estudos, revelar, refletir e sistematizar novas idéias. É lamentável que essas reflexões demorem tanto tempo a chegar aos educadores voltados para o ensino das crianças e, mais penoso ainda é verificar o quanto de resistência há em se apropriar desses conhecimentos, tomá-los para sua prática pedagógica, porque historicamente outros saberes foram impostos a ferro e fogo pelas instituições implicadas em educar. Embora estas afirmações possam parecer pessimistas, podemos dizer que estamos vivendo um momento com maior liberdade de opção, mas ainda temos de perguntar a quem realmente é dado o acesso à leitura e aos livros; tantos livros, tantas leituras, cada qual com sua função social.

O que os estudos têm mostrado é que a história das práticas de leitura não é definitiva, porque é preciso construir e desconstruir, buscando um lugar que não seja a prática monológica, promovendo novas formas de propiciar a leitura e de amealhar cada vez mais leitores que consigam compreender o significado que tem esta prática numa sociedade letrada.

O inventário das práticas de leitura de outros tempos e outras sociedades, anteriores à nossa, está em andamento, porque continuamos herdeiros e reprodutores de concepções que não refletem o estado atual do acervo de leitura e os saberes, nele contidos, que a atual sociedade segue construindo. No entanto é possível entender que o passado de leitura daqueles sujeitos, com os quais nos encontramos nos livros, não pode repetir-se hoje, sob pena de reproduzirmos, como legado daqueles tempos, leitores submetidos a uma única temática, e às imposições idiossincráticas das instituições que continuam a reger nossa vida

unesp

cotidiana.

Esse capítulo foi pensado e construído, porque julguei ser necessário conhecer o contexto educacional e as concepções em que o adulto inseriu a criança em formação. Acredito que a infância e sua formação vão interessar aos nossos pares porque a educação se dá com o sujeito- criança que é o objetivo do nosso trabalho na escola. O problema da pesquisa que apresento está estreitamente relacionado com as concepções que historicamente foram sendo construídas para a educação da infância é o modo como é tratada a aquisição de leitura e a recepção dos livros literários pelas crianças.

unesp

CAPÍTULO IV - A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

> A leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é o uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros (Chartier e Gluglielmo).

Em todas as circunstâncias da vida, nas sociedades letradas, artefatos diversificados de leitura estão expostos à espera de um leitor que venha a dar-lhes significados. Em função de ser objeto da cultura, fruto da necessidade humana, a leitura pode tornar-se, tanto instância alienante como possibilidade libertadora; constituir-se em veículo para a doutrinação e alienação da consciência, quanto pode ser forma de expressão para mudança da mentalidade social.

Silva ao conceber o processo de leitura como um *"instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade, de inserção do homem na história e no seu tempo, através da análise crítica dos registros ou documentos veiculados pela escrita"* (Silva, 1995, p.1) afirma sua função social como processo de conscientização e politização; instrumento de combate à ignorância e à alienação impostas. Sendo prática social e pessoal, o domínio da leitura significa adquirir um instrumento estreitamente vinculado à vida cultural.

Como prática, a leitura envolve um leitor e um autor, que por meio de ato interativo buscam satisfazer a necessidade de conhecimento e/ou a experiência de contato prazeroso com determinado texto.

Uma prática pessoal de leitura envolve o leitor solitário que no momento da leitura dialoga com alguém que solitariamente escreveu um texto. Um texto, por sua vez, só se torna o que é, quando há um leitor que encontra significado quando o lê. O leitor, envolvido numa relação de interação, é um sujeito que está em busca do sentido, como forma de compreender os objetivos do autor. Quando o leitor procura compreender o texto ele tem a possibilidade de relacionar qualquer coisa que esteja observando no mundo à sua volta, ao

unesp

conhecimento, às intenções e expectativas que possui em sua mente. Os significados que os leitores depreendem a partir do texto, dizem diretamente aquilo que eles já sabem e necessitam ou desejam saber. O leitor, em sua experiência de leitura, está em contínua interação com mundos reais, possíveis e inventados (Smith, 1989, p. 74 e 186).

A busca de significados é, sem dúvida, a característica primordial do processo de leitura, o que significa dizer que, enquanto o leitor vai tomando contato com o texto vai construindo e reconstruindo novos significados, numa tentativa contínua de compreensão do que foi lido.

> *... é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender".* (Manguel, 1997, p. 19-20)

O propósito básico de qualquer leitura é *"a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra"* (Silva, 1984, p. 43-4), portanto é um processo ativo da mente, em que os leitores usam seus esquemas conceituais e toda a sua história prévia de leitura. O leitor seleciona suas leituras a partir de seus interesses e das circunstâncias do contexto, usando as informações delas decorrentes para suprir suas necessidades: para resolver seus problemas cotidianos ou para o deleite pessoal.

Para ampliar a compreensão a noção de leitura que permeia nossa pesquisa, trataremos das concepções que influenciam a prática pedagógica em sua relação com o processo de aquisição da leitura.

unesp

1. Concepções que explicam o ato de ler

Três concepções, alicerçadas em pólos opostos, dão sustentação ao processo de aquisição da leitura. São visões oriundas da filosofia, que vêm influenciando de forma significativa o pensamento educativo. O modelo Empirista ou Tradicional, que vigorou até o século XVII, tem como princípio básico que o conhecimento se dá a partir das experiências acumuladas pelo sujeito. Não existe outra fonte de aquisição do conhecimento senão a experiência e a sensação. Uma condição para o sujeito conhecer é observar os dados e a partir disso esforçar-se para obter idéias sistemáticas. Todo conhecimento tem como fundamento a experiência e o treino. A experiência vem, primeiramente, de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior do indivíduo (Rabelo, 1998, p. 39). Nesta concepção o homem é produto do meio. O ambiente torna-se, assim, o fator determinante para a apreensão do conhecimento. Observando o ambiente o homem conhece, e ao conhecer muda seu comportamento. O sujeito não age sobre o objeto, mas através das impressões sensoriais assimila o objeto. O significado só existe no objeto e deve ser acumulado. O empirismo determina que a experiência sensível seja a única e imprescindível fonte das idéias. Locke afirma que adquirimos nossas idéias de fora, ou seja, do ambiente. Todo o conhecimento anterior é ignorado no processo de aprender.

Orientada pela concepção empirista, *"a escola passou a ser o lugar não de informar ou formar, mas o lugar de enformar as pessoas, quer dizer, um lugar de colocar na fôrma"* (Rabelo, 1998, p. 41).

Os fatores que explicam a aquisição da linguagem são aqueles diretamente observáveis e fisicamente mensuráveis. A linguagem é adquirida através da experiência, estando fora do sujeito. A aprendizagem faz-se por condicionamento. A criança em situação de aprendiz é considerada como um indivíduo no qual uma autoridade vai depositar conhecimento.

O foco da aprendizagem da leitura está concentrado no objeto e não no sujeito que aprende. Essa concepção pedagógica entende a linguagem como

unesp

desvinculada do contexto sócio-histórico e cultural. A aquisição da linguagem é vista como habilidade a ser adquirida, através da associação estímulo/resposta, em que o indivíduo assume uma postura passiva, imitativa, repetitiva. O Modelo Tradicional de aprendizagem da leitura está centralizado na atividade motora.

Nessa concepção o ser humano é tido como incapaz de experimentar contradições internas, de mudar-se a si mesmo e à sociedade à qual pertence. Por sua vez, a sociedade é estática e homogênea – esvaziada de valores antagônicos. Não se considera que exista luta de classes, pois a sociedade oferece ao indivíduo oportunidades que ele deve saber aproveitar. Esse homem faz sua aprendizagem individualmente, não sendo envolvido pela busca de conhecimentos através da cooperação entre os membros do grupo ao qual pertence.

Em razão deste modo de conceber o indivíduo, a aprendizagem da leitura tem suporte nos manuais didáticos; estes são depositários de um certo significado, sendo praticamente o único material a que a criança tem acesso durante os anos iniciais da escolarização.

Na prática pedagógica, o professor exerce o controle da aprendizagem, porque é ele quem decide o que a criança pode ou não pode ler. A ênfase da aprendizagem é dada à gramática normativa, como forma de desenvolver a leitura, havendo uma redução do valor do componente semântico, isto é, a leitura como busca de significados é desprezada, colocando-se em primeiro lugar a aprendizagem das regras.

No Modelo Tradicional de Leitura, em que a aquisição e o funcionamento desta habilidade estão baseados na decodificação, privilegia-se o significante em detrimento do significado. Isto quer dizer, que a prática de leitura voltada para a decodificação embota as idéias, apaga a crítica, arrefece os sentimentos e cega a consciência, quando não permite compreender que há toda uma ideologia da classe dominante imposta aos leitores, culminando com a redução intencionada do universo de leitura, prática essa que se fez presente nos séculos passados.

O "erro" no processo de aprendizagem da leitura tende ainda a ser corrigido por meio de repetições sucessivas, até que a criança internalize aquilo

unesp

que é considerado correto. Dessa maneira, a aprendizagem da leitura é controlada pela escola durante anos a fio.

Numa escola cuja prática está fundamentada na visão tradicional, o aluno é obrigado a esperar a autorização institucional para que possa ler, e quando isso acontece é sempre de forma homogeneizada. Há preocupação excessiva em organizar o ensino, pois ensinando bem o aluno aprende. Todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto no professor e nos livros, o aluno é um recipiente vazio onde é necessário "despejar" conhecimento.

A sala de aula e a biblioteca são, na maior parte das escolas, ambientes que não têm praticamente nenhuma vinculação entre si. É preciso esperar a autorização da autoridade escolar, seja bibliotecário ou professor, porque existe um momento certo para adentrar esses ambientes. A leitura está, dessa forma, fora do sujeito, que se subjuga ao autoritarismo da interpretação oficial. O texto torna-se pretexto para a promoção de atividades de controle do sentido: leitura oral para criar o hábito (cada criança lê uma parte do texto, começando onde a outra parou), estudo do vocabulário para que a criança possa ampliá-lo, questionário para ajudar o aluno a compreender e interpretar o texto, exercícios de gramática para entender como funciona a língua.

O conceito de leitura apresenta-se como decodificação mecânica do escrito.

Nas práticas tradicionais de leitura, o que ainda vemos na relação professor-aluno é uma concepção em que o Eu (professor) não leva em consideração o tu (aluno). A palavra converge para os saberes que o professor tem a transmitir, independentemente dos saberes que a criança traz do seu meio histórico e social. Na sala de aula, ao escolher as leituras para o aluno, a primeira pessoa (Eu-professor) é aquela que exerce a autoridade, a disciplina de leitura, o que pode ser lido ou o que não pode ser lido. Somente o saber considerado escolar tem valor de verdade, somente as leituras escolhidas pelo professor estão autorizadas; os saberes do cotidiano, os textos produzidos socialmente têm pouco acesso à sala de aula e os poucos que ali chegam sofrem filtragens constantes pelo Eu-professor. Como o Eu-professor tem sua docência limitada a um único livro-

unesp

texto, o tu (aluno) parece também se caracterizar por ser leitor de um único tipo de texto, causando com isso a cristalização dos sentidos e a fragmentação do saber, pois os textos que aparecem nos livros didáticos em sua maioria, são excertos extraídos das obras clássicas infantis. A escola ignora as leituras que as crianças fazem antes de entrar por suas portas e não concebe que elas possam fazer as mais variadas leituras.

A leitura, nesta escola, está inserida na *"concepção bancária"* (Freire, 1983, p. 63) que se caracteriza pelo *"ato de depositar, em que os educandos são depósitos e o educador depositante"*. Em lugar da interlocução entre ele e seus alunos, o educador faz comunicados. A ação imposta aos alunos é a de receber os "pacotes" de saber, guardá-los sem qualquer discussão e arquivá-los em sua consciência. Essa *"educação para a domesticação"* (Freire, 1978, p.149), porque centrada no professor, valoriza a transmissão do conhecimento numa relação hierarquizada em que, de um lado está a posição autoritária do professor como dono e doador do saber, e de outro o aluno que, submisso e incapacitado para a criatividade devido a disciplina rígida, recebe a dádiva do o conhecimento (Becker, 1993, p. 10).

O professor, como autoridade sapiente, vai selecionando e doando os textos a serem lidos por seus alunos, porque no entendimento da escola, criança ainda não tem maturidade para escolher e, além disso, é preciso escolher para elas livros que tragam uma leitura edificante, porque a escola tem a obrigação de en-formá-los para atuarem como "bons cidadãos".

Na prática educativa, as leituras prescritas pelo professor, ao impor o ajustamento do aluno a um universo restrito de textos, vão paulatinamente domesticando o leitor em formação, de tal modo que é bastante razoável pensar que ele não consiga, após os anos da escolaridade, desenvolver a competência de fazer escolhas pessoais de leitura.

A concepção bancária de formação do leitor desconhece sua história prévia de leitura, nega sua consciência da realidade e das condições em que se dá a leitura, nega a interlocução entre o leitor e o texto, nega a multiplicidade de sentidos atribuídos a um texto e, por conceber um sentido unilateral ao texto,

unesp

inculca a dominação por intermédio dele. Essa prática educativa oculta os problemas sociais e as relações de poder e interesses da sociedade; sua intenção é a de continuamente promover a adaptação e a acomodação a um mundo dado e imutável, contribuindo *"para convencer cada sujeito social a ficar no lugar que lhe cabe por natureza"* (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 218).

O Modelo Racionalista ou Inatista, desenvolvido por Descartes, no século XVII, é um ponto de vista epistemológico que enxerga no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano. Segundo o Racionalismo, um conhecimento só merece realmente esse nome se for necessário e tiver validade universal (Hessen, 1999, p. 49). Rejeita a informação sensorial, formulada pelo modelo empirista, como fonte da verdade, porque julga as ilusões perceptivas enganadoras, defendendo que a razão pura é o melhor meio para atingi-la.

Descartes propõe a doutrina das idéias conatas ou inatas independentemente da experiência, formulando que nós temos um certo número de conceitos inatos, conceitos que são na verdade, os mais importantes, os fundadores do conhecimento. Eles não provém da experiência, mas constituem um patrimônio original da razão. O racionalistmo enaltece a razão como fonte de todo o verdadeiro conhecimento. Para Descartes, as idéias fundamentais são inatas.

O racionalismo despreza a ação do objeto sobre o sujeito. O conhecimento é pré-formado, isto é, o sujeito já nasce com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que este vai desenvolvendo-se. A psicologia e a pedagogia, ao incorporar as idéias do racionalismo, desenvolvem o que se denominou de apriorismo, cujo pensamento é o de que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária: passíveis de serem submetidas ao processo maturacional, mas sempre predeterminadas a priori.

A postura apriorista relativiza a experiência e põe como centro do processo de conhecer o sujeito. O sujeito não é considerado como tábula rasa, mas como processador ativo do conhecimento, dotado filogeneticamente de capacidade para adquiri-lo. Em se tratando da educação, a visão apriorista, inatista ou

unesp

maturacional, elege como centro do processo de ensino-aprendizagem não o professor, mas o aluno.

Toda atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito como organismo amadurecido, não contando coma a interferência do meio. Creditam-se ao sujeito e à sua mente a criação da linguagem e aquisição do conhecimento. O modelo psicolingüístico de leitura, originado na década de 60, adota os pressupostos básicos do racionalismo, porém o sujeito e a linguagem ainda estão abstraídos do contexto sócio-histórico que lhes dá origem. Esse modelo dá um salto qualitativo na interpretação do processo de aquisição da leitura, que já é concebido como busca de significado. O papel do professor na sala de aula seria o de estimulador e orientador do processo educativo.

Noam Chomsky, um dos expoentes da lingüística, tem por base, em seus estudos sobre a linguagem, a visão racionalista. Ao lançar as bases da Teoria Gerativo-Transformacional, ele sustenta que a faculdade da linguagem é inata e específica do homem. Chomsky ressalta o papel da criatividade, capacidade que as crianças têm de produzir e entender um número indefinidamente grande de enunciados, com os quais não tiveram experiências anteriores. Os racionalistas postulam o papel da mente para explicar os fatos da língua, e mesmo não negando o papel da experiência na aquisição da linguagem, acreditam que todo ser humano nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem (Braggio, 1992: 17).

Seguindo uma orientação oposta ao Modelo Tradicional, no Modelo Sociointeracionista a linguagem é produto da interação verbal entre os sujeitos, e se dá num contexto de produção concreto. A natureza da linguagem é sócio-histórica e se insere numa ideologia, concebida aqui como uma visão de mundo, que esconde as contradições e articula interesses de classe.

> *Não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos construímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia".* (Freire, 1991, p. 46)

unesp

Como a linguagem é fruto de indivíduos socialmente organizados, os signos, como criação desses indivíduos, são carregados de ideologia, pois *"a palavra é o signo ideológico por excelência e registra as menores variações das relações sociais"* (Bakhtin, 1992, p. 16).

Ao tratar das questões comuns à linguagem e às relações sociais, Bakhtin expressa que *"a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios"*, tornando-se assim o material privilegiado na comunicação da vida cotidiana e registrando as menores variações das relações entre os homens, o que faz com que a palavra seja o elo da interação verbal entre os seres sociais é a sua significação (Bakhtin,1992, p. 49). Por ser *"território comum"* ao locutor e interlocutor, a palavra *"é sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial"* (Bakhtin,1995, p. 95). Por meio dela dizemos verdades e mentiras, coisas boas e más, porque ela tem sempre uma intenção ideológica. Ela se constitui no *"produto da interação do locutor e do ouvinte, pois serve de expressão a um em relação ao outro"* (Bakhtin,1992, p. 13), sendo dessa maneira determinada pelo contexto e suas circunstâncias mais efêmeras (Bakhtin,1992, p. 132). A palavra, seja escrita ou oralizada, é sempre usada no sentido de convencimento do outro.

O homem, como agente histórico que se humanizou pela linguagem, assim como pode ser escravizado por ela, pode também por meio dela tomar consciência de si e da realidade social; tornando-se sujeito e agente de transformação da coletividade.

> *A linguagem, porque é produto da interação entre os homens, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório sendo sua natureza, (...) sócio-histórica e ideológica.* (Braggio, 1992, p. 84)

Assim a leitura, que se insere nesse contexto, sendo uma prática social, precisa estar comprometida com a formação de leitores conscientes, que reagem à doutrinação e ao controle das mentes pela linguagem, em que os sentidos da

unesp

problemática da existência são ocultados. No momento da leitura, toda a experiência vivencial do leitor está presente e vai corroborar para a busca de significados do texto.

Num Modelo Sociointeracionista de Leitura, ler é mais do que decodificar, é compreender e interpretar a cultura de forma crítica. Um leitor maduro interage com o texto interrogando, criticando e construindo significados, enxergando a pluralidade da interpretação, desvelando significados entre as linhas do texto; ao passo que o leitor acrítico retira do texto apenas informações fragmentadas e superficiais.

A educação que se propõe libertadora porque também problematizadora, pauta-se pelo ato consciente do sujeito diante do mundo. Sua referência é a prática da liberdade, a partir da qual o homem pode fazer suas próprias escolhas, como sujeito do seu conhecimento. É próprio da educação libertadora/problematizadora, o diálogo entre o educador e os educandos (Freire, 1983, p. 63).

A atuação sobre o ensino dos conteúdos acontece sempre no sentido de desocultar e refletir sobre os problemas sociais para resolvê-los. É uma pratica educativa em que, através dos conteúdos, é possível questionar o mundo no sentido de sua transformação. O sujeito não é passivo mas é interativo e autonômo. *"A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa"* (Góes, 1991, p. 21).

A criança, nessa concepção, não é considerada como um ser no qual se deposite conhecimentos, mas alguém que possui todo um potencial cognitivo. Vygotsky afirma que o aprendizado da criança começa muito cedo, antes mesmo dela entrar para a escola e que *"qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (Vygotsky, 1989, p. 94).* Esse autor acredita que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para explicar o modo como se dá aprendizado da criança, Vygotsky definiu dois níveis: no nível ou *"zona de desenvolvimento real"* a criança já internalizou certos conhecimentos, e se tem como indicativo de sua capacidade mental, aquilo que ela consegue fazer

unesp

sozinha; o outro nível é a *"zona de desenvolvimento proximal"*, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da resolução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97). Potencialmente a criança tem capacidade para desenvolver qualquer atividade relacionada à leitura dos mais variados textos, porque convive com eles na sociedade, mas também é função primordial do professor ser o mediador, naquelas situações de leitura em que a criança ainda não consegue se organizar como leitor.

A base desse pensamento é o diálogo. Mas o diálogo, nessa situação, somente pode-se desenvolver se o professor tiver experiência como leitor de muitos textos.

> *...o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.* (Freire, 1983, p. 93)

O papel do professor nessa concepção é o de ser o mediador da aprendizagem, e seu papel é fundamental porque, sendo o conhecimento cultural e histórico, é ele que vai viabilizar através da prática pedagógica o acesso dos alunos a esses saberes. Nesse processo a aquisição do conhecimento vai sendo construída pela criança em sua interação com o objeto, através da mediação do professor. Qualquer situação de aprendizagem exige a presença de mediadores, sejam instrumentos ou um sistema de códigos. Se o mediador é uma pessoa, esta pode auxiliar a criança a fazer mais do que faria sozinho.

De modo mais geral, como afirma Vygotsky, a existência humana em sua relação com o mundo é sempre mediada, seja por instrumentos de trabalho ou por signos: os primeiros são orientados para regular as ações sobre os objetos, e os segundos orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos sujeitos. Os

unesp

signos, segundo o autor, atuam como instrumentos da atividade psicológica do indivíduo, diferentemente dos instrumentos que são mediadores externos, usados para provocar mudanças e controlar os processos da natureza. Mediado pelos signos, o homem foi escrevendo sua história e acumulando conhecimentos, que de outra forma estariam perdidos. No que concerne às crianças *"signos e palavras constituem (...) um meio de contato social com outras pessoas"* (Vygotsky, 1989, p. 31).

Tem sido árduo o trabalho de mudança para uma postura educativa em que o Nós faça sentido para quem ensina e para quem aprende, porque ainda está cristalizado na sala de aula, que a aprendizagem acontece a partir da intervenção do professor, ignorando-se que o sujeito-aluno é capaz de construir conhecimentos.

As leituras que as crianças fazem durante os anos de escolaridade, desde as suas primeiras tentativas, devem ter um sentido de busca de interlocução. No entanto a escola, mediante sua prática pedagógica, segue negando a constituição do leitor, porque nega *"a leitura e a escritura como prática dialógica, discursiva, significativa"* (Smolka, 1989, p. 93).

O educador-leitor consciente não impõe leituras com intuito de prescrição, mas abre o leque de possibilidades de escolha e, quando dirige a atividade de leitura de um texto escolhido por ele, justifica sua escolha aos alunos e proporciona a problematização do tema.

Para instaurar o Nós, o educador precisa compreender que há uma pluralidade de leituras, que a escola precisa levar em consideração, para a formação do leitor, e que se faz urgente estabelecer o diálogo entre o Eu-professor e o Tu-aluno, para que o Nós (social) possa emergir menos exposto à dominação de uns pelos outros, e que o ato de ler seja um dos meios para a conscientização.

unesp

2. O conceito de leitura

A formulação de um conceito é sempre uma forma de pensar o mundo e as coisas nele inscritas. Quando exprimimos um pensamento a respeito das situações, das pessoas ou dos objetos que nos rodeiam, estamos revelando uma determinada concepção de mundo. Lunetta apud Fontes e Silva (1997, p. 37) referem que o contexto social e cultural tem grande influência na modelação das crenças e das concepções. De forma geral os conceitos estão sempre ligados a uma determinada idéia de sociedade e de homem, e ainda daquilo que se quer alcançar através da educação.

> *um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.* (Vygotsky, 1993, p. 46)

Os conceitos são elementos-chave para relacionar os aspectos teóricos com as conseqüências empíricas; daí resulta a necessidade de analisar a lógica da formulação dos conceitos e sua relação com a prática social.

> *Os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro de um esquema de pensamento no qual são colocados.* (Mendonça. 1994, p. 16)

O conceito é um enunciado que expressa uma abstração formada pela generalização a partir de uma especificidade. Essas informações são *"codificadas, organizadas, categorizadas num sistema cognitivo global e coerente, em relação com suas preocupações e os usos que lhes dá"* (Giordan, 1996, p. 95). A relação entre o conceitual e a prática raramente é simples e direta, e mesmo os enunciados

unesp

são somente descritos, carecendo muitas vezes de maior explicitação.

De modo geral, os autores que tratam da questão da leitura concebem determinados conceitos acerca do que é ler. São muitas as conceituações de leitura: umas demonstram a parcialidade do processo ou convergência, privilegiando, ora os aspectos relativos à língua, ora os aspectos socioculturais. Há autores, cujos conceitos privilegiam os dois aspectos, o que torna o conceito mais abrangente.

O que praticamente os conceitos sobre a leitura propõem atualmente é que o sentido da leitura é sempre a busca de significados pelo leitor.

Um conceito amplo do que seja ler, formulado por Silva, é o de que

> *ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.* (Silva, 1984, p. 45)

> *...ler é realmente participar mais critica e ativamente da comunicação humana* ou *a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural.* (Silva, 1984, p. 41)

Ler, no sentido que Silva propõe, significa antes de tudo compreender, pois o leitor executa um ato de compreender o mundo. A leitura é uma imersão no processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso, reflete sempre o humano. Ao aprender a ler ou ler para aprender, o sujeito executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita. O autor propõe que a leitura seja colocada como instrumento de participação e renovação cultural.

Assim como Silva, muitos autores compartilham a idéia de que ler tem o significado de compreensão do mundo.

> *...aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados.* (Martins, 1994, p. 34)

unesp

Freire talvez seja o educador que mais emocionantemente propôs um conceito de leitura:

> *A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica das palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.* (Freire, 1983, p. 8)

Manguel propõe a leitura como função vital, numa relação íntima entre o corpo e o texto lido.

> *Não podemos deixar de ler. Ler é quase como respirar, é uma função essencial.* (Manguel, 1997, p. 20)
>
> O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam; os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (Manguel, 1997, p. 277)

No universo de leitura descrito por Manguel os leitores saboreiam o livro, encontram em sua leitura alimento, ruminam o texto ou o devoram de uma sentada. O texto é assim colocado como alimento a ser servido no banquete (Manguel, 1997, p. 198).

Charmeux (1995) centra o conceito de ler, naquilo que o leitor pode ser capaz de fazer com o ato de ler. Ela situa a capacidade de ler, entre a leitura que se faz por necessidade no dia-a-dia e a leitura como lazer, fruição. A ortografia é para ela um elemento de compreensão, pelo valor semântico que as palavras apresentam. Recorre à imaginação do leitor, que pela leitura pode construir imagens através do texto escrito.

unesp

> *Ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lazeres a enriquecer.* (Charmeux, 1995, p. 42)

> *Ler é se servir da ortografia para compreender. Ler também é ser capaz de transformar frases em imagens mentais.* (Charmeux, 1995, p. 97- 99)

Lajolo e Goodman consideram a leitura como essencialmente uma busca de significados, mas parece haver entre eles uma divergência, pois Goodman considera a leitura como um

> *jogo de adivinhações psicolingüístico em que no processo de leitura o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas trans-ações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso. A trans-ação implica numa interação entre o leitor e o texto: as características do leitor, suas experiências prévias, são tão importantes como as características do texto e as idéias do autor. (Goodman, 1990, p. 11)*

Lajolo, ao se contrapor à afirmação de Goodman, destaca:

> *Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim atribuir-lhe significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar-se, propondo outras significações.* (Lajolo, 1988, p. 51)

A recusa que Lajolo faz ao conceito de leitura como "um jogo de adivinhações" está relacionada à idéia do termo "decifração", à utilização de "adivinhação", porque a autora acredita na necessidade de negociação constante entre o leitor e o texto. A leitura vista como um "jogo de adivinhações" implica em que, para chegar à compreensão da mensagem escrita, o leitor precisaria fazer julgamentos hipotéticos, apostas que deveriam em seguida ser verificadas e corrigidas de acordo com as necessidades. A leitura seria uma atividade de

unesp

elaboração de hipóteses sobre o sentido das palavras, sem identificação de cada palavra em particular. O que Lajolo propõe como busca de significados, relacionados com outros textos, parece ser a intertextualidade, pela qual as leituras lidas de outros textos contribuem para a compreensão do que está sendo lido. Smith (1999) considera que pensar a leitura como "um jogo de adivinhação" embora seja correta tem conotação negativa porque está associada a um comportamento aleatório e impensado. Para esse autor *"prever é a base da leitura e de sua aprendizagem, pois ela explica o uso do conhecimento prévio para antecipar o significado do texto"* (Smith, 1999, p. 130).

Abud é abrangente ao propor um conceito que privilegia tanto os aspectos lingüísticos como os aspectos socioculturais e individuais da leitura. Distingue o leitor como um sujeito ativo no ato de ler, alguém que traz suas experiências vivenciais para a leitura.

> *...leitura é muito mais do que um ato mecânico porque o leitor deve ser capaz de compreender as idéias, as mensagens contidas no texto. Neste caso, saber ler implica na capacidade de reagir à leitura feita, onde o leitor vai interpretar os textos que lê de acordo como os seus conhecimentos, sua experiência, sua cultura. Ler é criticar, pois quem lê reage à leitura emitindo um juízo acerca dos fatos, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico, o possível do impossível. Muitas vezes o leitor deverá ler nas entrelinhas, descobrindo o verdadeiro sentido de uma mensagem. O ato de ler põe em execução dois processos distintos, porém interrelacionados: o processo fisiológico (mecânico ou percepção e discriminação dos grafemas (representação gráfica dos sons) e dos monemas (menor unidade de significado) e o processo psicológico ou atribuição de significados. (Abud, 1987, p. 8 e 30)*

Sintetizando, dois conceitos apresentam-se para compreensão de como pode ser pensado o ato de ler na visão das concepções de leitura apresentadas: Na Concepção Mecanicista ou Tradicional - como decodificação mecânica de signos lingüísticos. Ler seria assim apenas o ato de decifrar o código escrito, numa correspondência entre sinais gráficos e sons da língua; na Concepção

unesp

Sociointeracionista - como ato cultural, que não é neutro, mas explicado dentro de relações sociais antagônicas, cuja amplitude envolve fatores lingüísticos, políticos, econômicos, religiosos, emocionais, cognitivos, fisiológicos, entre outros.

Se a primeira concepção não deixa de ter validade quanto ao aspecto de decifração do código escrito, é somente a segunda concepção que subentende condições de maior compreensão do processo de leitura, por envolver o sujeito como alguém que assume papel atuante e construtivo no ato de ler, e não como simplesmente decodificador ou receptor passivo do texto.

3. A formação do leitor

O processo de escolarização introduz a criança num ambiente no qual os saberes sobre a leitura são sistematizados. Esse processo deve possibilitar a decodificação e a compreensão dos mais variados textos. Durante os anos de aprendizagem, se não houver uma prática intensa, variada e gratificante, que seduza o aluno para o ato constante de leitura, seja dentro da escola ou fora dela, existe a possibilidade de que o desenvolvimento formativo da leitura não permita ao leitor ler, para além dos textos, a realidade social. Portanto, ao iniciar-se com a alfabetização, a leitura deve prosseguir nos anos subseqüentes em direção ao seu aprimoramento, pois *"é no cotejo e na partilha de significados atribuídos a um texto que a leitura enriquece o repertório dos leitores"* (Silva, 1991, p. 81).

Para que a leitura, nas séries iniciais do ensino fundamental, deixe de ser apenas um conjunto restrito de habilidades a serem adquiridas por meio de exercícios estruturais, o livro didático, cujo conteúdo ideológico induz a uma leitura pré-fixada, precisa sair da cena, para dar lugar a textos mais significativos, textos estes que até bem pouco tempo eram proibidos atrás de entrar no ambiente escolar, e que ainda sofrem grandes restrições por parte dos educadores, por preconceito, mas que sempre circularam e estiveram diante dos olhos dos leitores. *"Na escola, há interdição à interpretação, seja por proibição,*

unesp

seja porque há um lugar destinado para o intérprete" (Orlandi, 1998, p. 23). São práticas de leitura que ainda visam a edificação daquele que lê. A leitura, como é proposta na escola, tem possibilidades de se tornar uma prática que ocorre com desprazer e aborrecimento porque, primordialmente, é centrada no manual didático, seguido à risca pelos professores, limitando o acesso a outros textos.

Segundo Silva (1998, p. 77), várias pesquisas na área de leitura mostram que os professores têm muito interesse pelos livros didáticos, pelos manuais de ensino, pela leitura religiosa e sobre assuntos de misticismo. Para ele tal leque de temas representa horizontes muito restritos e restritivos no que se refere ao universo de artefatos da linguagem. De sujeitos da leitura, os professores vão-se transformando em objetos de manipulação de editores, de autores de livros didáticos, de pregações religiosas, dos lenitivos de fuga dos problemas existenciais proporcionados pelos livros da linha mística. Seja no âmbito profissional, em sua prática educativa, seja na resolução dos problemas existenciais, esses leitores e suas leituras buscam sempre formas nas quais a reflexão para a transformação não parte deles mesmos. Obviamente um professor que limita a própria prática de leitura reproduzirá essa prática no contato com seus alunos. Se aceitarmos que a maturidade do leitor decorre de este estar sempre ampliando seu universo de leituras, nessas condições teremos um leitor-professor que reproduzirá para seus alunos sua própria condição.

Um outro pensar da escola em relação à leitura e à Literatura Infantil tem grande possibilidade de reverter o quadro negativo explicitado: a leitura não é punição e a Literatura Infantil não precisa estar vinculada ao ensino de qualquer conteúdo escolar cujo princípio se paute pelo aspecto utilitarista.

A criança precisa estar em contato com os assuntos que mais lhe interessem. Não é sempre que o adulto precisa determinar e julgar aquilo que ela deve ouvir ou ler. São as relações sociais, nas quais a criança está inserida, como sujeito que interage com outros, que devem permitir a ela construir sua linguagem e sua visão de mundo. Para Martins (1997, p.2) *" fundamental é o próprio ato de ler fazer sentido para o leitor, não lhe parecer gratuito, inconseqüente, seja ele realizado por solicitação, necessidade pessoal ou*

unesp

passatempo".

A leitura é para o leitor oportunidade de aquisição de uma cultura geral. Nesse sentido, talvez seja preciso refletir que nem tudo que o adulto julga útil como aquisição de conhecimentos, valores e regras, está no campo dos interesses da criança, mas que dentre os bens culturais de uma sociedade existem saberes relevantes e irrelevantes, que cada leitor vai discernindo à medida do desenvolvimento do seu processo. Portanto, o leitor é quem melhor sabe qual leitura lhe agrada e resolve suas necessidades imediatas. Manguel entende que *"o significado de um texto é ampliado pelas capacidades e desejos do leitor"* (Manguel, 1997, p. 239). O aluno tem o direito de não gostar de um texto e de parar de lê-lo, porque isso é indício de que o leitor, ao optar por outro texto, preza a sua liberdade de escolha, o que é sinal de maturidade. Um fator é de suma importância para a formação do leitor: o acesso ao universo textual sem restrições, de maneira que o leitor possa transitar pelos textos e fazer sua opção. Isso é totalmente válido para os leitores da Literatura Infantil, pois a leitura de um determinado texto pode dar ou não prazer ao leitor.

É aconselhável não proibir à criança nenhuma leitura, mesmo que alguma venha a oferecer-lhe certa dificuldade. Como propõe Sosa, é o interesse que impulsiona a criança para a leitura, por conseguinte,

> *...nunca proibir leituras pelas quais a criança sinta interesse, julgando tais leituras muito acima do seu entendimento, pois tal atitude cria um obstáculo à possibilidade de a criança cumprir mais rapidamente as etapas do seu desenvolvimento.* (Sosa, 1993, p. 32)

Sobre as dificuldades que a criança possa enfrentar em relação à compreensão de leitura, Sosa entende que há uma leitura que é inteiramente absorvida pela criança, e outra na qual ela apenas penetra. A primeira apresenta a vantagem de adaptar-se totalmente à sua compreensão; a segunda, cuja compreensão exige esforço maior, rompe com essa limitação do que é totalmente conhecido e transporta a criança para mundos de mais alto esforço mental e

unesp

sensitivo. Isto vem acrescentar novos aspectos do conhecimento, satisfazendo de maneira mais ampla a experiência do leitor e, sobretudo, respondendo mais exatamente ao propósito da leitura: ampliar o campo imaginativo da criança e possibilitar a multiplicação de imagens. Se existe realmente uma literatura que possua conteúdo cultural há de ser a que o autor chama de *"literatura penetrável"*

Vieira (1990) distingue quanto a formação do leitor dois grupos de alunos: o grupo dos que dominam a modalidade de língua padrão, que é aquela utilizada na escola e através da qual estão habituados a ouvir histórias, manusear livros e outros materiais escritos, e o grupo daqueles que têm pouco acesso à diversidade de materiais impressos, ficando restritos apenas à leitura do livro didático, cuja leitura descontextualizada pouco pode contribuir para a formação de um leitor crítico. Os primeiros trazem para a escola suas expectativas sobre as leituras que gostariam de realizar em sala de aula. Os segundos têm que construir o gosto pelo literário, e, embora começando tarde e de forma lenta, poderão ter nas atividades de leitura promovidas pela escola, a oportunidade de despertar o gosto pelos textos da Literatura Infantil.

A criança no processo de aquisição de leitura e escrita precisa estar em contato com a audição e a leitura de diferentes textos literários, para que possa desenvolver, por meio destes, os mais diversos significados da palavra, muito embora haja *"relativa pluralidade de significados previstos para um texto"* (Magnani, 1989, p. 34), que permite que o leitor experimentado conseguir perceber que não são únicos e infinitos.

Para formar o leitor, vários fatores são imprescindíveis: o vínculo interativo/afetivo de convívio com leitores mais experientes; interesse do próprio sujeito pelo objeto de leitura, pois ele é quem vai construindo sua história de leitura; organização propícia do ambiente para a realização do ato de ler, além da intervenção sistemática e intencional da escola e da família.

Segundo Zilberman (1990, p.103), é pelo exercício do ato de ler que se singulariza o leitor e que, de sua educação e interação social, resulta um horizonte histórico e cognitivo e a codificação do seu contorno, que na verdade o dominam

unesp

por meio de várias convenções. Essas convenções determinam as condições de leitura do leitor e estão assim dimensionadas:

- Social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade.
- Intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maioria das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que somente atinge após completar o ciclo de sua educação formal
- Ideológica, correspondente aos valores circundantes no meio, de que se imbuiu e dos quais não consegue fugir.
- Lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita.
- Literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

Ao leitor em formação não pode se negado o direito de circular em um universo amplo de leitura, sob pena de alijá-lo de uma maior compreensão do mundo ou da história construída pela humanidade.

Conforme propõe Charmeux (1995, p. 77), ler é uma atividade que exige:

a) Capacidade de orientação no universo do ler/escrever, implicando nas competências de conhecer como funcionam locais, objetos, situações de leitura e em relação aos tipos de discurso;

b) Capacidade semiótica para construir sentido a partir do que se vê, o que implica em:

- capacidades perceptivas: amplitude do campo visual e fineza da discriminação;
- capacidade de raciocínio: saber posicionar em relação ao que vemos, sabemos, procuramos, pensamos, saber formular hipóteses de sentido e saber verificar essas hipóteses.

c) Capacidade lingüística para saber reconhecer e utilizar: uma diversidade de tipos de discursos diferentes do uso oral; fatos referentes ao discurso e à língua que sejam objetos de uma captação visual em uma organização espacial, o

unesp

funcionamento lingüístico variado, cujas variações estão ligadas às situações sociais de comunicação e aos projetos de ação de quem escreve.

Desdobrando essas capacidades mais gerais, o leitor precisará desenvolver competências básicas de leitura, tais como:

- Conhecer diferentes lugares para o escrito e o contexto em que se inserem, inclusive o contexto do próprio leitor.
- Identificar diferentes suportes de texto e o porquê de existir esses suportes.
- Identificar as diferentes funções da tipologia textual.
- Compreender a função social do escrito para ser lido.
- Selecionar em um texto as informações que julgue necessárias e relevantes para uma determinada situação.
- Fazer inferências daquilo que não está explicitado no texto, ou complementar as informações contidas no texto, utilizando conhecimentos prévios, inclusive lingüísticos e esquemas mentais já construídos, relacionados ao assunto.
- Fazer predições iniciais sobre o significado do texto e antecipar qual o assunto, através das informações contidas nele.
- Operar, no ato de ler, com conhecimentos lingüísticos e com pistas lexicais.
- Identificar os personagens, objetos, lugares e tempo da narrativa.
- Emitir opinião e levantar questões a partir do texto lido.
- Resumir de forma coerente o texto lido.

Para conseguir esse intento, a sala de aula precisa transformar-se num ambiente cultural onde haja pluralidade de textos, para que a criança possa compreender a função social da leitura, não somente como objeto da escola, mas como objeto da cultura, resultado do esforço coletivo e histórico da humanidade.

Apresentar às crianças textos fragmentados é promover o desgosto pela leitura, é destruir o potencial de leitor dentro de cada uma delas. Do modo como são feitas essas leituras, o objetivo é transformá-las em hábito. Entendendo-se o hábito como instalado num organismo segundo padrões específicos de reforço, enquanto o gosto é desenvolvido por uma pessoa segundo sua vivência de determinadas situações sociais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Se grande parte dos autores coloca o prazer de ler num plano central, Arena (1999, p. 202), contrariamente, defende a idéia de leitura não ligada ao hábito, ao gosto ou ao prazer mas, primordialmente, à necessidade, e que aquelas são categorias inadequadas atribuídas ao comportamento dos leitores e aos seus objetivos.

> *...não há (...), nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou desperto na leitura. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os acontecimentos, sobre a língua, e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito.* (Arena, 1999, p. 8)

Arena acredita que, antes de iniciar a leitura, as experiências sociais e históricas do leitor é que vão criar a necessidade de ler, necessidade que será satisfeita com a leitura. É a satisfação desta necessidade que pode ou não produzir prazer.

Arena destaca três fatores fundamentais na relação do sujeito com a leitura: satisfação da necessidade, uma intenção e uma finalidade.

> *...as necessidades não são criadas pelas ações pontuais de agentes externos, mas na relação que o aprendiz mantém com os outros, todos constituintes do tecido social, constituintes e constituídos da e pela rede múltipla do mundo escrito em que se enredam.* (Arena, 1999, p. 5)

Arena considera leitor o sujeito que lê porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito independentemente de sua natureza e, essas relações provocam comportamentos adequados à necessidade e às finalidades que a situação exige.

A leitura é um trabalho da consciência do sujeito que lê. Um leitor consciente escolhe aquilo que deseja ler, e ao desejar ler aquilo que escolheu sua leitura tem muitas chances de tornar-se intensamente prazerosa.

unesp

A leitura tem como função primordial propiciar, àqueles que se apropriam dela, a compreensão da realidade humana, porque foi produzida para suprir uma necessidade da existência. Ler é explicitar, traduzir, conceituar, mostrar, discutir numa relação de interlocução com o texto; em relação a leitura não há como apreender sentidos se ela não for significativa. Orlandi (1984) acredita que as condições em que o processo de leitura se dá, abrangem o contexto histórico, social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto do discurso, de tal forma que aquilo que se diz tem um significado em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, e em relação aos outros discursos.

Britto (1999) afirma que *"as "virtudes" da leitura só são garantidas àqueles que lêem os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, por uma certa tradição da crítica literária..."* (Britto, 1999, p. 8). Delimita-se a leitura segundo dois planos definidos, em que uma leitura *"realizada por muitos deve ser reconhecida como não-leitura, enquanto se cria o mito de uma leitura redentora capaz de tornar os sujeitos melhores"* (Britto, 1999, p. 9). Brito questiona o pensamento que propaga que os sujeitos não lêem, embora não leiam aquilo que a tradição letrada impõe como importante e tradicionalmente aceito. Para esse autor as práticas de leitura, devem ser colocadas em questão, *"permitindo que se manifestem, as práticas veladas, desautorizadas e desconsideradas"* (Britto, 1999, p. 10)

O debate na sociedade atual sobre a leitura afirma-se sobre um determinado tipo de leitor, e assim *"se constrói um discurso em que se ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura"* (Britto, 1999, p. 8,) estabelecendo em torno da leitura juízos de valor maniqueístas. É dessa maneira que, *"toma-se ler como um verbo intransitivo"*(Britto, 1999, p.8), pois a leitura está associada a alguns chavões de campanhas, tais como, "Ler faz com que se escreva melhor" ou "Quem lê viaja".

Levando-se em consideração que a criança está situada num meio letrado e que ela adquire saberes sobre a língua primeiro na comunidade e depois na escola, o professor tem o papel de mediador; de acrescentar aos saberes já

unesp

internalizados outros saberes que possam enriquecer os já existentes. No caso da leitura isso é primordial, já que ela é um contínuo no período de escolarização.

No processo de aquisição da leitura, o papel do professor é o de exercer uma ação intencionada, que proporcione ao aluno a reflexão sobre esse objeto da cultura que produz conhecimento.

Na prática educativa, dois objetivos podem marcar o trabalho do professor com o livro:

- Permitir que os alunos leiam os livros com os quais, entre tantos de um acervo, se identifiquem. Permitir ao leitor escolher sua leitura ao identificar-se com a temática.
- Dirigir a leitura para a compreensão de um fato social, através da reflexão e conscientização dos alunos (Silva, 1995, p. 32).

No desenvolvimento do processo de leitura, em situação escolarizada, é preciso criar situações que permitam aos alunos a constatação, a reflexão e a transformação dos significados, a construção e a reconstrução das idéias do autor através do cotejo dessas idéias, para se chegar à conclusão de que as idéias do autor podem conter vários sentidos possíveis. Nas séries iniciais é possível ir criando possibilidades de construção dos significados através da leitura de textos variados. Não resta a menor dúvida de que é função primordial da escola desenvolver leitores competentes.

Manguel (1997) denuncia que a escola ensina a ler não para o prazer ou o conhecimento, mas somente para a instrução. No entanto, a criança ao aprender a ler é admitida na memória comunal por meio dos livros, familiarizando-se com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

A escola, tem inseridas em seu projeto, concepções de sociedade e homem, que podem culminar na formação de dois tipos básicos de leitor: leitores que consigam fazer leituras polissêmicas do mundo, ou, ao contrário, leitores "encarcerados" em um mundo de leituras nas quais o sentido esteja circunscrito ao domínio dos moralismos: normas sociais e religiosas a serem seguidas, sem que se discuta o valor que têm para a existência humana.

unesp

CAPÍTULO V – A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

Podemos afirmar que os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade para tudo o que o cerca. As imagens e o texto do livro literário são uma ponte para fazer brotar a fantasia do leitor infantil, de modo que sua trama o torne cúmplice dos problemas existenciais das personagens viventes nas páginas do livro que

> *não se reduz a si mesmo. Ele é um conjunto orgânico e múltiplo de significantes plásticos e literários que balbuciam significados possíveis deixados ao discernimento do leitor. Por detrás dos significantes aparentes, para além das imagens e das palavras, ele continua, através da ação do próprio leitor, a estar empenhado nas vias da imaginação e da criação. Em si, o livro não é senão meio livro, uma indicação daquilo que pode querer dizer.* (Duborgel, 1992, p. 97)

A noção de livro não está numa única dimensão do texto e da literatura, mas está vinculada à noção de atividade artística, seja literária ou plástica, resultando que a troca entre o leitor e a expressão artística caiba ao *"ser imaginante"* (Duborgel, 1992, p. 72), que tanto pode ser a criança o jovem ou o adulto. Duborgel coloca em discussão a noção de livro para criança afirmando que não existe arte para crianças, mas existe a Arte, não existe literatura para crianças, mas o que existe é a Literatura. Importa que o livro infantil não se limite e nem se determine, mas que sempre extrapole e convide à fruição.

Lourenço Filho apud Arroyo (1990) conceitua a Literatura Infantil como *"o conjunto das publicações que, sem conteúdo especialmente didático, sejam*

unesp

destinadas às crianças", e conclui que a regulação dos conteúdos por idades *"freqüentemente deriva em estreito didatismo; do sentido ético, estéril função moralizante e da diluição dos valores estéticos, o mau gosto e a sensaboria que as próprias crianças repelem"*(Arroyo, 1990, p. 13).

Scarpit (1976, p. 28) denomina o livro literário como *livro-companheiro*, em oposição ao livro instrumento, que está sempre sujeitado às exigências de obrigações e de utilidade, e destinado à satisfação funcional de uma necessidade. O livro-companheiro não faz da leitura um meio, mas um fim. Como livro literário, supõe que haja um intercâmbio, porque é por meio dele que se permite o encontro com o outro. Segundo o autor não há obras literárias, mas fatos literários, o que quer dizer, diálogos entre o escritor e o público. Um livro pode ser portador de intenções literárias, mas não pode ter a certeza de conseguir seu intento, porque o fato literário se traduz *"pela existência de um julgamento estético consciente por parte do leitor"* (Scarpit, 1976, p. 28). Com relação ao livro didático, sua posição é a de que diferentemente da obra literária, autor e público definem-se com relação ao outro e às exigências do universo escolar. Este é um ambiente onde a leitura, sua forma e seu conteúdo são controlados e avaliados. Podemos ver com bastante clareza a diferença entre o livro funcional e o livro literário, este último definindo-se pelo diálogo entre o autor e o leitor. Enquanto a publicação de cada livro literário é uma aventura de resultado imprevisível, o livro funcional corresponde a uma necessidade técnica determinada, definida e avaliável. Como produto escolar de primeira necessidade, o livro escolar é um exemplo típico do livro instrumento ou funcional, pois tem uma intenção utilitária inequívoca, serve ao ensino. Mesmo que reformas de ensino exijam que se renovem esses manuais, a criatividade, no livro escolar, tende a ser inferior à dos livros literários. O conteúdo do livro escolar, ainda, reforça estereótipos criados no interior da cultura, embora os manuais de ensino apresente hoje características plásticas, textuais e intelectuais que buscam seduzir as crianças para a aprendizagem que a escola requer.

É literária toda a leitura não-funcional, e desde que satisfaça uma necessidade cultural não-utilitária, com possibilidade de envolvimento emocional,

unesp

partindo sempre das preferências e orientações do leitor.

O livro infantil, como arte literária, para agradar as crianças precisa apresentar *"equilíbrio entre o aspecto plástico gráfico e o significado intelectual"* (Scarpit, 1976, p. 16). Isto significa que o livro infantil precisa ser agradável ao olhar, ter um texto que seduza o leitor, e oferecer conhecimento sem, no entanto, ter que necessariamente ser objeto de ensino. Se a Literatura Infantil pode ensinar, é a própria criança que em seu desenvolvimento irá apreendendo isso, a partir, também, do seu interesse pessoal.

Cândido (1972, p. 804), sustenta que a literatura é uma força humanizadora, que exprime o homem e atua em sua formação.

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes para o reforço de sua concepção de vida (Cândido, 1972, p. 805).

Cândido postula que a literatura, como a vida, ensina com toda a sua amplitude e se torna artificial se a colocamos como manual de virtude e de boas maneiras.

A literatura não é veículo para a instrução moral ou cívica, mas sua atuação está no impacto indiscriminado da própria vida, e dessa maneira educa com ela, com altos e baixos, luzes e sombras. A literatura suscita duas tensões nos moralistas e educadores, *"ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza"* (Cândido, 1972, p. 805). Decorrente disso, podem ocorrer duas atitudes: "expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la à bitola ideológica dos catecismos", cujo exemplo são as edições expurgadas. São ações como essas que demarcam os horizontes do leitor, em que de um lado se promovem leituras sancionadas socialmente e de outro censuram leituras julgadas como nocivas. Tira-se do leitor o direito de escolher ou rejeitar leituras conforme sua vontade.

O discurso estético oferece maiores possibilidades de não se doutrinar o leitor, porque seu caminho é o da fruição. Uma diferença marcante entre o discurso estético e o discurso utilitário está em que *"a ideologia e a busca de*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

adesões são acidentais no discurso estético enquanto que no discurso utilitário são a própria essência" (Perrotti, 1986, p. 29). Doutrinação e fruição não caminham juntas, porque doutrinar é dar um sentido unilateral ao discurso, enquanto a fruição do texto possibilita maior liberdade de pensamento. Perrotti afirma que *"o que está em causa não é o estatuto estético puro, mas uma nova ética, um novo modo de educar, de integrar a criança ao mundo preparado pelo adulto"* (1992, p.7). No entendimento de Perrotti (1982, p. 12), a criança não é somente um simples organismo em mudança, ou um dado etário, mas ela é alguém que está profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias, que influencia o meio onde vive e, é influenciada por ele. Sem impor através da Literatura Infantil qualquer preceito ético, é necessário que se busque por meio dela desenvolver a sensibilidade e o significado que têm as obras para crianças. *"Ultrapassar o utilitário, não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valor, desanuvia tensões"* (Perrotti, 1986, p.22). Do ponto de vista de Perrotti *"o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor (...), mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética"* (Perrotti, 1986, p. 63). Na medida em que o discurso utilitário implica a inferiorização do destinatário em face ao emissor detentor da verdade, tem-se um discurso caracterizado pela relação de Poder. A literatura pode abrir mão do sentido moralizante, porém não pode relegar os aspectos éticos, relevantes na formação do sujeito. É preciso que se entenda que há possibilidades fecundas de abrir-se espaço para a arte na escola e que esta possa conviver com a ciência e, ambas possam enriquecer-se nesse estar junto. Colocando a literatura Infantil como arte, Perrotti adverte que

> *...a consciência moderna recusa com veemência qualquer tipo de restrição à criação artística. A arte parece ser o último espaço de liberdade que nos restou... Num mundo cada vez mais integrado e exposto às leis da massificação, aceitar bloqueios à expressão artística significa abandonar a única possibilidade que temos de sonhar sem limites.* (Perrotti, 1992, p. 10)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A Literatura aponta para outras maneiras de ser, outros finais, outros caminhos a serem trilhados, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se através da Literatura Infantil, no entanto não há necessidade de impor-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se puro e estritamente cumpridor de deveres. Como pensa Perrotti (1986, p. 19), *"a linguagem da arte possui caminhos muito próprios que não se confundem com a catequização"*.

A mensagem literária não pode ser enrijecida numa fórmula convencional: o leitor em contato com ela é sempre levado à auto-indagação, pois uma característica fundamental da literatura é o estado de surpresa que ela propicia. Decodificar uma mensagem literária é uma aventura, pelo imprevisto da organização dos signos, na qual o receptor se intromete com sua disposição individual, psicológica e intelectual. A cada nova leitura, nova redescoberta, numa renovação contínua da mensagem (Ferreira, 1982, p. 136). A obra literária abre a seus leitores um amplo campo de possibilidades que permite muitas interpretações e exige contínua atividade pensante do leitor, pois ela deixa sempre um sentido suspenso, questionando o mundo, mas sem dar respostas. Assim, a obra literária é tecida por uma rede de fios formados por palavras, o dito e seus vazios, o não-dito, o conotado, o subentendido.

A literatura não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-la de forma passiva, mas ela é um processo contínuo de descoberta e autocriação.

> *O valor literário somente predominará após a renúncia ao normativo, à preocupação com a transmissão das normas, o que implica o abandono do ponto de vista adulto e a incorporação de uma linguagem reveladora de particularidades artísticas, autoquestionadoras e renovadoras, acompanhando a evolução da própria arte literária, que se efetua sempre como ruptura e não-obediência.* (Ferreira, 1982, p. 141)

A abordagem moral destinada à doutrinação das crianças, por meio dos livros infantis, precisa ser superada para que o prazer do estético prevaleça através

do contato com a beleza do texto e das imagens.

Entendendo que a Literatura Infantil é nutrição, Meireles destaca que a leitura para a infância compõe-se do

> *acervo de livros que de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado ao seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e sua glórias e derrotas.* (Meireles, 1984, p. 31)

Seriam as leituras de distração e prazer as mais proveitosas para a criança, aquelas que responderiam à necessidade de desenvolvimento da mente infantil, agindo sobre o intelecto – imaginação e senso estético - o que poderia ser denominado como *"educação da sensibilidade"* (Sosa, 1978, p. 29), pois desenvolve na criança o sentido apreciativo da beleza contida na palavra ou na imagem.

> *Todo aquele mundo fantástico dos contos e fábulas está para a criança mais próximo do real do que do fantástico (...), as fábulas e contos não lhe parecem mais dignos de admiração que as coisas e fatos que a circundam.* (Sosa, 1978, p. 25)

As crianças conseguem entender que essas narrativas e seus personagens fantásticos não se encontram na vida real exatamente como foram concebidos, mas como aparições cheias de encantamento, fundadas no animismo, em que os seres e objetos são vivos e dotados de intenção: um mundo infinitamente poético de bichos que conversam como seres humanos, florestas bailantes e tudo o mais que é possível na imaginação de quem interage com o livro de histórias.

As narrativas foram o elo agregador dos povos primitivos, aquilo que os reunia:

unesp

> *As narrações foram a luz que reuniu os homens primitivos sob uma mesma emoção simples. E elas viveram, vencendo a larga tradição secular na memória dos homens, de geração em geração, sem o apoio da escrita, até que um dia os eruditos, os curiosos ou sábios fixaram-nas em caracteres, imobilizando-os em sua beleza.* (Sosa, 1978, p. 22)

Dessa maneira, os contos transformam-se e vivem uma existência nova na fala do narrador, pois é o narrador, que antes mesmo do advento do texto escrito, *"quem deve intervir na alma do ouvinte"* (Sosa, 1978, p. 22). Decorre disso, que os contos são concebidos mais para serem ouvidos do que para serem lidos, embora nos tempos atuais o acesso ao texto impresso e televisivo tenha maior predominância sobre o texto oral, na vida da criança. Seria muito proveitoso que as crianças que assistem as histórias filmadas na televisão, que são adaptadas, reduzidas e muitas vezes mutiladas, tivessem acesso e motivação para, também, ler os livros com os textos originais.

Através das histórias infantis a criança pode partilhar conhecimentos de outros tempos e lugares, maneiras diferentes de ser, e acompanhar a maneira como os personagens resolvem os problemas do seu cotidiano. Seria, portanto, um dos papéis da Literatura Infantil, como diz Abramovich (1994, p. 17), suscitar o imaginário, ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas e encontrar outras idéias para solucionar questões. A Literatura Infantil pode propiciar uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilitar uma nova ordenação das experiências existenciais da criança, promovendo nessa convivência com textos literários a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico (Cademartori, 1991, p. 19) . A Literatura Infantil não seria apenas instrumento de uma possível expansão do escasso domínio lingüístico dos alunos, mas sua principal função seria a de, junto ao sujeito, propiciar novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais e não somente para adquirir o hábito da leitura, para escrever melhor e dispor de um repertório amplo de informações, pensamento que se aproxima ao de Bragatto Filho, quando afirma que, ao se tomar contato com literatura,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> *transpõe-se a cadeia dos significantes das palavras para penetrar nas teias significativas: conhece-se, pensa-se, imagina-se, sonha-se experiencia-se, emociona-se, interroga-se, descobre-se, cria-se, reage-se, modifica-se.* (Bragatto Filho, 1995, p. 84)

As histórias ouvidas na infância criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou entre quem lê e o livro que tem entre as mãos. Esse é um instante de interlocução em que se permite a pergunta e a relatividade da resposta, ou seja, em que os saberes conseguem interagir.

> *O entrecruzamento dessas duas vozes juntamente a outras a que o texto pode dar espaço traria uma abertura para que muitas vozes se organizem - sufocando o discurso pedagógico persuasivo - e permitindo a unidade na diversidade. Do entrecruzamento dessas vozes depende a dialética do reconhecimento da comunidade humana, pois na troca de palavras estão a resposta e o encontro do semelhante.* (Cademartori, 1991, p. :25)

A palavra sempre se impôs ao homem como algo mágico, como um poder que tanto poderia proteger quanto ameaçar, construir ou destruir. A palavra teria, assim, o poder de ajudar o homem a vencer as forças da natureza que lhe eram desfavoráveis, como: as dos fenômenos físicos, dos animais ferozes e dos inimigos de sua própria espécie. A força, que tem a palavra, de agregar pessoas, parece demonstrar que é inerente ao homem contar a outros homens suas experiências cotidianas, por meio de relatos e, misturando-se ao real, aquilo que se acha bem além dos limites do que é compreensível e palpável. Conforme cita Coelho:

> *a transmissão dos fatos folclóricos se faz no meio familiar (de pais para filhos) e no meio comunitário, através de alguns que conservam o saber e o transmitam ao grupo que o aprende e o "vive" como parte da vida comunitária. A assimilação e transmissão da matéria folclórica por tais grupos, é mais do que uma diversão, é uma vivência fundamental, que dá ao indivíduo o sentido de integração no grupo.* (Coelho, 1991, p. 45)

unesp

Toda obra literária, oralizada ou escrita, apresenta em seu conteúdo uma visão de mundo, *"um conjunto de idéias sobre o próprio mundo, os homens, as sociedades, as coisas materiais e imateriais, assim como uma gama de atitudes, posturas e sentimentos"* (Bragatto Filho, 1995, p. 26), não estando isenta dos valores que inerentes a tudo isto. O homem é sujeito de suas idéias, das emoções, das ações, dono da sensibilidade e de uma vontade, embora tenha crenças, sonhos e desejos, sendo dessa forma portador de um imaginário individual que se nutre de um outro, de um coletivo, como ser social e histórico que interage com seus parceiros. Ele é produtor de cultura e, como tal, produz uma de suas manifestações que é a literatura. Tratando-se da Literatura Infantil, cada momento histórico e político determinado pelas relações sociais, se encarrega de fazer as adaptações, pois ela, entre outras formas textuais, retrata o momento histórico de uma dada sociedade. Conforme Arroyo (1990, p.14), a Literatura Infantil por ser expressão da cultura do povo, nela existe uma realidade que continuamente se renova e portanto, jamais se esgota. A Literatura Infantil, na visão de Arroyo, tem papel preponderante na formação emocional e mental das crianças e não se exaure em objetivos estritamente didáticos, mas naqueles de apreciação e de criação estética. Um valor fundamental que o autor coloca como critério válido em Literatura Infantil é o gosto, e de que não se tenha restrição temática para as crianças.

A linguagem faz a mediação entre a criança e o mundo, e as histórias infantis parecem ser a primeira forma de comunicação em que aparecem relações presentes na realidade. Mesmo que o contato da criança com a leitura e a audição de histórias se faça pela via do prazer, ela certamente preencherá a função de conhecimento, pois

> *...ler e ouvir histórias estão diretamente relacionados com o desenvolvimento, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade e a aquisição do saber.* (Zilbermam e Cademartori, 1987, p. 13)

unesp

Para essas autoras, a Literatura Infantil encaixa-se numa faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramentos de suas capacidades intelectuais, o que poderá propiciar um alargamento do domínio das linguagens tanto verbais como as não-verbais.

As leituras verdadeiramente proveitosas para as crianças não seriam as obras literárias puramente instrutivas, nem os livros educativos, pois as histórias neles contadas não têm nenhum cunho de realidade, mas as de distração e prazer, por serem as que respondem verdadeiramente às necessidades infantis e podem exercer uma influência saudável ao desenvolvimento da psique infantil (Sosa, 1978, p. 22-9).

Por meio da leitura literária o homem moderno entra em contato com diversas formas de conhecimento, capacitando-se para compreender e participar da sociedade, pois é por meio da literatura que ele se introduz no mundo do imaginário, desenvolvendo não apenas sua sensibilidade e seu senso artístico, mas também ampliando sua maneira de ser e entender o mundo. *"A literatura preenche a necessidade de ficção do ser humano, possibilitando por meio da palavra a re-criação e re-invenção"* (Vieira, 1990, p. 138-40).

Os elementos que constituem a base de sustentação da Literatura Infantil, na visão de Sosa, são:

- Caráter imaginoso – traduzido em mitos, aparições da antigüidade, monstros ou realidades dos tempos modernos por intermédio de: lendas, contos, fábulas, quadrinhos, descritos com beleza poética ou em forma mais realística...
- Dramatismo – o drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores sendo por meio dele que o leitor se sente viver. Invenção e drama são os dois pilares essenciais de toda a literatura que serve ao interesse da criança, não importa a idade.
- Técnica de desenvolvimento – na técnica se pode admirar o modo como o autor desenvolve o entrecho dos acontecimentos ante a avidez do autor. Por intermédio dela apreciamos a sobriedade com que o autor distribui os pormenores imprescindíveis, reais e ilusórios, mas que não deixam dúvidas,

unesp

nem criam confusões no que toca ao desenvolvimento do assunto. A maneira pela qual se vão pronunciando as cenas subseqüentes: a intervenção e as características das personagens; as descrições apenas esboçadas, de cenas das quais intervém personagens e ganha corpo o fato.

- Linguagem - A linguagem utilizada, tem importância vital para a degustação da obra, e se resume, de certo modo, na habilidade do criador. Quanto mais depurada a expressão, quanto mais simples e bela a entonação da linguagem, mais a criança apreciará a leitura, para a qual se sentirá mais atraída. Não somente na leitura das obras infantis, mas também no ato de contar histórias para as crianças, todos esses elementos devem ser levados em consideração. (Sosa, 1993, p. 38-9)

Talvez seja pelas razões que Sosa expõe, que Clarice Lispector no seu conto Felicidade Clandestina, ao dar vida à personagem auto-biográfica em busca da leitura, tendo finalmente nas mãos o livro Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato, objeto de seu desejo, assim se expressa; *"sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com seu livro: era uma mulher com seu amante"* (Lispector, 1994, p. 18).

Em um artigo que denominou "Dígrafo" em Tendências/Debates, da Folha de São Paulo, Rubem Alves (1999) escreve que *"o prazer da leitura de um texto não pode ser avaliado. É coisa subjetiva. Não é científico"*, portanto não pode servir para o uso pragmático de ensino da norma gramatical. O autor continua seus comentários dizendo que *"as escolas terão realizado sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura porque quem ama ler tem nas mãos a chave do mundo"* Em sua concepção *"a literatura é como o corpo da pessoa amada, não é objeto de conhecimento científico, é objeto de prazer"*.

Os textos literários podem apresentar vantagens sobre outros textos, porque envolvem e evocam música, mímica, desenho, pelo seu ritmo e imagem, que favorecem a imaginação das crianças. É plausível que Alves ao dizer que a literatura não é objeto da rigidez científica esteja explicitando sua concepção de literatura como arte.

unesp

A diferenciação entre um texto literário e um não-literário, segundo entendem Bordini e Aguiar (1993, p. 15), é que se constrói na obra literária um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre são totalmente delineados, que envolve lacunas que são preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. A obra literária apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura. O texto literário é *"plurissignificativo"* (Bordini e Aguiar, 1993, p. 15), permitindo leituras abertas, o que favorece ao leitor um universo carregado de informações, porque o leva à construção ativa de conhecimentos.

Contrariamente, o texto não-literário contém indicadores mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor. No texto não literário, a informação vale apenas para uma situação definida, imediata e restrita.

Nesse aspecto os textos da literatura são excelentes opções para uso na escola: não para serem desmontados com interpretações que limitam os significados em exemplos edificantes ou com fins gramaticais, mas para se usufruir de sua beleza, recriá-lo, reinventá-lo, transformá-lo.

A Literatura Infantil, embora não tenha necessariamente objetivo didático, cotidianamente tem sido utilizada em sala de aula como auxiliar do processo de aprendizagem da leitura. É muito comum o viés ideológico nessa forma de produção da leitura, preocupada que é com o enquadramento da criança nos padrões convencionais de comportamento – daí o caráter moralizante do seu conteúdo. A literatura infantil, nesse caso, têm servido à ideologia, uma vez que não é dada às crianças a oportunidade de reflexão sobre seu conteúdo, pois já vem com comentários pre-estabelecidos, recheados com a visão de mundo daqueles que a educam.

Soares (1999) admite que não há como evitar que a literatura infantil se torne um saber escolar e que não se pode atribuir conotação pejorativa à escolarização da Literatura Infantil que é inevitável. Nesse contexto, ela afirma haver duas perspectivas através das quais a relação entre literatura e escola acontece. Na primeira perspectiva, a escola apropria-se da Literatura Infantil e a

unesp

didatiza para atender seus próprios objetivos de ensino/aprendizagem, ou seja, transforma-a numa *"literatura escolarizada"*. A escola apropria-se de uma literatura que é destinada ou que interessa à criança e a incorpora à prática pedagógica com intenções de instrução.

Na segunda perspectiva, a literatura é interpretada como uma produção para a escola e destinada às crianças. Assim, a literatura é produzida para os objetivos da escola e para ser consumida no ambiente escolar, buscando-se então *"literalizar a escolarização infantil"* (Soares, 1999, p. 17), o que significa que é uma literatura produzida com intuito formador. O que Soares critica não é a escolarização da literatura, porém a imprópria utilização da literatura na escola, que resultado da pedagogização ou didatização desfigura e desvirtua o literário.

Uma das inadequações da escolarização da literatura apontadas por Soares é o uso de fragmentos de obras nos livros didáticos, porque *"abala o conceito que a criança tem intuitivamente da estrutura narrativa"* (Soares, 1999, p. 36). Os fragmentos que são apresentados nos manuais de ensino têm suas limitações na exigüidade do tempo curricular, que torna difícil preservar os ciclos da narrativa, que muitas vezes trazendo apenas a introdução das histórias. Ao lerem esses textos truncados, a criança, que já conhece como acontece a trama das histórias, vai desconstruindo paulatinamente o conceito da estrutura da narrativa.

A produção cultural dirigida à infância apresenta basicamente duas modalidades de esquemas narrativos:

- A narrativa tradicional que aponta o reconhecimento e a consagração da heroicidade romântica do personagem principal, e se caracteriza pelo maniqueísmo, como dominante narrativo, em que temos dois tipos de personagem: uma que representa a personagem central, o herói, cujo comportamento é irrepreensível, estando sempre a defender o bem, sendo por isso recompensado no final; e no pólo oposto o vilão, que infringe as normas e, por ser o representante formal e agir erroneamente recebe a sanção e, é castigado no final;
- A outra modalidade compõe-se daqueles textos que recusam o esquema narrativo convencional. Nessas narrativas o personagem principal tem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

comportamento transgressor, viola certas normas sociais, é gerador de conflito porque persiste na transgressão e nega-se a obedecer cegamente. É desviante porque incita comportamentos menos submissos, apresentando um perfil de personagens contestadoras. Nesta visão de narrativa a preocupação é a de *"integrar o jovem no mundo atual, repleto de desigualdades econômicas, (...) de falta de amor e respeito próprio, negando a literatura fantasista considerada "água com açúcar", de função evasiva"* (Ferreira, 1983, p. 12).

Para poder escolher, diante dessas diferentes modalidades, o leitor precisará utilizar seu conhecimento prévio de mundo, em que a intertextualidade se fará presente, como a capacidade de inter-relacionar os conhecimentos dos mais variados campos das ciências, pois o texto deve propiciar ao destinatário compreender, e agir sobre o social e, a partir desse conhecimento adquirido, modificá-lo.

A interlocução com esse tipo texto precisa ter presença cotidiana na prática dos professores de linguagem, sendo que a preocupação será no sentido de estabelecer uma relação dialógica entre o leitor e o texto, e entre os diferentes leitores, para que possam aflorar diferentes leituras e ainda garantir a ampliação de posições e atitudes diferenciadas, na relação necessária entre as palavras e os fatos da vida natural e social. Será preciso estimular atividades que explorem a intertextualidade e que possibilitem ao leitor iniciante a construção do seu próprio gosto pela leitura, através do diálogo e da opção de escolha entre o tradicional e o novo, podendo assim circular entre o fantástico e o real, o escapismo e o engajamento social.

Os textos literários devem ser postos à disposição das crianças antes mesmo da fase inicial de escolarização, para que possam construir sua história de leitura, pois no processo de letramento[6] *"as leituras já feitas por um leitor compõem a história desse leitor (...) e podem alargar ou restringir a compreensão por um dado leitor"* (Orlandi, 1993, p. 43).

---

[6] Letramento conforme propõe Soares (2000) é o resultado da ação de tornar-se letrado, isto é, apropriar-se da escrita e suas práticas sociais. Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. Letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento ou aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde às demandas sociais de leitura e escrita.

unesp

A falta de familiaridade com o texto literário leva a criança a desenvolver práticas de leitura que reduzem seu uso apenas como instrumento curricular, sem ressaltar as possibilidades polissêmicas e de fruição estética da literatura.

Ana Maria Machado apud Khéde (1986) afirma de modo categórico que *"confunde-se estética com ética, literatura com educação e acaba não se fazendo nem uma coisa e nem outra"* Essa consagrada autora de livros infantis afirma ser incompatíveis literatura e educação, porque seus caminhos são opostos. De certo modo isto é pertinente, a educação como pensa a escola ainda hoje, está comprometida com o enquadramento do indivíduo, enquanto que a literatura tende a liberar o leitor. Talvez seja esse o motivo porque a literatura é controlada e/ou censurada em situações marcadas pelo autoritarismo.

A Literatura Infantil, mesmo em situação escolarizada, pode ter um uso literário se: os textos transpostos, em fragmentos, para o livro didático, não perderem a coerência e a continuidade; as crianças, após lerem os fragmentos lerem a obra original para fazerem uma comparação entre os dois textos, e, por último, se os textos da Literatura Infantil não forem usados como pretexto para exercícios gramaticais.

1. O livro infantil ou os filmes?

Uma questão que tem requerido atenção dos estudiosos sobre a formação de leitores é o fato de que hoje a criança deixa de ler livros de literatura infantil por causa da televisão, do cinema ou dos vídeos, que apresentam as histórias infantis sob a forma de filmes. A televisão e o vídeo são os veículos usuais para a criança assistir a esses filmes. São muitas as controvérsias e uma delas é a de que a TV retira da criança um tempo em que ela poderia estar com o livro. Segundo a perspectiva apresentada por Silva (1986, p. 69), contrária à postulada por Postman, são ingênuos os que pensam que as crianças não lêem porque a imagem da TV, ao estar presente no cotidiano delas, faz o código escrito tornar-se obsoleto e antiquado. Os verdadeiros motivos que afastam o

unesp

leitor do livro estão relacionados ao fenômeno sociocultural, isto porque vivemos numa sociedade em que as oportunidades de acesso à cultura são desiguais, há falta de recursos e de condições para o desenvolvimento da leitura. É possível que esta desigualdade mantenha a dicotomia opressor-oprimido, porque sendo a escola a principal responsável pela formação e desenvolvimento de leitores, grande parte da população não tem acesso a esse bem cultural, gerando assim maior desigualdade social. As crianças e jovens não teriam acesso à leitura pela inexistência de quatro condições fundamentais, que são: poder aquisitivo para comprar livros, influências positivas de leitores mais experientes, organização do tempo para leitura e bibliotecas atualizadas e acessíveis à freqüência. Silva afirma que não se pode atribuir somente à escola e à TV a culpa pela não-formação do leitor, mas a um contexto social onde coexistem injustiças, discriminação e exploração.

Diante desse cenário de falta de oportunidades, só resta à classe popular curvar-se *"à massagem ideológica da televisão"* (Silva, 1986, p. 69).

Pacheco (1985) afirma que a finalidade dos conteúdos dos meios de comunicação de massa

> *é a de homogeneizar a mente humana, padronizando gostos e hábitos, através da modificação psíquica, que com o decorrer do tempo, levará o homem à total passividade receptiva, tornando-o acrítico e facilmente manipulável.* (Pacheco, 1985, p. 34)

A televisão é um meio formador que ensina e exerce influência no processo de aprendizagem da criança. Pacheco considera que a solução não seria controlar a programação, mas preparar a criança para ela, por ser um veículo de entretenimento, mas também uma forma quase instantânea de apreensão de conceitos. A escola cumpriria seu papel formador ao estimular os alunos a pensarem sobre o que assistem na televisão.

unesp

É sempre desejável que na escola e na família o prazer de assistir a um filme e de ler o livro original caminhem juntos, para que haja confrontação entre duas formas diferentes de linguagem, na expressão de um mesmo texto.

A leitura dos livros pode oferecer vantagens sobre os outros meios de comunicação, porque

> *Na leitura prevalece a liberdade. Quem lê tem liberdade para escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura que quer e que acha conveniente. Quem lê pode escolher de acordo com seus interesses, gostos ou necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente, e ainda pode ler no seu próprio ritmo. É possível a quem lê criar imagens interiores, que estimulam o pensamento e a criatividade...* (Condemarín e Allende, 1987, p. 15)

Essas imagens fazem-se a partir das experiências prévias do leitor e vão enriquecendo-se à medida que a experiência de leitura vai ampliando-se. Em outros meios de comunicação, como por exemplo a televisão, toda a programação é impositiva. Quem assiste televisão deve aceitar as imagens prontas. A televisão oferece uma variedade limitada de programas, escolhidos por critérios comerciais ou de gosto da massa, em horários pré-determinados. Há uma simplificação do material, própria para o consumo de massa, que impossibilita satisfazer as necessidades individuais.

Na televisão, a velocidade das informações e das imagens não permite ao receptor refletir, voltar atrás ou mesmo saltar trechos do texto que considere irrelevantes, o que torna a leitura muito superficial, impedindo uma atitude crítica diante do conteúdo.

O filme é sempre uma releitura do texto escrito, que, usando para isso a escrita (legenda) ou a oralidade, confirma o enredo através das imagens. Quando o texto escrito e o texto imagético estão juntos na vida da criança, é sempre mais enriquecedor como experiência de leitura. Pode ocorrer que primeiro a criança tenha visto o filme e, neste caso, é importante para ela conhecer o livro que sendo obra original oferece detalhes e situações, que o filme por sua limitação de tempo

unesp

não deixou explicitado ou tocou superficialmente. É também muito proveitoso que depois de ler o livro, a criança conheça as adaptações para a TV ou o cinema, porque terá a oportunidade de ter contato com um texto mais compacto, expresso por um outro tipo de linguagem.

O conteúdo do livro difere do conteúdo veiculado por outros meios de comunicação, porque é possível voltar a ler suas páginas sempre; em outros meios as mensagens são rápidas e reduzidas. Não há tempo para aprofundamentos. A pluralidade das leituras possíveis do livro – leitura literária (do texto), leitura gráfica (das imagens) e leitura distanciatória (do tipo reflexivo) – existe conforme a complexidade e diversidade orgânica do leitor que, por intermédio do livro, se eleva (Duborgel, 1992, p. 84). Texto e imagem são dois componentes do livro, principalmente quando endereçados ao público infantil, que não podem limitar-se e nem determinar-se, mas devem ser um convite à imaginação, como forma de apropriação pessoal da leitura. Por sua vez, a TV por ser hoje um veículo de massa pode estar ao lado da leitura do livro, se servir como incentivo à ampliação da leitura. O problema é que há uma inversão, relegando-se a leitura do texto original, por um preenchimento do tempo da criança com uma avalanche de filmes da TV. Se o filme é sempre uma redução da obra original, se os livros didáticos apresentam apenas fragmentos de obras, se o professor é limitado em suas leituras, por questões de formação, isto nos leva a deduzir que essa forma de aprendizagem da leitura pela criança é parcial, porque a ela é dado acesso somente a uma leitura monológica.

2. A função das histórias bíblicas na escola

As histórias bíblicas são muito usadas na escola, e principalmente nas escolas confessionais. As editoras dão uma configuração literária a esses textos adaptando-os às mais diferentes idades. Qualquer criança sabe contar histórias tiradas da Bíblia, principalmente aquelas que fazem parte do Velho Testamento. No Novo Testamento a vida de Cristo é seguramente o exemplo mais amiúde

unesp

apresentado às crianças. Histórias dos apóstolos, de santos da Igreja Católica Apostólica Romana ou dos mentores da escola aparecem com muita freqüência na sala de aula. Esses homens e mulheres são apresentados como exemplos considerados edificantes, geralmente purificados por uma vida de sofrimentos e renúncia aos prazeres mundanos. As crianças ouvem ou lêem essas histórias e as aceitam sem questionamentos, o que a escola julga ser proveitoso para manter a ordem escolar.

Tratando-se mais especificamente da leitura das histórias adaptadas do texto bíblico, do modo como a escola impõe, torna-se difícil às crianças e jovens submetidos a essas leituras, contestá-las porque elas são garantidas pelo dogma religioso. O texto bíblico pode tornar-se uma forma ideológica para servir à opressão. A divindade que se apresenta aos alunos não é para ser discutida mas obedecida. As escolas, sejam confessionais ou laicas, impõem sua *"ordem significativa ou nomos"* (Berger, 1985, p. 32) às experiências e sentidos dos indivíduos. Berger afirma que *"as crianças precisam ser convencidas (...) para manter o controle sobre certas resistências individuais dentro de limites toleráveis"* (1985, p. 42). Essa prática de leitura que chamaríamos de dogmática, pressupõe para aquele que lê, conformação aos padrões impostos pela sociedade ou grupos de indivíduos. Na ordem do texto bíblico, por ser um texto ligado ao âmbito do sagrado, não há como contrapor a palavra, sob o risco de, aquele que o fizer, marginalizar-se no seio do próprio grupo.

O caráter subliminar da exposição a essa leitura diária, durante os anos da escolaridade da criança e depois jovem que se firma como leitor, pode ter ressonância durante toda a vida, porque vai delimitando de forma persistente o "dever ser". A escola reveste-se de autoridade tal que pretende alterar a vontade dos indivíduos sobre os quais quer agir, em nome do divino.

Nesse tipo de leitura a dialética não tem lugar, pois é negado ao leitor dialogar, a não ser para obedecer, pelo fato de ter seu sentido instituído dogmaticamente. Sendo geralmente de caráter moralizante, essas leituras têm a pretensão ideológica de inculcar nos seus leitores compulsórios a legitimação da ordem estabelecida. Desta forma a escola é a mediadora para a formação de

unesp

leitores acríticos. Segundo Geraldi

> *a multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não (...) parece ser resultado do próprio texto em si, produzido em condições de produção específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura.* (Geraldi, 1984, p. 96)

Sob as condições historicamente dadas, o texto bíblico tem sido propagado de forma monológica; a produção de sua leitura tem imposto aos seus leitores um sentido moralizante. O leitor diante dessa palavra não deve contrapor a sua palavra.

O que se questiona e se propõe não é descartar a possibilidade humana de exercício da religiosidade, mas poder vivê-la de forma que a coerção não tenha lugar privilegiado, como tem sido demonstrado ao longo da história da humanidade. Maclaren (1991, p. 44) é radical ao afirmar que a figura de Cristo tem sido reduzida à de um cúmplice de atos de violência simbólica e à de um companheiro invisível no processo de reprodução cultural.

É possível pensar que essa modalidade de ensino a conformação aos padrões impostos pela sociedade, de alguma forma possa ser estressante para as crianças e jovens, uma vez que se dá sempre pela via da opressão. A religião *"mostra em profundidade, na história humana, a urgência e a intensidade da busca do homem por um significado"*, no entanto o próprio Berger reflete que *"a alienação tem sido o preço pago pela consciência religiosa em sua busca de um universo humanamente significativo"* (Berger, 1995, p. 112-13). A religião é um fato social, *"e um universo de significados constituído pelo homem e essa construção é feita por meios lingüísticos"* (Berger, 1985, p. 181) Historicamente, as leituras têm estado subjugadas ao controle da Igreja, tanto é que Chartier e Hébrard, citam normas de leitura ditadas pelo abade Humbert, editadas nas instruções cristãs do século XVII, para as quais a criança deve atentar como leitor. Vejamos algumas dessas normas:

- *Não leia por curiosidade, para contentar seu espírito, mas para*

unesp

aprender seus deveres. Comece sua leitura com a elevação do espírito a Deus, implorando Sua graça e Suas luzes.

- Leia respeitosamente, porque é Deus que fala no seu livro. Quando rezamos, falamos a Deus; quando lemos um bom livro, é Deus que nos fala.

- Leia de forma ordenada, isto é, começando pelo princípio do livro e continuando até o fim; sem esse método a leitura lhe será menos útil.

- Leia pouco de cada vez, mas com atenção, reflita sobre o que houver lido, para disso retirar alguma decisão; peça a Deus a graça de pôr em prática as sua resoluções.

- Leia com freqüência, todos os dias ou pelo menos algumas vezes por semana, principalmente nos dias feriados.

- Não se contente em ler o livro uma só vez, mas procure relê-lo várias vezes. Se o objetivo da sua leitura for aprender a virtude, verá que a segunda leitura será mais salutar que a primeira (Chartier e Hébrard, 1995, p. 24).

A intencionalidade, nesta "receita" de leitura, parece ser a de manter o leitor - criança com a mente sempre ocupada pela leitura de princípios da virtude. A leitura é, assim, veículo para uma vida virtuosa e obediente. O leitor não escolhe o que deseja ler, tornando-se prisioneiro de um determinado tipo de leitura. A curiosidade aqui não é premiada, pois é vista como algo negativo. Reiterar a leitura tem o objetivo tão somente de internalização de normas a serem seguidas. Não se fala em prazer de ler, porque ler nessa concepção não é coisa deste mundo. Lê-se apenas aquilo que foi prescrito por alguém autorizado. O leitor não é sujeito de sua leitura, é assujeitado por ela, porque não consegue enxergar contradições passíveis de acontecer em qualquer texto lido.

Como observou Orlandi, *"o poder da palavra na religião é evidente. De um lado o Divino que ordena, regula, salva, condena, institui, interpela e de outro os homens que respondem, pedem, agradecem, desculpam-se, exortam"* (Orlandi, 1987, p. 246). A interpretação própria da Palavra de Deus é, pois, regulada. Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia. O discurso religioso faz-se na voz imperativa. Como seu objetivo tem sido prescritivo, seu efeito age sobre o comportamento dos

unesp

indivíduos, isto é, *"faz com que, por meio da leitura, estes se interroguem sobre suas condutas e as conformem aos padrões"* (Augusti, 1998, p. 12).

A escola tem sido ao longo de sua trajetória uma instituição reguladora. Althusser (1985, p. 70) coloca a Igreja e a Escola como instituições *"que moldam"* por métodos próprios de sanções, exclusões, seleções, etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas" Para esse autor a escola tem papel preponderante, se bem que sua música seja silenciosa.

> *Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais 'vulnerável', inculcando-lhes saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem...) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo...) Nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe, como a escola, durante tantos anos, dessa audiência obrigatória...* (Althusser, 1985, p. 32)

Se temos claro que ler é também reconhecer objetivos, um leitor competente interpreta as intenções do autor. A 'música' é silenciosa mas não é neutra. Um leitor maduro necessita desde cedo praticar a leitura questionadora e significativa, que suscite perguntas, desenvolva a imaginação, aguçando constantemente o potencial crítico. Somente após conhecer as intenções do autor e/ou do mediador, neste caso a escola, é que o leitor é livre para aceitar ou refutar um determinado tipo de texto. Uma "leitura de autoridade", como a do texto bíblico, parece ser uma barreira para o questionamento das condições históricas, políticas e religiosas em que foi produzido. Na escola parece sobreviver apenas uma concepção acrítica do texto bíblico, pelo temor que se tem e pela aura de transcendência de que é rodeado, quando ao contrário

> *é pela leitura crítica que o sujeito abala o mundo das certezas, (principalmente a das classes dominantes) elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão às idéias referidas pelos textos.* (Silva, 1998, p. 26)

unesp

O leitor ou leitora, críticos, detectam as contradições da realidade em sua leitura dos textos. Lemos para criticar e desenvolver opinião diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos e, visto dessa maneira, o texto bíblico não é inquestionável.

Uma escola que construa uma concepção libertadora, que seja criativa, tem como objetivo maior a possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções.

Para Eco, quando a escola se compara à Igreja ou apresenta forma de comportamentos próprios desta última, pode-se *"condenar a escola a um local não agradável à criança, suscitando nela um ódio irremediável"* (Eco, 1980, p. 48). Concordando em parte com Eco, porque não acreditamos que a criança vá desenvolver o sentimento de ódio, nessa dimensão, pela escola, aceitamos que se centralizar as leituras da criança, dentro do ambiente escolar, no aspecto religioso, pode fazer com que ela encare a leitura como algo que está distante do divertimento e da fruição. A escola não é como a Igreja que espera por seus fiéis para exortá-los através de um ritual muito próprio, mas precisa estar aberta para constantemente transformar seu próprio ritual em momentos de alegria para seus alunos. Ir à escola não é como ir à igreja, e nem é sequer um lugar que deva ser sacralizado. A escola é um lugar de saberes plurais, portanto não pode estar atrelada a, somente, uma visão de saber, como a religiosa, em que a criança deve ser preparada para viver um *"estado de santidade"* (Maclaren, 1991, p. 18), de modo eficiente, por meio de histórias que contém exemplos edificantes. A santidade no sentido que propõe Maclaren, refere-se à qualidade de

> *inquestionabilidade atribuída por uma congregação a proposições que por sua natureza não são verificáveis nem falsificáveis. A inquestionabilidade praticada pelos dogmas e deveres, está investida em um sistema de autoridade ou ideologia política.* (Maclaren, 1991, p. 18)

Desenvolver a habilidade de ler criticamente, significa desvelar os vários sentidos de uma mesma leitura, ou seja, os lugares ideológico-discursivos que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

estão no interior dos textos que lemos, principalmente quando nossa sociedade passa por momentos constrangedores e vergonhosos e os discursos tentam a todo momento subavaliar, ou dar por banais fatos com os quais deveríamos nos indignar.

Para estabelecer interlocução entre o leitor e os mais variados tipos de texto, as relações na escola precisam extirpar o autoritarismo e a coerção. Os professores, como mediadores para a formação de leitores, precisam tornar-se leitores. A leitura na escola, qualquer que seja, precisa ser polemizada, contextualizada, permitindo que outras tantas leituras, que circulam fora dela, ocupem o espaço da sala de aula.

Com relação ao texto bíblico, é possível que este não sirva apenas para impor normas e o temor da divindade. O texto bíblico é uma tipologia textual a ser usufruída pela beleza que expressa, pelo conhecimento que pode proporcionar da história de uma antiga civilização com suas grandezas e mazelas. Afinal, há nele muitas e belas histórias que podem ser contadas sem a marca da moralidade exagerada. Através do diálogo, as crianças podem, sem a intervenção viciada dos adultos, formar opiniões próprias acerca dessas histórias. É possível que suas conclusões sejam menos carregadas de moralismos, pois a criança aceita aquilo que lhe é imposto, porque não se dá a ela o direito de questionar e de ter opinião diferente. No entanto, o professor quer reproduzir na criança os valores e crenças que estão dentro dele, não se perguntando se o outro que está diante dele tem direito de divergir.

Não há porque silenciar sobre os possíveis sentidos do texto bíblico e não deixar fluir as opiniões divergentes. Como propõe Geraldi (1984, p. 85) *"é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras..."*.

Abrir esse diálogo na escola, pode ser um meio para arejar as consciências tão encharcadas por normas, atenuando crises existenciais e temores que impedem as pessoas, durante grande parte de suas existências, de viver a felicidade, por conta da idéia de que o paraíso está irremediavelmente perdido por nossa culpa.

unesp

CAPÍTULO VI – A LEITURA, A LITERATURA E OS LEITORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS

> "A leitura serve pra você descansar, pra você distrair... quando você lê, você desliga, você esquece das coisas... porque você passa o dia assim, cheio de coisas... Aí, você pega, deita na cama, começa a ler, sai tudo aquilo...". (PED - M – EP)

1. Análise das concepções de leitura

Solicitei às crianças das três escolas confessionais que explicitassem sua concepção de leitura, e constatei que elas têm noções bastante generalizadas do que seja o ato de ler. Mas o que ficou muito evidente é que a maioria das crianças entende o ato de ler como um meio para "aprender coisas". Smith (1991, p.21) entende que *"aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas `aquilo que já sabemos"*. Qualquer um de nós, inclusive as crianças, possui na cabeça uma teoria sobre o mundo que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade.

Para Smith embora as crianças não tenham ainda tido tempo para tornar suas teorias complexas, estas parecem funcionar de forma a suprir suas necessidades. De modo geral o "aprender coisas" não foi explicitado claramente pelas crianças mas, supondo que elas estão há pelo menos quatro anos no ambiente escolar pode-se entender que sejam aqueles conhecimentos veiculados pela escola.

Vygotsky (1993) propõe dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos estão incorporados à experiência do sujeito sob uma forma espontânea. O sujeito tem uma noção prática dos significados, mas tem dificuldade para formulá-los verbalmente. Os conceitos científicos são pensados como uma etapa incorporada à consciência pela aprendizagem e são



formulados verbalmente. Vygotsky (1991, p. 71) afirma que *"em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização"*, embora os significados das palavras evoluam. A formação de conceitos não é um processo mecânico e passivo, mas é um processo criativo que se configura como uma operação complexa, voltada para a solução de problemas. A ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito.

O desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração e a capacidade de comparar e diferenciar" (Vygotsky, 1993, p 72). Para falar sobre o ato de ler é preciso vivenciar a leitura numa situação real entre o leitor e o texto e estabelecer a compreensão desta nas relações sociais. Ensinar um conceito, conforme pensa Vygotsky, é impossível e infrutífero. Para construir conceitos a criança começa formulando idéias vagas sobre o objeto, passando depois, por necessidade, a usar a palavra que foi internalizada através da reflexão. À medida em que a criança amplia suas experiências, amplia também seu pensamento que levará à generalização. As crianças têm capacidade para extrair um sentido do mundo, mas o fazem à sua maneira demonstrando segurança acerca de suas concepções. É somente ao entrar para o ambiente escolar que as crianças podem sentir certo estranhamento porque estão numa circunstância em que não lhes é permitido refletir ou fazer qualquer coisa que já tenham experimentado fora da escola, pois só faz sentido para a escola aquilo que é escolarizável. A escola não dá muita atenção aos conhecimentos sobre as coisas concebidas pela criança antes de sua entrada para a escola. Smith diz que *"embora não se dêem ouvidos ao que as crianças sabem a maior parte de nosso conhecimento sobre o mundo e conseqüentemente sobre a linguagem, já estão em nossas cabeças antes de ingressarmos na escola"*. O autor vai mais a fundo na questão ao afirmar que *"o direito de as crianças ignorarem o que não podem compreender pode ser a primeira de suas liberdades a ser tomada, quando ingressam na escola"* (Smith, 1991, p. 195).

Os exemplos mostram as idéias que essas crianças construíram sobre o conceito o que seja ler:

unesp

> "É aprender. É prestar atenção no que você tá vendo e lendo. Não em coisas ruins... é só ler coisas boas... Então tem que ler, só que mostra as coisas que a criança pode ver". (ROD - M – EA)

ROD internalizou que a leitura é um meio de aprender, no entanto, faz a seleção do que o leitor deve ler por duas categorias: leitura de coisas boas e leitura de coisas ruins. Duas das crianças entrevistadas dão como exemplo de leitura de coisas ruins o contato com a leitura de textos pornográficos.

Para "aprender coisas" através da leitura, outra das crianças concebe que a enciclopédia é onde se localizam conhecimentos. A leitura da enciclopédia é ainda o que ele considera como um meio de desenvolver a inteligência:

> "Ler... é saber mais as coisas... Eu já assisti um filme que tinha um menino que ele estudou a enciclopédia inteira. Ele ficou muito inteligente... Ele sabia de tudo! Pra mim é aprender muitas coisas!". (SHER - M – EA)

A idéia de que a enciclopédia é um instrumento de conhecimentos não foi percebida pelo menino em sua experiência escolar mas por intermédio de um filme.

A enciclopédia, como foi pensada por Diderot, Voltaire, D'Alambert e Rousseau, tornou-se a partir do século XVIII, no Iluminismo, uma obra que procura abranger um conjunto de conhecimentos, com os mais variados temas e uma importante fonte de acesso aos saberes acumulados pela cultura geral. Esses autores concebiam que o universo era um grande livro que bastava ser decifrado. A enciclopédia é uma invenção da Idade Moderna e foi um dos primeiros livros, juntamente com a Bíblia, a ser comercializado. SHER tem razão quando concebe a enciclopédia como uma fonte de leitura, na qual se pode "aprender muitas coisas", porque sua forma facilitadora para a pesquisa e seu conteúdo diversificado são importante fonte de conhecimentos. A escola pouco promove o

unesp

contato da criança com a enciclopédia, seja em sala de aula ou mesmo na biblioteca.

É importante que o menino tenha chegado a essa conclusão, através do exemplo do menino do filme que sabia tudo da enciclopédia, mas seria importante também que ele soubesse que as informações contidas numa enciclopédia, não são fatos ou acontecimentos por si mesmos, mas que são frutos das relações sociais estabelecidas no interior de uma determinada sociedade, coisa que o filme não mostrou mas que seria fundamental que a escola explorasse. Os assuntos ou temas apresentados pela enciclopédia são um recorte em que a realidade é descrita de uma forma reduzida, de modo que seus leitores têm apenas uma visão geral dos fatos ou acontecimentos da cultura. Outra concepção que ele tem é de que ler é uma maneira de se tornar inteligente. Pensando um pouco como o menino podemos dizer que ler é uma ação intelectiva, por meio da qual o leitor pode, de acordo com suas experiências de vida, conhecimentos prévios e valores que internalizou na cultura em que vive, processar informações que estão codificadas nos textos escritos e fixá-las em sua memória.

O livro, conforme o concebem as crianças é, por excelência, o suporte no qual se dá a leitura e o "aprender coisas", que entre elas podem ser as histórias.

> "É importante porque com o livro eu fico aprendendo mais, conhecendo mais coisas". (ERI - F – CJ)

> "Ler... é quando você lê um livro e você tá aprendendo com ele". (GEI – F – EA)

> "Ler é você saber mais das coisas... com o livro. Ele te conta uma história. Você lê, você tá lendo, você tá sabendo". (MAY - M – EA)

Ler no livro é também expresso por várias crianças como um meio para aprimorar a escrita. Essa concepção apresentada pelas crianças está relacionada

unesp

com a concepção de leitura como decodificação do código escrito, concepção esta que vigorou por muito tempo e ainda vigora na escola.

> "É aprender. Esses dias eu li um livro... eu aprendi a escrever muito mais coisas que eu não sabia escrever". (PAC - F – CJ)

> "Viajar. Conhecer novas coisas... Eu aprendo a escrever, porque vou lendo. Eu vejo as palavras, eu já sei como é que escreve elas, sei onde é que tem acento". (ANDHEN - M – CJ)

Uma das crianças vincula o ato de ler à aprendizagem somente da língua materna:

> "Aprender mais Português". (FELIAN - M– EP)

ANDHEN do CJ concebe que se pode ler palavras "em qualquer coisa", o que significa que a leitura pode acontecer nos mais variados suportes de texto que não seja o livro, pois ler é

> "... ler as palavras que está escrito. Ler é você falar o que está escrito num... em qualquer coisa". (ANDHEN - M – CJ)

Viajar e imaginar através da leitura foram palavras bastante usadas para definir o que seja ler pelos alunos. A leitura é pensada como um mundo de fantasias, que nos transporta para outra dimensão:

> "Acho assim, que é entrar em outro mundo, conhecer novos personagens, novas pessoas... novas fantasias. Então é entrar num mundo de fantasias". (MON - F – CJ)

unesp

> "É você... viajar numa leitura... Por exemplo, você tá lendo um livro, aí você fecha os olhos e começa a imaginar". (ANDRES - F – EA)

O termo "viajar" na leitura, bastante usado nas falas das crianças, tem integrado os discursos usados pelas campanhas oficiais de incentivo à leitura, como chavão para seduzir possíveis leitores à leitura. O slogan "Quem lê, viaja" foi usado na Campanha do Ministério da Educação em 1997. Quando determinados chavões sobre a leitura se tornam predominantes, geram concepções de leitura na prática escolar que tiram a autonomia do leitor porque este fica preso aos ditames do mercado editorial e a uma política de leitura que pretende enquadrá-lo em modelos pré-estabelecidos.

Ao particularizar a leitura como "viagem", numa prática individual tal qual as campanhas têm mostrado, afasta-se a concepção de que a leitura é uma prática social que se inscreve nas relações histórico-sociais.

Uma outra situação a ser comentada é o fato de que as crianças, por terem estreita ligação com a leitura de histórias, permitir a elas expressar a leitura como fonte de imaginação de fantasias.

> "É você tá lendo, você tá imaginando... Você tá entrando numa história, sem você estar dentro do livro". (DRY - F – CJ)

> "Para mim... a gente viaja... A gente imagina que a gente tá dentro da história". (FRAN - F – EA)

A história passa a ser um ambiente imaginário no qual a criança entra com suas experiências de vida e com a fantasia como elemento que ordena a realidade. Por meio da imaginação a criança amplia sua experiência, através dos relatos de outros que não foram vividos por ela própria, mas com as quais consegue fazer relação com sua vida. Ao ler e adicionar a fantasia, a experiência da criança se enriquece, porque além de tocar suas emoções e sentimentos, é veículo para comunicar-se com o outro.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

"Ler para mim? É quando a gente lê um livro e toca no coração da gente". (PAB - F – EP)

"É uma forma de você se expressar. Expressar seu sentimento. Um meio de comunicação ". (ANC - F - CJ)

A partir dos relatos das crianças parece que temos duas práticas de leitura: a primeira como necessidade de buscar conhecimentos de âmbito mais geral, em que a escola é o principal mediador; a segunda como necessidade emocional e afetiva, em que divertimento e saber estão presentes, mas de maneira informal. Essa última prática também está presente na escola mas é colocada comumente numa dimensão utilitária. Não é sem razão que grande parte das crianças expressam somente a visão funcional da leitura.

As concepções de leitura apresentadas pelas crianças nos mostram noções que são fundamentais para a formação do leitor embora não sejam conceitos acabados de leitura mas aspectos gerais do processo de ler; explicitam mais o para quê do que o ser do ato de ler.

A leitura, como forma de apreensão de conhecimentos significa ter acesso a saberes que foram acumulados pela cultura. O que grande parte das crianças tem em mente quando se trata da leitura é de que ela é ocasião para aprender, sejam conteúdos enciclopédicos, histórias ou conteúdos relacionados com o desenvolvimento da língua pois, estando no ambiente escolar, essas crianças têm cotidianamente contato com fatos da língua. A escola tem, ao longo do tempo, centrado a leitura no ensino da gramática normativa, concebendo a leitura como decodificação do código escrito.

Uma das crianças exprime em sua noção do que seja ler, três dimensões importantes para o leitor em formação, pois a leitura como necessidade de divertimento e lazer também pode ser um estimulante para desenvolver essa habilidade.

"... para divertir, para saber e para ter informação". (LEO - M - EA)

unesp

A concepção que LEO tem de leitura aproxima-se das categorias de leitura que Silva (1995, p. 54-5) propõe:

a) Leitura de informação: atualiza o leitor acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. Temos como exemplo os periódicos, enciclopédias e outros.

b) Leitura de conhecimento: relaciona-se com os processos de estudo e pesquisa do leitor. Estão circunscritos à área de atuação profissional na sociedade. A consciência busca os textos que se referem aos problemas da sociedade.

c) Leitura de prazer: o prazer pela leitura estética que conduz aos textos literários em que suas interpretações são infinitas dada a polissêmia da palavra literária.

Essas categorias de leitura não acontecem de forma isolada e, em algum momento da leitura entrelaçam-se, embora a ênfase do texto seja dada a uma delas.

A apreensão de conhecimentos acontece em interação com o meio sociocultural: portanto, ler é uma habilidade que o sujeito desenvolve para compreender a realidade e situar-se na vida social.

A leitura é de fundamental importância para a apreensão de conhecimentos e informações pela criança para que ela construa a compreensão do mundo e as relações sociais que permeiam a realidade.

Nenhuma das crianças entrevistadas faz referência, quando se trata de leitura, a termos como gosto, prazer ou hábito: contudo referem-se, freqüentemente, em suas falas à fantasia e à imaginação.

As palavras "viajar" e "prazer" que foram muito usadas pelas crianças, estão também presentes nas concepções de suas professoras, para se referirem ao que seja ler, o que nos permite inferir serem estas últimas que reproduzem para as crianças aquilo em que acreditam acerca da leitura.

Quase a metade das falas das professoras sobre o que seja ler citam o termo "viajar":

unesp

> "Para mim a leitura é um prazer, sabe. Algo que posso conhecer tanto lugares como idéias. Para mim é uma viagem!". (CEL - coord. - CJ)
>
> "Ler é descobrir muitas coisas...é viajar muito! É descobrir não só o conhecimento, mas aquilo que dá prazer também". (THE – prof. – CJ)
>
> "Ler é a oportunidade da gente se informar. Viajar!... de conhecer. (MAR – biblio.- EA)

As professoras revelam dois aspectos em suas concepções do que seja o ato de ler: conhecimento e prazer. Quando lemos para "descobrir muitas coisas", é possível inferir que estamos procurando respostas para as questões que nos colocamos no nosso dia-a-dia, seja como forma de nos divertirmos, seja para resolver nossos problemas imediatos. O prazer da leitura pode ser uma decorrência da compreensão que o leitor tem ao ler o texto, principalmente quando se trata de textos literários que são mais abertos à interpretação.

Várias das entrevistadas concebem ler como "interpretação".

> "Ler é você interpretar tudo o que vê, entender... ter conhecimento. Ler é isso, porque você não precisa ver uma escrita. Você pode ver um desenho... Eu posso ler um desenho". (JAC – prof. – EA)

A professora aborda dois aspectos diferenciados da leitura: leitura do escrito e leitura do desenho. Não se lê o código escrito da mesma maneira que se lê o desenho. O código escrito é constituído por elementos gráficos cristalizados, tais como: o alfabeto, a pontuação, os espaços, a relação grafema-fonema em que a partir da leitura do texto o leitor encontra significação. O desenho, por sua vez, pode não dar conta de explicar por si uma dada situação por falta de dados elucidativos e complementares, porque ele é apenas um recorte representativo. O desenho, sendo uma escrita não-alfabética, pode apresentar dificuldades de interpretação sob certas circunstâncias. A escrita em seus nascedouro foi



vinculada ao desenho mas com o passar do tempo, houve a desvinculação entre os signos que compõem a escrita e o desenho. O universo icônico apoia e amplia os sentidos que são traduzidos pela língua escrita. Siqueira (1985) considera que a comunicação entre os sujeitos acontece através dos signos, que não são categorias estanques; um signo pode ser ao mesmo tempo icônico e simbólico (verbal). Os signos estão em contínua interação, pois *"caminham paralelamente, entrecurzam-se, um se sobrepõe ao outro, fundem-se, distanciam-se"* (Siqueira, 1985, p. 42). Dessa forma lemos simultaneamente palavras, formas, volumes, planos, cores, gráficos, setas, movimentos... *"Lemos o mundo, utilizando nosso universo interior perceptivo e cognitivo-ideológico a fim de que se processe a leitura através do diálogo entre nós e o objeto lido"* (Siqueira, 1985, p. 42).

> "Ler... não é somente ler ali... Acho que ler é...expressão, tem que entender. Você pode ler uma coisa ali e não saber interpretar aquilo. Ler...tem que saber interpretar". (IVE – prof. – EA)

> "Ler... É interpretar aquilo que está nos livros. Você faz uma leitura do texto, da mensagem que você tá lendo e você entende aquilo que leu... É entender em que sentido o autor quis transmitir para você aquela mensagem. Tem que ler nas entrelinhas... para você entender o que o autor quis dizer daquilo ali". (VAN – coord. – EP)

A compreensão/interpretação do escrito é possibilidade que o leitor tem de situar-se no mundo letrado, por meio do código escrito. Compreender o ato de ler não pode ter por objetivo apenas a decodificação dos signos, mas ler no sentido de uma tomada de consciência dos significados contidos na mensagem. É na busca da compreensão que o leitor concretiza sua leitura. Na compreensão de um texto está também a possibilidade de interpretação, pois compreender a leitura é ter respondidas as perguntas, é predizer, é fazer indagações sobre o texto lido. Nisto está o sentido da leitura. Ler nas entrelinhas é mais do que somente entender o que o autor está querendo dizer no texto, porque é o leitor com seus conhecimentos prévios quem dá sentido ao texto. Quando o leitor se encontra diante do texto, tem capacidade para instaurar múltiplos significados para a mensagem e ele faz isso por

unesp

meio de um trabalho interpretativo, ou seja, ele destaca aspectos do texto que suas experiências prévias colocam em andamento. Portanto, interpretar é sempre um ato pessoal que pode ou não aproximar-se daquilo que o autor propõe. Não basta ao leitor apenas compreender o texto sob a ótica do seu autor, mas o texto lido deve gerar perguntas, constatações e transformação dos significados. O leitor ao compreender o texto pode alterar, pode confrontar ou confirmar significados. Interpretar um texto de forma criativa exige imaginação e intertextualidade. Interpretar seria a possibilidade de desvelar e apropriar-se dos significados possíveis do texto, ainda mais quando se trata do texto literário, pois ele é sempre aberto a uma amplitude maior de interpretações.

O que não ficou demonstrado em nenhuma das concepções das professoras *"é que leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentido por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas"* (Ferreira, 1998, p. 208). As professoras entendem a leitura como algo apenas pessoal.

Os sentidos são produto de uma construção lingüística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados.

Percebe-se que ler é concebido numa relação compreensão/símbolos gráficos. Vários depoimentos são expressos neste sentido:

> "Compreensão. Além de conhecer os símbolos gráficos". (ON - coord. - EA)
>
> "Ler envolve, você... viajar... Eu acredito que é você entrar... é compreender. Tem as palavras e você vai juntado essas palavras e compreendendo as palavras". (NEI – prof. – EP)

O conceito do que é ler apresentado por essas professoras explicita uma concepção de que ler é compreender os sinais gráficos, ou seja, ler é uma habilidade de decodificação do sistema escrito.

Silva afirma que *"a leitura não pode ser confundida com a decodificação de sinais, com a reprodução mecânica da informação"* (Silva, 1986, p. 98). A

unesp

leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura. Os estudos atuais (Silva 1995, 1996; 1998; Foucambert, 1994; Freire, 1989; Chartier, 1998; Smith, 1991, entre outros) têm mostrado que ser leitor não é apenas saber decodificar o escrito, mas ter presente a leitura como instrumento social para suprir necessidades práticas da vida. Ler não é compreender pela identificação apenas de elementos simples, ou seja, dos significantes, mas dos significados. Ler é compreender a partir dos conhecimentos prévios e do contexto em que o sujeito está inserido.

O ato de leitura amplia sua dimensão quando concebemos a leitura como a construção de uma concepção de mundo, e de compreender, a partir de nossos conhecimentos prévios e de nossos posicionamentos, o que está fixado no texto.

Ler para aprender oferece a possibilidade de dotar o sujeito de capacidade para realizar transformações na realidade e não submissão a certas regras estabelecidas pelo sistema social .

Ao solicitar que explicitasse o que era ler, a única bibliotecária com formação na área e experiência em grandes bibliotecas, concebe que ler pode ser um ato carregado de idealização:

> "Ler é levar a gente para um mundo diferente... do que a gente está. A leitura faz a gente sonhar... ter uma vida diferente. Como a leitura pode ser perniciosa e levar para o mal, a leitura também pode levar para o bem. (IROD – biblio. – CJ)

O discurso dessa bibliotecária coloca a leitura num plano maniqueísta em que por intermédio dela é possível condenar ou redimir o leitor por suas leituras. A leitura nessa forma de pensar é concebida para a formação de uma vida espiritual reta aos olhos de Deus. Repete-se nessa fala a idéia de leitura como ponte para a salvação ou perdição da alma, que se aproxima daquilo que prescreve as Instruções Cristãs do século XVII, como citamos no capítulo III.

Se a leitura pode levar para um mundo diferente daquele em que estamos, em que é possível sonhar e ter uma vida diferente, parece que o leitor não é um

unesp

leitor real, concreto, mas um leitor idealizado e circunscrito a determinadas leituras autorizadas ou não autorizadas. A leitura, nesta concepção, é o fermento que pode tornar o mundo melhor ou pior.

A concepção de leitura expressa pela bibliotecária do CJ está inserida num Modelo Tradicional de Leitura, pois apresenta uma visão romântico-religiosa de que é possível sonhar e ter um mundo diferente enquanto se lê, desde que o leitor escolha as boas leituras; ao contrário a leitura é condenação. As crianças, GEI e ROD da EA semelhantemente ao que pensa IROD do CJ, expressam que a leitura é algo que pode servir para o bem ou para o mal. Britto (1994, p. 72) afirma que a leitura não tem sentido em si, mas apenas em função dos objetivos, porque se lê pelas mais variadas razões e em diferentes situações. *"Não há nenhum valor ético ou moral associado ao exercício da leitura: ela se presta a muitas finalidades e é realizada por pessoas de todas as índoles, de qualquer ideologia"* (Britto, 1999, p.98). Para esse autor a leitura não é boa nem má, a leitura é a leitura e o sujeito vai ler aquilo que tenha relação com seu modo de vida, com suas necessidades pessoais e profissionais, com os vínculos culturais e sociais. O que Britto concebe como primordial é o direito que o leitor tem de gostar mais disso ou daquilo, encontrar mais ou menos prazer em ler. Às suas escolhas pessoais, ao direito de ler ou não ler o que quiser e como quiser, é que Britto denomina transitividade do leitor, portanto, não há limitação de apreensão do leitor pois este é um ser aberto aos significados.

A leitura como um hábito a ser criado na criança foi citado em várias passagens das entrevistas:

> "Ler é algo que me dá prazer. Eu acho assim, que a leitura também é um hábito...". (ELI – prof. – CJ)
>
> "...aquela criança que tem o hábito de ler, ela pega e lê mesmo! Qualquer livro que você colocar na mãozinha dela, ela vai ler!". (ELI – prof. – CJ)
>
> "Meu objetivo mesmo, assim o principal, é que a criança crie o hábito da leitura, sabe?. (NEI – prof.- EP)
>
> "..é fazer com que a criança adquira o hábito... vendo o exemplo do professor". (MAR - biblio. – EA)

unesp

Arthur Koestler citado por Silva (1986, p. 47) observa que apesar dos hábitos formarem o centro da estabilidade do comportamento organizado, eles tendem a mecanizar a consciência e reduzir o homem à condição de um autômato condicionado. Diferentemente, o ato criativo, através da experiência, torna possível ao homem atingir uma evolução mental mais complexa, o que torna o ato criativo um ato de libertação, ou seja, a superação do hábito pela originalidade. A criatividade combate a conformidade dos padrões, uma fuga do círculo do óbvio, a supressão das rotinas. À aprendizagem mecanizada, aos automatismos, às nossas estabilidades cognitivas – elementos que caracterizam o hábito e a rotina – Koestler contrapõe a originalidade criativa, caracterizada por elementos de abertura da consciência, variedade, liberdade, conflito e mudança. Hábitos de leitura estão ancorados em repetição mecânica; atos de leitura, na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher (Perrotti, 1999, p. 33).

Uma das professoras acha que a família seria a principal responsável pela criação do hábito de leitura na criança.

> "...em primeiro lugar a família e depois a escola. É esse papel que eles estão invertendo atualmente. Ela [a família] quer que nós, nà escola coloquemos o hábito que já deveria vir. Quando a criança vem para a escola já deveria ter esse hábito de leitura". (ELI – prof. – CJ)

É ainda a professora ELI que expressa a preocupação dos pais em querer saber o que "meu filho deve ler". Na sua opinião, os pais "tem muito mais condições de saber o gosto do filho deles do que eu!". A associação hábito, gosto ou prazer na leitura é ainda refutada por Arena (1999) ao afirmar que a leitura, como hábito, está restrita à área do treinamento e, quanto ao gosto e prazer, às sensações. Ao contrário, ler por necessidade significa estabelecer uma estreita e segura ligação entre o leitor e o objeto de sua ação de ler. Esse autor tem como concepção que as necessidades de leitura são provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os sujeitos, ancorados no conhecimento que tem o

unesp

leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito.

A análise das falas das professoras, coordenadoras pedagógicas e bibliotecárias sobre o que seja ler, revelou que grande parte desses segmentos têm uma postura que se situa entre o Modelo Tradicional de Leitura e um modelo tendendo para o Modelo Sociointeracionista, ou seja, estão numa fase intermediária, ora tendendo à leitura como decodificação, ora buscando explicar a leitura tanto como decodificação e compreensão ou ainda adjetivando o que seja ler. Ninguém falou em leitura como busca de significados ou de leitura como necessidade social.

As crianças que no dia-a-dia da escola vão criando o "hábito" de ler, o fazem como obrigação escolar e com o passar do tempo, a tendência, após terem deixado a escola é que haja uma desmobilização do hábito por conta das leituras pouco significativas que fizeram ao longo desses anos. Ao contrário de suas professoras, as crianças não se expressaram por meio de palavras como hábito, prazer ou gosto, mas manifestaram a necessidade de ler para conhecer, para expressar sentimentos ou para se divertir, apesar das relações escolares..

Na EA metade dos alunos entrevistados afirmou disse gostar de ler.

> "Gosto! Ah, eu gosto! Eu só leio o que eu gosto!". (LEO - M – EA)
>
> "Gosto! Livros assim, de escola... paradidático... livro de Igreja. Bastante livros!". (FRAN - F- EA)
>
> "...sem desenho eu não gosto, mas gosto de ler!". (JAI - F – EA)

O restante dos alunos dessa escola disse gostar de ler mais ou menos. Um dos meninos lê apenas coisas imprescindíveis da escola, mas não culpa a escola por seu desinteresse pela leitura. A culpa por não gostar de ler é retirada das

relações autoritárias que se estabelecem na escola e colocada sobre o leitor que a assume como algo pessoal, como um problema que é apenas dele mesmo.

> "Mais ou menos! Quando eu vejo uma coisa interessante... que a professora manda pra estudar, até eu leio. Mas pra pegar assim, muitas vezes eu não pego. Eu leio quando estou na escola... é meu interesse que é pouco pra ler". (SHER - M – EA)

> "Mais ou menos. Eu não tenho muito interesse". (KY - F – EA)

Na EP metade dos alunos entrevistados disse gostar mais ou menos de ler. Um pouco menos da metade afirmou gostar de ler e houve alunos que afirmaram não gostar.

> "Mais ou menos. Ah, tem vez...os livros são chatos, aí eu não gosto, paro de ler. Aí, eu vou ler outro. O livro de Português... tem algum texto que eu gosto de ler". (ANN - F – EP)

> "Gosto mais ou menos. Porque às vezes o livro é muito grande, aí eu perco...". (PED – M - EP)

> "Mais ou menos. Porque às vezes eu leio, outras vezes não. Às vezes eu não gosto do livro e às vezes eu quero assistir desenho". (FELIC - M – EP)

> "Eu gosto! Ah, faz bem pra mente!". (NIL - M – EP)

> "Muito não! Ah, é... não sei!". (FELIAN – M – EP)

> Não! Às vezes eu pego uma revistinha assim... e vejo assim, leio...". (LILI - F – EP)

A freqüência de leitura entre as professoras e os outros segmentos dessas escolas, evidenciou que boa parte das educadoras não é envolvida com a leitura ou limita-se a uma determinada tipologia de texto:

"Olha, eu não leio com freqüência! Eu apesar de gostar de ler, eu creio que nem fui trabalhada nisso. Então, eu tenho pouco hábito de ler, apesar de trabalhar na área de Língua Portuguesa. Eu tenho vontade, sinto a necessidade de ler muito mais, só que eu não leio muito". (VANI - prof. .- EP)

"Olha, se eu disser que eu leio com freqüência, eu estaria mentindo. Na medida do possível procuro ler... Não leio muito". (IVE – prof. – EA)

"Às vezes. No geral eu leio bastante... vários tipos. Leio Veja. Quase todos os dias leio jornal e agora, livros. Estou sempre lendo livros didáticos, procurando coisas novas para trabalhar com os alunos. Estou encantada com a leitura clássica.... a Odisséia achei maravilhoso". (NEI – prof. – EP)

"Leio. Só que agora estou lendo assim mais os livros do curso que estou fazendo do CEIBEL, que é a preparação de obreiros". (VAN – coord.. – EP)

"Olha, eu vou ser bem sincera... nosso tempo pra ler, assim... falar 'hoje eu vou ler um livro', é muito difícil. Eu leio quando tenho oportunidade. Além de Veja, eu tenho assinatura de Seleções. Eu gosto muito de histórias reais, vividas por pessoas. Livros, ultimamente, eu não tenho lido. (MAR - biblio.- EA)

Não como eu gostaria. Até certo ponto eu tenho vontade, mas... alguma coisa assim que eu não me coloco como prioridade... Gostaria de ter a leitura como uma prioridade, mas não me coloco... outras coisas aparecem em primeiro lugar" (ON - coord. – EA)

O relacionamento de VANI da EP com a literatura se dá apenas na dimensão do trabalho pedagógico:

"Eu só vou ler o livro de literatura se eu tiver intenção de trabalhar aquele livro. Se eu não tiver a intenção de trabalhar aquele livro, dificilmente eu vou assim, por prazer". (VANI – prof. – EP)

Diferentemente das escolas evangélicas, no CJ as professoras afirmaram com bastante otimismo ler freqüentemente textos variados.

> "Eu leio. Olha, eu leio paradidático, leio livros espíritas, eu leio o evangelho... (risos). Eu li vários de... Sheakespeare, O mundo de Sofia... Me empolgo, leio rápido!". (ELI – prof. – CJ)

> "Muito! Olha, eu leio jornal, revista, mas a minha preferência é livro. Olha, eu gosto muito de romance... gosto muito de literatura brasileira, que eu já li bastante. E livros de Psicologia. Leio a revista Nova Escola... Gosto de leitura variada, mas minha preferência é livro mesmo!... O Xangô de Baker Street, Pássaros feridos... Sabe, eu anoto os livros que eu leio, porque a gente lê bastante... a gente esquece". (THE – prof. – CJ)

> "Leio. Eu gosto muito de leitura informativa... ler jornal, revistas... livros com fatos verídicos. Não gosto de suspense! Leio com freqüência a Folha e Isto É. Li toda a coleção de Érico Veríssimo e Machado de Assis". (CEL – coord.- CJ)

Parece ser evidente que a limitação de acesso aos textos pelos alunos, nas igrejas evangélicas, além de estar relacionada com a filosofia dessas escolas é também conseqüência da limitação que seus professores fazem de suas próprias leituras, pois além do professor ser ele mesmo um leitor comum é também um leitor institucional. Fica evidenciado que a história de leitura dessas professoras tem conseqüências para seus alunos, na medida em que é impossível para um professor ao assumir que não tem tempo ou não gosta de ler, fazer a mediação entre a leitura e as crianças no sentido de um contato significativo com os textos. Neste aspecto, as professoras do CJ mostram que a variedade textual, seja funcional, informativa ou literária, é importante não somente para elas, como leitoras, mas também para seus alunos. A influência das professoras pode ser decisiva para a criança vir a interessar-se pelos mais diversos gêneros da literatura.

As leituras pessoais de algumas dessas professoras estão muito ligadas à leitura de textos bíblicos ou doutrinários, principalmente nas escolas evangélicas:

> "As leituras que eu mais gosto... que me chama atenção, é como se fossem livretos... nem é tanto livro, sabe. Eu estou lendo agora 'O que fazer quando o barco está afundando'. Ele é um livro da Igreja Presbiteriana". (VANI – prof. – EP)



> "Eu gosto muito de leitura assim... agora eu estou lendo mais a parte da Bíblia. Eu gosto muito de livros que interpretam aquilo que eu estou lendo na Bíblia. Livros espirituais... esses livros eu estou mais interessada de ler. Os que me chamaram mais atenção, foi nessa área mesmo, espiritual. Agora... estou lendo um que fala sobre...é espiritual também... a ação do inimigo nas nossas vidas". (VAN – coord. – EP)

> "Olha, eu gosto muito de histórias. Eu gosto muito de ler o livro da Sr.ª White. Estou lendo a 'História da Redenção', é a história do plano de Deus para o mundo". (IVE – prof. – EA)

Pergunto a IVE se ela se lembra de outros livros lidos que não façam parte da Doutrina de Igreja. Ela silencia e depois responde evasivamente:

> "Eu já li tantos assim...". (IVE – prof. – EA)

As crianças escolhidas para a pesquisa que estiveram durante 4 anos nessas escolas se posicionaram diferentemente ao lhes ser perguntado se gostavam de ler. No CJ praticamente a totalidade dos alunos entrevistados afirmou gostar de ler:

> "Gosto. Gosto muito! Gosto de livros de histórias... porque eu conheço, fico aprendendo... Tenho muitos livros na minha casa". (ERI - F – CJ)

> "Gosto! Porque quando você tá lendo você entra na história, aí, quando você vai ver o filme, parece que você já viu... Se tiver livro, aí vem o filme". (DRY - F – CJ)

> "Qualquer livro eu leio!... Eu gosto de qualquer um!". (JOVI - M – CJ)

Existindo professores que afirmam gostar de ler e acesso a um acervo mais diversificado e organizado, é possível dizer que há uma relação positiva com a leitura no CJ, de acordo com os depoimentos da quase totalidade das crianças.

unesp

Nas escolas evangélicas esta relação parece comprometida pois metade das crianças dessas escolas diz gostar mais ou menos de ler. As duas escolas citadas têm um acervo exíguo de livros de Literatura Infantil..

Pelas falas dos entrevistados é possível dizer que qualquer história, seja da Literatura Infantil ou não, comumente é usada na sala de aula para moralizar, doutrinar ou ensinar conteúdos escolares. Leitura como fonte de divertimento e prazer estético é expresso em nível dos discursos pois, quando se trata de relatar a prática, surge sempre o valor utilitário da Literatura Infantil. A leitura como divertimento não parece ser a tônica nessas escolas, principalmente nas evangélicas. As leituras de grande parte dessas professoras estão restritas a umas poucas tipologias, geralmente aquelas de cunho religioso. A idéia de prazer parece não ser muito bem vinda, o que é demonstrado pela capelã da EP, responsável pela "Devocional", num artigo publicado no jornal da escola denominado Infor-EPC:

> "Todos queremos ser felizes, mas erramos ao pensar que o prazer é o caminho mais certo para a felicidade. Os prazeres nos ajudam a esquecer as rotinas da vida, mas não satisfazem a alma. Uma das maiores tentações com que nos defrontamos é a de colocar os prazeres antes de Deus". (AUR – capelã – EP)

Grasnde parte das professoras entrevistadas demonstraram que não sentem vontade ou que não têm tempo para ler. Poucas são as professoras entrevistadas que dizem ler bastante, com freqüência e textos variados. Praticamente a maioria delas afirmaram que tiveram pouco estimulo para a leitura da Literatura Infantil na infância.

> "Não! Muito pouco. Nem professor, nem meus pais tinham essa informação...Eu olho...e vejo que tive péssimos professores... Naquela época tinha bastante decoreba.. Eu gosto de ler um texto... e uma coisa que eles não prezavam... leitura que você fazia. Eu sempre tive dificuldade para decorar... Eu tenho péssimas recordações da infância!". (VANI – prof. – EP)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> "Pouquíssimo! As histórias na infância que eu me lembro... minha vó contava. Infelizmente minha mãe, meu pai não tinham o hábito assim de...". (NEI – prof. – EP)

> "Na infância li "Branca de Neve... Ali Babá e os quarenta ladrões... Eu não tive muito acesso assim... de livro. Eu vi mais a professora contando a história... Eu li "Os três porquinhos", "Joãozinho e Maria"... Minha mãe era minha professora... ela falava: "tem que ler pra você escrever!" (VAN – coord. – EP)

> "Olha, na infância não. Porque meus pais moravam no sítio... foi naquela escolinha lá no sítio, os professores também não tinham... Minha professora de 1ª série terminou a 4ª série, não tinha formação nenhuma. Então eu não tive contato. Eu comecei a ler depois que comecei a dar aula. Eu comprei muitos livros de história e tá lá com minhas filhas... Então eu lia pra passar com meus alunos aquilo... Mas na infância, não! Nem muita leitura tinha".(IVE – prof. – EA)

> "Muito pouco! No meu tempo de primário eu não tive assim... de 1ª à 4ª série, eu não tive oportunidade. Então eu não tenho muita base nos livros paradidáticos, por isso... eu não tive aquele começo assim... Meu pai não lia... ele sabia ler e escrever e sabia fazer conta. Minha mãe era analfabeta". (JAC – prof. – EA)

> "Não! Assim não... A gente não teve oportunidade... porque eu estudei em escola pública. Eu acho que lá não tinha biblioteca. De leitura... Eu lembro da 'Ilha Perdida', daquele 'Pollyanna Moça' , 'Pollyanna Menina'. Em casa, a gente era mais brincar... porque meu pai mal tem curso... primário. Minha mãe também... Nunca foi incentivado a leitura, não!" (MAR – biblio. – EA)

> "Muito pouco! Eu atribuo mais ao meio. Não tínhamos livros, meus pais são quase totalmente analfabetos. Eu nasci na zona rural, e naquela época não havia essa preocupação e o incentivo que existe hoje em relação à leitura. Histórias, eu ouvia muito da minha mãe... contos de fada, histórias não verídicas... imaginário!" (ON – coord. – EA)

Para a maioria das entrevistadas as condições familiares contribuíram para a falta de contato com o livro de literatura, seja porque os pais não eram letrados, porque na zona rural não havia a possibilidade de aquisição de livros ou mesmo por conta do baixo poder aquisitivo das famílias.

As professoras do CJ afirmaram ter uma experiência de leitura na infância diferenciada da experiência citada pelas professoras das escolas evangélicas;

> "Eu tinha muito livro de historinha. "Três porquinhos" ... "Lobo mau". (ELI – prof. – CJ)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> 'Tive. Meu pai não era muito de brinquedos mas de livros. Sempre dava bons livros. Li Monteiro Lobato... os clássicos Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Gato de Botas...". (THE – prof. CJ)
>
> "Olha, meu pai gostava muito de ler, e minha mãe também. Como ela gostava! Estava sempre lendo. Meu pai gostava muito de ler. Ele tinha um amigo bibliotecário e o amigo convidava papai para nos levar à biblioteca. Eu gostava de história da Carochinha...As fábulas de Fedro, Fábulas de La Fontaine... e Monteiro Lobato... Jeca Tatu eu li 304 vezes! (risos) Qual é a criança que não sonhava com fada? (IROD – biblio. – CJ)

Aquelas professoras que disseram ter acesso aos livros infantis quando crianças falaram dos pais como leitores assíduos e da importância que davam à leitura. Uma delas falou do constante acesso à biblioteca.

As entrevistadas observaram a importância de a escola refletir sobre as concepções de leitura. No entanto em nenhuma das falas ficou evidenciado que ler é um ato para a conscientização e libertação. Percebe-se nos depoimentos dos entrevistados adultos uma não-criticidade em suas concepções sobre a leitura. Esse grupo de entrevistados não se percebe como sujeitos que podem ler a palavra e o mundo, situado num processo histórico determinado pelas relações sociais. As concepções de grande parte das entrevistadas encontram-se cristalizadas na leitura como hábito e como compreensão, sem no entanto explicitar porque buscamos compreender. Influenciadas pelas campanhas veiculadas pela mídia persiste entre as educadoras uma idéia romântica de leitura.

Ainda que as professoras afirmem que é preciso criar o hábito, tanto em casa como na escola, o contato da criança com os livros literários na sala de aula para criar esse "hábito" ainda é muito pouco incentivado, como podemos constatar nas observações que fizemos e, além disso, é estritamente direcionado para um objetivo utilitário. A escolha dos livros na maioria das vezes é feita pela professora, com interferência da coordenadora pedagógica e o acervo da escola é escasso e pouco diversificado. O contato com os livros de literatura é sempre muito demarcado tipo "tal dia vamos à sala de leitura" ou "pode ler depois que fizer a atividade". Como no Modelo Tradicional a professora ainda comanda todo o processo de escolha dos livros de Literatura Infantil para a leitura que a criança faz na escola.

unesp

2. A mediação religiosa na formação do leitor: leituras sancionadas/leituras não autorizadas

Perguntei às crianças se elas achavam que sua escola, por ser ligada a uma instituição religiosa deveria orientar sobre o que a criança deve ou não deve ler. Praticamente a totalidade das crianças da EA admitem que a escola deve orientar aquilo que a criança pode ler.

> "Deve fazer isso... É para ensinar as crianças a ler livro educativo". (GEI – F – EA)
>
> "Sim. Ah, para elas ler mais assim, a sua Bíblia... que sempre tem que ler". (KAC - F – EA)
>
> "Acho que deve. Bom, a escola já... mas agora, nós já sabemos o que deve ler, agora ela não ensina mais". (SHER - M – EA)
>
> "Fala. Fala pra ler a Bíblia... Na escola também lê o livro de Deus e também lê a lição da Igreja. A escola também fala pra mim lê a Bíblia". (JAI - F – EA)
>
> "Falam pra gente lê assim... livros de criança. Aqueles outros que falam de Deus. Livros religiosos. A Bíblia também". (ANALI – F - EA)
>
> "Eu acho que sim. Ah, porque tem coisa que criança não deve ler, pode até fazer mal". (KY - F – EA)

Apenas uma das meninas diz que a escola não deve orientar as leituras da criança, fazendo a distinção entre leituras que são da Escola e leituras que são da Igreja:

> "Não. Porque a escola tem seus livros, a Igreja tem seus livros". (FRAN - F – EA)

No entanto FRAN afirma que a escola aconselha sobre o que a criança pode ou não pode ler

"Conselho do que a gente não pode ler dá". (FRAN – F - EA)

FRAN cita um livro da 6ª série que "não era bem recomendável" para a sua série. Conta que perguntou à professora se podia lê-lo, ao que a professora retrucou: "Não lê esse livro!" dizendo que somente o fizesse quando chegasse à 6ª série. FRAN entrou em conflito, questionando-se "Eu leio ou não leio?" Finalmente chegou à conclusão que não deveria ler.

O livro a que FRAN se refere e que deixou de ler por interferência de sua professora é "A Bolsa Amarela" de Lígia Bojunga, um clássico de nossa literatura infantil e juvenil, que já está na 30ª edição, e que foi premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1976 e o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen, em 1982. Esse livro narra a história de uma menina que chegando à adolescência entra em conflito consigo mesma e com sua família, pois é reprimida em seus maiores desejos e que, para livrar-se deles os esconde em uma bolsa amarela: a vontade de crescer, a de ser um garoto e a de tornar-se uma escritora. O livro discute a estrutura familiar tradicional na qual a criança não tem voz nem vontade própria.

Coelho (1995) classifica este livro como *"romance de aprendizagem"* e o insere no realismo cotidiano onde o estranhamento e o mágico irrompem como fenômenos naturais. Para Coelho, seja no plano real ou no plano imaginário, o texto apresenta uma conotação metafórica que é decisiva para o valor do livro como literatura lúdica (de puro entretenimento) e como instrumento de reflexão e conhecimento. O livro oferece ao leitor a problemática geratriz de seu universo ficcional: a necessidade essencial do autoconhecimento, pois esse é o verdadeiro caminho que leva o Eu ao conhecimento do Outro, que lhe é complementar (Coelho, 1995, p. 661). Essa obra reflete valores como: estímulo à imaginação criadora através da palavra escrita na conquista do conhecimento de mundo. Pela função que a palavra desempenha na vida da personagem, importante nas relações do eu com o outro; a importância do pensamento, da consciência interior, como mola impulsionadora da ação e da vontade do homem, reflexão sobre os preconceitos que separam homem e mulher; valorização do espírito de

grupo; necessidade vital de liberdade de pensamento para a realização autêntica do ser; denúncia das conseqüências negativas da educação tradicional, dogmática, inibidora, restritiva ou paralizadora da verdadeira personalidade do educando.

A escola ao cercear as leituras da criança, está cerceando o direito que ela tem de conhecimento. A idade não pode ser fator para impedir-se a criança de ler, mesmo que seja um livro que na primeira leitura, ela não consiga compreender todo o seu conteúdo.

Na CJ quase a metade das crianças pronunciou-se a favor de que a escola deve direcionar as leituras das crianças.

> "Acho que ela deveria sim, por ser uma escola de religião... essas coisas... Ela deveria orientar um certo livro, que eles acham aconselhável ler". (MON - F – CJ)

MON no entanto, acha difícil fazer o controle das leituras dos alunos.

> "... até mesmo porque as professoras não sabem o que cada aluno lê". (MON - F – CJ)

Mas termina deixando transparecer em sua fala que as professoras têm autoridade para discernir sobre a escolha daquilo que a criança vai ler na escola.

> "...elas podem, acho que assim, se ela ver que o livro não é aconselhável, elas podem... pelo fato delas serem professoras e estarem ensinando a gente". (MON - F - CJ)

Da mesma maneira que Sher da EA, HEL e ERI do CJ, acham que a escola não precisa nem falar porque a criança sabe o que deve ou não deve ler.

unesp

ERI do CJ afirma que a escola "nunca falou pra mim o que devo ou não devo ler, mas estudando na escola fala muita coisa assim...bíblica".

> "Não precisa nem te falar, você já sabe o que deve ler e o que não deve ler". (ERI - F – CJ)

> "Acho que deve para o nosso bem! Se a escola falar é para o nosso bem, agora, se ela não falar, a criança sabe o que deve fazer". (HEL - F – CJ)

Na EP também quase a totalidade das crianças afirmou ser favorável à escola direcionar as leituras.

> "Acho. Eles falam sobre a Bíblia e outras coisas...". (FELIC - M – EP)

> "Ah, porque tem vez, algumas crianças de 8 ou 9 anos, já quer ler livros de adulto... que fala sobre outras coisas". (ANNE - F – EP)

Nesta escola as crianças ainda que dissessem concordar com a mediação imposta às suas leituras pela escola, algumas delas foram monossilábicas para explicitar suas afirmativas.

Nas três escolas umas poucas crianças afirmaram não concordar que a escola direcione as leituras das crianças.

> "Não. Ele deve ler... deve ler o que ele quiser". (JOVI - M – CJ)

JOVI pensa que a igreja não deve proibir as crianças de lerem nada e que suas professoras nunca lhe impuseram leituras.

O posicionamento de uma das meninas é de que, ao invés da escola, é a família que tem essa obrigação:



"Eu acho que não. Acho que quem deve fazer isso é o pai e a mãe". (ANC - F – CJ)

ANC em que pese achar que a família tem o dever de orientar as leituras da criança, com relação à escola afirma que,

"...se a professora quiser falar pode, mas acho que a professora não é obrigada a fazer isso. Quem tem que fazer isso é o pai e a mãe". (ANC - F - CJ)

Dentre as escolas pesquisadas as crianças da EA foram as que mais se referiram à leitura da Bíblia na escola, como livro de formação cristã voltado para a evangelização das crianças, o que se assemelha às prescrições da Reforma, conforme narramos no capítulo II.

Um dos meninos dessa escola cita, inclusive, um livro doutrinário intitulado 'O Grande Conflito', que foi escrito pela profetiza da Igreja Adventista do 7º Dia, Ellen G. White, nos primórdios da Igreja.

"Ela [a escola] gosta que lê livros... 'O Grande conflito'. Esses livros assim da Igreja ". (LEO - M - EA)

A idéia que está sempre presente nas falas das crianças é de que a leitura pode ser um bem ou um mal, e ainda que o enfoque maior de nossa pesquisa seja a literatura infantil, constantemente a temática da pornografia foi citada pelas crianças e pelos segmentos da escola, o que indica o uso da Literatura Infantil para o ensino dos conteúdos.

"Não pode ler pornografia... coisa de besteira... História de adulto é muito pesada". (NIL - M – EP)

unesp

> "Orienta. Aquelas revistas de... mulher pelada não é para ler". (RAN - M – EA)

Uma das crianças categoriza os livros em livros bons e livros maus:

> "Livro mau são aqueles livros que só ensinam a gente a fazer maldade, e os livros bons são os que ensinam a gente sempre a fazer coisas boas". (GEI – F – EA)

GEI afirma também que os livros são importantes porque "ajudam a gente a se desenvolver". Ela revela que seus pais pedem a ela que não leia "livros que façam mal, que não é bom". Segundo sua concepção há livros que podem ser lidos pelas crianças e há livros que precisam ser interditados para não comprometer o desenvolvimento da criança. De modo geral as crianças manifestaram em suas falas que as histórias de adulto que as crianças não podem ler, referem-se àquelas sobre sexo e violência, porque segundo GEI quando a criança "não sabe, não pode ler".

Aprender coisas boas através do livro estão relacionadas às boas atitudes:

> "Você ajudar as pessoas... as velhinhas a atravessar a rua. É ajudar a mãe em casa... os irmãos...". (KAC - F – EA)

Assim como a escola, os pais podem tomar certas atitudes com a finalidade de controlar a leitura dos filhos. Um dos meninos conta como age seu pai com relação às suas leituras:

> "...lá em casa estava lendo um gibi, falando sobre negócio do diabo... Aí, mostrei pro meu pai... Meu pai pegou e tocou fogo. Aí

> passou um tempo e chegou outro. Aí, meu pai pegou e tocou fogo" (OSM - M - EP)
>
> "dessas que meu pai queimou... fala sobre o diabo. Aparece o diabo com um garfo... nas gravuras, ele brigando com o cebolinha. Meu pegou... arrancou a página, queimou e deixou só antes". (OSM - M - EP)

O que se pode perceber é que há um conformismo da criança com uma atitude desse tipo por parte do adulto. Parece que OSM não reage ao fato de seu pai ter truncado a leitura do gibi ao arrancar e queimar páginas que supostamente ofereceriam algum "perigo". No capítulo sobre a formação da criança foi citada a autoridade da igreja que determinava o que se deveria ler ou não a partir do "princípio da autoridade". A queima de livros é considerada uma *"operação de higiene social, planejada para exterminar focos de infecção intelectual"* (Lyons, 1998, p. 65). Aqui está claro que se trata do mesmo caso, porque o pai detém o poder de discernimento sobre o que OSM deve ler. Fica evidenciado não haver diálogo com o filho sobre suas leituras.

Ao perguntar às professoras, coordenadoras pedagógicas e bibliotecárias das três escolas pesquisadas se a escola por ser ligada a uma instituição religiosa deveria orientar sobre o que a criança deve ou não deve ler, observou-se que a grande maioria das entrevistadas afirmaram que a escola deve orientar as leituras da criança.

> "Eu acredito que sim. Que o que eles devem ler e o que não devem ler a escola... Bom, primeiro porque é papel da escola... está na orientação... orientação é fundamental". (NEI – prof. - EP)
>
> "... a gente, de repente tem que ver determinadas coisas... escritas. Se não está ferindo a filosofia da escola". (VAN – coord. – EP)
>
> "Eu creio que pela filosofia dela , a gente não vai omitir de falar que pra nós da escola é... é o melhor caminho...". (VANI - prof. – EP)

unesp

VANI acha que filmes e desenhos da TV "incentivam muito a violência" e que quando se trata de assuntos que "fala de bruxaria ou não sei lá o que veio..." [referência ao espiritismo], a escola deve se posicionar.

> "Então, a gente tenta falar... Não é falar 'não vai assistir ou não vai ler esse tipo de livro...'. Procuro mostrar que aquilo não é uma forma de crescer, de aprender. No caso você tira uma lição. Tem uma outra literatura que vai contribuir de uma forma positiva e melhor do que...". (VANI – prof. – EP)

Não somente na EP mas na EA houve unanimidade entre os entrevistados com relação à mediação religiosa na escola, relacionada ao que as crianças devem ou não devem ler.

> "Eu acho que sim. Até para a educação moral da criança é interessante direcionar". (IVE – prof. – EA)

Perguntei à IVE se, com relação aos professores, a escola e a Igreja devem interferir. Ela responde que a leitura deve estar voltada para a edificação.

> "Sim! A gente deve escolher o que ler... Uma leitura sadia... uma leitura que vai te edificar...". (IVE – prof. – EA)

IVE afirma que quando conta histórias, mostra exemplos de boa conduta, de virtude, ou seja, de religiosidade e de moral enfatizando que todas as histórias contadas em sala de aula tem essa conotação.

> "Eu procuro sim! Busco! É... gosto de pedir para eles dar a opinião deles... Eu busco mostrar esse lado". (IVE - prof. – EA)

unesp

Refiz a pergunta para IVE, se ela achava necessário ao contar histórias, associá-las com assuntos como religiosidade ou moral, ao que ela responde:

> "Olha, às vezes eu conto as histórias mas não friso o lado da religião... porque nós temos uma grande parte dos nossos alunos... não são da nossa religião, da igreja. Então eu procuro contar a história e levar para o lado da moral, como deve ser tal, tal, mas não enfoco assim a religião, você entende? Assim, os princípios morais é a coisa que todo mundo deve ter. Em qualquer religião tem!". (IVE – prof. – EA)

Outra professora da EA entende que a escola deve direcionar as leituras dos alunos, mas o faz sobre seus próprios pressupostos de saber escolher o que é bom em leitura. É ela quem doa as boas leituras na sala de aula.

> "Sim! (responde dando ênfase). Eu na minha sala... eu passo para os meus alunos aquilo que é bom! Eu não digo pra eles: 'Ó, você não vai ler tal revista!' Não! Eu acho que é uma coisa particular deles, mas passo aquilo que é bom para eles". (JAC – prof. – EA)

JAC certamente é bem intencionada com as leituras que oferece aos seus alunos, porém ao finalizar sua fala deixa claro que há conseqüências para as más escolhas de leitura. Na EA, conforme foi observado, as crianças não têm tantas oportunidades de escolha, pois essas escolhas são predeterminadas pela coordenação e pelas professoras.

> "Você tem que saber escolher porque... a escolha que você faz é o que você recebe!". (JAC - prof. – EA)



Provavelmente com base nesta premissa é que a leitura para MAR e ON da mesma escola, respectivamente bibliotecária e coordenadora pedagógica, devem estar voltadas para a edificação da vida espiritual:

> "O que não vai trazer edificação... pra vida... vida espiritual... Há uma seleção". (MAR – biblio. – EA)

> "Nós procuramos desenvolver os alunos em todos os aspectos, especificamente no espiritual, depois no moral. Você [a escola] deve dar princípios". (ON – coord. – EA)

No CJ somente a bibliotecária explicita, o mesmo posicionamento das escolas evangélicas.

> "Por ser... religiosa, eu acho que sempre a gente tem que direcionar. Nós procuramos ter dentro de nossa biblioteca coisas que não firam... de modo que já é um meio de direcionar. Agora, a gente não faz assim: 'Vocês não podem ler isto, não pode ler aquilo!' Nós não fazemos propriamente isso, mas nós não temos na biblioteca coisas que possam... ". (IROD – biblio. – CJ)

Perguntei para IROD se ela vetava livros cuja temática não achasse adequada para a criança. Da mesma maneira como foi anteriormente explicitado pelas crianças, IROD também se preocupa e teme assuntos como a sexualidade.

> "Eu tenho medo. Eu tenho medo de livros assim... Educação Sexual de pessoas que não conheço. Eu tenho medo, porque posso... distorcer a criança. Eu dou uma olhada e... peneiro! (risos soltos) A Paulus [livraria], eu não tenho medo! Vozes... eu compro!". (IROD – coord. – CJ)

unesp

As professoras do CJ, contrariamente à bibliotecária, responderam que a escola não direciona as leituras de seus alunos. No entanto, as professoras afirmam ter o cuidado ao fazer a filtragem dos livros antes deles chegarem à sala de aula, como forma de prevenir problemas.

> "Não! Os livros são os professores que escolhem. Só que, lógico, nós já temos o cuidado de ler antes. O ano passado eu peguei um livro que ia adotar... fala sobre um rio... É, tinha uma história bonita, sabe, mas tinha as palavras... tipo assim 'desgraça'... com xingamento, sabe". (ELI – prof. – CJ)

ELI observa que para não criar problema, as professoras tem a preocupação de fazer a filtragem dos livros a serem lidos pelas crianças, porque as irmãs lembram que é preciso "não dar margem...pelo nome da escola". Mesmo afirmando que a escola não tem esse procedimento, ao fazer leituras antecipadas para evitar aborrecimentos, ao ter que preservar o nome da escola, como lembra a irmã, fica evidente que aquilo que IROD afirmou em sua fala é mesmo o que a escola deve fazer nas questões pertinentes às leituras dos alunos. Aspecto que é mais uma vez negado pela coordenadora pedagógica.

> "Não! Nós nunca... a gente busca mesmo mais o interesse dos alunos!". (CEL – coord. – CJ)

O que ficou evidenciado tanto nas falas das crianças quanto nas falas das professoras é que as escolas confessionais devem e fazem a mediação entre a leitura e a criança, tendo por base os princípios doutrinários das Igrejas que as mantém. Como mostram os primeiros tempos da organização dessas Igrejas, suas escolas, mantém ainda os princípios de reprodução do que deve ser a vida e a formação do cristão. A escola é a continuidade da Igreja. As leituras que cada um escolhe pode trazer conseqüências para o leitor, porque estas estão ainda

enquadradas nos dogmas religiosos, embora o discurso sobre a prática pedagógica relacionada à leitura expresse de liberdade de escolha.

3. Usos da Literatura Infantil: Moralização/doutrinação, ensino de conteúdos escolares ou divertimento/apreciação do estético

A grande maioria das crianças das escolas confessionais envolvidas na pesquisa afirmou ter contato com os livros de Literatura Infantil. Não houve nenhuma criança que dissesse não conhecer os clássicos infantis. Mesmo nas escolas em que o contato não é freqüente, em algum momento de sua escolaridade estas crianças tiveram livros de Literatura Infantil para ler, seja no formato livro ou filmes na TV ou em vídeo. O contato das crianças com as histórias por meio de filmes é bem maior do que o contato com livros. Quase que por unanimidade as crianças afirmaram assistir histórias adaptadas da Literatura Infantil para os filmes.

Algumas crianças afirmam que se divertem lendo as histórias da Literatura Infantil:

> "... eu estou mais interessado... por esses contos". (MIC - F – EA)
>
> "História eu gosto!". (LEO - M – EA)

Há, no entanto, crianças que afirmam não gostar mais dos clássicos da Literatura Infantil, principalmente quando as personagens são bruxas, personagem não aceita pela Doutrina de Igreja.

> "Não! Não gosto! Acho meio enjoado". (KAC - F – EA)
>
> "De bruxa... de bruxa... que eu me lembre não". (JAI - F – EA)

> "Não! Eu não gosto! Quando eu era menor gostava. Eu li O gato de botas, A bela adormecida... Cinderela". (ANALI - F - EA)

Perguntei para as crianças para que servia a Literatura Infantil. Uma grande parte respondeu da mesma forma como aprenderam: que a Literatura infantil é para aprender conteúdos escolares ou moralizar:

> "As histórias podem ensinar sobre o estudo, o trabalho, o corpo humano pra você... coisas educativas... se desenvolver mais". MIC - F – EA)

> "Eu acho que é pra mim melhorar a leitura. Não sei pra que serve muito não!". (SHER - M – EA)

Essas crianças entendem as histórias, como de modo geral a Literatura é entendida na escola, a serviço de algum conteúdo. ANDRES da EA acha que as histórias infantis servem para ensinar às crianças determinadas atitudes e exemplifica com os personagens das histórias que conhece:

> "Pinóquio, porque ensina a gente a não mentir. Da Branca de Neve, você não pode dar confiança a ninguém. Joãozinho e Maria ensina a não sair de casa". (ANDRES - F – EA)

> "É pra gente não fazer aquilo que tem na história". (ROD - M – EA)

ROD admite que tem histórias ruins e cita "aquelas histórias ruins de mulher...". ROD como vários dos entrevistados dessas escolas, incluindo professoras e outros segmentos, confunde o que é do universo da Literatura Infantil com livros infantis com finalidade educativa, como por exemplo a temática da sexualidade muito citada no decorrer das entrevistas.

Na visão das professoras a finalidade da Literatura Infantil tem a ver com a necessidade de desenvolvimento da leitura.

unesp

> "Eu acho que a Literatura Infantil para a criança serve para desenvolver a criança na leitura, pra abrir a mente da criança". Olha, eu acho que ... é o que vem de encontro com a necessidade do dia-a-dia deles...". (IVE – prof. – EA)

Mesmo não tendo um contato estreito com a Literatura Infantil, uma das professora da EA a conceitua.

> "Olha, se eu disser pra você... Literatura Infantil... Eu nunca peguei nessa área específica.. Sei que são leituras que as crianças gostam". (JAC - Prof. – EA)

O que JAC pensa sobre a Literatura Infantil está de acordo com o pensamento de Villasante e Góes (1991, p. 48) que concebem a Literatura Infantil como aquilo que se escreve para as crianças e que elas lêem com agrado. IVE tem razão em parte, porque o objetivo central da leitura da Literatura Infantil não é desenvolver a leitura, mas satisfazer necessidades psicológicas; a literatura procura despertar emoção e prazer pelo interesse das narrativas, seja na forma oral ou escrita. Evidentemente, há possibilidades de que o desenvolvimento da leitura aconteça, pois quem lê de forma constante termina por desenvolver mais essa habilidade.

Nas escolas confessionais envolvidas na pesquisa, a Literatura Infantil é freqüentemente colocada como veículo para a moralização e/ou doutrinação, ensino dos conteúdos escolares nas diferentes áreas do currículo e com menos evidência para divertimento /prazer estético. Destes o que mais se evidenciou foi o aspecto moralizante e doutrinário, por meio das histórias

> "É. Sim! Depende da história, porque tem histórias que não tocam no assunto. Esses dias mesmo nós lemos uma história de um menino que morava numa favela e o pai estava desempregado... Reuniu a família e falou que se ele não arrumasse emprego ele teria que ir embora, eles mudariam dali e não saberiam pra onde ir. E entrou o lado religioso. No final da história deu pra mostrar o lado religioso, porque esse pai saiu,

> procurou emprego o dia inteiro, aí voltou de tardezinha pra casa e as crianças foram correndo perguntar e o pai deu um sorriso porque ele conseguiu emprego. Aí, a criança antes de dormir... aí mostrava também o lado também social, moral...pra trabalhar, porque a criança foi assim, na janela e mostrou assim que ele não tinha cama, ele não tinha nada... Ajoelhou no chão, que era de barro... ajoelhou , olhou pela janela e agradeceu a Deus. Então deu pra trabalhar esse lado religioso, porque ele agradeceu a Deus". (NEI - prof. – EP)

Além de explorar na história o lado religioso, NEI da EP também procurou integrar as histórias da Literatura Infantil com outra área do currículo, mas ainda assim é sempre para o "despertamento" da criança, conforme propõe VAN da mesma escola .

> "Eu pedi pra eles assim; 'Você conhece uma favela?', 'O que é uma favela?' Se eles conhecem os bairros de periferia, o que acontece lá? Quem mora lá? A criança hoje em dia é muito esperta! Tem a televisão... Eu tenho trabalhado assim... pegar um texto... o texto dá uma visão pequenininha, você vai ampliando, no dia-a-dia da criança, o que ela vê... assiste na televisão e a gente vai ligando...". (NEI – prof. – EP)

> "Na literatura ele [o aluno] vê uma história... ele vê uma moral... tirar alguma coisa dali... que ele leu. Então eu vejo assim, um despertamento mesmo pra criança". (VAN - coord. – EP)

Um exemplo de como a Literatura Infantil pode ser usada como conteúdo moralizante e doutrinário foi narrado por VAN da EP, que trabalhou uma atividade em sala de aula com uma lenda do folclore brasileiro:

> "O negrinho [do pastoreio], uma criança que foi criada numa fazenda sendo muito judiado e por fim colocado no formigueiro". (VAN – coord. – EP)

Vejamos como VAN se posiciona a respeito dessa atividade:

unesp

> "Tinha essa fazenda um preto velho que fazia macumbaria, esses negócios... a moral do livro era assim: que nós não devemos fazer acepção de pessoas, porque o negrinho, era sempre discriminado em vista das outras crianças. Então, a professora trabalhou o racismo e trabalhou religião". (VAN – coord. – EP)

VAN declara que as crianças precisam saber que existe uma variedade de religiões, ou seja, "várias maneiras de cultuar". Ela conta que explicou aos alunos os tipos de culto e o vocabulário das religiões ligadas aos cultos africanos

> "... pra eles saberem que existe outros cultos, outros deuses, sem ser o Deus que nós adoramos, que nós falamos que é o Deus verdadeiro. Pra nós é um Deus verdadeiro, agora pro outro lá, ele acha que aquele é verdadeiro, mostrando pra criança que... ela não fica achando que é só esse, e depois quando deparar com o outro, aí ele acha que existe". (VAN – coord. – EP)

Após a execução dessa atividade na sala de aula, a escola teve problema com pais de alunos que, segundo a coordenadora, não entenderam a princípio o objetivo ao explorar esse texto.

> "O pai também vem questionar com a gente. Porque a nossa clientela é quase toda assim... alunos evangélicos. O pai chegou e falou que ele não aceitava o filho dele lendo aquele livro e aquele livro falava sobre Exu[7] que era o deus verdadeiro, e que o deus verdadeiro dele [o pai] não é aquele deus, o deus verdadeiro dele é o Deus da Bíblia". (VAN – coord. – EP)

Segundo VAN, o pai questionou o fato da escola, sendo evangélica, oferecer às crianças aquele livro para leitura:



> "... esse livro foi dado de propósito. O professor fez todo um plano e deu... O aluno leu o livro porque ele estava trabalhando em todos os sentidos". (VAN – coord. – EP)

Coube à coordenadora então explicar ao pai qual tinha sido a intenção ao trabalhar esse texto na sala de aula.

> "Explicamos para o pai que a criança não pode ver só aquela linha, ele tem que saber todas as outras coisas e ter uma visão do outro mundo, do mundo que circula por aí...". (VAN – coord. – EP)

Conhecer outras linhas, outras filosofias, tem contudo para VAN "um sentido" que torna-se claramente doutrinário quando ela pergunta:

> "... se ele é dessa filosofia [evangélica], como é que ele vai se defender das outras, se ele não conhece as outras?". (VAN – coord. – EP)

E arremata dizendo:

> "Ele só pode se defender das outras teorias, das outras filosofias se conhecer, tanto a dele bem como ter noção de todas as outras... o que é para a vida dele e também pode chegar num determinado ponto falando: "Porque me proibiram isso? Então, esse aqui deve ser bom!" Aí, pode pender para aquele lado também!". (VAN – coord. – EP)

O objetivo real que VAN pretende alcançar não é que seus alunos conheçam outras filosofias, outras teorias, como formas religiosas diferentes que

---

[7] Segundo o dicionário Aurélio Exu é um Orixá que representa as potências contrárias ao homem e assimilado pelos afro-baianos ao Demônio dos católicos, porém cultuado por eles porque o temem.

coexistem na sociedade; sua intenção é que os alunos aprendam a se defender e que repudiem essas outras idéias.

Uma das lendas mais conhecidas do folclore brasileiro foi transformada duplamente nesta escola: em atividades pedagógicas e como âncora para reproduzir as Doutrinas de Igreja.

Também na EA a escolha do livro, que entendem como Literatura Infantil, está condicionado à filosofia da escola, segundo observou a coordenadora ON, cuja interferência é decisiva. MAR, a bibliotecária, acrescentou que em cada bimestre é adotado um "paradidático" pela coordenadora ON em que "ela olha se não vai afetar a filosofia" da escola.

Perguntei a MAR o que a filosofia da EA concebia como histórias para criança e daquilo que elas deveriam ou não ler na escola. Ela respondeu baseada na Doutrina de Igreja:

> "Pelo que eu entendo é... coisa que não vá além do criacionismo, que envolva essa coisa de bruxaria, feitiço... A gente não está ligado nessas coisas. Mas pode assim... historinhas de criança... simples... que não foge muito...". (MAR – biblio. - EA)

Para MAR os temas da Literatura Infantil "não podem influenciar naquilo que a gente acredita". Como conseqüência, alguns temas estariam fora do contato com as crianças.

> "Olha, no meu entender, seria...coisas que falam de vampiro, morte... porque eles deturpam um pouco. Não tem nada a ver com nossa filosofia!". (MAR – biblio. - EA)

Entre as histórias não autorizadas estão as histórias de bruxa e entre as autorizadas alguns contos clássicos:

unesp

> "Não! ...a não ser 'A Bela Adormecida'... 'Branca de Neve' que a criança já sabe que não é aquela coisa pesada!" (MAR – biblio. - EA)

Mar cita então um livro de Literatura Infantil que, entre outros, foi interditado pela escola:

> " Dráuzio! Eu nem sabia! Um pai veio comentar comigo que aquele livro , ele achava que não prestava para usar na biblioteca que ali estava falando muito de vampiro... assim, coisa que não tem nada a ver com nossa filosofia". (MAR – biblio. - EA)

Para que as crianças não tivessem acesso a 'Dráuzio' a escola deu um fim ao livro:

> "Aí, eu já dei um fim no livro! Olha, esse 'Dráuzio', eu joguei fora! Eu falei: Se não serve pra gente, eu acho que também não vai servir pra outra pessoa!... e era só um também que estava no meio de tantos!". (MAR – biblio. - EA)

O livro interditado pela escola é "Dráuzio' de Lúcia Pimentel Góes e ilustrações de Walter Ono, editado pela editora católica Paulus. Este livro recebeu o Prêmio Bienal Câmara Brasileira do Livros em 1986, como o melhor texto infantil e está na 9ª edição.

Segundo Góes, sua autora, a temática do livro trata de um resgate do mito, narrando a história de uma família de vampiros, na qual nasce um membro diferente. Dráuzio é um vampiro-criança agraciado por uma fada, que derrama pólen de rosa e perfume de violeta na primeira mamadeira do bebê-vampiro. Disso decorre que *"ele será um vampiro diferente, que acabará exilado pelos vampirões, lutando por sua verdade e contra as instituições ultrapassadas não por serem milenares, mas por não terem a menor razão de ser"* (Góes, 1996, p. 125). O que Góes propõe neste livro é a intertextualidade, pois reúne um misto de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

personagens como o conde Drácula, Matusalém e Zé do Caixão. No entanto, Lobato está presente pois Dráuzio nasce no mesmo dia, hora e local do nascimento desse autor, considerado símbolo da Literatura Infantil por seus questionamento e propostas de mudanças. Dráuzio, em sua diferença, vai lutar contra o autoritarismo, os estereótipos, os preconceitos e as rejeições. O texto é repleto de humor. A narrativa atinge seu clímax quando Dráuzio é julgado pela Assembléia dos Vampiros.

White (1994, p. 238) muito citada pelas crianças e suas professoras, e considerada a profetiza da Igreja Adventista, adverte os fiéis sobre o que é falso e o que é verdadeiro na educação das crianças, afirmando que se dá importante lugar aos contos de fada, mitos e histórias imaginárias. Pergunta White: Como podem pais cristãos permitir que seus filhos usem livros tão cheios de mentiras? Para a autora, as idéias contidas nestes livros desencaminham as crianças, pois comunicam falsas idéias da vida, suscitando e nutrindo o desejo pelo irreal. O vasto uso desses livros em nossos dias, é uma das astutas maquinações de Satanás, que procura desviar a mente das pessoas, da grande obra de formação do caráter. A pretensão de Satanás é que nossas crianças e jovens sejam devastados pelos enganos destruidores da alma com que ele está enchendo o mundo, desviando suas mentes da palavra de Deus, impedindo-os de conhecer as verdades que os salvaguardariam. Segundo concebe White, nunca devem ser colocados nas mãos da infância livros que contenham uma perversão da verdade.

Entre tantos livros "permitidos" havia um que a escola não percebeu. Com toda a certeza, se a escola estivesse atenta não teria deixado ao alcance das crianças o livro 'Timbolão' psicografado pelo Médium Francisco Cândido Xavier e Waldo Vieira, pelo espírito Casimiro Cunha publicado pela Federação Espírita Brasileira em 1962, estando na 7ª edição, por ser um livro oriundo de uma filosofia oposta à da EA. Pela temática esse livro teria todas as possibilidade de ser aceito pela escola, já que é um livro altamente moralizante, que pune os indivíduos drasticamente por suas atitudes. O livro foi escrito em versos e narra as perversidades de um menino chamado Timbolão, expulso da escola, por mau comportamento, pois era arrombador de cofres e malas, desrespeitador de cegos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que espetava com alfinete na rua, desobediente e arruaceiro. Um menino que não se importava com os pedidos de sua mãe para que se tornasse bom. Mas uma casca de banana ao provocar-lhe uma queda deu-lhe a inesquecível lição. No último verso a advertência às crianças é a seguinte: *"Infelizmente, o menino, Por haver sido tão mau, Conquanto agora bonzinho, Ficou com perna de pau"*.

Encontrei esse livro no armário junto com outros livros, da sala de aula onde fizemos observações. A escola não percebeu sua presença talvez porque tenha sido "entre tantos" trazido pela família de algum aluno e a escola o colocou naquele armário onde as crianças, somente após fazerem as atividades escolares, é que podiam ler qualquer livro lá exposto. Era um armário com vários livros infantis misturados a outros e, mal acondicionados entre vários objetos. Assim como foi o pai que alertou a escola sobre 'Dráuzio', percebe-se que a escola, para além das interdições, não tem dado a devida atenção à Literatura Infantil como fonte de lazer e divertimento para seus alunos.

NEI da EP acha que é importante explorar questões como a virtude e os bons hábitos através das histórias contadas às crianças. Ela cita duas categorias que podem ser trabalhadas nas histórias infantis quando se trata de exemplos educativos: o tema da criança malvada e da criança bondosa.

> "É muito importante porque também como tem histórias que mostram assim, a criança malvada, o que acontece com ela e qual é o resultado... A gente sempre mostra o resultado. A gente trabalha orientando os dois lados, mostrando o resultado, deixando a criança escolher, 'O que você quer? Se você fizer isso...' Contando histórias bíblicas eu sempre mostro isso, 'olha o caminho é aqui! Ó, esse menininho fazia...' Quando eu conto histórias bíblicas eu procuro mostrar, pegar exemplo de personagem criança. Então, você orienta, você fala: 'Olha é por aqui, se você fizer assim o seu prêmio [ou castigo] vai ser esse, esse e esse... agora, se você fizer isso, ó, o teu prêmio vai ser esse e esse. Você mostra os dois lados e deixa a criança escolher". (NEI – prof. – EP)

Os contos clássicos da Literatura Infantil também passam por versões cristianizadas cujo objetivo é adequar-se à Doutrina de Igreja. Dois exemplos de

contos foram narrados: um pela coordenadora ON da EA e outro recentemente publicado na Revista de Educação Adventista, número 8, de 1988 (vide anexos). O primeiro é uma versão cristianizada de João e Maria e o segundo uma versão escolarizada de Branca de Neve e os Sete Anões (vide anexos). Vejamos como ON faz sua versão de João e Maria:

> "A história de Joãozinho e Mariazinha. Só que essa é verídica! Eles eram dois irmãos. Eles viviam em uma família cristã...tinham um bom relacionamento com os pais...E onde eles moravam era um país que vivia em guerra... Determinado dia eles saíram da escola e ao retorno das aulas daquele dia eles observaram alguma coisa diferente... quando chegaram próximo a casa deles tinha pegado fogo. Então todos que moravam naquela comunidade é... perderam suas casas, assim como seus pais. A notícia correu a autoridade da cidade vizinha mandou buscar aquelas crianças que haviam ficado sem lar. Aí, a autoridade anunciou... que quem tivesse desejo de crianças que a procurasse em tal lugar, dia... Joãozinho e Mariazinha oraram a Deus, pedindo que onde ficasse um o outro pudesse ficar também... que eles não queriam se separar. E Deus atendeu! Muitas pessoas procuraram aquelas criança e, as primeiras pessoas não se engraçaram de Mariazinha e nem de ... João. As últimas pessoas é que começaram a se interessar por eles. Uma deles chegou na Mariazinha e perguntou: "Você quer ir morar comigo?". "Ah, eu quero mas só vou se meu irmão for!". O casal estava em conflito, porque o marido queria um menino e a esposa queria uma menina. Aí, a mulher saiu para ver essas crianças... ela gostou da menina e depois ao conhecer o menino, também gostou... Levaram as crianças para casa, deu banho e deixou as crianças na sala, e quando ela foi preparar o lanche ouviu um soluço. Ela perguntou para as crianças; "O que está acontecendo?". Aí, as crianças chorando... apontavam uma fotografia que estava na estante "É mamãe! É mamãe!". Falaram que aquela fotografia era a mãe. Aí, ela sem saber "as crianças que estão comigo são meus sobrinhos! Ela mostra que quando a gente entrega o problema...". (ON – coord. – EA)

Em se tratando do uso de histórias adaptadas da Bíblia, estas são cotidianamente usadas nas salas de aula, principalmente nas duas escolas evangélicas. As crianças dizem da freqüência com que são contadas as histórias:

> "A professora sempre conta quando chega na aula... só conta histórias da Bíblia. Faz na de Ensino Religioso, de História e... Português". (ROD - M – EA)

> "...quando não é na aula de Ensino Religioso, a professora... ela fala... ela lê a história ... daí ela começa a aula de Português". (JAI - F – EA)

Segundo JAI quando a história é comprida a professora conta por etapas.

> "Daí, ela conta um pedaço... se for muito comprida ela conta um pedaço hoje, depois, no outro dia ela conta a outra parte". (JAI - F – EA)

A Literatura Infantil freqüentemente foi citada como um veículo para o ensino dos conteúdos escolares. A sexualidade e o uso de drogas foram os temas que as escolas mais relacionaram com a leitura da Literatura Infantil. Em vários momentos das entrevistas tanto alunos como professores tocaram nestes aspectos.

> "Esse livro que eles pegaram 'Deus me fez assim' é muito importante, porque ensina pra eles uma coisa que às vezes eles aprendem errado, por fora... Então eu acho que esse assunto 'Deus me fez assim'... da sexualidade infantil é muito interessante, chamou a atenção mesmo!". (IVE – prof. - EA)

> "É...Educação Sexual que estamos analisando, porque nós somos contra a masturbação. Nós não precisamos usar camisinha, como aí a mídia faz... como a sociedade aborda. O sexo é permitido após o casamento, entendeu? Nós falamos como está na Bíblia! Droga é pecado, álcool é pecado. Tudo o que faz mal pro nosso corpo é pecado... entendeu? Nós procuramos ajudar as crianças a se conscientizarem quanto à conservação do corpo, trazer uma mente clara, que vai ajudar a discernir entre o bem e o mal, entendeu?". (ON - coord.- EA)

A leitura da Literatura infantil, ao escolarizar-se, serve de veículo para o ensino das várias áreas do currículo escolar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> "Quando você trabalha com o livro de literatura, você trabalha não só a leitura em si, a interpretação, entendeu?... a produção de texto. Você trabalha outros elementos... pode trabalhar um assunto de Ciências, de Estudos Sociais. Pode discutir alguma coisa que está acontecendo no momento... fazer um paralelo...". (ON – coord. – EA)

> "... tem que analisar qual é o tema que está sendo abordado... quais os assuntos... Eu integrei {conteúdos} no caso de um livro "Ninguém é igual a ninguém "Apelido não tem cola"... Esses tipos assim eu integro com o ensino religioso, com essas outras matérias..." (VANI – prof .- EP)

Na fala das entrevistadas ficou evidenciado aquilo que Soares (1999, p. 21) chama de escolarização da literatura infantil, em que não há como evitar na escola que qualquer texto literário se torne um saber escolar. Soares afirma que não se pode atribuir conotação pejorativa a essa escolarização que é inevitável e necessária. Negar ou criticar a escolarização seria negar a própria escola.

> "Por mim eu não adotaria livro didático. Eu só trabalharia com livro de Literatura Infantil". (ON – coord. – EA)

No entendimento de ON o livro de Literatura Infantil poderia ser transformado em manual de ensino fazendo-se a substituição da cartilha, o que de certa maneira sempre aconteceu na escola.

A Literatura Infantil como fonte de divertimento e prazer estético foi citada por algumas crianças.

> "Ah, animar as pessoas! Esses contos são todos inventados, não são nada de verdade. Eles inventaram... fizeram filme... novela... Bom, elas [as crianças] não têm que assistir por obrigação, elas assistem porque elas gostam". (MIC - F- EA)

> "Pra criança... aventura, diversão e um pouquinho de romance". (ANALI - F – EA)

> "Pra ela aprender assim, as histórias pra poderem contar para os outros também". (MAY - M – EA)

> "A leitura serve pra você descansar, pra distrair...quando você lê, você desliga, esquece das coisas... porque você passa um dia assim, cheio de coisas... Aí, você pega, deita na cama, começa a ler, sai tudo aquilo...". (PED - M - EP)

Em que pese todas as injunções impostas parece que muitas dessas crianças conseguem extrapolar em certos momentos de suas leituras, ignorando os aspectos moralizantes para buscarem simplesmente divertirem-se com a leitura da Literatura Infantil. São raros os momentos em que se percebe essa situação na pesquisa.

> "Agora eu gosto de ler assim... coisa forte... Eu gosto de ler é "O grande Conflito" [Ellen White], eu gosto de ler a Bíblia, e "Patriarcas e Profetas" [Ellen White]". (LEO - M – EA)

> "Eu gosto de ler gibi. Eu gosto de ler o Homem Aranha, Batman... e Freddy Krueger... de terror {filme da série A hora do pesadelo]. É um cara que tem uma garra; ele entra no cérebro da pessoa, destrói o cérebro, a pessoa vira um zumbi e só pensa nele e a pessoa faz o que ele mandar". (LEO - M – EA)

LEO da EA foi o único aluno que assumiu ler livros e gostar de personagens que a doutrina de sua igreja condena. Concomitante com a leitura da Bíblia e dos livros doutrinários, ele gosta de histórias de terror e gibis dos Super Heróis. O menino transgride a doutrina de sua igreja, escrita nos livros religiosos que afirma ler.

4. Histórias bíblicas: obediência versus desobediência

As crianças, principalmente, nas escolas confessionais evangélicas, lêem e ouvem cotidianamente, as histórias da Bíblia, seja em sua forma original ou adaptadas para as crianças, num formato de livro infantil, quase que exclusivamente com o intuito de preservação dos princípios doutrinários de cada denominação. No decorrer das entrevista não foram poucos os momentos em que as crianças se reportaram aos conteúdos bíblicos que se tornaram escolarizados.

unesp

SHER da EA, afirma que sua escola incentiva a ler as histórias da Bíblia.

> "Incentiva! Eles falam assim: 'Leiam mais a Bíblia que vocês vão saber o que Jesus está fazendo no céu... O que ele vai fazer pra vocês... pra vocês não ficar mentindo... fazendo essas coisas que Jesus não gosta!". (SHER - M – EA)

As crianças já internalizaram a Bíblia como um livro diferente dos demais e fazem a diferença entre ela e os outros livros, vista como um livro sagrado que oferece ensinamentos divinos, e os demais livros são considerados profanos, que servem para o divertimento mundano:

> "Bíblia...esses livros assim, de Deus... é... aprender a amar a Deus, amar o próximo, essas coisas... Agora, livro que eu assim... forte... que eu gosto de ler, não ensina, só diverte ". (LEO - M – EA)

> "Se ler a Bíblia aprende muito mais de Deus! Se ler livro de História vai aprender qualquer coisa... da história". (SHER - M – EA)

Perguntei às crianças se as histórias da Bíblia ensinavam algo às crianças. As respostas foram unânimes nas três escolas da pesquisa, abrangendo principalmente atitudes como a obediência. As crianças são ensinadas de que há caminhos considerados certos e caminhos errados. Um desses caminhos aproxima o cristão de Deus, o outro o afasta. Qualquer um deles traz conseqüências.

> "Ensinam sempre a obedecer os pais... adorar a Deus". (GEI – F – EA)

> "Ensina! ...amar a Jesus. Sempre obedecer... Sempre andar certo nos caminhos de Deus e.... nunca pecar". (HEL - M – EA)

> "Ensina! A pensar... força... crer em Deus... ter Fé! Satanás existe! Tá no mundo, aí, espalhado. É por isso que tudo isso acontece!". (RAN - M – EA)



"Ensinam o que eles não podem fazer!... que tem que obedecer os nossos pais, os mais velhos". (ANNE – EP)

"Ensinam a andar mais no caminho de Deus". (NIL - M – EP)

"Quando eu leio a Bíblia, ela ensina a andar em bom caminho e não andar em mau...". (OSM - M – EP)

"Ensinam! Além de ajudar na leitura, elas ensinam como... que Deus queria que fosse o mundo dele. Para você ajudar a fazer bondade, dar carinho para as pessoas que necessitam". (ANC - F – CJ)

"Ensina bastante! Ensina que a gente deve ter respeito... que não deve fazer o mal. Desejar o bem!...que Jesus sempre foi assim... que vamos seguir o exemplo dele". (HEL - F – CJ)

O tratamento que essas escolas dão às histórias da Bíblia e às histórias, sejam clássicas ou contemporâneas entram, freqüentemente, na categoria da moralização, através dos exemplos. Historicamente, a educação da criança foi baseada nos exemplos dos homens que a Igreja considerou santos e dos heróis escolhidos pelo Estado.

As crianças citaram vários exemplos das histórias trabalhadas na sala de aula. KY da EA diz gostar de Pinóquio porque "ele aprendeu a não mentir". O exemplo deixado para KY está relacionado com a Doutrina de Igreja.

"... ela [a professora] falou que só ia pro céu quem não era mentiroso, quem era justo e... quem não fizer coisas ruins... roubar, matar... judiar das pessoas, dos animais... ". (KY - F – EA)

"João e Maria já li... a mãe dos dois falava pra eles fazer uma coisa, eles pegavam e obedecia. É importante obedecer porque se desrespeitar aí, vai ser pior pra nós mesmos". (AMAN - F – CJ)

"A mãe do Chapeuzinho Vermelho pediu pra ela ir por um caminho, ela foi por outro... foi pelo longo... comeu a vovozinha dela. Só porque ela fez uma coisa errada, aconteceram essas coisas!". (ARIA - F – CJ)

unesp

Dos livros atuais 'Cata Piolho' tem destaque porque aborda a temática da inveja:

> "Esse livro ensina a não ter inveja! Essa Sandrinha tinha muita inveja da colega dela! Está escrito que nós não podemos ter inveja!". (MIC - F – EA)

As personagens bíblicas são constantemente citadas pelas crianças e suas professoras. Histórias como as de Sansão, Jonas, Moisés, Davi, A história da Criação, entre tantas, são citados e servem de exemplos edificantes para as crianças. Alguns personagens bíblicos são citados por seus atos heróicos e pela obediência/desobediência a Deus:

> "Moisés... porque ele sempre foi assim, obediente". (GEI – F – EA)

A história da Arca de Noé também é lembrada como uma experiência de obediência a Deus.

> "Jesus avisou que ia ter um dilúvio... pra ele fazer um grande barco... Daí, ele começou a trabalhar rápido... ia entrando cada animal... entrando tudo pra dentro da Arca. Daí, as outras pessoas ficava lá, gozando da cara deles. Eles entraram e fecharam a Arca por dentro... dois anjos... Daí, começou a chuva, as pessoas gritando... Passou os anos... ele abriu a Arca e os outros morreram tudo, porque não acreditaram em Noé... porque tem que ser obediente a Deus!". (HEL - M – EA)

> "Sansão é forte e Davi é sábio". (LEO - M – EA)

> "Sansão, ele nasceu muito forte, daí ele casou com Dalila. Dalila cortou o cabelo dele e ele ficou sem a força. Os criados de Dalila levaram ele pro templo... Ele encostou duas quina, fez cair em cima deles, só que ele também morreu... porque ele não obedeceu a Deus". (ANDRES - F – EA)

> "Sansão... ele foi seduzido por uma mulher e depois a mulher traiu ele... furou o olho dele. Ele perdeu sua força e ele orou a Deus e Deus voltou a dar força pra ele". (FELIC - M – EP)

A Fé em Deus é lembrada pelas crianças através da história de Davi e Golias:

> "Davi e Golias... gente mais pequena pode ter mais força que um grande... Tá escrito na Bíblia que Davi derrotou um gigante. Mas Davi era pequeno! Quem deu força pra ele... Jesus! ... porque ele tinha muita fé em Deus". (OSM - M – EP)

> "Gosto de uma quando Jesus começou a lavar os pés dos pastores... se a pessoa tá doente a gente tem que dar uma força pra ela... porque quando a gente estiver em dificuldade... doente, tá precisando, ela não vai ajudar a gente...". (AMAN - F – CJ)

PAC do CJ afirma, a história que "eu mais fiquei chocada" foi a História da Criação, porque para ela existe a forte convicção de que Adão e Eva traíram a Deus, princípio que é doutrinário nas religiões cristãs, pois explica a origem do pecado pela desobediência a Deus.

> "Olha, Deus fazia tudo pra eles!... Deus ajudou tanto eles... Agora, eles chegam e fazem uma coisa dessa! Deus chegou e falou pra eles, que não era pra eles comer aquela maçã, porque tinha que deixar ali... Uma serpente falou que eles deviam... a serpente conseguiu conquistar e eles comeram a maçã, coisa que não devia fazer". (PAC – F - CJ)

Sem exceção todas as crianças entrevistadas afirmaram que as histórias da Bíblia são reais e verdadeiras.

Para as professoras e demais segmentos dessas escolas envolvidos com a leitura da Literatura Infantil é preciso ter claro os objetivos quando se conta histórias da Bíblia para as crianças:

unesp

> "As histórias bíblicas são uma lição pra gente! É uma experiência mostrando que se pode ver da criação até o final... Mostram ensinamentos, experiências que servem para os dias de hoje.". (NEI – prof. - EP)

NEI da EP complementa dizendo que as personagens bíblicas

> "...passaram por experiências difíceis, e elas conseguiram vencer...o porquê elas não conseguiram...". (NEI – prof - EP)

> "Olha, as histórias da vida de Jesus, eles gostam demais! Quando a gente conta eles... prestam atenção mesmo, perguntam!...". (IVE – prof. – EA)

Para IVE o objetivo para se contar a vida de Jesus na escola é salvacionista.

> "Ah, o objetivo é mostrar para eles como Jesus andou, o amor de Jesus por cada um de nós. É que ele chegou a nos amar tanto, de enviar seu próprio filho para morrer para nos salvar". (IVE – prof. – EA)

IROD, a bibliotecária do CJ, tem como certo que as professoras devem fazer comentários sobre a vida de Jesus pois

> "...às vezes, elas [as crianças] vêm todas querendo um livro da vida de Jesus. Olha, os livros ensinam muita coisa boa para as crianças. Você sabe que eles gostam muito de livros religiosos? As crianças gostam muito! Vida de Jesus, de Nossa Senhora... quanto eu trago, quanto eles lêem... ". (IROD – biblio. - CJ)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

IVE argumenta que as histórias do Antigo Testamento trazem lições e, da mesma maneira como foi citado pelas crianças, também IVE vê nessas histórias exemplos de obediência.

> "É como as pessoas procederam no passado, trazem lições de vida para eles. Pessoas que lutaram, que trabalharam... História de Moisés... obediência... Abrão, Fé... Ló, as histórias de Ló, a Arca de Noé...". (IVE – prof. – EA)

> "As histórias que a gente faz... são histórias religiosas baseadas na Bíblia... de Pedro, Moisés, Sansão... São essas as histórias de crente. Tanto do Velho como do Novo [Testamento]". (JAC – prof. – EA)

Bloon considera a Bíblia como *"uma vasta antologia da literatura de toda uma cultura"* (Bloon, 2001, p. 15). Para esse crítico literário americano personagens como José do Egito, Jacó e Jeová são personagens magníficos. O velho testamento no entendimento desse autor *"é um trabalho dos maiores contadores de história do mundo ocidental cujos efeitos poéticos são extraordinários"*. No entanto, Bloon chegou à conclusão de que *"é melhor ler a Bíblia como literatura do que como texto religioso"*, pelo menos não no sentido pensado pelos entrevistados, em que o texto bíblico está atrelado à doutrinação.

Mar concebe que as histórias da Bíblia oferecem às crianças a decisão e a escolha entre o bem e o mal.

> "Toda história... pega lá na Bíblia mesmo, tem o lado bom e o lado ruim também. E eles assim na hora que forem maiores, tem como tomar uma decisão. Eles vão saber se basear nas histórias, que já ouviram, que eles aprenderam". (MAR – biblio. – EA)

Certas histórias bíblicas devem ser higienizadas ao serem contadas às crianças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> "Contaria que Davi era um menino bom, que ele ajudava muito o pai e, não contaria o lado pesado da morte... de Golias... essa coisa... Não entraria em detalhes!". (MAR – biblio - EA)

> "História da Bíblia é uma história que todo mundo, adulto e criança ouve, só que você vai modificar a forma de contar, e quando for estudar história, que nem a história de Jericó, eu não vou poder contar para eles da mesma forma que o adulto vai ler. Se eu mandar eles lerem a Bíblia eles num vão... compreensão..." (VANI – prof. – EP)

Historicamente a Bíblia passou por várias reformulações, tendo como objetivo higienizar partes que os cristãos não deveriam ter acesso, pois *"a leitura é sempre uma prática perigosa e, ao ler sem tomar certas precauções, os cristãos põem em perigo sua salvação"* (Chartier e Hébrard, 1995, p.21).

ON, coordenadora da EA, afirma que a escola integra as histórias bíblicas com outras com áreas do currículo.

> "Olha, a gente procura da história sagrada... Como a gente trabalha de maneira interdisciplinar, com os textos a gente procurar relacionar os assuntos... da história a gente faz uma ponte para as atividades seguintes ". (ON - coord. – EA)

ON acredita que o primeiro objetivo ao se contar histórias bíblicas na escola é que os alunos possam

> "... através das histórias conhecerem e... também ajudá-los... na formação espiritual do aluno. Esse é o primeiro objetivo". (ON - coord. – EA)

VAN, coordenadora da EP, entende que as histórias da Bíblia foram escritas para contar a história do povo de Deus, da qual os membros da Igreja e, obviamente as crianças de sua escola são parte.

unesp

> "Olha, a história do Velho Testamento é mais sobre o povo de Deus. Entra História geral, entra todas as outras histórias, mas o artista principal, o alvo é a história do povo de Deus! A história do Velho Testamento é para chegar até o nascimento de Jesus e, daí o Novo Testamento vem contando a história do nascimento até a ressurreição, até a segunda vinda Dele". (VAN – coord. – EP)

VAN explicita que as histórias do Velho Testamento trazem para as crianças de hoje ensinamentos doutrinários como

> "...a confirmação de que Deus existe e, que ele está no controle daqueles que estão... Vamos supor que estou na Igreja... Eu aceitei Jesus... Então, eu sou povo de Deus! Confirmar que ele é fiel, e o que ele continua fazendo por nós". (VAN – coord. – EP)

Também nessa escola, através da "Devocional", as crianças ouvem as histórias das personagens bíblicas e de suas experiências, tendo como categorização obediência versus desobediência.

> "... está sempre contando a história de Moisés, de todos os reis... Tem reis que foram bons, tem reis que foram maus. Conta porque um rei acaba e foi mau... o que o rei Saul fez, o que o rei Davi fez... É mais assim, pela obediência e a desobedência... O ensinamento para nós é mais isso, aquele que obedeceu cumpriu o que Deus determinou e chegou no final, ele teve um bom andamento na vida dele, aquele que desobedeceu sempre terminou em tragédia, porque não obedeceu!". (VAN – coord. – EP)

Existe uma personagem bíblica que quando aparece em livros de história precisa ser trabalhada com as crianças, porque segundo VAN da EP, "o aluno pode tirar uma lição que talvez seja, ao meu ver, uma forma negativa, mas eu posso fazer uma compreensão positiva". A figura do diabo, como é conhecido, é entidade que precisa ser afastada das crianças por meio do temor. Teme-se a Deus, teme-se a Satanás quase que nas mesmas proporções. Satanás porque é

unesp

sempre a imagem do mal e Deus porque pode punir aqueles que o desobedecem. Não há saída a não ser pela obediência irrestrita a Deus.

> "A história do livro da 4ª série sobre o menino... o menino dormiu e teve um sonho. No primeiro momento como se fosse assim quase uma possessão que o menino tem contato com o diabo... É uma coisa que nós trabalhamos... que o diabo é uma coisa que a gente não faz caso de ter contato com ele, que nós queremos é ficar longe dele, que ele coloca as coisas ruins na sua cabeça, que você tá fazendo isso e aquilo... Mas eu coloquei por outro lado e mostrei que aquilo era um sentido figurado da coisa, que quando ele acordou, estava tendo com se fosse um sonho...". (VANI – prof. – EP)

A freqüência das histórias bíblicas, principalmente na EA, foi relatada pelos alunos e é confirmada pela professora IVE.

> "Toda semana tem duas histórias bíblicas, que a gente tem no manual do professor. Toda semana tem isso e, à medida do possível, quando a gente vê assim, que tem necessidade... acontece alguma coisa, a gente procura uma história educativa, assim, que combine com aquele momento". (IVE - prof. – EA)

Perguntei à IVE se na EA se contam mais histórias da Bíblia que outras histórias infantis.

> "Olha, a gente tem dado preferência para as histórias da Bíblia". (IVE – prof. – EA)

Como leitora da vida dos Santos da Igreja, IROD do CJ, afirmou que também as crianças procuram na biblioteca.

> "... às vezes, eles querem livro da vida dos santos... Dom Bosco, Madre Mazarello, Laura de Vicunha,.. Outro dia queriam São Cristóvão... queriam São Benedito.". (IROD - biblio. – CJ)

Ao contrário das crianças da EA, que falaram sobre a fundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia, as crianças do CJ não fizeram nenhuma referência à vida dos santos fundadores da Igreja Católica Apostólica Romana. Também na EP não houve referência aos fundadores da Igreja Presbiteriana do Brasil por parte dos alunos. As histórias da Bíblia, contadas às crianças, continuam, como historicamente foram impostas: como passaporte para a salvação das almas. Ë um livro para usado como norma de vida cristã, e não como literatura para ser apreciado.

5. Interação sala de aula/biblioteca: acesso, atividades e avaliação

Nas escolas pesquisadas a interação entre a sala de aula e a biblioteca é praticamente inexistente. Nas escolas evangélicas os espaços da biblioteca são inadequados, por serem espaços pequenos, por não terem acervo de Literatura Infantil a contento ou ainda por servir para outros serviços, como por exemplo o de xerocópias. Na EP o espaço da biblioteca esteve sempre trancado, enquanto lá estive, sendo usado somente uma vez por uma das professoras, o que de certa maneira causou estranheza aos alunos.

As crianças em sua grande maioria, principalmente nas escolas evangélicas, afirmaram freqüentar muito pouco a biblioteca.

> "Esse ano, só um dia". (ANNE - F – EP)

> "De vez em quando a professora vai... porque a professora não deixa entrar lá. Só quando tá com ela". (NIL - M – EP)

> "A gente só foi com a professora NEI uma vez. Eu nem sabia que tinha biblioteca". (LILI - F – EP)

> "Não. Eu não entro quase aqui, porque aqui está sempre fechado". (FELIC - M – EP)

Uma das crianças afirma que a diretora desta escola não gosta que as crianças entrem na biblioteca, porque podem sumir livros.

> "... ela não gosta que fica assim, pegando livro, porque some... a gente é culpado". (PAB – EP)

A escola EP não tem uma bibliotecária, mas uma sala com algumas estantes cheias de livro didáticos, e a chave fica em poder da coordenadora pedagógica, que assume a função de "cuidar" da biblioteca. Dessa forma não há como as crianças nem sequer saberem sobre a existência da biblioteca.



Fig. 15 – Ambiente da biblioteca da EP , observando-se ao fundo uma das estantes com livros didáticos. Mesmo comparecendo à biblioteca se torna difícil estimular a prática de leitura nas crianças, porque não há diversidade no acervo de Literatura Infantil para que os alunos possam fazer suas escolhas.



Fig. 16 – Aspecto da estante de livros infantis na biblioteca da EP.



Fig. 17 – Dentre os poucos livros de Literatura Infantil na estante um chama a atenção do menino da EP.

Por sua vez, na EA as crianças vão à biblioteca sob certas condições:

> "Venho. Eu venho só quando posso sair da sala. Aí, venho".
> (GEI – F – EA)

> "Eu não. Eu pego livro aqui e leio lá na sala quando estou vago... A professora não deixa eu vir aqui pra ficar lendo. Pego quando acabo de fazer alguma atividade". (LEO – M - EA)

O uso das bibliotecas nessas escolas pelos alunos acontece principalmente quando existe um trabalho de pesquisa a pedido da professora.

> "Às vezes vou, quando tem pesquisa. Eu vou lá pra tirar xerox e pegar a pesquisa". (HEL - M – EA)

> "De vez em quando. Quando tem pesquisa eu venho. Não é todo dia que eu pego livro de história. Não tenho tempo pra ler". (ROD - M – EA)

> "Sempre não. Só quando eu vou pegar um livro pra fazer a pesquisa". (SHER - M – EA)

ANALI afirma que a biblioteca da EA não oferece nenhuma atividade de leitura para os alunos.

> "Nenhuma. Ela só xeroca assim as coisas... Às vezes, ela fala pra gente: 'Esse livro é bom, esse não é muito legal' ". (ANALI - F – EA)

Os livros de Literatura Infantil da biblioteca da EA estão acondicionados em uma pequena caixa ou espalhados pela estante, nos quais as crianças podem escolher algo para ler. A ida à biblioteca na EA tem, como nas outras escolas, ligação estreita com a pesquisa para trabalhos com conteúdos escolares nas diversas áreas de conhecimento.

> "Quase sempre. Eu sempre pego na caixinha. Aí, dá pra fazer pesquisa, daí eu pego". (FRAN - F – EA)

No entanto parece que depois de algum tempo esgota-se a novidade e os livros não são renovados.

unesp

> "Não. É que a maioria dos livros que tem aí, eu já conheço. Alguns são grandes, e tem que entregar em poucos dias".
> (KY - F – EA)

Mar, a bibliotecária da EA faz uma crítica à biblioteca da escola pela falta de livros de Literatura Infantil, afirmando que a escola deveria adquirir esses livros para as crianças.

> "Acho muita carência de livros. Eu acho aqui pobre de livros. Precisa adquirir mais. As crianças gostam ". (MAR – biblio. – EA)

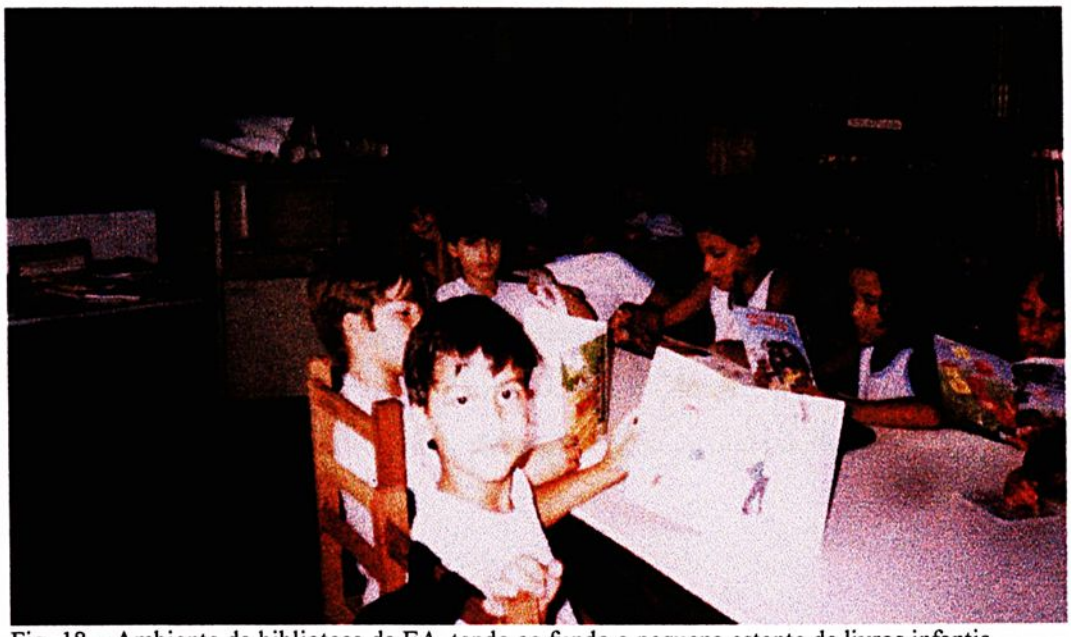


Fig. 18 – Ambiente da biblioteca da EA, tendo ao fundo a pequena estante de livros infantis.

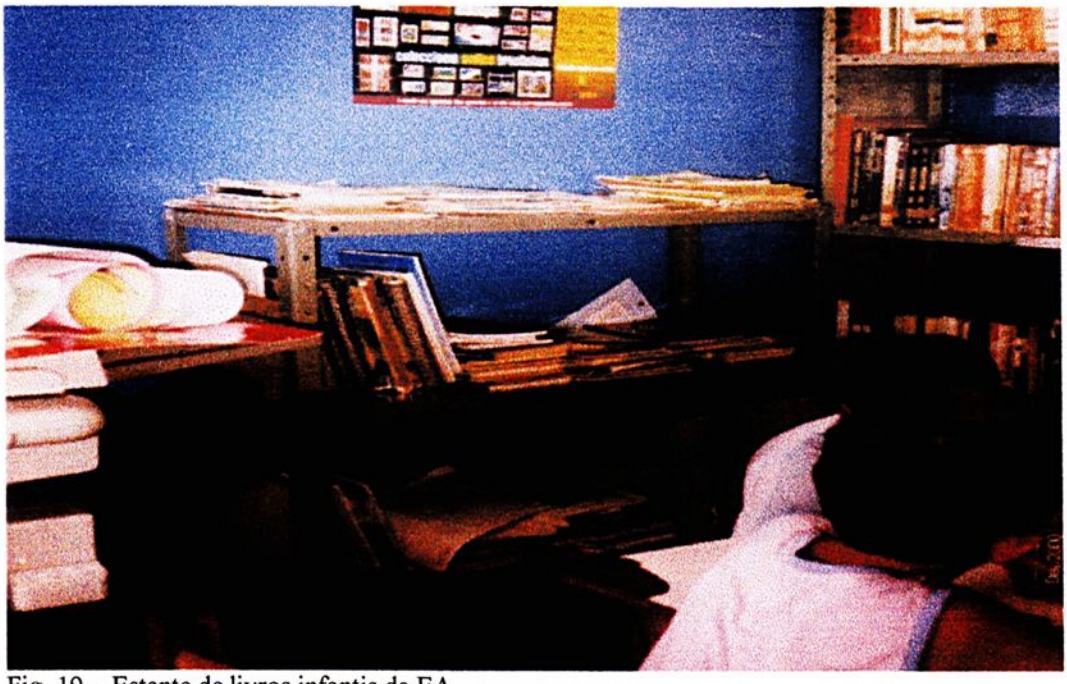


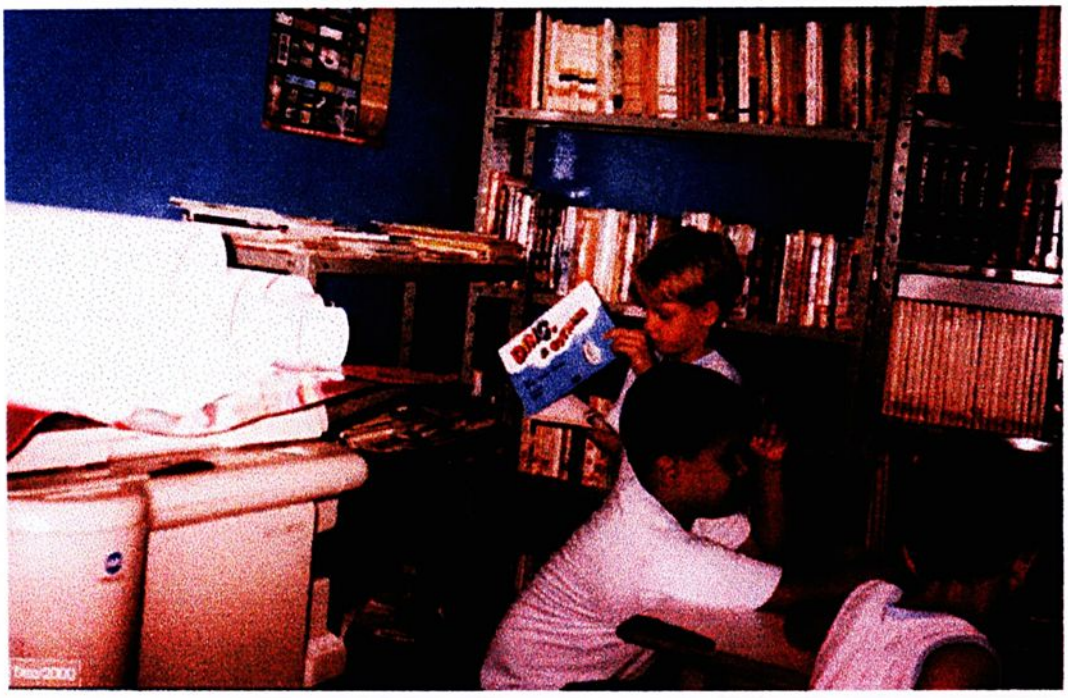
Fig. 19 - Estante de livros infantis da EA

Presenciei uma atividade com alunos na biblioteca da EA, em que o objetivo era a leitura de histórias pelos alunos, mas somente após um tempo muito longo e depois do ensaio de alguns hinos para uma festividade que haveria na escola é que finalmente as crianças puderam ler. Os livros foram colocados em cima da mesa, mas as crianças não puderam escolher porque a professora foi pegando os livros e distribuindo sem dar opção nenhuma de escolha para as crianças.



Fig. 20 – Na atividade de leitura os livros foram expostos sobre a mesa, porém sem o acesso à livre escolha pelos alunos

Na seqüência da atividade de leitura na EA pode-se observar na fig. 21, que uma das crianças não se contentando com o livro imposto pela professora vai em busca de outro na estante.



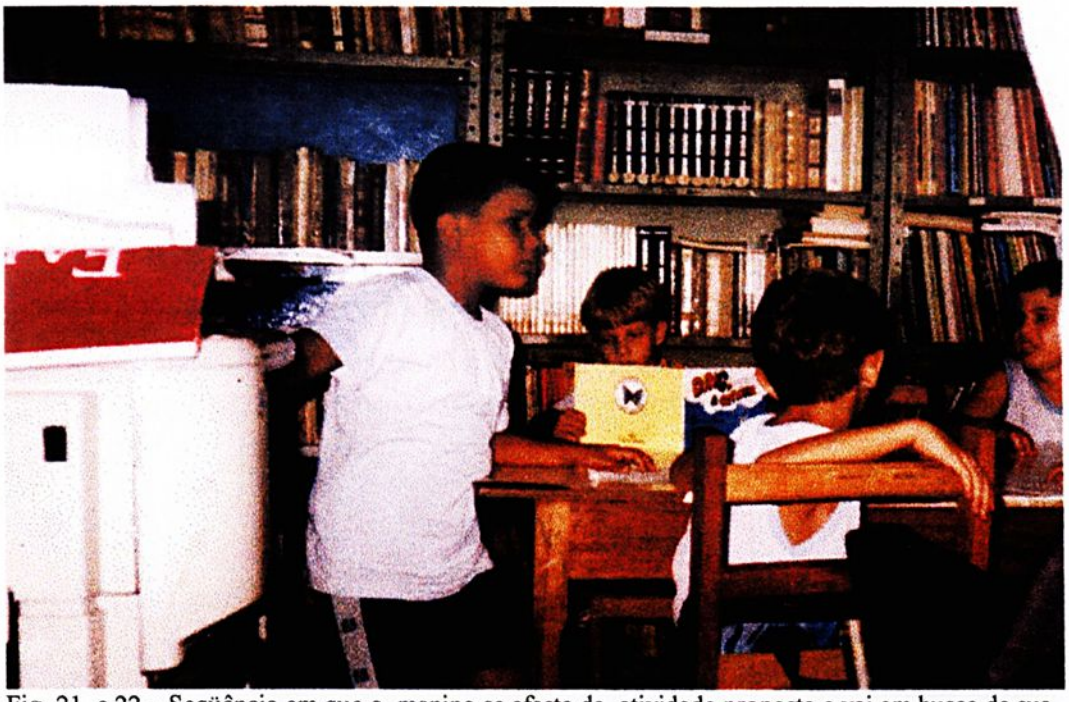


Fig. 21 e 22 – Seqüência em que o menino se afasta da atividade proposta e vai em busca de sua escolha pessoal de leitura. Volta a sentar e atentamente folheia o livro, ignorando a atividade que ora se desenvolve. Observe-se que a folha branca sobre a mesa contém os hinos que estão sendo ensaiados pelas crianças, que ansiosas esperam o momento da leitura ser autorizada pela professora.

No CJ existe uma situação diferenciada, pois coexistem biblioteca, sala de leitura e sala de aula. A existência das salas de leitura na escola são recentes e foram construídas com a finalidade de atender ao pré-escolar e às quatro séries do ensino fundamental. São duas salas bastante amplas, mas reproduzem o ambiente de sala de aula, com mesas e cadeiras de plástico, onde as crianças fazem as atividades de leitura. Nas estantes, estrategicamente espalhadas pelas paredes estão expostos uma variedade pequena de livros (na biblioteca há uma estante com maior quantidade de livros de Literatura Infantil), levando-se em consideração a freqüência dos alunos a essas salas. No entanto, encontramos em seu acervo livros atuais e considerados pelos estudiosos da Literatura Infantil como excelentes livros para crianças. Ao contrário da biblioteca, os livros da sala de leitura não são emprestados às crianças. A opção de construir as salas de leitura, segundo CEL, coordenadora pedagógica do CJ, deve-se a que algumas atividades que as crianças fazem provocam barulho que interferem em outras salas dada a proximidade entre elas. Para CEL as salas de leitura oferecem

unesp

melhor ambiente para diversas atividades relacionadas com a leitura da Literatura Infantil. A coordenadora afirmou que a escola tem encaminhado junto às professoras um trabalho de preparação para as atividades desenvolvidas nas salas de leitura.

Com relação à biblioteca do CJ parece evidenciado que sua finalidade maior é para subsidiar as pesquisas escolares nas disciplinas do currículo escolar e para os empréstimos de livros de Literatura Infantil.

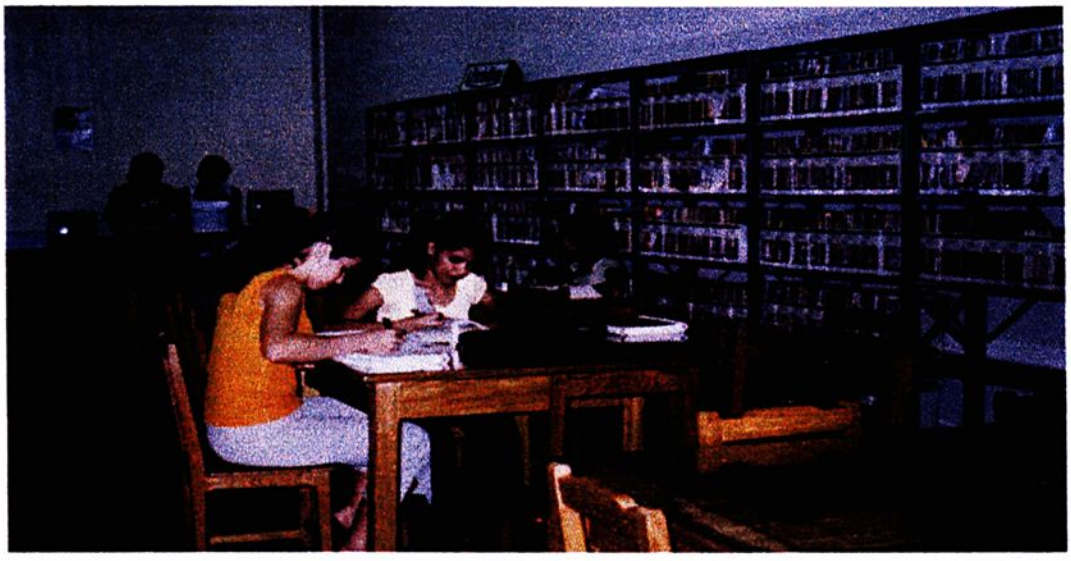


Fig. 23 – Ambiente da biblioteca do CJ

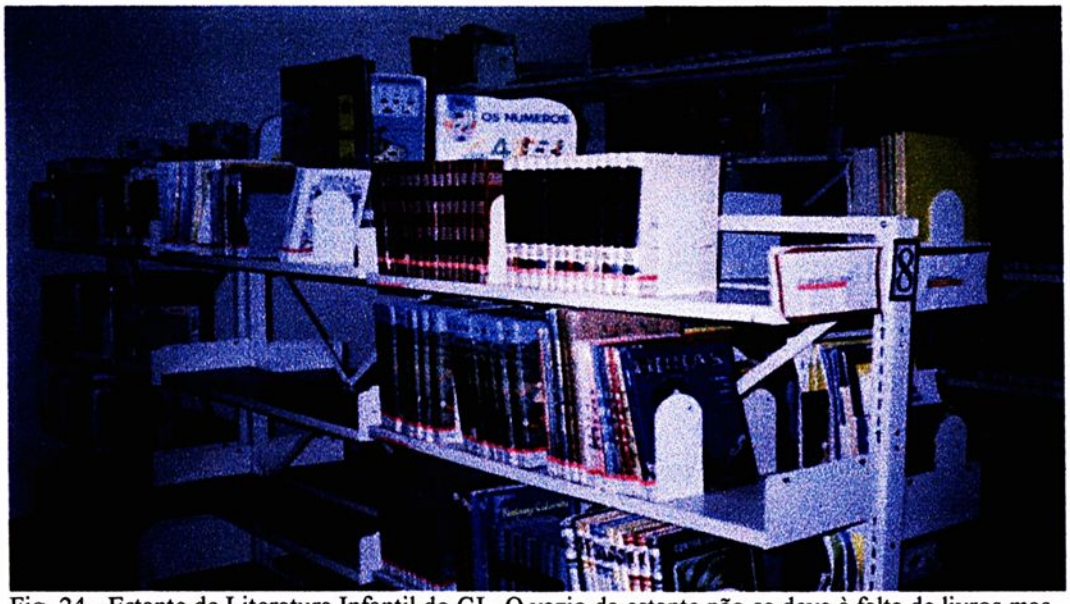


Fig. 24 - Estante de Literatura Infantil do CJ. O vazio da estante não se deve à falta de livros mas à grande procura pelos alunos dos livros.

IROD não parece muito satisfeita com as salas de leitura porque entende que é incompatível pela distância geográfica e interativa entre ambas.

> "Eu queria fazer uma biblioteca para a criança! Mas é completamente incompatível pra nós... eu aqui e lá em cima! Nós temos que ter a sala das crianças, junto com essa daqui, porque senão fica muito fora de mão". (IROD - biblio. - CJ)

O pensamento da bibliotecária era de que a escola tivesse uma sala próxima à biblioteca para adequá-la às crianças, mesmo porque as salas de leitura não oferecem aquilo que IROD deseja.

> "...com brinquedinho...com livrinhos, toda ilustrada... com almofadas no chão... com tapetes para ela sentar. Porque criança gosta muito de sentar... ". (IROD – Biblio. – CJ)

Perguntei às crianças do CJ se elas freqüentavam a biblioteca e a metade dos entrevistados afirmou não ir à biblioteca freqüentemente:

> "De vez em quando. Às vezes eu pego um livro... Às vezes eu vou lá pra ler mesmo". (DRY – CJ)
>
> "Aqui na escola? De vez em quando". (ERI - F – CJ)

Uma das crianças, como nas outras escolas da pesquisa afirma que só vai à biblioteca quando precisa fazer pesquisa sobre algum trabalho pedido:

> "Eu não vou muito. Só quando, assim tem alguma pesquisa ou pra tirar a xerox...". (AMAN - F – CJ)



Também tem crianças que freqüentam bibliotecas públicas para fazer as pesquisas escolares.

> "De vez em quando na Universidade... Eu vou lá na biblioteca todo final de semana". (TIA - M – CJ)
>
> "Vou. Vou lá na municipal. Tem tia que manda pesquisar... Eu vou lá sempre". (BRUN - F – CJ)

Uma das falas das crianças mostra que a biblioteca do CJ também faz a relação faixa etária/livro de seus usuários:

> "A gente vai lá e pega. Aí, a gente fala assim: Esse aqui tá bom pra minha idade?' Pergunta assim: 'Que idade você tem?' 'Dez anos.' Aí, ela fala assim: 'Ah, prefiro aquele ali que é mais relacionado com a sua idade'. A gente vai lá pega aquele, aí lê, se gostar no outro dia a gente devolve". (AMAN - F – CJ)

Se as crianças afirmam que vão pouco à biblioteca, isto significa que a integração sala de aula/biblioteca também não é usual na escola. A integração sala de aula e sala de leitura é neste momento da pesquisa ainda inicial. O deslocamento para esse ambiente acontece semanalmente com o objetivo de promoção de atividades possíveis com a Literatura Infantil. A distância entre a sala de aula e a sala de leitura faz com que a classe perca muito tempo no deslocamento.

O que pude observar desses momentos no CJ é que as crianças são, como em tudo na escola, colocadas em fila, onde há um controle dos comportamentos pelas professoras e auxiliares. Numa dessas caminhadas para a sala de leitura, quando acompanhei uma das turmas da 4ª série, até certo trecho as crianças formavam bem a fila, no entanto por causa da distância foi difícil manter a ordem e as crianças se espalhavam eufóricas, até que a professora parando a fila disse: "Acabou o recreio!". Imediatamente as crianças silenciaram e novamente se enfileiraram. Ao chegar ao pé da escada que dá acesso à sala de leitura, algumas

unesp

crianças chupavam pirulito. A professora se dirige ao primeiro aluno: "... pirulito no lixo!" e depois à aluna: "„ pirulito no lixo!" A relação entre pirulito e leitura por conta das admoestações da professora é de oposição. Coloca a leitura num plano em que, o prazer do pirulito não pode ser associado à leitura, porque leitura sendo atividade escolar exige a atenção que o pirulito pode dispersar. Percebe-se que a professora é amável com as crianças, porém em sua concepção ela faz uma associação negativa entre a leitura e as guloseimas que as crianças tanto gostam. A leitura vista como alimento a ser devorado, como demonstra Manguel (1997) fica assim por conta das metáforas. No plano real a criança internaliza desde cedo que a guloseima é prazer que não condiz com a obrigação escolar da leitura.

Uma das crianças relata como acontecem as atividades com a Literatura Infantil na sala de leitura:

> "A professora, nas vezes que a gente foi, ela pegou um livro, leu... Aí, depois ela pergunta pra gente o que a gente entendeu do livro". (ERI - F – CJ)

> Ah! A gente vai lá, senta pra ler um livro. Aí, a tia lê o livro e a gente faz uma redação, resumo do livro. Aí, ela corrige e a gente passa no caderno. É isso que a gente faz l". (ARI – F – CJ)

> "Ela lê histórias. Tem uns que ela lê com a gente, depois dá pra gente ler sozinho". (ANC – F – CJ)

Nas observações que fiz das atividades de Literatura Infantil desenvolvidas na sala de leitura do CJ, constatei que ERI afirma, mas essas atividades feitas de maneira repetida, em que é sempre a professora que escolhe a atividade pode ser causa de dispersão dos alunos. Por várias vezes pude observar que enquanto a professora contava ou lia a história vários alunos voltavam sua atenção e se deslocavam das mesas em busca dos livros colocados nas estantes, da mesma forma como fez o menino da EA. Uma dessas crianças foi inclusive chamada a atenção por essa atitude.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

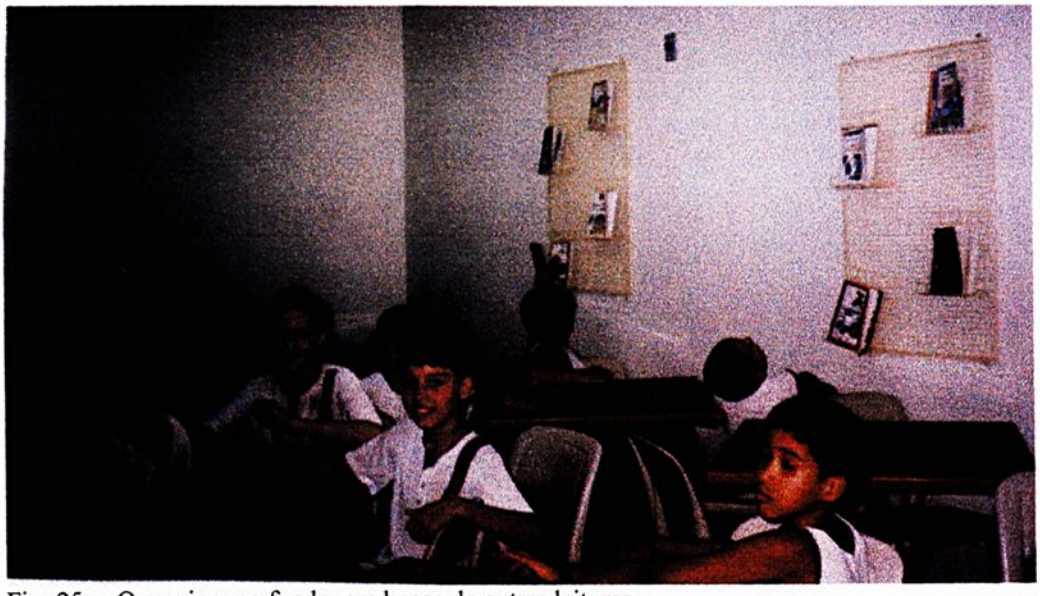


Fig. 25 – O menino, ao fundo, em busca de outras leituras.



fig. 26 – A curiosidade aguçada pelo livro em exposição.



Fig. 27 – Menino do CJ na busca pessoal de leitura.

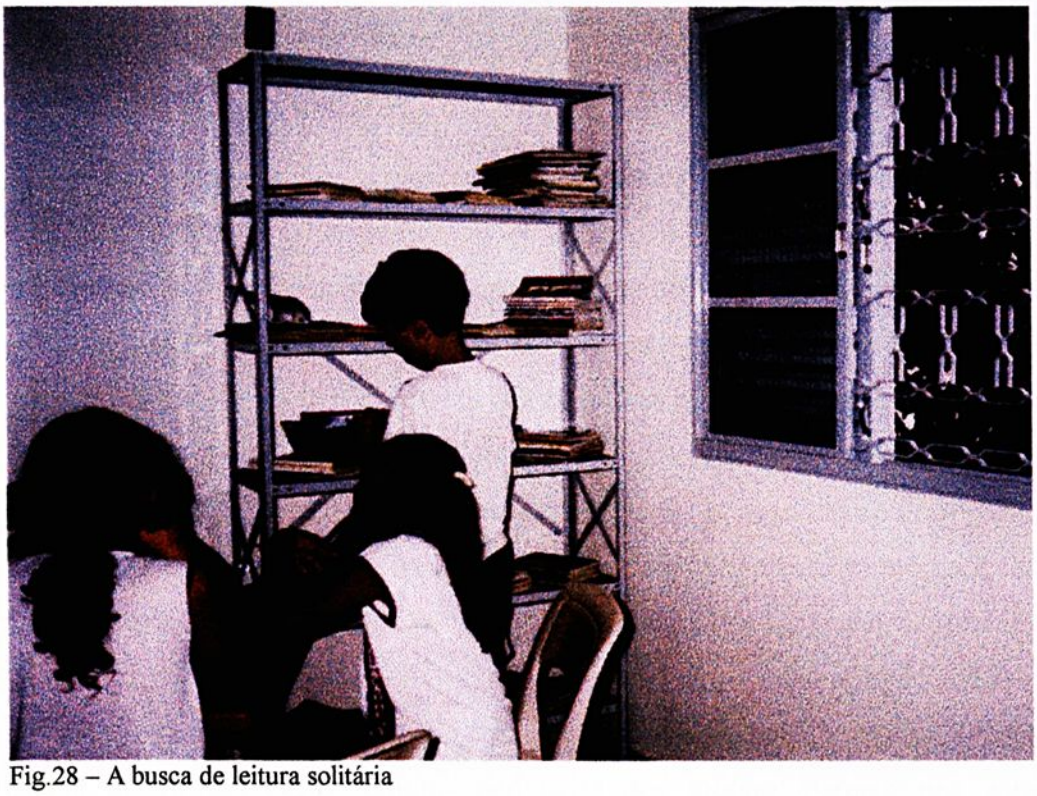


Fig.28 – A busca de leitura solitária

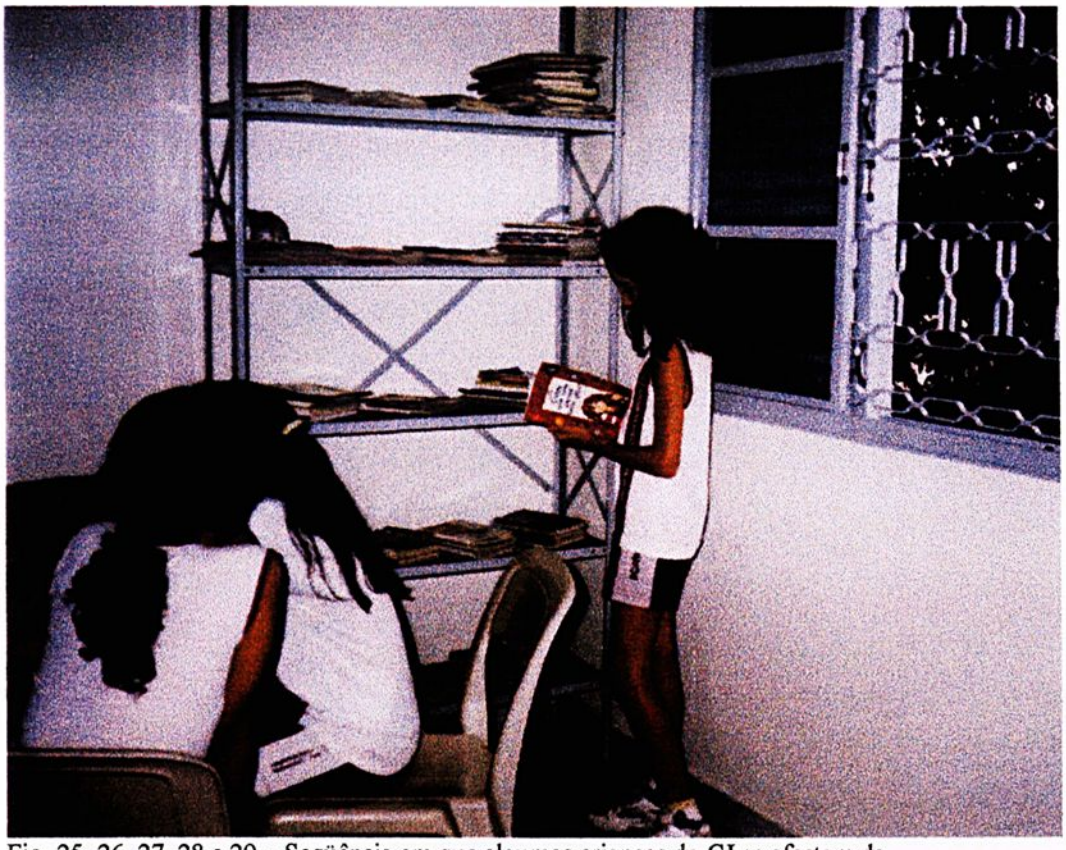


Fig. 25, 26, 27, 28 e 29 – Seqüência em que algumas crianças do CJ se afastam da atividade proposta para buscar o livro exposto na estante.

Nesta atividade a professora contou a história de uma forma bastante dinâmica, falando e circulando entre os alunos, mostrando imagens do livro e enfatizando falas dos personagens. Após contar a história, a professora pediu aos alunos que se reunissem em grupos de quatro alunos para recontar a história.

O propósito da professora era que os alunos contassem livremente o texto. Como a classe é muito numerosa, foram escolhidos dois grupos para apresentar. O primeiro grupo narra espontaneamente a história. O segundo começou lendo integralmente o texto, no que foi questionado pela professora. O menino que lia o texto, passou então a narrativa para uma das meninas e, a partir daí, o grupo não conseguiu mais se articular. A classe, por sua vez, também não conseguiu concentrar-se na apresentação dos colegas. O que pude notar é que na situação criada houve um certo tumulto por parte dos alunos. Percebi nas várias observações que fiz nas duas salas da 4ª série, que as meninas são mais participantes e entrosadas no grupo que os meninos. Em dois grupos nos quais só

havia meninos, estes se mantiveram apáticos no fundo da sala. Um dos grupos conseguiu participar após a professora oferecer o livro para novamente reler a história. Houve grupos que fizeram de forma muito satisfatória suas apresentações, como mostra a seqüência de fotos.

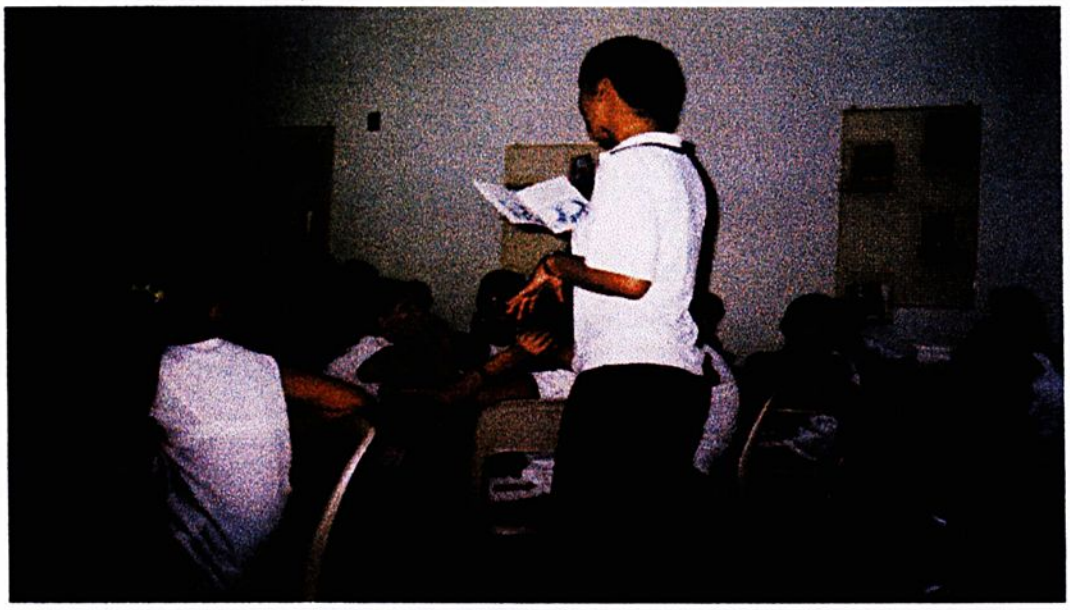


Fig. 30 – As crianças sentam-se nas mesas para ouvir a história lida pela professora.

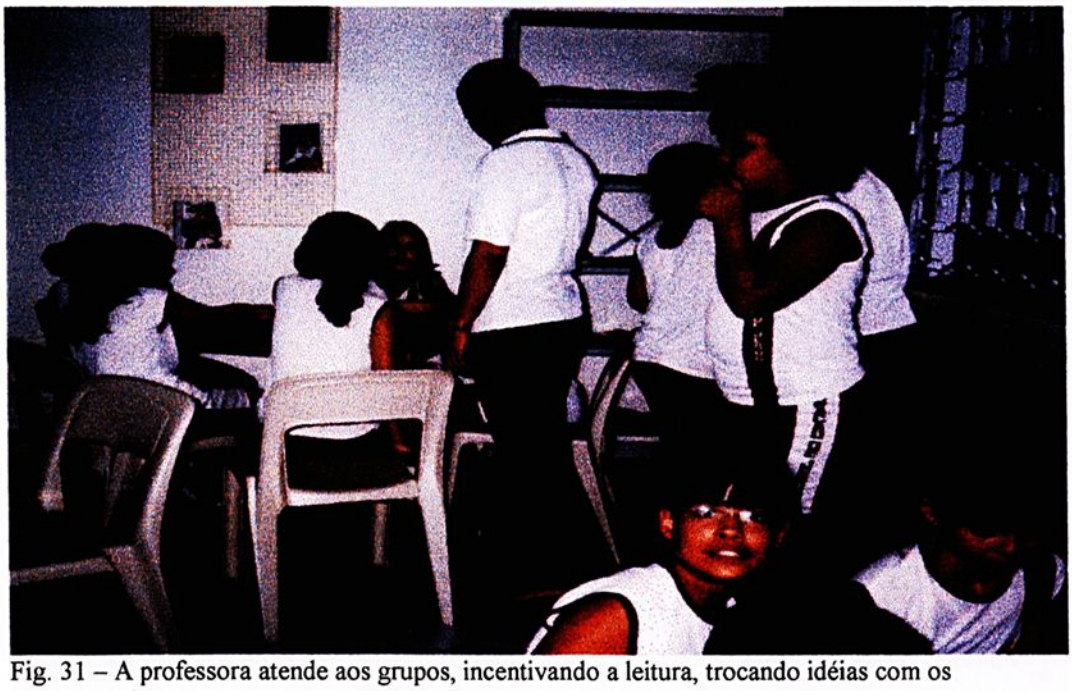


Fig. 31 – A professora atende aos grupos, incentivando a leitura, trocando idéias com os alunos.



Fig. 32 – Os grupos organizam-se, fazem contatos, espalhando-se pelo espaço da sala.



Fig. 33 - A menina ouve atentamente aquilo que seus colegas propõem



Fig. 34 – Depois participa dando também sua colaboração ao grupo.

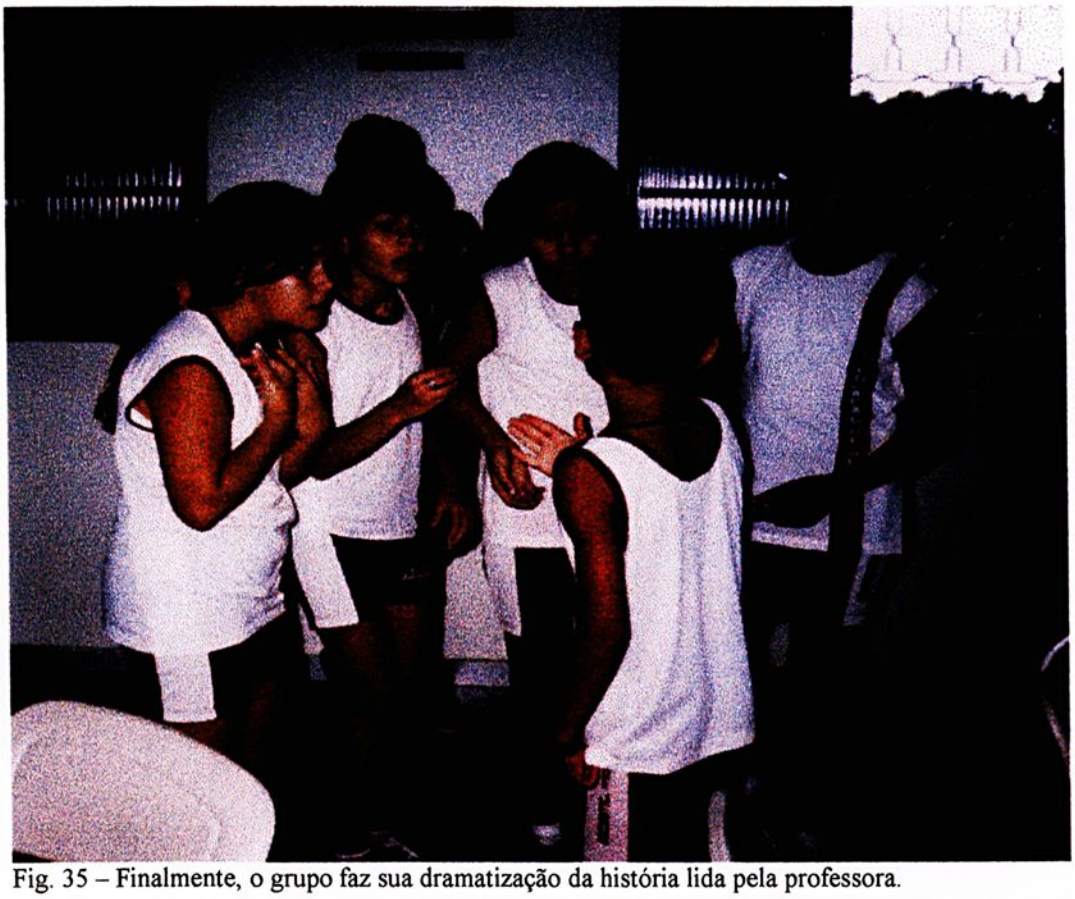


Fig. 35 – Finalmente, o grupo faz sua dramatização da história lida pela professora.

Como nas outras atividades anteriores na sala de leitura, repetiu-se a situação do fechamento das salas de leitura às 17 horas, quando as crianças não haviam ainda terminado a atividade.

A ida à sala de leitura, embora semanal, é sempre para cumprir uma atividade executada pela professora. Pelo comportamento de vários alunos deslocando-se para as estantes é possível acreditar que a leitura de livre escolha dos livros de Literatura Infantil pelos alunos na sala de leitura não é uma constante. A interação sala de aula/biblioteca não acontece freqüentemente nessas escolas.

Pude constatar o quanto as crianças são ávidas pelo contato com o livro, vi muitas mãos folheando suas páginas; uns com mais cuidado outros um tanto estouvados, mas em todos percebi que lhes agradava o ato de folhear o livro, de mostrar aos colegas aquilo que lhes chamava a atenção. Senti que aqueles livros tinham valor para eles, por suas imagens, pela fantasia que proporcionava através do texto lido.



Foto 36 – O grupo compartilha o livro

unesp



Fig. 37 – O livro é tocado por mãos que folheiam suas páginas.

Na EP também pude presenciar uma atividade em sala de aula promovida pela professora. No primeiro momento, as crianças sentadas em suas carteiras pareciam não estar interagindo com a história. A falta de proximidade física ente quem conta e quem ouve a história não permitiam maior interação. Quem resolveu esse problema foram as próprias crianças que aos poucos, através dos mais ousados foram se aproximando.



Fig. 38 - O menino começa a história mas o grupo está disperso.

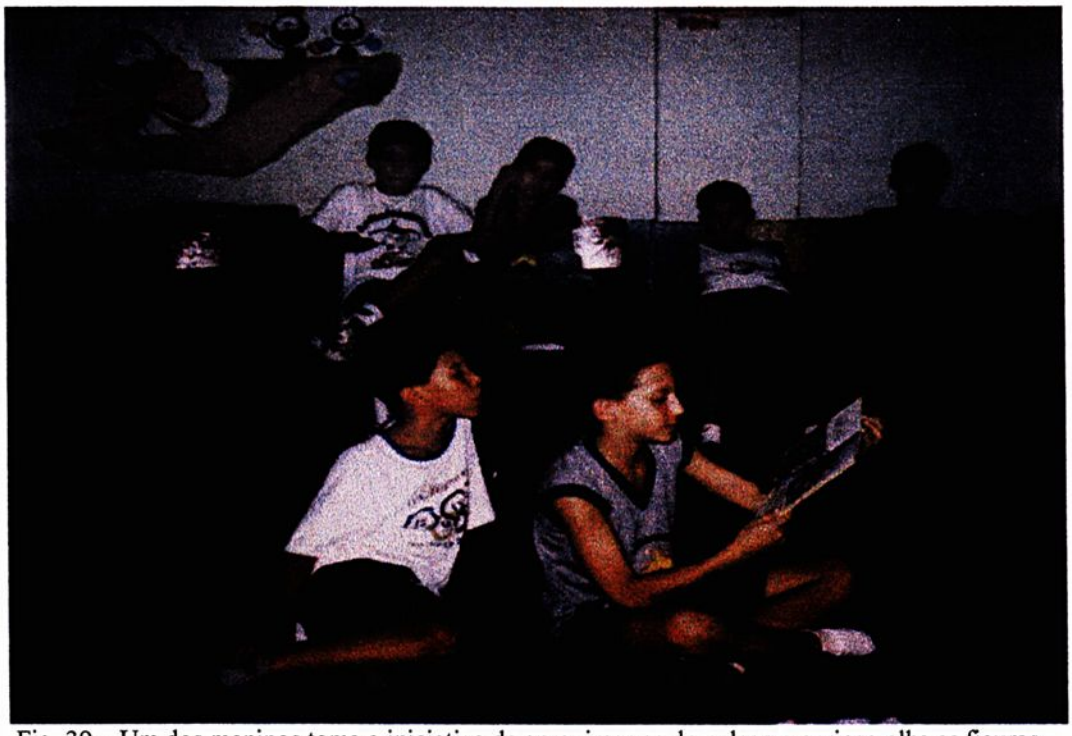


Fig. 39 – Um dos meninos toma a iniciativa de aproximar-se do colega e curioso olha as figuras do livro.



Fig.40 – O menino se entrega totalmente a satisfazer sua curiosidade.

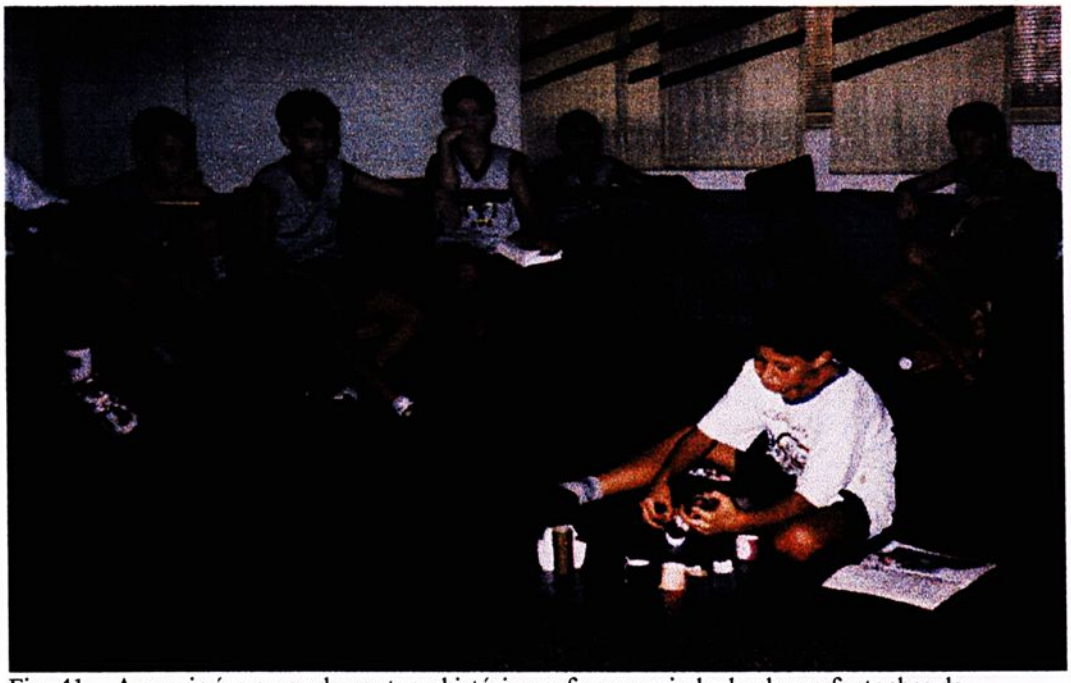


Fig. 41 - A seguir é sua vez de contar a história e o faz com ajuda de alguns fantoches de sucata. O menino usa fantoches para contar sua versão da Arca de Noé

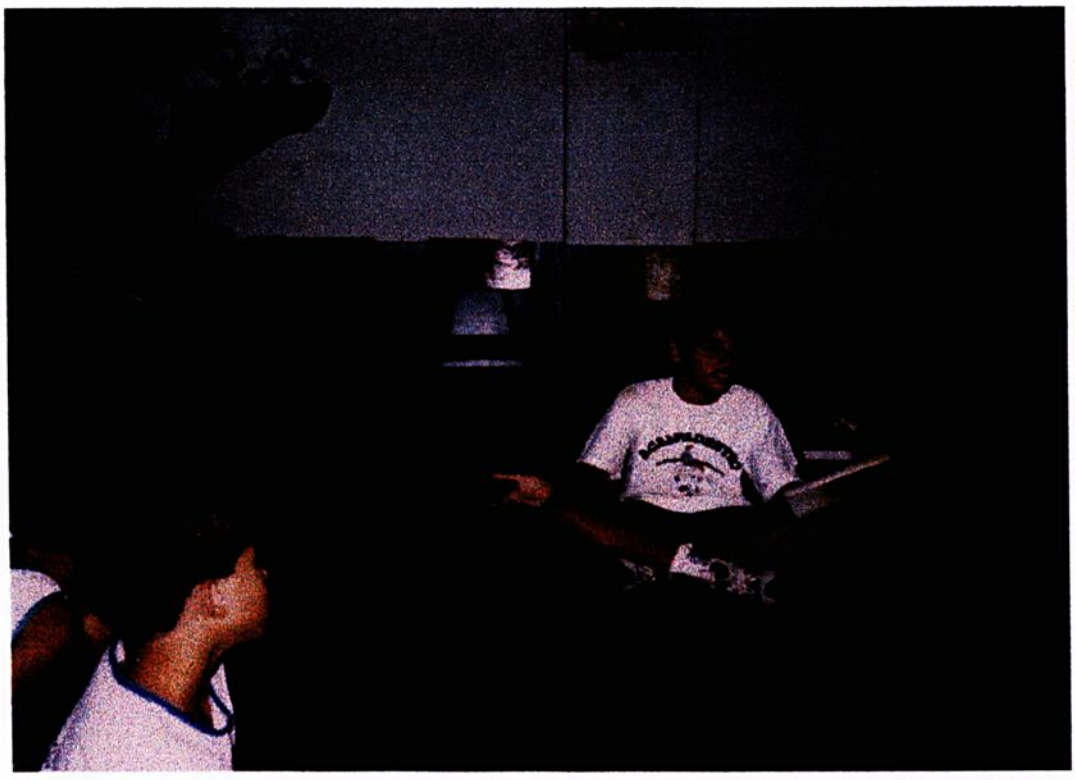


Fig. 42 – Nesta seqüência, vê-se um dos meninos contando sua história. Ao redor dele os colegas ouvem. À medida em que a história evolui, seus ouvintes vão se chegando. Vê-se ao fundo, sentado numa carteira um menino que não se interessa muito e parece disperso.

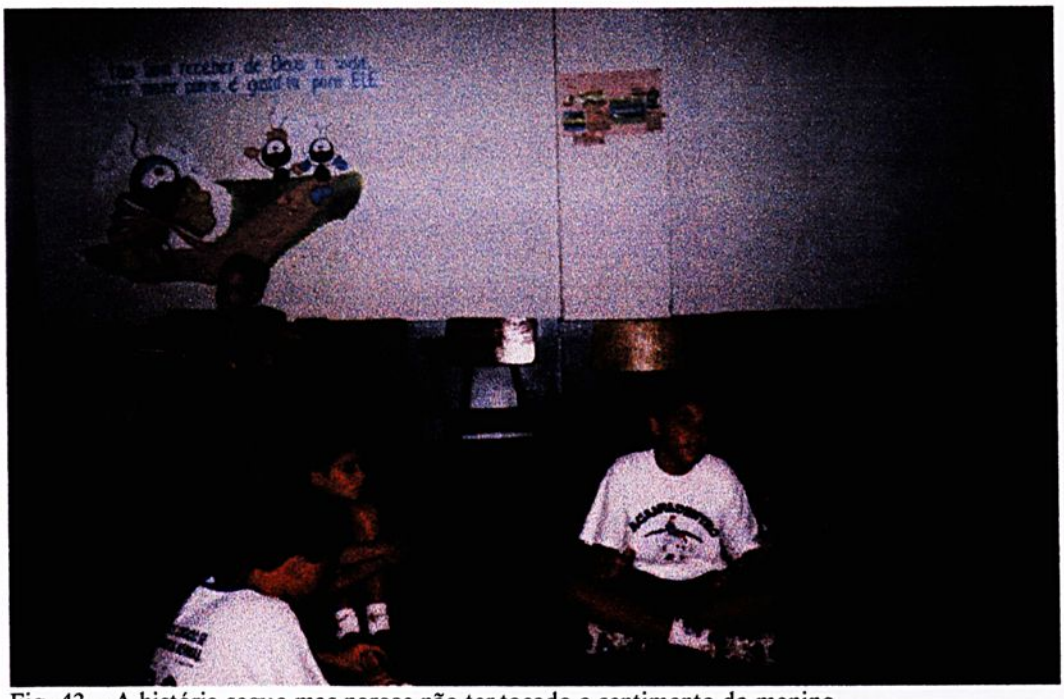


Fig. 43 – A história segue mas parece não ter tocado o sentimento do menino.

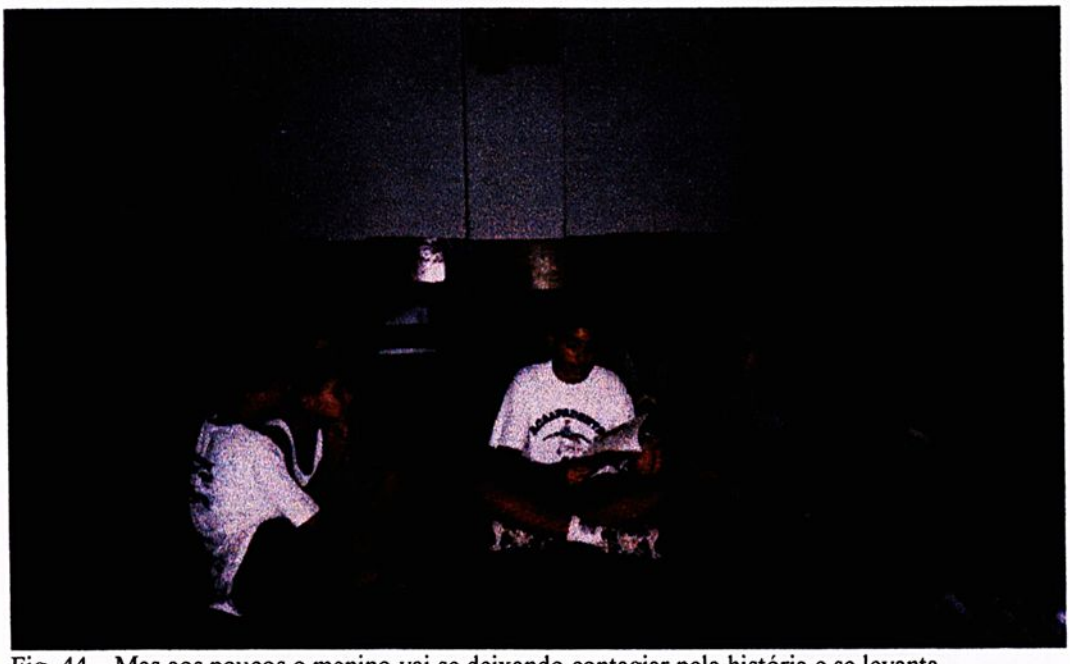


Fig. 44 – Mas aos poucos o menino vai se deixando contagiar pela história e se levanta.



Fig. 45 – Agora o menino já está próximo e ouve atentamente a história. O que se vê então é o interesse crescente desse menino no processo de audição da história contada por seu colega.

Quando essas atividades acontecem na sala de aula há intensa participação das crianças. Os alunos se apaixonam por essas atividades e querem que elas aconteçam sempre. Muitas crianças ficam dias lembrando-se das histórias e pedindo para a professora novas oportunidades de fazê-las. Essas atividades são importantes porque em virtude delas as crianças podem expressar-se, reelaborar o texto à sua maneira e interagir com seus colegas.

Pude presenciar momentos de leitura compartilhada em que havia muito envolvimento das crianças e momentos de leitura solitária em que o leitor se deixa levar pela história que não tem tempo delimitado para acabar.

Seja na sala de aula, na sala de leitura ou na biblioteca as crianças, quando incentivadas fazem atividades envolventes, bonitas e com muita expressividade.

Quanto à biblioteca tão pouco usada para atividades lúdicas com a Literatura Infantil, é para Silva (1995, p. 2) *"não somente um apêndice, mas um andaime fundamental do projeto pedagógico da escola... A biblioteca deveria ser*

colocada como 'cérebro' do sistema de ensino, como o centro de referência para o qual recorre o professor e o aluno com o intuito de produzir conhecimento".

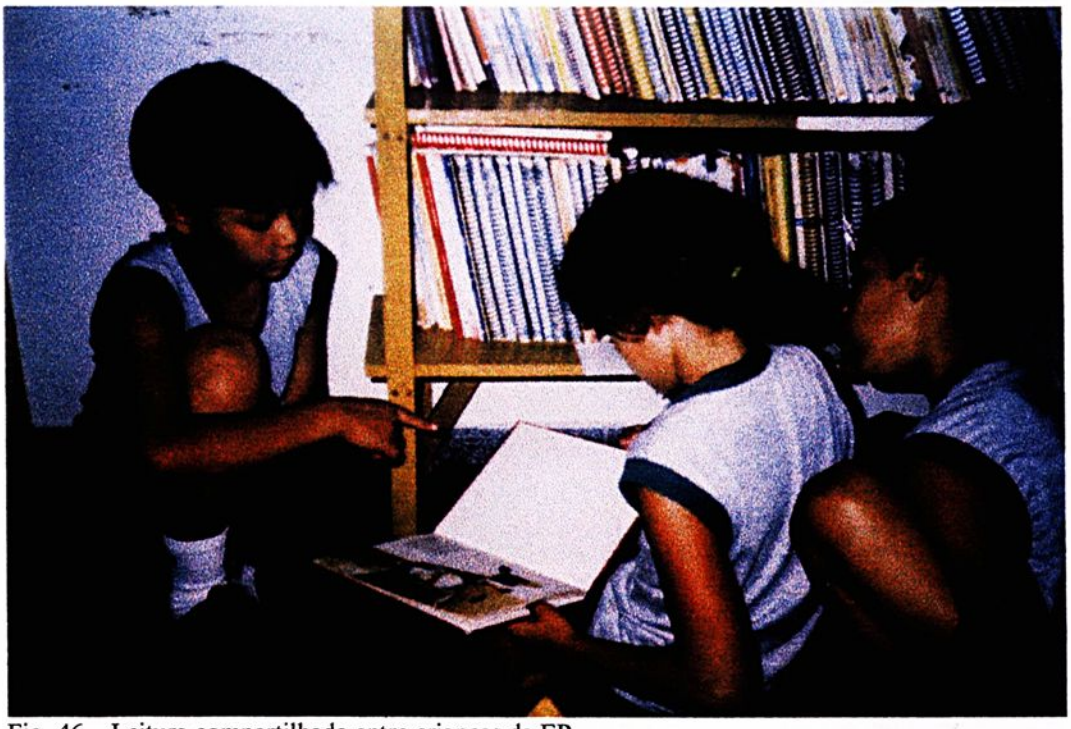


Fig. 46 – Leitura compartilhada entre crianças da EP.

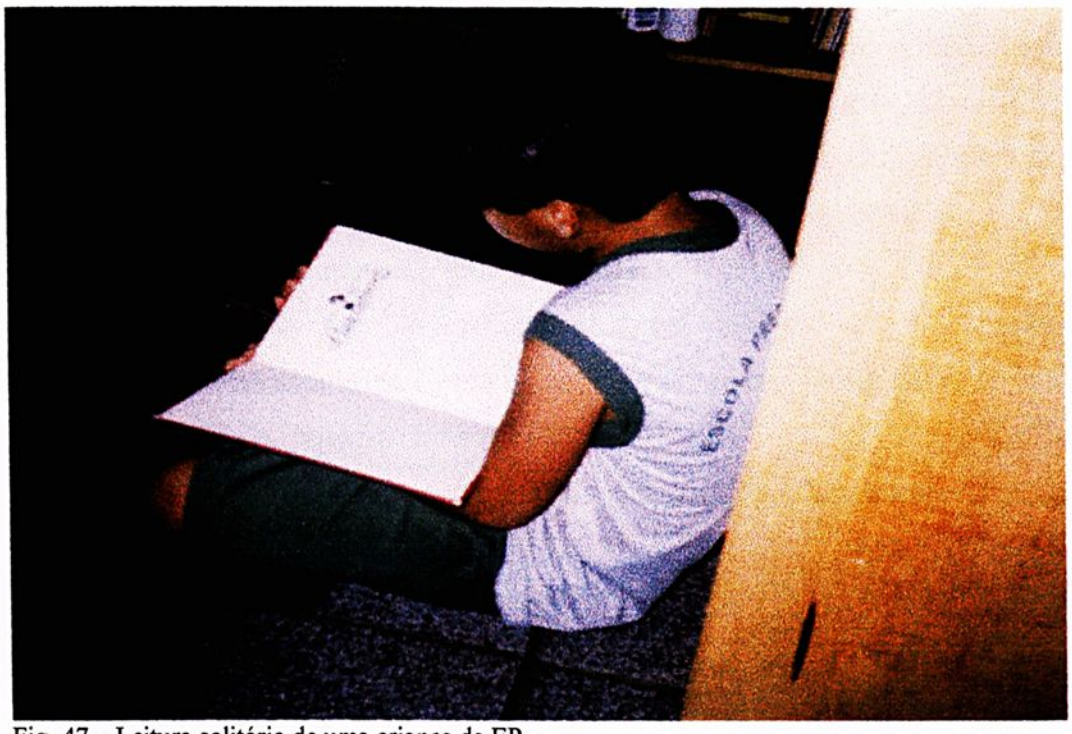


Fig. 47 – Leitura solitária de uma criança da EP



Fig.48 – Menina do CJ que se posta em um canto para usufruir individualmente a leitura.

Na EA não pude presenciar atividades com a Literatura Infantil na quarta série pois me pareceu não haver incentivo nem por parte dos professores e nem por parte da coordenação pedagógica. A linha seguida, pelo menos nesta EA, talvez por questões doutrinárias, as quais já citamos, não oferece incentivo aos alunos para que aconteçam essas atividades em sala de aula. Com esse pensamento a escola perde a oportunidade de oferecer às crianças um meio de expressar sentimentos, desenvolver a sensibilidade, de organização para o trabalho em grupo e de interação entre as crianças.

Como última etapa da análise dos dados voltei-me para a avaliação, porque ficou evidenciado nas entrevistas que as escolas pesquisadas fazem avaliação através dos livros da Literatura Infantil.

Segundo vários alunos as professoras dessas escolas fazem avaliações da leitura de textos da Literatura Infantil.

> "... foi xerocado pela professora para fazer a avaliação. Foi é... Meu pomar, que a autora era a Cecília Meireles. ". (LEO - M – EA)

unesp

> "... a gente tinha que ler 'O reizinho mandão'... relacionado com o texto ela dá uma prova. A gente tinha que estudar a autora... o que acontece no meio do livro... no final...".(AMAN - F – CJ)

> "... tem esses textos assim da... a professora fala assim: 'Lê que eu vou fazer uma prova de interpretação de texto', a gente vai e lê". (LILI - F – EP)

As histórias da Bíblia também são usadas para fazer avaliação

> "Conta. Umas da Bíblia que, daí ela faz prova assim... sobre aquela história". (FRAN - F – EA)

As professoras assumem que fazem avaliação dos textos da Literatura Infantil, através da interpretação de textos.

> "Olha, nós avaliamos tanto a leitura em si como a interpretação, o que ele está entendendo da história. Ele lê, ele tem que contar a história. E também colocar na prática... tirar uma moral da história. É o que você usaria na sua vida!". (JAC – prof. – EA)

Perguntei à JAC se a escola fazia avaliação com o livro de Literatura Infantil.

> "Sim! É uma avaliação, só com o livro paradidático. Então, você trabalha com ele e faz uma avaliação dentro dele. Interpretação de texto... conta a história... desenha a história... ". (JAC – prof. – EA)

Quanto à nota, JAC confirma o que vale para a escola.

> "É, ela faz parte, porque a nota aqui na escola é a nota somatória, então tudo o que o aluno participa tem seu valor, entendeu?". (JAC – prof. – EA)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Mar, a bibliotecária da EA tem uma opinião diferente das professoras sobre as leituras da Literatura Infantil e que se aproxima bastante da posição defendida por inúmeros autores citados neste trabalho.

> "... é eles tem que pegar interesse, gostar da leitura! e não aquela coisa porque vai valer nota". (MAR. - biblio. – EA)

De qualquer forma, MAR foi praticamente a única pessoa que teve esse tipo de posicionamento com relação à leitura da Literatura Infantil.

Faria (1999, p. 114) aponta para uma visão de avaliação da leitura, em que é preciso valorizar a reflexão e a interação no diálogo sobre o livro lido. Para essa autora a avaliação pode levar em consideração *"a participação do aluno e particularmente seu crescimento em termos intelectuais e afetivos, o aprofundamento de sua visão de mundo e do conhecimento dos temas abordados, a ampliação do seu horizonte de expectativa quanto à leitura em geral e, no que toca mais de perto o texto literário, a assimilação dos elementos específicos da linguagem literária"* (Faria, 1999, p. 114). Portanto a avaliação não pode ser pontual e nunca traduzida em uma somatória do desempenho do aluno em atividades pontuais. A única medida que se pode tirar é o progresso do aluno ao longo do ano em atividades que levem em consideração os aspectos afetivos, lúdicos e estéticos.

Finalmente, um dos depoimentos que chamou minha atenção refere-se à importância que a escola tem para as crianças como ambiente de aprendizagem. De modo unânime as crianças atribuírem à escola uma importância muito grande para seus progressos intelectuais, mas PAB da EP faz a diferença entre estudar numa escola evangélica ou numa escola laica.

> "Na evangélica, ensina mais de Deus, e as outras que não é, ensina as coisas do mundo". (PAB – F - EP)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A idéia que PAB faz de outras escolas é bastante negativa, porque "as coisas do mundo" a que ela se refere, é o uso da droga e do roubo.

> "Para mim é a droga!... é também ficar roubando... Os que vai lá [nas outras escolas]... tem uns que ensinam a fazer drogas". (PAB – F - EP)

Essa é também a idéia que está expressa nos panfletos de propaganda da escola, ao afirmar que ela tem um *"ambiente seguro longe das drogas"*. Desse modo a escola é ainda concebida como um ambiente que está imune aos problemas sociais que ocorrem em qualquer instituição da sociedade e, ao ser concebida dessa forma, reproduz esse pensamento para seus membros com o objetivo de perpetuar seu poder, servindo de abrigo ao indivíduo contra os males do mundo e, ainda, promover a salvação das crianças através da educação, sendo continuidade da Igreja.

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao problema que me propus responder, concluí que as concepções que permeiam as práticas escolares referentes à leitura e à leitura da Literatura Infantil estão, em grande parte das escolas confessionais pesquisadas, ainda marcadas pelo modelo Tradicional de Leitura, tendendo em determinados momentos para uma prática escolar numa concepção socioconstrutivista.

Foi possível concluir que a Literatura Infantil nessas escolas é cotidianamente, usada para a moralização, na prática pedagógica. Nas duas escolas evangélicas as histórias infantis são usadas também para a doutrinação das crianças nos princípios das Igrejas que patrocinam essas escolas.

Constatou-se que a leitura das histórias da Bíblia tem mais ênfase nas escolas evangélicas, embora também sejam usadas na escola católica. São histórias contadas às crianças com um caráter predominantemente moralizador.

As histórias da Literatura Infantil, sejam os clássicos ou as contemporâneas são muito mais usadas na escola católica do que nas evangélicas. De uma forma ou de outra, qualquer dessas escolas usa as histórias infantis com finalidades definidas: para moralizar ou para ensinar os conteúdo das várias áreas do currículo escolar. Na prática escolar dessas escolas não existe equilíbrio entre o modo de leitura fruição e apreciação estética e a busca de leitura utilitária voltada para o ensino edificante; a primazia é dada ao segundo.

Nas entrevistas falou-se em prazer, gostar de ler, interesse pela leitura mas o que acontece é que, da maneira como a leitura e a leitura da Literatura Infantil são pensadas nessas escolas, as crianças não têm liberdade para escolher suas leituras, porque tudo o que a criança vai ler já está previamente demarcado seja em nome da doutrina, seja em nome dos bons hábitos, seja em nome dos conteúdos. A leitura-fruição, de acordo com o que expressa Ped na epígrafe do capítulo VI não é o que ocorre nessas escolas, onde as leituras são comumente dirigidas pelo outro, tirando do sujeito sua liberdade de escolha. Na escola controla-se a felicidade em prol da leitura utilitária e do esforço através da constante disciplina preventiva.

unesp

Outro fato que ficou evidenciado é que nas escolas em que os alunos vêem seus professores exercendo o ato de ler, quando estes últimos são entusiastas da leitura e comunicam esse entusiasmo aos alunos, existe grande possibilidade de que estes sejam seduzidos por estas leituras por conta da curiosidade sobre o texto lido. É muito importante que as crianças vejam os adultos lendo, seja no ambiente escolar ou fora dele. Nos momentos em que as crianças lêem silenciosamente é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como um lugar agradável do exercício da leitura para ambos.

Não existe interação entre a sala de aula e a biblioteca para oferecer atividades lúdicas às crianças em nenhuma das escolas da pesquisa. Cada uma dessas instâncias da escola faz seu trabalho separadamente não havendo interlocução entre os segmentos. A sala de leitura por mais bem equipada que seja é uma continuidade da sala de aula; os alunos sentam-se em cadeiras do mesmo modo como acontece na sala. A formalidade é a mesma pois as crianças não ficam à vontade para fazerem suas leituras.

Como foi relatado nos capítulos teóricos sobre a formação da infância, pude visualizar resquícios fortes daquela formação nessas escolas, em que a base essencial para a formação do sujeito ainda é a Doutrina de Igreja.

Os valores e concepções que impregnam as atuais práticas de leitura parecem ainda referendar práticas, de séculos passados, impostas às crianças. Nesse sentido, tornou-se importante conhecer como, historicamente, foi constituindo-se essa modalidade na formação da infância, em que a Igreja e o Estado, de comum acordo, atuavam visando construir e implantar um novo ideal familiar que cerca a criança de cuidados, e uma escola que a encerra na rede de saberes próprios desta última, incluindo-se a aquisição da leitura.

Um projeto de leitura da Literatura Infantil, orientado para o prazer da criança leitora, para o enriquecimento estético, exige um *"imaginário desbloqueado"* (Charmeux, 1995, p. 82), que possa produzir férteis imagens mentais durante o desenvolvimento da leitura. Nessa situação, compreender

unesp

significa construir mentalmente imagens animadas, todo um "cinema" que permite evasão e prazer.

Um dos motivos fortes de a leitura de fruição, historicamente, ter sido condenada, é exatamente porque, em decorrência do prazer que ela promove, prende o leitor que se torna ávido de mais leitura, e de fruição do imaginário que acaba indo por lugares impossíveis de prever. Nessas condições, controlar a consciência do leitor torna-se tarefa sem efeito. Quando o leitor tem liberdade para escolher suas leituras, o ato de ler torna-se um ato perigoso para os que governam porque, por meio dele, existe a possibilidade de, além da fruição do estético, conhecimento da realidade, poder-se conhecer o real através do imaginário percebendo-se as relações sociais antagônicas, em que uma classe exerce poder sobre a outra, com o objetivo de perpetuar privilégios. Daí que as leituras escolhidas para a massa popular sejam sempre alienantes e superficiais, pobres de conteúdo crítico. Como a escola é, entre outros, um importantíssimo aparelho de controle das mentes, usado pelo Estado ou pela Igreja, o melhor e menos perigoso é promover a leitura a serviço de um determinado projeto social, em que o imaginário seja neutralizado e que o significado esteja em consonância com aquilo que a instância do poder ideológico requer.

A busca da leitura prazerosa não exclui de forma nenhuma a aquisição de conhecimentos. Uma leitura que poderia, à primeira vista, parecer desviante não deixa jamais de trazer informação ao leitor, ainda que seja para que este a rejeite. O problema é que na escola a leitura tem servido quase que totalmente para reproduzir dogmatismos, veicular a apologia dos heróis, propiciar o enriquecimento do vocabulário e, além de outros objetivos, encaminhar a produção de textos após a leitura do texto literário.

Se os textos, literários ou não, colocados à disposição da curiosidade da criança, forem redundantes em termos de forma e conteúdo temático, existe o risco de estagnação em sua experiência de leitura, por falta de novidade e, conseqüentemente, de desafio. A novidade tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, para que possa ocorrer *"a assimilação de novas experiências ao repertório de experiências que ela já possui"* (Silva, 1989, p. 48).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A novidade é essencial, porque a criança constrói sua experiência na interação dos estímulos e incitações do meio sociocultural.

A leitura do texto literário na sala de aula ainda tem seu primado no modelo e nos exemplos, cujo objetivo é premiar ou castigar comportamentos através da atuação das personagens, transportando-se para a vida dos alunos aqueles exemplos que devem ser copiados ou rejeitados. Esse tipo de texto de exemplo não está fora de moda na escola e serve à disciplinarização das crianças.

O professor precisa ter consciência de que nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, comentado, interpretado ou avaliado. Como decorrência da intromissão autoritária por parte do adulto vemos que, na prática educativa, comete-se um erro ao submeter todos os textos às atividades rotineiras com a língua materna, com os moralismos e o doutrinamento. Na busca de cumprir tal objetivo a escola filtra toda obra que possa colocar em "perigo" o projeto social. Portanto, a autoridade do professor impõe-se na escolha dos livros desde o começo da escolarização da criança. Se pensarmos que a formação do leitor vai construindo-se ao longo de, pelo menos 12 anos, do período de alfabetização ao ensino médio, no qual deveria haver um contato maior e mais diversificado com livros, e que nessa fase as propostas de leitura estiveram centradas quase que exclusivamente nas escolhas do professor, é muito provável que os que passaram por esse tipo de situação tenham dificuldades de escolhas enriquecedoras de leitura. Isto porque todo o período escolar, que poderia ter sido utilizado para uma construção inteligente e de escolha pessoal, foi usado para formar um hábito mecânico de ler, cujo sentido é limitado pela ordem do ideológico, pela qual não é permitido ao leitor refletir sobre aquilo que lê, mas lhe são impostos encaixes de conhecimentos pré-determinados pelo saber oficial. Segundo Freire (1991, p. 46), *"uma escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer"*.

Embora a escolha dos livros literários, veiculados na escola, sirvam para o ensino da leitura, é fundamental que despertem nas crianças o prazer de ler. A vontade de ler pode gerar para elas possibilidades de novos conhecimentos. O período escolar precisa estabelecer como prioridade um comportamento ativo de

unesp

leitura, de busca incessante de novos significados através do questionamento consciente sem, no entanto, atrofiar o apetite intelectual. Toda criança tem direito de estar em contato, desde muito cedo, com uma variedade de discursos sociais, seja na escola ou fora dela, e da maneira mais prazerosa possível.

A intenção de dar ênfase à questão do prazer de ler pela criança é porque ainda hoje a prática escolar não leva em consideração que, através da leitura prazerosa, também se constrói conhecimento. Para a escola de hoje o que ainda persiste é a leitura com objetivo de instrução e edificação como forma de redimir a alma.

A história de leitura dessas crianças e suas professoras, a minha história de leitura são exemplos que têm em comum um processo histórico de escolhas que fizeram por nós, no qual não fomos considerados pelas instituições que regem nossa vida cotidiana, como sujeitos pensantes; mas é sempre possível recuperarmos essa condição em qualquer tempo e através das páginas dos livros que tivermos a oportunidade de ler

Lembramos nestas considerações finais do poema 'A verdade dividida' de Carlos Drummond de Andrade.

A PORTA da verdade estava aberta
Mas deixava passar meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir a toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplandecia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
E era preciso optar. Cada um optou
Conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

unesp

As sementes de Ipê Rosa colhidas por mim nos jardins da Unesp, assim como as idéias desse meu trabalho, germinaram. Já começam a delinear-se suas belas copas, na Vivenda Nosso Rincão em Chapada dos Guimarães.

Mato Grosso, 28 de fevereiro de 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices.* 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABUD, Maria J. Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização.* São Paulo: EPU, 1987.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.* Tradução José C. de Almeida Abreu. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado.* 6 ed. Tradução Walter J. Evangelista e Maria V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVAREZ-URIA, Fernando y VARELA, Júlia. *Arqueologia de la escuela.* Madrid: La Piqueta, 1991.

ALVES, Rubem. *"Dígrafo".* Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 março 1999. Opinião, Seção Tendências/Debate, p.3.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras Completas.* 5 ed. Rio de janeiro: Aguilar, 1979.

AQUINO, Rubin Santos Leão e outros. *História das sociedades Modernas.* 26 ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993, v. 1

ARIÈS, Philippe, *História social da criança e da família.* 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira.* São Paulo: Melhoramentos 1990.

ARENA, Dagoberto B. *Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In:12ª Congresso de Leitura do Brasil.* Anais do 12º Cole, Campinas: Unicamp, 1999.

ARRUDA, Angela (org.). *Representando a Alteridade.* Petrópolis: Vozes, 1998.

AUGUSTI, Valéria. *Literatura prescritiva, público leitor e práticas de leitura em bibliotecas do Rio de Janeiro do século XIX.* In: Leitura: Teoria e Prática - n.º 2, dez/ 1998 – Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio.* Tradução Antonio de Pádua Danessi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

unesp

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado. O mito do amor materno* 5 ed. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BASTIAN, Jean-Pierre. *História del Protestantismo em América Latina.* México: Ediciones Cupsa, 1990.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a Educação. Tradução* Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado. Elementos para uma teoria sociológica da religião.* Tradução José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulus, 1985.

BLOON, Harold. *Leio, logo existo.* Veja. São Paulo: Editora Abril, n. 34, janeiro, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação* Uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *A literatura e a formação do leitor. Alternativas metodológicas.* 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História.* SP: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos)

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Tradução Reynaldo Barão. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGATO FILHO, Paulo. *Pela leitura na escola de 1ª grau.* São Paulo: Ática, 1995.

BRAGGIO, Silvia L. B. *Leitura e Alfabetização. Da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução.* In: Sobre Língua, Literatura, Leitura e Ensino. Cadernos 21 – julho/dez de 1994. Florianópolis – UFSC – Centro de Ciências da Educação – Núcleo de Publicações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____. *Máximas Impertinentes.* In: PRADO, Jason e CONDINI, Paulo. A formação do leitor. Pontos de Vista. RJ: Argus, 1999

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil.* 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991 (Primeiros passos, 163).

COELHO, Nelly. *Literatura infantil: teoria, análise, didática.* 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil.* 4 ed. São Paulo: 1991.

CÂNDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem.* In: Ciência e Cultura. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, número 9 v.24, set/1972.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso. T*radução Maria J. do A. Ferreira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura - 1880-1980.* São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger e GUGLIELMO, Cavallo. *História da Leitura no Mundo Ocidental.* v.1, São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *As Práticas de Leitura.* In: História da vida Privada. Da Renascença ao Século das Luzes. v. 3, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHARTIER, Roger e ROCHE, Daniel. *O Livro. Uma perspectiva de mudança* In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História – Novos Objetos. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática, 1994.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna.* 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.

DARMON, Pierre. *Médicos e Assassinos na Belle Époque.* RJ, Paz e Terra, 1991.

DARSIE, Marta Maria Pontin. *A Reflexão Distanciada na Construção dos Conhecimentos Profissionais do Professor em Curso de formação Inicial.* – Faculdade de Educação – Universidade São Paulo, 1998. Tese de Doutorado.

DARSIE, Marta M. Pontin. *Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.* In: Revista UNICiências, v. 3, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

DEL PRIORI, Mary. *História da criança no Brasil.* 4 ed. São Paulo: Contexto, 1996 (Coleção Caminhos da História)

DESCARTES, René, 1596-1650. *Discurso sobre o método.* Tradução. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias.* 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia.* Tradução Maria José B. Reis. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

DURKHEIM, Émile. *A Evolução Pedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ECO, Umberto. e BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades.* Tradução Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. A sociedade dos indivíduos. Rio de* Janeiro: Zahar, v.1, 1994.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods.* In: Teaching and learning. v. 2 New York: MacMillan Publishing Company, 1990, p. 10-83. (acesso ao texto traduzido)

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros Curriculares e Literatura. As personagens que os alunos realmente gostam.* São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, Ricardo de M. et Al *Construindo a História.* BH: Lê, 1987.

FEBVRE, Lucien. *História.* 2ª ed. Coord. Florestam Fernandes. Org. Carlos Guilherme Mota. São Paulo: Ática, 1992.(Coleção Grandes Cientistas Sociais,2)

FERREIRA, Júlio A. *História da Igreja Presbiteriana do Brasil.* 2 vs. São Paulo Casa Editora Presbiteriana, 1959.

FERREIRA, Maria Cristina. *Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação.* In: Orlandi, Eni (org.). A leitura e os leitores, SP: Pontes, 1998.

FLAMARION, Ciro e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História. Ensaios Ensaios de Teoria e Metodologia.* Rio de Janeiro, Campus; 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

FERREIRA, Norma Sandra de A. *Literatura infanto-juvenil. Arte ou Pedagogia Moral?* São Paulo: Cortez, 1982.

FONTES, Maria Alice e SILVA, Maria Helena *O movimento das concepções alternativas e o sucesso dos alunos em Ciências.* Série Didática/98, Vila Real, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, 1997.

FRANCISCO, Adilson José. *Apóstolos do Progresso: A prática Educativa Salesiana no processo de modernização de Mato Grosso (1894 - 1919).* Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação, 1998. Dissertação de Mestrado.

FRANCO JR, Hilário. *A Idade Média – O nascimento do Ocidente.* SP: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ . *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão.* Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____ . *Vigiar e Punir.* 9 ed. Petrópolis: Vozes 1991.

GASPARIN, João Luis. *Comênio ou da Arte de ensinar tudo a todos.* Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____ . *Comênio. A Emergência da Modernidade na Educação.* 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula. Leitura e Produção* 5 ed. São Paulo: Assoeste, 1984.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. (org.) *Infância, Escola e Modernidade.* São Paulo: Cortez, 1997.

GIORDAN, André e VECCHI, Gérard. *As origens do saber. Das concepções Dos aprendentes aos conceitos científicos.* 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOODMAN, Kenneth S. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.* In: FERREIRO, Emília e PALACIO,

Margarita. Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas. Tradução Maria Luiza Silveira. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GÓES, Lúcia P. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.* 2 ed. São Paulo: 1991.

_____. Olhar de Descoberta. SP: Mercuryo, 1996.

GÓES, Maria Cecília. *A natureza social do desenvolvimento psicológico* In: Pensamento e Linguagem. Cadernos Cedes n.º 24, Campinas: Papirus, 1991.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. *Lobato no país da infância.* In: Presença Pedagógica, BH: Dimensão, número 22, 1998.

HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e Educação Brasileira Presbiteria-. nismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico brasileiro* 1 ed., São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento. Tradução João Vergílio G. Cuter.* SP, Martins Fontes, 1999.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, DANILO. *Dicionário Básico de Filosofia.* 2 ed. Rio de janeiro: Zahar, 1993

KLASSEN, Pedro. Filosofia, Pedagogia e Princípios para a Escola Presbiteriana. Uma Proposta. sd. (mimeo)

KHÉDE, Sonia S. *Literatura Infanto-juvenil – um gênero polêmico.* 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto 1986.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto.* In: Zilberman, Regina (org.) Leitura Leitura em crise na escola. As alternativas do professor. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____ . *Infância de papel e tinta.* In: FREITAS, Marcos César (org.). *História Social da Infância no Brasil.* São Paulo; Cortez, 1997.

LA RONCIÈRE, Charles de. *A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença.* In: História da Vida Privada, Da Europa Feudal à Renascença. Georges Duby (org.). 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras 1990. v.2: 163-310.

LAUWE, Marie José Ch. de. *Um outro mundo: a infância.* São Paulo: Perspectiva Edusp, 1991.

LEITE, Elnaque e COSTA, Sônia Bessa da. *Proposta Metodológica de Educação Básica na Escola Adventista.* União Central da Igreja Adventista do Sétimo Dia – Departamento de Educação, 1999.

LEMOYNE, G.B.; AMADEY, A.e CERIA, E. (comp.) *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco.* S. Benigno Canave: Scuola Tipografhica Salesiana, 1898 1939, 19 v.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina.* 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

LOCKE, John 1632-1704. *Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo Tratado sobre o governo.* Tradução Anoar Alex e Jacy Monteiro. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Martyn. *Fogos da Expiação: queima de livros e políticas culturais na França no início do século XIX.* In: Leitura: teoria e prática, n.32, dez/1998.

MACLAREN, Peter. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política política de símbolos e gestos na Educação.* Tradução Juracy C. Marques e Angela M.B. Bioggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *A conquista do Presente.* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura. sobre a formação do gosto.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias.* Tradução Gaetano Lo Monaco. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Uma História de Leitura.* Tradução Pedro Maia Soares São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria H. *O que é Leitura.* 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros passos, 74).

_____. *A leitura em tempos de transitoriedade.* (entrevista) In: Jornal Proleitura. Nr 15, Agosto, 1997.

MEDINA, Cremilda de A. *Entrevista.* Diálogo possível. SP: Ática, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil.* 4 ed. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1984.

MENDONÇA, Nadir D. *O uso dos conceitos. Uma questão de interdisciplinaridade.* 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONROE, Paul. *História da Educação.* 17 ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MONAIGNE, Michel de, 1533-1592. *Ensaios.* Tradução de Sérgio Milliet., 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)

MONTEIRO, Silas B.e ALMEIDA, Célia Schmidt.Filosofia – *Lições de Filosofia da Educação.* Fascículos 1, 2, e 3 – Cuiabá, EDUFMT, 1995.

NÉBIAS, Cleide Marly. *O Ciclo Básico e a Democratização do Ensino Do discurso às Representações.* São Paulo: 1990. Escola de Comunicação e Artes da Universidade São Paulo. (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.* São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). *Palavra Fé Poder.* Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura.* 2 ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____ *A leitura e os Leitores.* (org.) Campinas: SP: Pontes, 1998.

PACHECO, Elza Dias. *O Pica-pau herói ou vilão. Representação Social da criança e reprodução da ideologia dominante.* SP: Loyola, 1985.

_____. *Televisão, Criança e Imaginário.* SP: LAPIC/ECA/USP, 1997.

PALO, Maria J. e OLIVEIRA, Maria R. de. *Literatura Infantil. Voz de criança criança.* 2 ed. São Paulo; Ática, 1992.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo: Summus, 1990.

_____. *Entre a ética e a Estética.* Releitura 2, BH: Biblioteca Pública Infantil e juvenil de Belo Horizonte, 1992.

_____. *A criança e a produção cultural.* In: BELINKI, Tatiana A produção Cultural para a criança. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

unesp

_____. Leitores, ledores e outros afins. Apontamentos sobre a formação do leitor. In: PRADO, Jason e CONDINI, Paulo. A formação do leitor. Pontos de Vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.* In: Pensamento e Linguagem. Cadernos CEDES n.º 24. Campinas: Papirus, 1991.

PLATÃO. *A República.* São Paulo; Atena Editora, 8 ed. sd.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes.* 11 ed. São Paulo: Cortez,1991.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância.*Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de janeiro: Graphia, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: Novos tempo, novas prática.* Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

RAINHO, Maria do C. T. *A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX.* Acervo Leituras e Leitores. Revista do Arquivo Nacional – Rio de Janeiro, V. 8, 1-2, jan/dez, 1995.

RAMALHO, Jether Pereira. *Prática Educativa e Sociedade. Um Estudo de Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REVEL, Jacques. *Usos da Civilidade.* In: História da Vida Privada. Da Renascença ao Século das Luzes. v.3, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo e Cultura Brasileira.* São Paulo: Casa Casa Editora Presbiteriana, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia.* São Paulo: Global, 1984.

SABAJ, Maria Eugenia Parra. *La etnografia de la educação.* Chile: Universidade do Chile, Faculdade de Ciencias Sociales, 1998.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões.* São Paulo: Ediouro, sd.

SCARAMUSSA, Tarcísio. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco.* Cesap – Centro Salesiano de Apoio Pastoral – Inspetoria São João Bosco BH-MG, 1993.

SCARPIT, Robert. *A revolução do livro.* Tradução Maria Inês Rilim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro/MEC, 1976.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O Ato de Ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Elementos da Pedagogia da Leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca.* 5ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *De olhos abertos. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca.* 5 ed. Campinas, SP, 1995.

_____. *Ler para dizer não à mediocridade.* (entrevista) In: Jornal Proleitura, n. 4, Assis: UNESP, abril/1995.

SILVA, Thalita Regina G. da. *O julgamento moral e o desenvolvimento da fé em professores de ensino religioso.* Faculdade de filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília, 1995. (Dissertação de Mestrado)

SIQUEIRA, Idméia S. *A leitura do icônico e do verbal: uma praxis crítico-criativa.* In: Leitura: teoria e prática. v.4, n.6, dez/1985.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.* Tradição Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana L. Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo.* 2 ed. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1989.

SOARES, Magda. *A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.* In: *EVANGELISTA*, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana, M.B., e MACHADO, Maria Z. Versiani. *A escolarização da Literatura Literária. O jogo do livro infantil.* Belo horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento. *Um tema em três gêneros.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil.* Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix/USP, 1976.

SUCHODOLSKI, Bogdan, 1907. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas.* 4 ed. Tradução Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Horizonte, 1992.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. *A etiqueta escolar: um estudo etnográfico da interação em sala de aula da pré-escola.* Cuiabá/MT- Instituto de Educação- Universidade Federal de Mato Grosso. 1995. (Dissertação de Mestrado)

VIEIRA, Alice. *As expectativas da criança e do jovem em relação à leitura* In: Anais do I seminário estadual de literatura infanto- juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação do Leitor. São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. *Vida e Obra de Gulherme Stain Jr. Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil.* São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1995.

VILLALTA, Luiz Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.* In: História da Vida Privada no Brasil. Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. Laura de Mello e Souza (Org.) – São Paulo: Companhia das Letras, v. 1. 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente.* Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem.* Tradução Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WHITE, Ellen G. *Conselhos sobre Educação.* Trad. Carlos Trezza. 2 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1994.

_____. Fundamentos da Educação Cristã. Trad. Naor G. Conrado. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

_____. *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes.* Trad. Isolina Waldvogel. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Literatura I*nfantil. Autoritarismo e emancipação.* São Paulo: Ática, 1982.

_____. *O lugar do leitor na produção e recepção da Literatura Infantil* . In: Khéde, Sonia S. (org.) Literatura Infanto-juvenil – um gênero polêmico. 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

_____. *Literatura Infantil: livro, leitura e leitor.* In: BELINKY, Tatiana (org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

BLOCOS DE QUESTÕES DOS ALUNOS (a numeração das questões está conforme questionários aplicados)

A) Concepções das crianças sobre a leitura

2 - Você gosta de ler? Porque?

3 - O que é ler para você?

10 - As histórias que você lê, ensinam alguma coisa para você? Quais as personagens que você mais gostou?

16 - Você acha que os livros que você leu contribuíram para você gostar de ler?

17 – As histórias ensinam alguma coisa para você O que ensinam?

18 – Por se uma escola ligada a uma instituição religiosa, você acha que há um direcionamento do que a criança deve ler?

B) A criança e suas leituras

4- Para que serve a leitura na sua vida?

5 - Você se lembra das histórias que leu/ouviu da 1ª à 4ª série?

6 – Qual livro você gostou mais? Conte rapidamente o assunto do livro. O que mais chamou sua atenção neste livro?

7 – Você conhece livros de histórias de autores mato-grossenses?

11 – Hoje, quando você escolhe um livro para ler, o que mais chama sua atenção?

12 – Que tipo de livros você lê hoje? Só aqueles que a escola pede para você ler?

C) A criança e a leitura na família

14- Seus pais gostam? Eles indicam livros para você ler? Alguém empresta livros para você?

D) A criança e a leitura na escola

13 - Você sempre vai à biblioteca? Leva livros para casa? A bibliotecária sugere livros de histórias para você ler? Quais? Que atividades de leitura a bibliotecária faz na biblioteca com os alunos?

15 – Sua professora conta/lê/indica livros para vocês na 4ª série? Quais livros ela indicou esse ano?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

BLOCOS DE QUESTÕES DAS PROFESSORAS (A numeração das questões está conforme questionário aplicado)

A) Concepções das professoras sobre a leitura

1 – Para você o que é ler?

20 – Que tipo de histórias podem ou não se lidas/contadas para as crianças?

21 – Você faz diferença entre histórias para adultos e história para crianças?

22 – Conta histórias de adultos mas modifica aquilo que entende não deva ser contado às crianças?

23 – Você conta histórias da sua religião na sala de aula? Quais? Por quê conta? As histórias ensinam alguma coisa para a criança? O quê?

29 – Por ser uma escola ligada a uma instituição religiosa, há um direcionamento do que a criança deve ler? Isso é válido para os professores?

B) As professoras e Literatura Infantil

2 – O que você entende por Literatura Infantil?

8 – Quando você escolhe um livro de história infantil o que mais chama sua atenção? Que critérios você usa para escolher o livro para seus alunos lerem? Quais temas do livro infantil chama mais sua atenção? Você prefere algum livro em especial? Por quê?

9 – Para que serve a Literatura Infantil para os alunos?

10 - Você conta/lê/indica histórias para as crianças com que freqüência?

11 - Que tipo de histórias você conta/lê para seus alunos? Cite algumas.

12 – Qual é o seu objetivo ao conta/ ler/ indicar histórias?

13 – Que atividades você costuma fazer com o livro na sala de aula?

14 - De onde são tiradas as histórias que você lê/conta para as crianças? Da cartilha, livros de literatura infantil, revistas, outros...

15 – Você prefere ler ou contar histórias para seus alunos?

16 – Quando você conta/lê histórias para seus alunos usa o corpo para fazer imitações dos personagens, faz gestos que permitam um melhor entendimento do que está sendo contado?

17 – A escola aproveita os temas das histórias contadas na comunidade? Estimula as crianças a lerem, ouvirem, contarem as histórias? Como?



18 – Estimula as crianças a dramatizarem essas histórias?

19 – cm que freqüência você conta/lê histórias para as crianças?

24 – Você conta histórias e lendas de Mato Grosso? Quais você conhece?

25 – Quais os livros que você tem à mão para oferecer às crianças?

26 – Os alunos escolhem o que querem ler? Há diversidade de livros na biblioteca?

28 - Você aproveita em sala de aula os livros que as crianças trazem? Que tipo de livro eles trazem? Você faz isso no mesmo dia, coloca no plano de aula para os dias seguintes, ou sugere que elas leiam fora do momento da aula?

C) As professoras e suas leituras

3 – Você lê com freqüência? Que tipo de leitura mais lhe envolve? Cite livros que você leu ultimamente. Fale um pouco sobre os livros que mais chamaram sua atenção.

4 – Você teve contato com livros infantis na infância? Quais lhe marcaram mais? Fale um pouco sobre isso.

5 – Quem estimulou você a ler na infância?

6 – Você freqüenta biblioteca? Quais? Com que freqüência?

D) Formação das professoras

7 – No seu curso de formação você teve contato com a Literatura Infantil?

Nos cursos de aperfeiçoamento que você já participou foi trabalhada a Literatura Infantil? Você leu autores que teorizam sobre a Literatura infantil nos últimos anos?

E) As professoras e a biblioteca escolar

26 – Os alunos escolhem o que querem ler? Há diversidade de livros na biblioteca?

27- Há integração entre professoras e biblioteca, no sentido de um trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança? A bibliotecária sugere a você livros infantil para serem trabalhados em sala de aula? Com que freqüência?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

BLOCOS DE QUESTÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECÁRIAS (A numeração das questões está conforme questionários aplicados)

Quanto à bibliotecária

A) Concepções das bibliotecárias sobre a leitura

1 - Para você o que é ler?

7 – Qual é a importância da escola para a formação do gosto pela leitura? A escola cumpre esse papel?

31 – Por ser uma escola ligada a uma instituição religiosa, você acha que deve haver um direcionamento do que a criança deve ou não deve ler? Isso é válido para as professoras?

B) As bibliotecárias e a Literatura Infantil

2 - O que você entende por Literatura Infantil?

11 – Para que serve a Literatura Infantil para os alunos?

30- Os livros de Literatura Infantil podem ser usados para ensinar valores morais, hábitos, incentivar os bons costumes? Fale um pouco sobre isso.

8 – Você lê livros infantis da biblioteca? Quais os temas que chamam a sua atenção?

9 – Que critérios você usa para escolher o livro para as crianças lerem? Quais as características do livro infantil chama mais sua atenção? Você prefere algum livro em especial?

10 – Qual é o seu objetivo ao contar/ler/indicar histórias?

20 –Que tipo de histórias podem ou não ser lidas/contadas para as crianças?

21 – Você faz diferença entre histórias para adultos e histórias para as crianças?

22 – Conta histórias de adulto mas modifica aquilo que entende não deva ser contado para as crianças?

23 – Você sugere/conta histórias de sua religião na biblioteca? Quais? Por que conta? As histórias ensinam alguma coisa para as crianças?

24 – Você sugere/conta histórias e lendas de Mato Grosso? Quais você conhece?

25 – Quais os livros mais pedidos pelas crianças na biblioteca?

26 – Os alunos escolhem o que querem ler?



C) As bibliotecárias e suas leituras

3 - Você lê com freqüência? Que tipo de leitura mais lhe envolve? Cite os livros que você leu ultimamente. Fale um pouco dos livros que mais chamaram sua atenção.

4 - Você teve contato com livros infantis na infância? Quais marcaram mais? Fale um pouco sobre isso.

5 – Quem estimulou você a ler na infância?

D) Formação das bibliotecárias

6 – No seu curso de formação você teve contato com a Literatura Infantil? Nos cursos de aperfeiçoamento que você participou foi trabalhada a Literatura Infantil?

E) As bibliotecárias e a leitura na escola e na biblioteca escolar.

27 – Há integração entre as professoras e a biblioteca, no sentido de um trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança? As professoras aceitam sugestões de leitura do livro infantil para o trabalho em sala de aula?

28 – As professoras procuram espontaneamente a biblioteca em busca de livros infantis? Com que freqüência?

Quanto as coordenadoras pedagógicas

A) Concepções das coordenadoras pedagógicas sobre a leitura

1 - Para você o que é ler?

7 – Qual é a importância da escola para a formação do gosto pela leitura? A escola cumpre esse papel?

29 – Por ser uma escola ligada a uma ordem religiosa, a escola deve orientar as crianças sobre as leituras que elas devem ou não devem fazer?

30 – Os pais colaboram com a leitura dos filhos comprando livros de Literatura infantil? Vocês pedem no material?

32 – Os livros de Literatura Infantil podem ser usados para ensinar valores morais e incentivar os bons costumes? Fale um pouco sobre isso.

B) As coordenadoras pedagógicas e a Literatura Infantil

2 – O que você entende por Literatura Infantil?

unesp

11 – Para que serve a Literatura Infantil para os alunos?

8 – Você lê os livros de Literatura Infantil da biblioteca? Quais os temas que chamam sua atenção?

28 – As professoras têm resistência ao trabalho com a Literatura Infantil?

C) As coordenadoras pedagógicas e suas leituras

3 – Você lê com freqüência? Que tipo de leitura mais te envolve? Cite os livros que você leu ultimamente. Fale um pouco sobre os livros que mais chamaram sua atenção.

4 – Você teve contato com livros infantis na infância? Quais lhe marcaram mais?

5 – Quem estimulou você a ler na infância?

D) Formação das coordenadoras pedagógicas

6 – No seu curso de formação você teve contato com a Literatura Infantil? Nos cursos de aperfeiçoamento, que você participou foi trabalhada a literatura Infantil?

E) As coordenadoras pedagógicas e a biblioteca escolar.

9 – Que critérios a escola usa para escolher os livros de história para o trabalho em sala de aula? Quais características do livro infantil chamam mais sua atenção? Você prefere algum livros em especial?

12 – A escola costuma fazer atividades com o livro de histórias na biblioteca?

23 – Você sugere/conta histórias da sua religião na biblioteca? Quais? Por quê conta?

24 – A escola sugere/conta histórias e lendas de Mato Grosso? Quais você conhece?

26 – há integração entre professoras e a supervisão/bibliotecária no sentido de um trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança? No planejamento as professoras aceitam sugestões de leitura de livro de Literatura Infantil para o trabalho na sala de aula?

31- As professoras procuram espontaneamente a biblioteca em busca de sugestões? Com que freqüência?

unesp

William Crawford

Metáfora: Branca de Neve e os Sete Anões

Era uma vez uma menina que se chamava Branca de Neve, que vivia com seu abastado pai e sua linda madrasta. Branca de Neve era uma moça muito atraente, mas ela não quis se casar com um príncipe encantado assim como faziam outras moças bonitas e ricas que conhecia. Ao invés, ela quis tornar-se professora. Seu pai, orgulhoso de seu desejo de servir a humanidade, enviou-a à faculdade mais prestigiada de todo o reino. Branca de Neve se formou com distinção e voltou para casa para procurar trabalho como professora.

Logo após sua formatura, seu pai adoeceu e morreu, deixando toda sua fortuna para sua esposa. Agora a verdadeira personalidade da madrasta tornou-se clara. Ela havia sido gentil com Branca de Neve, mas agora o seu ressentimento para com a moça a consumia. A madrasta também quis ser professora, mas suas notas eram muito baixas para ser aceita por qualquer faculdade. Assim que ela usou sua beleza para conquistar o viúvo mais rico do reino. Agora ele havia morrido, e ela não tinha mais nenhuma razão para tratar bem sua linda e inteligente filha.

A madrasta tinha um espelho mágico. Cada manhã ela olhava para o espelho e perguntava, "Espelho, espelho meu, quem é mais linda do que eu?" Por anos o espelho respondeu, "Você é a mais linda de todas." Mas certo dia, em realidade no aniversário de 18 anos de Branca de Neve, ele respondeu, "Branca de Neve é a mais linda de todas." A idéia de que a moça não só era de nível universitário mas também a mais linda do reino era demasiado para ela. Furiosa, a madrasta contratou um lenhador para levar Branca de Neve à floresta e matá-la.

Mas o lenhador não conseguiu obedecer aquela ordem. Ele levou-a a floresta mas deixou-a escapar, dizendo que seguisse em frente naquela trilha até chegar em outra vila, onde poderia mudar seu nome e estar segura.

Branca de Neve caminhou e caminhou. Finalmente, chegou a um pequeno chalé onde moravam sete anões. Os anões minavam diamantes o dia inteiro para uma grande cooperativa. Eles chegavam em casa exaustos, e o pó de diamante estava acabando com seus pulmões. Branca de Neve convenceu-os que educação era a chave para uma vida melhor, talvez como médicos, advogados, contadores ou mesmo como professores como ela.

Branca de Neve empenhou todas suas forças tentando aplicar o que havia aprendido na faculdade. Para mostrar a seriedade de seu objetivo, ela converteu a sala de jantar em uma classe de aula e exigiu que eles assistissem as aulas seis horas por dia. Assim que todo dia, após uma longa jornada de trabalho, os sete anões sentavam em pequenas carteiras, organizadas em fileiras, e assistiam as aulas.

A princípio as coisas foram muito bem. Eles tentavam ler todas as lições dos sete ou oito livros que Branca de Neve lhes dava, e eles respondiam todas as perguntas no final de cada capítulo. Eles tentavam seguir as regras de conduta que Branca de Neve havia estabelecido. Eles não ficavam conversando em classe. Eles pediam licença para ir ao banheiro, beber água ou apontar o lápis.

Assim foi por alguns dias. Os anões estavam desejosos de aprender e agradar a professora. Mas antes que a primeira semana terminasse, Branca de Neve se meteu em problemas.

Primeiro foi Dunga.

Dunga não era como os demais anões. Ele tinha orelhas enormes e roupa demasiado grande para ele. Ele parecia diferente e seu comportamento era um tanto estranho. Como o palhaço da classe, ele não conseguia sentar-se quieto. Branca de Neve estava segura que ele era deficiente mental. Ele certamente não poderia ficar na classe pois distraía os demais anões. Assim que mandou Dunga brincar do lado de fora durante o período de aula. "Não volte até que você consiga sentar-se quieto," advertiu Branca de Neve.

Logo foi Feliz.

Feliz não podia fazer os exercícios porque se entretia com qualquer movimento ao seu redor e achava graça em tudo. Seus comentários e risada distraíam os demais tanto quanto o fazia Dunga. Assim que Branca de Neve mandou que ele fosse fazer companhia a Dunga. "Não volte até que consiga guardar silêncio," advertiu. E então continuou com ensino apropriado aos demais.

Não tardou muito até surgir outro problema.

Os anões não conseguiam concentrar-se com os espirros de Atchim. Branca de Neve diagnosticou seu problema como sendo sinusitis crônica e mandou que fosse a floresta procurar alguma raiz, seiva ou erva para fazer um chá que controlasse seu problema. "Não volte até que se cure," ela pediu.

As coisas foram bem por mais alguns dias até que apareceu outro problema. Zangado sentava-se sempre quieto, em silêncio, fazendo suas tarefas, mas ele nunca parecia estar satisfeito com a escola. Ele parecia estar sempre de mal-humor, mas enquanto não causasse problemas, Branca de Neve suportaria aquele comportamento. Até que ele começou a queixar-se em sussurros. Branca de Neve ignorou o comportamento, mas sua murmuração tornava-se cada vez mais audível, e logo Zangado se queixava de tudo — dos livros sem graça, da quantidade de

unesp

exercícios, de ter que memorizar. Branca de Neve não podia permitir que seu comportamento influenciasse os demais, assim que ela colocou-o para fora. "Não volte até que possa mostrar algum entusiasmo em classe," advertiu.

Agora só restavam três anões na classe de Branca de Neve. Com a classe menor, ela tinha certeza que poderia ensinar melhor.

Mas logo surgiu outro problema.

Soneca não conseguia manter-se acordado. Cansado do trabalho e enfadado com as classes, ele cochilava e roncava, em plena aula! Branca de Neve teve que mandá-lo à cama, não teve outra alternativa. "Não volte até que recupere o sono perdido," ordenou ela.

Agora só ficaram Dengoso e Mestre. Eles certamente não eram do tipo que causavam problemas, mas Dengoso não tinha auto-estima. Branca de Neve fazia curvas nas suas provas, mas mesmo fazendo seu melhor, ele nunca tirava nota 10 porque Mestre sempre tirava nota muito melhor que ele. Ele perdeu tanto sua auto-confiança que era óbvio seu desequilíbrio emocional. Branca de Neve teve que pedir que se retirasse também. "Não volte até que se sinta mais seguro de si ," disse ela.

Agora só ficou Mestre, que fazia tudo certinho: a leitura, os questionários, os exercícios. Ele era um aluno exemplar. Se apenas os outros seis anões pudessem ser como ele.

Mesmo depois que Branca de Neve foi ao chalé dos sete anões, sua madrasta nunca deixou de consultar seu espelho mágico, o qual sempre informava que Branca de Neve era a mais linda de todas. Assim que ela localizou Branca de Neve e se disfarçou de vendedora de livros, e bateu na porta do chalé. Branca de Neve contou alguns dos problemas que estava tendo, e a vendedora-madrasta convenceu-a de que o que ela realmente precisava era de um exame que avaliasse as habilidades dos anões para que ela pudesse acomodá-los apropriadamente. Ela vendeu sete cópias do Exame de Desempenho Padronizado para Anões. E como um presente especial, ela deu uma linda maçã, bem vermelha e envenenada, a Branca de Neve. Ela agradeceu a vendedora, deu uma mordida na linda maçã e caiu num sono profundo. Agora só o beijo do Príncipe Encantado do Ensino Efetivo poderá despertá-la.

William Crawford é professor primário em treinamento na Faculdade de Educação da Andrews University, em Berrien Springs, Michigan, E.U.A.

