

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

ELISÂNGELA MAURA CATARINO

**LEITURA E LITERATURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do
aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias**

Orientador

Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros

GOIÂNIA

2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

ELISÂNGELA MAURA CATARINO

**LEITURA E LITERATURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do
aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da PUC-Goiás, para conclusão de doutorado.

Orientador: Dr. Eduardo Gusmão de Quadros.

**GOIÂNIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

C3571

Catarino, Elisângela Maura

Leitura e literatura [manuscrito]: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias. – Elisângela Maura Catarino. – Goiânia, 2015.

124 f.: il; grafs.; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião, Goiânia, 2015.


“Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros.”

1. Certeza e dúvida. 2. Fé. 3. Literatura. 4. Leitura. I. Quadros, Eduardo Gusmão (orient.). II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 2-64 (043)

TESE DO DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DEFENDIDA EM 07
DE AGOSTO DE 2015 E APROVADA COM A NOTA 8,0 PELA BANCA
EXAMINADORA

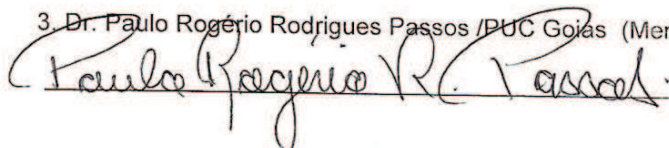
1. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros /PUC Goiás (Presidente)



2. Dra. Carolina Teles Lemos /PUC Goiás (Membro)



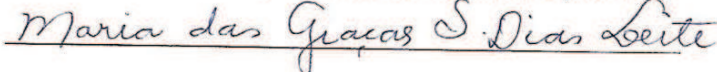
3. Dr. Paulo Rogério Rodrigues Passos /PUC Goiás (Membro)



4. Dr. Carlos André Macêdo Cavalcanti / UFPB (Membro)



5. Dra. Maria das Graças Simão Dias Leite /UEG (Membro)



6. Dr. Eleone Ferraz de Assis /PUC Goiás (Suplente)

A Deus, presença marcante em minha vida, que me ampara, me protege e me guia. Obrigado por ter colocado em minha vida pessoas tão especiais: Alanna, Sávio, Ágnis e Marcelo.

AGRADECIMENTOS

Sempre difícil lembrar de todos que contribuíram para o fechamento de mais uma etapa em minha história acadêmica. Início pelo criador, Deus, que permitiu a minha vida e as minhas conquistas.

À minha amada família, Alanna, sempre apreensiva, preocupada; Sávio, brincalhão como sempre, permitindo que os dias mais pesados ficassem leves; à minha caçula que, assim como eu nunca desistiu da vida, lutou muito me ensinando a não desistir. A meu amado Marcelo Máximo Purificação, menino grande que fez da minha vida uma história cheia de aventura.

Aos meus pais amados, Osmar Catarino e Solange Maura Catarino, que sempre estão junto a mim, cuidando com carinho e dedicação. Amor incondicional. Obrigada.

A meus tios amados, Zilá Cândida e Marcos, que vibram com as minhas conquistas. Ao Marquinho e à minha amada prima, Monysse, que muito mais que uma prima é uma irmã, uma filha, uma amiga.

Aos meus irmãos, Osney, que sempre acreditou em mim e, em especial, ao Junior, que não pôde ver esse sonho terminar, mas sempre demonstrou carinho e admiração profunda pelas minhas conquistas. A ele meu carinho eterno.

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem achei.

De tanto ser, só tenho alma.

Quem tem alma não tem calma.

Quem vê é só o que vê,

Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,

Torno-me eles e não eu.

Cada meu sonho ou desejo

É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem;

Assisto à minha passagem,

Diverso, móbil e só,

Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser.

O que segue não prevendo,

O que passou a esquecer.

Noto à margem do que li

O que julguei que senti.

Releio e digo: "Fui eu ?"

Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

Às minhas amigas, Sônia Dêcia e Ieda Caixeta, companheiras. Juntas suportamos a vida quando ela nos desafiava; brincávamos com nossas dores e lágrimas. Sei que elas sempre torceram por mim e eu por elas.

Aos professores e colegas do Programa de Ciências da Religião da PUC-Goiás, pelas contribuições no processo reflexivo durante as trocas de experiências na sala de aula.

A meus mestres, Prof.^a Dr.^a Carolina Teles, Prof.^a Dr.^a Irene Dias de Oliveira, Prof. Dr. Alberto de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Ivoni Richter Reimer, Prof. Dr. Haroldo Reimer, pelo conhecimento dispensado e pela compreensão de sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, que teve paciência e dedicação ao me orientar, contribuindo - e muito - para meu crescimento.

O que a vida me reserva, não sei, mas que vou aproveitar cada instante que Deus me permita viver, isso farei. Que ela seja como um samba, que encanta e embala a vida em um balanço encantador.

[...]

*Quando eu não puder pisar mais na avenida
Quando as minhas pernas não puderem aguentar
Levar meu corpo, junto com meu samba
O meu anel de bamba, entrego a quem mereça usar*

*Eu Vou ficar
No meio do povo, espiando
Minha escola perdendo ou ganhando
Mais um carnaval
Antes de me despedir
Deixo ao sambista mais novo
O meu pedido final*

*Não deixa o samba morrer
Não deixa o samba acabar
O morro foi feito de samba
De samba para gente sambar.*

[...]

A vida é assim [...] um carnaval que não termina nunca.

RESUMO

CATARINO, Elisângela Maura. **Leitura e literatura**: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Ciências da Religião. Goiânia, 2015.

Esta tese de doutorado buscou articular leitura, literatura e crenças religiosas partindo da hipótese levantada de que as crenças podem participar e contribuir para a formação do leitor. É sabido que a falta do hábito da leitura tem prejudicado os alunos em diferentes aspectos, desde seu desempenho escolar até a sua qualificação para a vida profissional. Partindo desse pressuposto, nasceu a necessidade de pesquisa sobre o tema. Levando em consideração que os alunos trazem consigo diferentes experiências de suas crenças, nossa hipótese foi que elas podem contribuir para a formação plena desses sujeitos. O método da pesquisa valorizou o estudo de campo com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio, em Luziânia, Goiás. Para a análise, esta obra está dividida em três capítulos, além da Introdução e Considerações Finais. O primeiro versa sobre o papel da escola, da escrita no âmbito social, construção do leitor e de seu senso crítico, buscando uma relação com o viés da crença religiosa na formação do leitor para a cidadania. O segundo capítulo apresenta a análise dos resultados encontrados na pesquisa, partindo da identificação do perfil social dos sujeitos, da tabulação dos dados em relação à religiosidade, crenças religiosas e tipos de leituras enquanto fator motivador dos leitores. No terceiro, faz-se uma reflexão sobre os aspectos da crença religiosa a partir da análise do texto de alguns autores da literatura brasileira, apontando possibilidades de elementos motivadores para formação de leitores críticos e, conseqüentemente, também para a formação da cidadania.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Crenças Religiosas.

ABSTRACT

CATARINO, Elisângela Maura. **Reading and literature**: religious beliefs sailing through the eyes of the student-player of the 3rd year of high school in literary works. Thesis (doctoral) – Catholic University of Goiás, Master's Program in Religious Studies. Goiânia, 2015.

This doctoral thesis sought to organize reading, literature and religious beliefs starting from the hypothesis that beliefs can participate and contribute to the reader's training. It is known that the lack of reading habits has harmed students in different aspects, from their school performance to their qualification for working life. Based on this assumption, we noticed the need for researching this theme. Considering that the students bring with them different experiences of their beliefs, they can contribute with the total formation of the individuals. The method of the study was the field research with students of the 3rd year of high school in the State School Professora Lourdes de Oliveira Sampaio, in Luziânia, Goiás, Brazil. For the analysis, this work was divided into three chapters. The first one deals with the role of schools, writing in the social, reader's construction and its critical sense, seeking a relationship with their religious beliefs in the formation of the reader for citizenship. The second chapter presents the analysis of the results found in the search, based on the identification of the social profile of the subjects, the tabulation of the data in relation to religion, religious beliefs, types of readings while motivating factor from readers. In the third, we present an analysis of aspects of religious beliefs from the text analysis of some authors of Brazilian literature, pointing out possibilities of motivating factors for formation of critical readers and hence to the formation of citizenship.

Keywords: Reading. Literature. Religious Beliefs.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura escolar	61
Tabela 2: Idade dos participantes	61
Tabela 3: Distância entre a escola e o local de moradia	62
Tabela 4: Tipo de escola frequentada pela maioria.....	62
Tabela 5: Nível de escolaridade dos pais.....	63
Tabela 6: Contexto de convivência familiar dos participantes.....	63
Tabela 7: Compras de livros pelos familiares dos participantes.....	64
Tabela 8: Convivência familiar e crenças.....	65
Tabela 9: Ensinos religiosos por idade dos participantes.....	66
Tabela 10: Frequência a prática religiosa dos participantes	68
Tabela 11: Religião? Hábitos de ler a Bíblia.....	71
Tabela 12: Tipo de religião dos participantes e outros livros religiosos.....	72
Tabela 13: Tipos/gêneros literário que lê	73
Tabela 14: Frequência de leitura por gênero	74

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.	Artigo
CEPLOS:	Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio
EM:	Ensino Médio
IBGE:	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROF:	Professor
PROF ^a :	Professora
PNAD:	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ARTE DA ESCRITA E DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: A FORMAÇÃO DA CIDADANIA	21
2.1 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO SOCIAL	25
2.2 A ESCOLA COMO AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO	31
2.3 O ENSINO DA LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	35
2.4 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR	41
2.5 A CONSTRUÇÃO CRÍTICA NO LEITOR	46
2.6 A FORMAÇÃO DO LEITOR PELO VIÉS RELIGIOSO	53
3 O SUJEITO LEITOR E SUAS CRENÇAS RELIGIOSAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA	60
3.1 PERFIL SOCIAL DO ALUNO-LEITOR DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	60
3.2 MANIFESTAÇÕES DAS CRENÇAS RELIGIOSAS: COMO SÃO E QUANDO APARECEM	64
3.3 NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS, LEITORES DA BÍBLIA E NÃO LEITORES	70
3.4 CONEXÕES ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OS FATOS DO DIA A DIA. A DECIFRAÇÃO DE MUNDO	73
4 AS CRENÇAS RELIGIOSAS E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO E NAS OBRAS LITERÁRIAS	76
4.1 AS CRENÇAS NO CONTEXTO SOCIAL	77
4.2 O SINCRETISMO RELIGIOSO EM JORGE AMADO	80
4.2.1 AS CRENÇAS NA OBRA <i>TENDA DOS MILAGRES</i>	83
4.2.2 TRAÇOS DE RELIGIOSIDADE NO ROMANCE <i>TIETA DO AGRESTE</i>	85
4.2.3 A COLABORAÇÃO DAS CRENÇAS COMO FATOR MOTIVADOR	87
4.3 ASPECTOS DE RELIGIOSIDADE E CRENÇAS NO CONTO <i>O ALIENISTA</i> , DE MACHADO DE ASSIS	89
4.3.1 O FATOR CRENÇA ENQUANTO ELEMENTO MOTIVADOR EM MACHADO DE ASSIS	93
4.4 AS CRENÇAS POPULARES NO ROMANCE <i>GRANDE SERTÃO: VEREDAS</i> , DE GUIMARÃES ROSA	94
4.5 AS CRENÇAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA SALA DE AULA	98
4.5.1 DA EXPERIÊNCIA PESSOAL PARA SALA DE AULA	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	114
Apêndice A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	115
Apêndice B – TCLE	116
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	117

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa é amplamente justificada pela importância que têm hoje as investigações sobre leitura, literatura e a manifestação das crenças religiosas no ambiente escolar, uma vez que este assunto faz parte do contexto social e do imaginário da sociedade brasileira. Questões como céu, inferno, Deus, diabo, participam dos temores humanos desde as mais remotas épocas, e por isso mesmo são retratados em obras literárias pelo olhar individual de cada autor. Tais elementos estão presentes nas diversas culturas humanas, acompanhando e provendo a ficção em diferentes visões acerca dos obstáculos da vida, das escolhas pessoais e sociais. Nesse contexto, chama-se atenção para o papel da família, pois é usualmente ali que acontecem os primeiros agenciamentos que constituem a subjetividade, sendo, por isso mesmo, segundo Berger e Luckmann (1976) fundamental observar a importância da família na constituição dos sujeitos sociais, pois ela é uma das matrizes da organização psíquica do ser humano, que tem entre outras funções a introdução do indivíduo na sociedade, onde ele se constitui como como sujeito social (p.71-76).

A literatura tem sido uma forma privilegiada de responder aos questionamentos humanos mais profundos em relação à vida e ao estar no mundo. Nesse contexto, a religião sempre se fez presente ao longo da história, como um fenômeno sociocultural observável, cujo conceito se apresenta com um profundo grau de complexidade, conforme afirma de Löwy (2000). Na linha dessa discussão, Geertz (1989) pontua que a religião é parte integrante da cultura que sintetiza e que dá sentido e significado à vida e à história de um povo. Por isso, o interesse em pontuar - no viés da leitura e da Literatura - o cruzamento com a religiosidade, como sendo mais um elemento na formação desse sujeito, que a partir das crenças religiosas pode agregar novos valores à sua existência. Para homens e mulheres, o ato de ler possibilita instaurar diferentes diálogos entre textos e autores com o seu próprio contexto. A proposição acima, talvez, por si só, legitima o ensino da Literatura no contexto educacional, passando por uma rígida legislação pertinente ao currículo.

Na realidade conturbada do Ensino Médio, a disciplina é ora constituída como modalidade de ensino engessada, voltada apenas para o vestibular, ora pelo fator humano de formação cultural, cabendo, assim, ao professor intermediar essas

diferentes vertentes, respeitando os gostos dos estudantes e a frequência dessa modalidade de ensino, levando em consideração as crenças individuais que entram em jogo na escolha dos livros, quando os alunos decidem ler, o que não é muito comum.

Por outro lado, a própria mídia tem divulgado a preocupação do governo e dos órgãos ligados à Educação com os baixos resultados sobre o domínio da leitura, que geralmente se apresenta bastante limitada. Grande parcela da população possui pífia relação com o domínio da leitura e da escrita. Tal fato chama atenção para a necessidade de pesquisas e estudos sobre o tema, com foco no fortalecimento das políticas públicas implementadas.

No entanto, a dificuldade apresentada em relação ao domínio dos aspectos linguísticos, da leitura e da produção escrita não se restringem apenas às primeiras etapas da Educação Básica, mas se estendem até o Ensino Médio, última etapa desse ciclo.

Verificada essa problemática, analisamos a prática de leitura dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que se encontram fechando mais um ciclo escolar. Com nossa atuação como profissional desta área, pretendemos possibilitar o repensar da forma como são trabalhados os conteúdos da disciplina NOME DA DISCIPLINA, buscando um melhor aproveitamento na produção do conhecimento crítico.

Para obter resultados, a pesquisa ocorreu através de três perspectivas metodológicas: a bibliográfica, a qualitativa e a quantitativa, a fim de percebermos a relação dinâmica entre o aluno-leitor e suas crenças religiosas durante o ensino de Literatura. Segundo Gil (1999), o aluno é um sujeito real e não pode ser considerado como simples números na relação de ensino-aprendizagem, o que justifica assumindo a presença do sujeito real da pesquisa.

É importante verificar quais crenças religiosas permeiam esse grupo de alunos da pesquisa para poder sustentar nossa hipótese. Foram aplicados questionários, com o intuito de sondar as possíveis presenças de crenças no grupo. Com essas informações foi possível construir uma amostragem dos grupos distintos de leitores (praticantes e não praticantes de alguma crença) e, a partir daí, amarrar os dados com as principais teorias que defendem uma atuação maior do leitor sobre a obra lida na linha da estética da recepção (JAUSS, 1994).

A escolha das obras que os alunos leem apresenta diferentes possibilidades de interpretação. O conjunto literário ainda apresenta uma linguagem mais acessível para a compreensão do aluno. Além disso, espera-se que esse grupo desempenhe melhor a habilidade de leitor proficiente que em outras séries, entendendo-se aqui como “leitor proficiente” aquele que constrói sentido de acordo com o tipo de texto que lhe é oferecido.

Outro fator importante é que os textos exigidos como leituras obrigatórias contribuem para a verificação de nossa hipótese, uma vez que trazem agregados às suas narrativas, situações e contextos que os levam a uma reflexão individual acerca da religiosidade como fator cultural. Em alguns momentos, o aluno-leitor se depara com contextos semelhantes aos de sua realidade, obrigando-o a refletir sobre o seu papel como sujeito, cidadão, ou, ainda, como sujeito religioso. Para que essa reflexão realmente ocorresse, apontamos como perguntas exploratórias:

As crenças religiosas podem ser fatores motivadores para a formação do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio, que tem as obras literárias como fonte de conhecimento?

Ao ler essas obras literárias, esse aluno-leitor lança mão de suas crenças religiosas para a formação de uma leitura crítica?

Essas crenças religiosas participam efetivamente na formação e na interpretação, ao se depararem com textos que as colocam em xeque?

Para respondê-las, buscamos verificar na pesquisa de campo como as crenças religiosas participam da formação do aluno-leitor, mediante a averiguação da leitura de obras literárias durante o terceiro ano do Ensino Médio, tentando averiguar como as crenças religiosas contribuem para a recepção e construção dos sentidos mediante análise de diferentes obras literárias; demonstrar como a crença religiosa atua enquanto agente motivador na formação social e humana do aluno-leitor.

As asserções trabalhadas e a hipótese levantada partem do princípio de que os alunos, de alguma forma, participam ou já tiveram contato com atividades religiosas cuja religiosidade se apresenta nas crenças que levam para a sala de aula, apesar de nem sempre representarem alguma filiação institucional. Desse ponto de vista, a Bíblia é uma referência para a maioria das doutrinas cristãs e as celebrações litúrgicas. Lidar com as possíveis interpretações textuais é uma atividade corriqueira para as religiões que utilizam a Bíblia como livro sagrado.

Assim, uma vez que a leitura da Bíblia faz parte de diferentes ensinamentos, desde a valorização a vida, o reforço dos valores morais e éticos, o amor ao próximo e a salvação da alma, seus preceitos podem aparecer refletida durante a leitura de um texto literário.

Frequentemente, essas duas práticas - leitura e compreensão - acabam estando presentes na vida dos praticantes de alguma religião, porém, levando em conta que nem todos os praticantes possuem de fato uma boa leitura ou um bom letramento. Essas leituras dirigidas em seus grupos religiosos acabam por cumprir, de algum modo, um papel de formação de leitor, sendo necessário, entretanto, verificar como isso ocorre. A Bíblia, como uma obra literária, apresenta uma estrutura repleta de narrativas e textos poéticos que se constroem a partir de problemas sociais e de dilemas humanos antigos, porém atemporais, que são, por isso, atualizados para o contexto de nossa sociedade presente.

Trazer para o ensino de Literatura outra dinâmica, não só o ensino de datas, nomes de autores e quais foram suas obras principais, possibilita ao estudante o encontro entre o imaginário e o real, o que contribui para sua formação de leitor consciente. Ao nos referirmos ao imaginário, ressaltamos que a obra literária apresenta características de ficção, mas que se aproxima da realidade cotidiana, uma vez que a literatura não é uma arte isolada; ela influencia e se deixa influenciar por outras manifestações artísticas e também pela sociedade onde está inserida. Mistura, assim, dois registros: o que permeia a vida diária e os que se constituem a partir das crenças. Ambos podem levar ao engano e à má compreensão dos fatos ou podem contribuir positivamente para a leitura da Bíblia ou das obras literárias recomendadas na escola.

Portanto, ler vai além de codificar um emaranhado de palavras; é algo a mais, como nos aponta Villardi (1999) ao falar da concepção de mundo e dos possíveis posicionamentos diante dele:

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1999, p. 4).

Ter uma concepção de mundo é essencial para a sociedade globalizada e desigual, que não oferta a todos uma educação de qualidade. Assim, a leitura torna-

se uma arma contra a ignorância e contra a exploração do mais privilegiado em relação aos desfavorecidos,, porque é capaz de criar uma consciência maior sobre o que é ser cidadão e como viver uma cidadania.

A obra literária deve ser entendida como fonte de descoberta e de possibilidades. Um conjunto de escritos específicos que atende a diversos públicos. Quando pensamos em obra literária nos deparamos com uma arte aberta para todos, sem distinção.

O alvo a ser trabalhado (é a Gênero Literários), como a arte da palavra, com estilos e roupagens próprias de diferentes épocas, e que ainda trazem marcas individuais de cada autor e cada tempo. Trata-se de uma criação estética que apreende o mundo em seus sentidos, a fim de exprimi-lo de acordo com sua especificidade e sua transcendência. Deixamos o simples real enquanto parte pertinente ao imaginário, onde muitas vezes está adicionado o ato de crer.

Diante deste quadro, a pesquisa foi feita na cidade de Luziânia, localizada no Estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil¹ com alunos da Escola Nome da Escola, que tem 1.860 alunos, sendo matriculados aproximadamente 530 no Ensino Médio. Mantém um grupo de 43 professores distribuídos nas diversas disciplinas curriculares. A escolha por essa unidade se deu pelo fato de ser uma das maiores da região e pelo fato de grande parte dos alunos participantes da pesquisa estudarem ali desde a sexta série. Além disso, é uma unidade de grande abrangência que perpassa quase todos os bairros e setores de Luziânia.

Os sujeitos da presente pesquisa são 29 alunos do terceiro ano do Ensino Médio da referida escola, cuja faixa etária se encontra entre 16 e 24 anos. Estavam aptos a participar da pesquisa alunos devidamente matriculados que possuíssem mais de um ano de matrícula na unidade e aceitassem responder às perguntas e trazer assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Parecer 466/2012. Ainda se integram ao grupo três professores de Literatura modulados na unidade há mais de um ano. Optamos, como critério próprio, não incluir alunos e professores que tivessem menos de um ano na unidade, os que faltaram no dia da entrevista e os que não entregaram o TCLE devidamente assinado.

¹ De acordo com Purificação (2014, p. 40), “situa-se a uma distância de 200 km de Goiânia e a aproximadamente 60 km de Brasília. Segundo o Censo de 2010 do IBGE, a população de Luziânia é de 174.546 habitantes (BRASIL, 2011)”

Utilizamos como espaço para entrevistas a sala de multimídia da unidade, com capacidade para 45 alunos. Trabalhamos com dois grupos: alunos e professores. Num primeiro momento, apresentamos a pesquisa, lemos as informações do parecer do Conselho Nacional de Saúde acerca da questão do sigilo e da participação como voluntários. Deixamos claro que quaisquer prejuízos e/ou indenizações ficariam a cargo da pesquisadora. Na oportunidade, foram disponibilizados aos participantes: caneta, lápis, borracha, papel sulfite e lápis de cor. Quanto ao procedimento, a atenção é para os dados éticos.

Iniciamos a coleta dos dados no primeiro semestre de 2015, nos meses de março e abril. Com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e observação de campo de atuação.

Adotamos a técnica de análise de conteúdo, procedimento através do qual o pesquisador interpreta as informações de forma contextualizada, constituídas principalmente do movimento dialético característico das relações sociais. Importante ressaltar que a análise de conteúdo na concepção de Franco (2003, p. 14), “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Sendo assim, buscamos analisar as categorias conceituais advindas dos documentos avaliados e da percepção dos estudantes.

Organizada em quatro capítulos, a tese busca responder, de maneira lógica e consistente, a hipótese levantada, ou seja, que as crenças religiosas podem - de alguma forma - ser um agente que modaliza, motiva e contribui efetivamente na formação do sujeito leitor.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama geral sobre nosso trabalho de investigação (Elizângela: a Introdução não pode ser parte do capítulo 1). No segundo, fazemos uma abordagem mais teórica acerca do papel da escola, da leitura e de suas estratégias, bem como de sua importância no contexto social, a construção do leitor e de sua atuação crítica, na tentativa de trazer para o centro do debate a presença das crenças religiosas como agentes motivadores na formação dos sujeitos. No terceiro capítulo, construindo uma análise a partir do sincretismo religioso, das crenças existentes na cultura popular para perceber sua participação nesse processo, realizamos uma abordagem reflexiva a partir dos dados coletados nos questionários, construindo o perfil do aluno pesquisado, principais religiões do alunado, as crenças pertencentes ao imaginário religioso e as formas pelas quais

elas se apresentam no ato da leitura. No quarto capítulo, fazemos uma reflexão partindo da análise do posicionamento dos alunos-leitores sobre algumas obras literárias, buscando mais uma vez construir uma ponte com as crenças religiosas e, por fim, nas considerações finais esclarecemos nossas conclusões e o referencial teórico que serviu de apoio a este trabalho.

2 A ARTE DA ESCRITA E DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas.”
(Mário Quintana)

(...) “Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”
(Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo apresenta a escola como um espaço de constante discussão. Mesmo passando por vários entraves, a educação atual, sobretudo a escolar, vem pensando e testando vários aspectos em prol da qualidade de ensino e da construção da cidadania para os seus alunos. Porém, o que se identifica como elemento-chave nesta complexidade são as características curriculares e o seu funcionamento.

Apresentamos a leitura como chave para o acesso a essa fonte do saber, que possibilita o crescimento pessoal e profissional do bom leitor. Buscamos aqui suscitar a discussão acerca das questões voltadas ao ensino, ao hábito e à importância social da leitura. Por isso, objetivamos conhecer o processo de formação do leitor, tomando como base o alunado do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Lourdes de Oliveira Sampaio, na expectativa de saber como a leitura de diferentes obras literárias é compreendida e interpretada por esse grupo, e como as crenças religiosas participam desse processo.

Ao longo da história, os livros são vistos e pensados pelas sociedades como fonte de conhecimentos. A partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de registrar seus feitos, como a quantidade de animais em seus pastos, indicações e culturas de tribos, seus mais diferentes pensamentos sobre o mundo e

o próprio homem, suas descobertas científicas, etc., a escrita passou a ser um forte elemento de controle e registro social, através da qual se preservam as mais preciosas informações da humanidade obtidas no decorrer dos séculos. Para interpretar e decodificar tais informações surge a leitura que, passada de geração em geração, contextualiza as sociedades modernas, podendo atuar como agente de transformação, pois, por meio do aparato histórico, podemos – analisando o passado - encontrar respostas ou entender situações atuais.

Sobre isso, Certeau (1994, p. 50) aponta que o leitor passa a ser introduzido no lugar do autor, o que lhe permite um lugar habitável, agora pelo olhar de quem lê. A leitura, segundo Certeau, passa a ser uma “arte que não é passividade”, já que o leitor a ativa, lhe dá vida e sentido, sendo a leitura uma ponte entre o conhecimento sistematizado e o mundo real. Como fonte viva de conhecimento, o livro é um instrumento que pode combater as problemáticas sociais vivenciadas no dia a dia, pois o homem ordinário, na visão de Certeau (1994, p. 60), participa de seu cotidiano e das relações sociais.

O pensamento de Certeau na obra *A invenção do cotidiano* pode ser visto como chave reflexiva para entendermos o debate da chamada “crise da leitura”. Acredita-se que na sociedade moderna e informatizada não há mais espaço para leitura, principalmente para as crianças e jovens. No entanto, acreditamos que o ato de ler é uma operação do pensamento, ligado à capacidade iminente de criação e invenção do ser humano, o que Certeau (1994) denominou de “operação de caça furtiva”, e aponta, dentro do cotidiano, lugares disseminadores da cultura, sendo a escola um desses lugares. Assim pensado, o ato de ler se desloca do lugar de ser meramente consumo (de leitores passivos, receptores, os que consomem) para ser produto (leitores criativos, inventivos, que produzem novos sentidos para o lido).

Todavia, não há como negar que o progresso tecnológico vem ditando um novo ritmo às pessoas, devido à velocidade e ao aceleração das informações. O conhecimento de hoje precisa ser sempre revisto amanhã, e nesse contexto globalizado de informações, a leitura passa de privilégio para obrigação. Mesmo com todo esse avanço, grande parte da camada social popular não tem acesso aos livros, de gêneros literários ou não, e isso faz com que a leitura seja um privilégio de poucos. Basta ler/ouvir diariamente as notícias para percebermos que elas apontam para o subdesenvolvimento da população e o alto número de analfabetos funcionais. No entanto, para que um país possa se desenvolver, é necessário que seu povo

tenha acesso ao conhecimento e que lhe sejam dadas condições favoráveis à aquisição das técnicas básicas do bom domínio da leitura e da escrita. Sobre isso, afirma Silva (1986, p. 49) que:

Na nossa sociedade, o acesso à escrita (ao livro) aparece como um privilégio de classe, comprovado historicamente. A manipulação do povo ocorre através de uma real contradição: ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro e da leitura, tenta-se esconder o fato de que as condições de produção da leitura não são tão concretas assim.

Observamos que ter e não ter acesso ao livro influencia diretamente no desempenho dos alunos da educação básica e até mesmo do ensino superior, pois passa a ser mais uma barreira a ser superada pelo aluno no processo de sua formação. Adentrando no contexto escolar, podemos afirmar que o hábito da leitura é fundamental para o processo educacional. No entanto, ainda é possível encontrar no ambiente escolar professores com concepções equivocadas sobre a leitura., alguns que não conseguem sair da teoria, e, na prática, não aplicam a leitura em sala de aula ou a aplicam apenas como pretexto para o ensino de ortografia e gramática; outros, ainda, acreditam que é uma grande “perda tempo” e que se pararem para “cobrar leitura” não irão conseguir integralizar o currículo.

Aqui temos dois grandes aspectos que se confrontam diariamente quando afirmamos que professores deixam de praticar a leitura em sala de aula: falamos de uma leitura com foco na formação ampla do leitor, pois a leitura dada em sala de aula muitas vezes se limita aos conteúdos que o professor precisa levar ao conhecimento dos alunos. O que se deseja é uma leitura além das linhas impressas e que possibilite ao aluno uma viagem além da que lhe é oferecida.

Para amenizar o impasse entre professores adeptos e não adeptos da leitura, fomos buscar no século XVIII uma concepção que pudesse justificá-la nos dias atuais. Goethe² disse: “ler é a arte de desatar nós cegos”. A cegueira, segundo o escritor alemão, pode ser entendida como a forma passiva de ver a sociedade sem conseguir entender suas relações com a realidade. A escola, como local privilegiado

² Foi um escritor alemão e pensador que também fez incursões pelo campo da ciência. Como escritor, Goethe foi uma das mais importantes figuras da literatura alemã e do Romantismo europeu, nos finais do século XVIII e inícios do século XIX. Juntamente com Friedrich Schiller foi um dos líderes do movimento literário romântico alemão Sturm und Drang. De sua vasta produção fazem parte: romances, peças de teatro, poemas, escritos autobiográficos, reflexões teóricas nas áreas de arte, literatura e ciências naturais. Além disso, sua correspondência epistolar com pensadores e personalidades da época é grande fonte de pesquisa e análise de seu pensamento.

de encontro de pessoas, deve ser também o local onde a leitura ocorra de maneira democrática e mais frequente.

Portanto, para ensinar a compreender o texto, o professor deve reconhecer os objetivos do ensino da leitura e ser capaz de expô-los aos alunos. O ensino é construído em cima de livros e de textos, realizado em grupos, grandes ou pequenos, sendo que o professor - bem preparado - deve ser capaz de prever e compreender o aluno, apontando, corrigindo e explicando os erros e as dúvidas que ele comente nesses processos.

Percebemos que muitos dos professores inseridos no contexto educacional atuando como agentes de formação não foram acostumados a desenvolver nem o hábito de leitura e nem técnicas básicas de transmissão de conhecimento a seus alunos, limitações essas que acabam por colaborar para a formação dos famosos analfabetos profissionais.

Para compreender bem a colocação “analfabetos profissionais ou funcionais” buscamos nas concepções de Foucambert (1994, p. 118) cuja caracterização, para o autor, é a seguinte:

O analfabetismo caracteriza-se pela impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples [...] O analfabetismo funcional refere-se à mesma impossibilidade, porém envolve pessoas com vários anos de escolaridade que dominaram essas técnicas de correspondências grafo-fonética num certo período de sua vida, mas que perderam esse domínio por falta de uso e de exercícios com elas. [...] O iletrismo se caracteriza pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita.

Partindo do pressuposto de que saber ler não é o bastante, a expressão analfabetismo funcional refere-se às pessoas que são alfabetizadas, sabem ler e escrever, porém esse conhecimento se resume em reproduzir sem compreender a essência daquilo que está sendo reproduzido. O conhecimento passa a ser limitado, impedindo que esse sujeito consiga sair do âmbito da compreensão a uma interpretação significativa dos fatos. A transformação humana esperada se restringe a um papel social de ler e escrever.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO SOCIAL

A escola é um espaço de diversidades, uma rede de relações que podem ou não colaborar para o aprendizado dos educandos. Nesse espaço plural de diversidade, é direito de todas as crianças/jovens ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades para atender à exigência de uma educação intercultural. Uma educação para a cidadania é um dos principais alvos de debates e reflexões no sistema educativo. Nesse contexto, Araújo (2008, p. 11) aponta que:

Na educação para a cidadania, é necessário desenvolver a capacidade de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços, fomentar o respeito pelas diferentes identidades nacional, religiosa e étnica. Esta dimensão da educação deve constituir um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, entendendo o pluralismo como uma característica e, simultaneamente, um enriquecimento da nossa sociedade.

No entanto, percebemos que essa relação não se constrói exclusivamente entre professor e aluno, o que seria restrito demais, mas sim por todos os outros agentes que fazem parte deste contexto, desde o porteiro, a merendeira, os auxiliares de limpeza, a secretária, chegando até ao coordenador pedagógico e ao diretor da unidade escolar, assim como os agentes externos como as religiões, os espaços culturais, o trabalho, a família. Enfim, todos que contribuem de alguma forma com a educação. Além desses sujeitos, a escola pública integra outros agentes oriundos do ambiente externo da escola, como a comunidade escolar, que também pode colaborar para que a escola possa gerar, dentro de sua particularidade, algo de produtivo para quem a procura.

Nossa reflexão parte inicialmente da compreensão do termo “público”, como sendo algo que é pertencente a todos. Para melhor entendimento desta questão, a pesquisadora Ribeiro (2006) afirma que o público “são grupos que se relacionam com determinados eventos, em razão ao interesse específico”, enquanto o privado “seria o oposto”, “restrições dessas características”. Sendo assim, a escola pública, com intuito de ser pública, deve ter como meta acesso e ensino iguais para todos que ali estão. A escola, como guardadora do saber, o compartilha com seu público. Há um grande espaço de debate e uma enorme lacuna entre o que se espera da

escola em relação à instrução e formação, e o que de fato vem ocorrendo. Sobre isso Canário (2001, p. 4) esclarece que:

[...] a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, lingüística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos Estados Nação.

Quando falamos que a escola não forma ninguém, é no sentido de que de fato ela não molda, não cria uma forma capaz de modelar alguém; porém, no momento em que se fala de escola, pensa-se nela como um ambiente formador em sua constância, pois o indivíduo está em permanente formação. Por isso, o ambiente escolar torna-se mais um elemento dentro desse desenvolvimento (qual desenvolvimento? Melhor especificar).

O papel que a escola vem desempenhando ao longo dos anos é bem diferente do que realmente se espera de uma instituição que deveria propiciar um ambiente de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da cidadania, apoiada sempre que possível na pesquisa. O que vem acontecendo, porém, é que esse espaço se tornou um local onde se vai para ter “aula”, pura e simples reprodução dos conhecimentos. É o velho modelo de ensino que perpetua a ideia de instrucionismo, deixando de lado a formação plena do educando. Neste modelo descrito, o que se percebe é uma falsa sensação de aprendizagem e de preparo para o mundo de forma competitiva. Demo (2003, p. 11) salienta que “a escola, em especial a escola pública, está atolada no instrucionismo. Em grande parte, nela os alunos são objetos de aula reprodutiva, que precisam copiar e devolver copiada na prova”.

Esse caráter deturpa o sentido real da escola, impossibilitando, muitas vezes, a atuação e a libertação dos agentes que nela atuam, que se sentem ainda presos aos modelos tradicionais de ensino, concentrando-se no educando. Entretanto, o aluno não é um reprodutor, mas sim um construtor do saber. Por isso, enganam-se aquelas pessoas que olham para a escola como um bote salva-vidas. Ela é um instrumento pronto para servir àqueles que querem avançar na formação sistemática e humana, libertando-se de seu cerceamento pessoal. Um sujeito que quer buscar

diferentes possibilidades para se desenvolver em plenitude, busca na escola muito mais do que apenas conhecimento instrucional, mas uma formação como cidadão. As características principais da atividade de ensino na Escola Tradicional são as seguintes, de acordo com Moura (2000, p. 35):

A atividade [...] é do sujeito, é problema, desencadeia uma busca de solução, permite um avanço do conhecimento desse sujeito por meio do processo de análise e síntese e lhe permite desenvolver a capacidade de lidar com outros conhecimentos a partir dos conhecimentos que vai adquirindo à medida que desenvolve a sua capacidade de resolver problemas. A atividade é desse modo um elemento de formação do aluno e do professor.

As instituições de ensino têm como missão, além de ensinar os conhecimentos científicos acumulados em nossa história, ensinar valores para o desenvolvimento da moral, através dos conteúdos e metodologias para formação integral do indivíduo. Segundo Turra (1998, p. 17),

[...] os educadores reconhecem a necessidade de estimular atitudes positivas [...] mas o sucesso do aluno é geralmente determinado pelas aprovações obtidas em exames tradicionais ou provas objetivas ou pelas colocações conseguidas através da apresentação de diplomas.

Ou seja, o aluno é valorizado e considerado por aquilo que consegue tirar em números e não em atitudes como ser humano. Muitos ainda olham para a escola esperando dela um ensino bancário, onde todo conhecimento é depositado na cabeça do aluno e pronto. Ele não precisa produzir nada, basta reproduzir e ser avaliado em forma de números, de notas.

Diante desse quadro, a escola deve mudar e se tornar um “laboratório de aprendizagem”, deixando de ser prioridade o instrucionismo, construindo um lugar de pesquisa e crescimento pessoal. Ao longo da vida, as pessoas vão criando caminhos para os problemas cotidianos, e é neste ambiente que lhes são estimuladas a busca e a pesquisa, possibilitando a formação da autonomia como cidadão.

Refletir sobre essa função social da escola é tentar entender que ensino de fato ela oferece. Colocamos em debate, então, como ela vem trabalhando o ensino da leitura para formação de cidadãos.

Para exemplificar como a escola pública tem sido entendida, utilizamos uma questão bem polêmica: a reprovação escolar. Deparamo-nos com dois grandes problemas, sendo que o primeiro se refere às políticas públicas instituídas na escola - o que deve ou não ser feito no caso de reprovação. A reprovação gera gastos e custos para os cofres públicos, criando o segundo grande problema: o aumento estatístico de baixo rendimento que, para as escolas públicas, gera uma diminuição de investimentos externos. A questão do aprendizado acaba ficando em segundo plano diante de ideia capitalista que predomina na educação estatística e não na educação de qualidade.

Muitas dessas reprovações estão associadas à não proficiência de leitor, ou seja, o alunado não consegue ler e compreender o que está lendo. O quadro que temos é crítico, pois aprovar alunos que apresentam severa deficiência na leitura é reforçar a permanência de uma condição desfavorável diante da sociedade. Sujeitos alfabetizados, mas que estão longe de serem letrados.

A sensação que se tem é que o aluno é um simples número dentro de uma contabilidade que nunca tem um saldo positivo. E pior, sempre estão à procura do culpado pela situação da educação brasileira, que quase sempre é o professor. Não há de fato uma política de qualidade para o ensino, que invista em programas de aprimoramento pessoal dos agentes que lidam com o educando. Há sempre uma política de cobrança de resultados positivos com números.

Independentemente do que se pense, a cultura que se vive hoje em nossas instituições é muito mais voltada para os recursos que podem chegar à escola do que para a construção humana e, às vezes, somos surpreendidos com algumas posturas antipedagógicas. Nos conselhos de classe, por exemplo, é comum discursos que lembrem o grupo dos índices que a escola tem ou pretende alcançar, o que não contribui em nada para a construção de uma educação eficiente e de um ambiente produtivo.

Na verdade, “empurramos para a frente” indivíduos completamente despreparados e que vivenciam a falsa sensação de que são capazes de seguir por conta própria seu caminho. Demo (2003) coloca muito bem que a aprovação ocorre “sem aprendizagem mínima, fraudando por completo o direito do aluno de aprender bem”, ou seja, aprender bem é ser capaz de fazer escolhas, tanto para o bem comum, como para promover a autonomia plena como sujeito de sua ação. Na Constituição de 1988, o art. 205 afirma que a “educação, direito de todos e dever do

Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade”. Ora, se é dever de todos, a escola não pode oferecer apenas o mínimo nem ser cobrada pelo mínimo, mas deve promover um ambiente propício para o aprendizado, e a sociedade deve entender e participar dessa formação humana.

No entanto, não podemos pensar que tais fatos ocorrem apenas nas escolas públicas; o quadro se espalha também pelos particulares. Qualquer instituição reprova, porém nas instituições particulares, há uma cobrança bem maior e diferente, os pais exigem mais, o coordenador acompanha o ensino e a aprendizagem dos alunos, situação mais difícil de acontecer nas públicas, pois elas estão sobrecarregadas de tarefas. O quadro que temos hoje da escola pública é bem desalentador, já que seus profissionais muitas vezes têm que se confrontar com todas as diversidades possíveis, como alunos da inclusão - que o professor não sabe como lidar -; com a violência familiar que se manifesta na agressividade do aluno e com a falta de tempo de professores em preparar uma boa aula. Além disso, o governo corta investimento e sobrecarrega os profissionais, como é o caso do coordenador pedagógico, que deveria auxiliar o professor em relação à aprendizagem dos alunos, traçando metas e discutindo ações, mas acaba ficando limitado a resolver todo o tipo de problema que ocorre no ambiente escolar, do disciplinar ao da merenda.

Assim, os resultados não são os melhores: professores cansados, pais ausentes em seu papel de auxiliares, coordenadores em diferentes funções, criando a sensação de estarmos navegando contra a corrente.

Em uma sociedade neoliberal como a nossa, a escola chega a ser comparada a uma grande indústria que tem como meta apenas a produção, mesmo que essa não signifique qualidade, se esquecendo que o papel de uma unidade de ensino é preparar o indivíduo para a vida e não apenas para atender ao mercado como mão de obra barata em troca de um salário no final do mês, ou como consumidor voraz que nem sabe de fato do que está precisando, apenas se deixando levar pelos ventos do poder ter. É dever da escola preparar os educandos para se defenderem desse modelo social, e não ser mais um produto dentro desse contexto.

A escola deve ser um ambiente influenciador, um laboratório, como já foi mencionado, possibilitando que um maior número de indivíduos tome em suas mãos o destino e que reconstrua sua história pautada sempre no conhecimento. Segundo Demo (2005, p. 22), “a influência formativa é aquela que encontra, no outro lado

desta relação de poder, alguém que reage, se desenvolve, ocupa espaço próprio”, porque assim é a “pedagogia da autonomia”.

Tanto Demo quanto Freire (1986) já falavam na autonomia do sujeito como um caminho para se enfrentar um modelo social que degenera e massifica o ser humano; autonomia constituída pela aprendizagem, partindo das escolas como instituições também autônomas. Sujeitos autônomos nas suas áreas de atuação social, formados para pensar e agir, letrados no que tange a ler e a criar novos caminhos, deixando para trás as diversidades sociais, econômicas e culturais.

A sociedade aposta na escola. Às vezes, uma aposta errada, pois ela se eximiu de participar, de assumir sua responsabilidade diante da educação, deixando assim de ser o principal sujeito de cobrança, retirando das autoridades competentes o dever de oferecer uma educação de qualidade e não simplesmente uma educação de quantidade. A equação correta e que todos esperam deveria ser: a escola ensina, os pais educam, o governo investe e a sociedade acolhe esse indivíduo.

Em nossa pesquisa, observamos alguns professores que trabalham no Colégio Estadual Prof.^a Lourdes Oliveira Sampaio que vêm gradativamente tentando implantar esse caráter de formação continuada do indivíduo, partindo do princípio de que o aluno deve ser visto em sua individualidade, como ser único e diferente de todos os outros. Não é uma tarefa muito fácil, pois o ensino, ainda amplo, esbarra em uma realidade de massificação de conteúdo. A direção também tem um papel muito importante quando ouve as queixas dos professores e tenta, junto com eles, resolvê-las, mas também acaba esbarrando no burocrático, tendo que deixar de lado o olhar humanizado. Reforçamos mais uma vez que essa escola vem tentando, já que está procurando construir um novo conceito para escola pública, buscando priorizar o humano em sua formação completa. “A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha, ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém”. Essa escola, em particular não quer ter a pretensão de mudar nada sozinha, mas acredita que sua equipe está no caminho certo ao voltar-se para o outro como alguém que está construindo sua autonomia.

Assim, quando Freire (1986) ensina que “o ser cidadão” é o ser político, capaz de questionar, criticar, reinventar, participar, o indivíduo militante e engajado, que quer contribuir para a transformação como em uma grande rede, é que na realidade todos participam na formação do cidadão autônomo, capaz de interagir em seu meio, em benefício próprio e dos outros. É o que se espera da escola, uma escola

cidadã, como sonhava Freire, levando em consideração que esse sujeito que a frequenta traz uma bagagem de conhecimentos e experiências nas mais diferentes áreas; o que lhe falta muitas das vezes é “amarrar” o conhecimento científico, ou o sistematizado, com o conhecimento de mundo.

Por isso, é importante que a escola esteja atenta e voltada para uma prática mais eficaz no ensino da leitura - que pode ser um agente transformador - assim como reavaliar a reprovação e trazer para o centro do debate o aluno que está em formação.

2.2 A ESCOLA COMO AMBIENTE DA PESQUISA DE CAMPO

A escola pesquisada e os alunos do Ensino Médio são, em sua maioria, egressos do Ensino Fundamental da mesma escola, havendo poucos vindos por transferência de outras unidades do município, tendo em vista que a escola está situada em uma região próxima ao Distrito Federal, que atrai trabalhadores e mão de obra de vários Estados brasileiros e, por isso, acaba por receber alunos de diversos lugares.

A experiência vivenciada na escola possibilita observar os encantamentos que se constroem e o empoderamento que esses alunos recebem ao entrar no terceiro ano do Ensino Médio. Em uma dessas chegadas observamos o comportamento de um grupo de alunos que estudaria conosco no ano de 2013. O objetivo dessa observação era entender o porquê de tanta dificuldade na leitura, compreensão, interpretação e construção de textos, uma vez que já haviam estudado na unidade por tanto tempo, tendo sido acompanhados nesse processo de aprendizagem.

A leitura sempre foi uma preocupação em pauta nas reuniões. Muitos projetos foram elaborados para que essa dificuldade fosse sanada, mas mesmo assim era possível verificar que alunos do terceiro ano do Ensino Médio apresentavam dificuldades com a leitura.

Sabemos que a escola é um espaço marcado pela grande diversidade social, onde as diferenças estão presentes em cada indivíduo, em cada sala, em cada turno, influenciando, com suas variáveis histórias de vida, o processo educacional. Segundo Kleiman (2002, p. 30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a atividade de leitura em meio a diversidade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá [...] nem sequer supõe.

A autora reforça a teoria de que o ensino de leitura fica aquém de seu propósito, passando a ser apenas um elemento para preencher o tempo, quase um objeto sem foco e sem função no processo de ensino-aprendizagem.

Especialistas em leitura afirmam que não há processo de compreensão e sim processos de leitura, que são tantos quantos forem os objetivos e as motivações do leitor. É importante abrir uma discussão a respeito de como estimular o processo de construção do aluno-leitor. É a escola, talvez, o campo mais propício para despertar esse leitor, levando-o a dar passos maiores que vão além de ler e escrever, despertando um leitor capaz de saber como sua leitura pode construir olhares e posturas diante do mundo.

O fato é que nas escolas é apresentada aos alunos uma gama de textos variados, bem antes da leitura de obras completas, com intuito de que esse leitor seja capaz de identificar e compreender o que esteja lendo e a função que cada texto desempenha na sociedade.

Através do tipo de texto é que podem ser determinados os objetivos que se espera da leitura, elemento crucial de controle e regulação do próprio conhecimento pelo aluno, o que chamamos de “estratégia metacognitiva”.

Mesmo sendo a escola uma instituição aberta a todos, que tem a preocupação de não descartar ninguém e de possibilitar uma formação plena ao sujeito, não podemos deixar de pontuar sua fragilidade quando está em voga a atividade de leitura em meio a uma diversidade de atividades que podem atrapalhá-la. Pensando assim, Demo (2006, p. 26) aplica muito bem a expressão “laboratório de aprendizagem” para a escola, considerando-a um lugar aberto para a pesquisa, um campo sempre fértil e produtivo. A sala de aula, pensando assim, tornar-se-ia muito pequena para tantas ideias. E é o que se discute atualmente como um modelo possível para educação. Por ser a escola um espaço aberto à comunidade, transita por suas artérias a ideia de que:

A educação para a cidadania tem subjacentes valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, mas implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos. Deve ser alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade e da justiça, valorizando o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade. (ARAÚJO, 2008, p. 11).

Esse espaço de valores democráticos, no qual devemos valorizar o diálogo e a participação em seus sujeitos, aponta que a escola deve ser um campo aberto para a pesquisa, metodologia que estimularia o leitor a buscar mais e mais. É evidente que essa pesquisa não se enquadraria nos modelos que conhecemos voltados para um rigor científico, como esperado no Ensino Superior, mas com uma metodologia voltada para os questionamentos, a fim de promover uma reflexão, sendo o aluno o sujeito dessa investigação.

O alvo de nossa pesquisa visa a um leitor crítico capaz de se colocar diante do mundo de forma autônoma. Um leitor competente que participa do processo, se coloca como agente fomentador dos discursos e dos debates.

A pesquisa é a metodologia, por excelência, que está voltada à emancipação, viabilizando a qualquer pessoa e em qualquer lugar pesquisar sem banalizar, mantendo uma relação inseparável com o conhecimento e a prática, marca metodológica da pesquisa que tenta representar o procedimento mais relevante de (re) construção de conhecimentos, revelando assim sua característica de inovação. Seguindo o conceito apresentado por Demo (1995, p. 54):

Pesquisa significa, de partida, duvidar, querer saber, buscar avanços no conhecimento, sem cair na armadilha de oferecer resultados que já não permitiam mais ser duvidados, questionados ou, precisamente, pesquisados.

Ora, o que almejamos para nossas escolas não é esse ambiente, principalmente porque queremos leitores competentes? Então perpetuar os velhos moldes de transmissão do conhecimento não vai retirar a escola pública, em específico, da situação de falta de atrativo para o alunado nem contribuir para uma formação plena de bons leitores. Além disso, o professor deve ter o compromisso ético e profissional com a aprendizagem desses alunos, para acompanhar suas mudanças externas.

Em vez de quadro, giz e silêncio, conversas e debates sobre todos os assuntos, do conteúdo da disciplina ao cotidiano do aluno, surgindo assim temas para pesquisa e reflexão, já que entendemos que os debates possibilitam que a impressão de mundo guardada em cada sujeito apareça no momento em que se depara com obras intrigantes que questionam a própria existência do ser, ou de narrativas que falam de sacrifícios e muitas vezes soam como injustiça. Nessa construção, entra, sem dúvida, uma mudança de atitude por parte de todos - professores e alunos - em um debate constante sobre quais conhecimentos querem deixar para nosso alunado. Para Demo (2004, p. 80):

Se aceitarmos e valorizarmos nossos alunos, se os considerarmos capazes de desenvolver competências e habilidades, se reservamos tempo para ouvi-los, contribuiremos para que desenvolvam padrões consistentes e realistas, sintam-se encorajados a não se intimidar com o fracasso e aprendam a agir de forma independente e responsável.

A escola tem por responsabilidade proporcionar a seus alunos condições para que tenham acesso ao conhecimento. Nesse processo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de destaque. Através dela, é possível levar o aluno a se tornar um curioso. E essa leitura não ficaria apenas no âmbito de obras literárias em suporte físico. Poderia ir mais além, pela leitura virtuais que já fazem parte de nosso cotidiano educacional e social.

Inúmeros projetos já foram desenvolvidos nessa escola, tentando aproveitar ao máximo o que esses recursos podem, de fato, colaborar para o aprendizado. Desde experiências científicas até a criação de panfletos informativos, os professores puderam avaliar o que realmente seus alunos compreenderam a respeito dos conteúdos estudados. Percebemos que, ao possibilitar que o aluno use os recursos que conhece, ele se torna mais confiante na execução do projeto, e é o que se espera deles: conseguir produzir um novo conhecimento.

Não é mais aceitável que o ensino se limite apenas ao que o professor fala, pois esta é uma visão tradicional do ensino e não o garante. Além disso, cada aluno aprende de acordo com seu ritmo, seu esforço individual, leitura e reflexão combinadas com a curiosidade natural de cada indivíduo.

Sem uma leitura eficiente, o aluno não seria capaz de selecionar as informações mais relevantes para registrar em sua pesquisa. Ele só terá essa

capacidade se conseguir entender o que está lendo. Daí a importância de ensiná-lo a ler. Lendo, ele será capaz de escrever e produzir um novo conhecimento, e não ser mais mero reprodutor do que foi dito. É na escola que o aluno vai aprender as estratégias de leitura, e reconhecê-las é importante e necessário para enfrentar os diferentes estilos de escrita disponíveis em nossa sociedade.

Por isso, educar, nessa perspectiva, se faz não somente na sala de aula, mas em qualquer lugar. Onde quer que se esteja é possível refletir sobre alguma das muitas dimensões que envolvem o ser humano. O educador deve permitir aos alunos ampliarem as experiências sensíveis, e, para isso, se necessário for, ter a ousadia de sair da sala de aula, e, às vezes, da própria escola, expandindo o campo de atuação disciplinar.

Durante as aulas de Literatura é possível expandir esse mundo, permitindo que os alunos exponham de forma dinâmica suas sensações sobre as obras lidas e, nesse momento, as crenças aparecem ao contextualizarem o que o autor apresenta. Por serem alunos do terceiro ano, seus dilemas humanos estão muito mais presentes do que em outro momento da vida. Partindo da concepção de Freire (1996, p. 58) quando ele diz:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Experiência com leitura e pesquisa, por consequência, tendem a estimular o aluno a sentir-se no mundo, “fazer história”, participar de uma narrativa que ele ajuda a escrever lendo, viajando, competindo, interpretando, cantando, se divertindo ou seja, vivendo. Ao mesmo tempo, tais experiências, crenças em particular, passam a fazer parte de um repertório, pessoal e coletivo e podem ser evocadas em discussões de qualquer disciplina.

2.3 O ENSINO DA LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Ler é possuir elemento de combate à alienação e ignorância [...] o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. (SILVA, 1986, p. 49).

Dados de 2014 apontam que em países desenvolvidos como Estados Unidos e França, o número de leitores é bem maior que em países em desenvolvimento como o Brasil. Nota-se que no Brasil essa média é 4,7 % de leitores. No entanto, ainda encontramos pessoas que afirmam fazer mais de cinco anos sem lerem um único livro. Por isso, focamos esta pesquisa nos alunos do terceiro ano de uma escola pública estadual em Luziânia, Goiás, com uma clientela formada por adolescentes marcados por uma grande diversidade social e cultural.

O ato de ler não é exclusividade de uma área do conhecimento ou de um grupo social, mas faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e cultural.

Até onde se sabe a leitura oferece ao sujeito ferramentas de socialização e de acúmulo de conhecimento, algo natural do ser humano, pois a interação com o mundo e com as pessoas exige a todo momento a leitura e a interpretação da realidade.

Segundo Smith (1989, p. 32), desde que possuam uma boa visão, que compreendam a linguagem familiar, qualquer criança pode ter acesso ao mundo da leitura. O autor ainda enfatiza que não há qualquer exigência especial sobre a leitura em relação ao que o leitor deva fazer que ele não faça em outro momento em que se exige colher informações de seu mundo. Ora, ler é pensar, e o pensamento ocorre independentemente da situação. Sole (1998, p. 22) salienta que a leitura “é um processo de interação entre leitor e o texto”; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua “leitura”, ou seja, sempre buscamos uma objetivação naquilo que lemos.

Por isso, é importante que o aluno seja o administrador do seu próprio conhecimento, pois ele irá dar preferência à aprendizagem daquilo que mais lhe interessa. Kleiman (2002, p. 35) justifica esse pensamento quando afirma que “[...] a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem”, pois o texto lido apenas como atividade mecânica é esquecido rapidamente; é através do texto que o educador passa ao aluno que ele vai estabelecer e desenvolver suas estratégias metacognitivas, ou seja, se o texto tratar de um tema que é de interesse do aluno, este procura aprofundar seu conhecimento porque estará fazendo algo prazeroso.

Segundo a autora, essa definição porta várias análises. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, implicando que sempre deve existir um objetivo para o que se lê, ou seja, lê-se para alcançar algum fim. Em segundo, dependendo do objetivo da leitura, a interpretação pode ser

diferente. É o leitor que constrói o significado do texto, que por si só não traz nada de significativo se não for explorado pelo leitor. O texto é como um brinquedo parado pronto para ser manuseado, dando vida e sentido para quem o toca.

O cuidado que se deve ter é com as possíveis leituras, pois o autor, ao escrever, expõe seus sentimentos em relação ao assunto e o leitor também expõe seus sentimentos em relação ao que está lendo. São as possíveis construções de significado, cada um se envolverá de acordo com o sentido que quer dar.

A questão é que o sujeito leitor que está inserido no contexto escolar se revela incapaz de executar uma leitura expressiva e, com isso, incapaz de apreender algo valoroso nas leituras que faz ao longo do ano. O professor acredita estar ensinando e o aluno finge que está aprendendo, vendo significado nas atividades solicitadas pelo professor. Sem falar, é claro, nas leituras sem nenhum objetivo, com temas vazios e fora do contexto do aluno.

É durante as aulas que o aluno terá oportunidade de experimentar diferentes gêneros textuais, ou seja, contos, romances policiais, relatórios, obrigando o leitor a conhecê-los para que possa compreender as informações de modo apropriado. O que se observa é que o registro da língua se volta a uma modalidade particular, a escrita, e é necessário entendê-la, caso contrário o sujeito fica fora do contexto social; portanto, a primeira habilidade a ser desenvolvida é a compreensão dos códigos escritos.

Assim, uma revista em quadrinho lida em uma aula de geografia pode possibilitar a localização de um fato no tempo e no espaço; em textos literários, se situar na historicidade e nos artigos de jornais, buscar um paralelo com a própria realidade. Enfim, esse entrosamento ocorre porque há uma compreensão, uma troca, pois o leitor interage com o texto em todos os seus sentidos, através dos meios apresentados a ele.

É nesse momento que o aluno está desenvolvendo habilidades de reconhecimento das diferentes formas de escrita que a humanidade foi desenvolvendo durante a evolução cultural e que fazem parte da história e do dia a dia das pessoas, mesmo quando elas as ignoram.

Possibilitar que o aluno tenha contato com essas diferentes formas proporcionará um acúmulo maior de informações, permitindo ainda que ele seja capaz de interpretá-las e de compreendê-las em diferentes esferas. Assim, codificar o mais simples, como a grafia de uma palavra, como usar os sinônimos de uma

palavra, até conhecer e aprender outro idioma, com toda sua carga cultural, é dar oportunidade para que esse sujeito se movimente no mundo, não restringindo seu conhecimento apenas à compreensão de uma fórmula matemática que pode nunca ser usada fora da escola, mas possibilitar que o conhecimento acadêmico lhe dê as competências necessárias para “saber se virar”, ser uma parte totalmente integrada na sociedade.

Não podemos nos esquecer de que dentro desse processo de ensino-aprendizagem a leitura não se isola das demais habilidades, como a compreensão e a produção textual. Ambas se relacionam e se completam. No momento em que o professor pede para que o aluno escreva um pequeno parágrafo sobre o que leu, espera-se que ele consiga produzir uma nova informação e não reproduzir o que leu. Mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, o aluno já é capaz de realizar tal tarefa, mesmo que não domine toda a capacidade escrita, segundo os padrões da língua. O não conseguir implica que a leitura é insatisfatória, ou que a maturidade desse leitor não é suficiente para elaboração de um novo conhecimento, ou, ainda, que, com esse aluno, precisa ser trabalhada a esfera da escrita associada à esfera da leitura.

Há três aspectos que muitos professores deixam de levar em consideração quando levam um texto para ser lido em sala de aula. Primeiro, o texto que foge do contexto do aluno, não acrescentando nada de novo em sua vida; segundo, o texto que apresenta uma linguagem não acessível ao leitor, e o terceiro, objetividade da leitura. Ignorar esses aspectos leva a uma leitura insatisfatória, pois não traz significado algum. O professor, nesse momento, precisa envolver seu leitor e criar estratégias para que nasça o mínimo de interesse sobre o texto a ser trabalhado apesar da imaturidade desses leitores; depois, o professor mais uma vez lança mão de estratégias que possam colaborar para a compreensão do texto, por exemplo, abordando o tema antes da leitura dos alunos, permitindo que eles exteriorizem o que sabem sobre o assunto e, por fim, envolver-se de fato no processo, deixando de lado a preguiça, uma vez que muitos professores não gostam de trabalhar com produção de texto, pois esta requer do professor mais trabalho em ler o que o aluno produziu. Evidente que sem prática, sem o exercício da escrita, o aluno não conseguirá produzir nada. É papel de quem ensina possibilitar ao educando todas as possibilidades de produção do conhecimento, não negando a ele esse direito. E,

principalmente, fugir dos modelos tradicionais, exercícios com lacunas para serem preenchidas com palavras soltas e sem sentido.

Observamos que é na escola que muitos alunos têm de fato um contato com o texto escrito, trazendo consigo uma defasagem social, uma vez que a família, seu primeiro núcleo na construção do conhecimento, não possui o hábito da leitura e nem o incentiva a ter. É fácil verificar isso ao sondar o aluno com questões simples, como quantos leem o jornal no domingo, ou se já leram um livro que está na moda, ou, ainda, a pouca quantidade de alunos que procuram os professores pedindo-lhes livros para lerem em casa. Daí a importância de se oferecer diferentes materiais escritos e de se ensinar a ler em nossas escolas, bem como o papel relevante que o professor tem como formador. Então, como fica a aprendizagem sem o hábito da leitura? Como esses alunos percebem o papel da leitura ao ingressar nos últimos anos do Ensino Médio?

Possivelmente comprometida, uma vez que esse aprendizado deveria ocorrer desde o início da alfabetização, fazendo com que o aluno desde cedo manuseasse diferentes gêneros de textos, mesmo que ainda não domine a leitura formal. Com isso, ao finalizar os estudos da educação básica, ele já teria o hábito da leitura estimulado. Percebemos uma defasagem quando inserimos algumas obras literárias que exigem maior grau de entendimento; muitos alunos levam um tempo maior para fazer a leitura inicial e para compreender o que ela traz. Pedir que produzam um texto ou que registrem com suas próprias palavras o que entenderam significa reproduzirem, muitas vezes, a linguagem do autor ou simplesmente não compreendem o que estão lendo, e assim a obra passa a não despertar interesse. Entretanto, se a experiência como leitor estiver construída, o aluno será capaz de ir mais adiante e questionar os porquês daquele texto. A casa em um texto jornalístico traz um significado diferente da casa cantada pelo músico Toquinho³, e o aluno-leitor será capaz de perceber as diferenças. Para alguns, a casa significará apenas uma construção, mas para outros terá uma significação de lugar de refúgio, pois trará consigo uma percepção de mundo, do mundo em que está inserido.

Paulo Freire, em uma de suas palestras, relatou uma experiência de sua infância para demonstrar como trazemos em nossas vivências informações que podem muito bem interagir com as novas, que estão sendo apresentadas em sala

³Música: A casa.

de aula. Para ele, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois agrega a ela suas impressões. Para ele, a “leitura do mundo precedia a leitura da palavra daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, (FREIRE, 1993, p. 11), ou seja, minha leitura complementarás as outras leituras que venham a ser exigidas, e eu estarei pronta para compreendê-las.

Freire (1993) entendia que não era possível ensinar alguém sem levar em consideração o que ele já trazia como bagagem - seu conhecimento -, e é isso que observamos em nossas escolas: o abandono das experiências anteriores dos educandos, considerando-os vazios e sem conteúdos significativos, como se o professor fosse capaz de preencher esse vazio através dos conteúdos de cada disciplina, independentemente da significação que tragam.

Se as experiências que cada um carrega são importantes, por que não levar em consideração que esse aluno pratica uma religião e que suas crenças possam participar de suas experiências cotidianas? Assim, levar em consideração que as crenças religiosas existem e que estão presentes na vida de cada sujeito pode contribuir para a formação desse leitor.

De que forma elas se apresentarão, entretanto, dependerá do contexto em que o sujeito estiver inserido. Na formação do aluno-leitor não se pode ignorar a bagagem de conhecimento que cada um carrega em sua história. Respeitando a individualidade de cada um e suas experiências, será possível ensinar outras formas de ver e entender o mundo; caso contrário, não haverá leitores críticos, mas leitores instruídos a pensar apenas de uma única forma. Não é isso que os autores querem quando lançam suas ideias no papel; cabe a cada leitor buscar um novo sentido para o que está lendo.

Só há compreensão do que se lê quando abstraímos algum sentido textual, pois a leitura implica em uma atividade de procura de conhecimentos a partir da vivência individual. Quando o aluno se encontra em sala de aula, o professor apresenta o conteúdo a ser estudado, tenta fazer com que ele busque significado daquilo que está lendo. Uma leitura dirigida e orientada possibilita maior compreensão do conteúdo, o que lhe fará sentido. O fato é que se deve ensiná-lo a ler, pois se em seu universo social a leitura não é importante, quando estiver na escola também não verá sentido naquilo que lhe estará sendo ensinado.

No entanto, várias discussões sobre métodos eficazes de ensino da leitura lembram que não podemos desassociá-los da verdadeira prática em sala de aula,

pois lá encontra-se, muitas vezes, um alunado passivo que simplesmente responde ao entusiasmo do professor, fazendo o que ele pede, ou seja, só corresponde ao método direto se o professor dirigir o ensino diretamente a ele. Assim, o modelo proposto se torna recíproco, o aluno passa a assumir um papel ativo dentro do ensino, onde formula perguntas, esclarece dúvidas e resume o texto, depois expõe suas dúvidas e conclusões ao grupo. Um ajuda o outro, trocando opiniões. Para Silva (1995, p. 103), “[...] o ensino da leitura significa estabelecer as funções que ela deve cumprir na escola e na sociedade [...] nenhum tipo de ensino é politicamente neutro”.

Assim, nenhuma crença deixa de participar das ações cotidianas, das quais os sujeitos se propõem a participar. A forma como se posicionam diante de um fato e a forma como resolvem trazem diferentes elementos de sua experiência pessoal. Se durante uma discussão na fila de um banco os ânimos se exaltarem, logo serão ativados diferentes conhecimentos para que o conflito seja equacionado. As leis, os valores morais, os valores éticos, as condutas sociais aceitáveis são elementos que participam do processo. Assim, as crenças religiosas levam a uma reflexão mais profunda dos fatos.

Durante a leitura, o caminho que o aluno vai percorrer para compreender o que lê o levará a navegar por outros horizontes. Ele buscar sentido, para daí atribuir significado para sua leitura.

O que fica evidente é que o ensino da leitura é importante e necessário em nossas escolas, mudando o velho discurso de que o aluno não sabe ler, que não entende nada. O que ele não entende é o que fazer com aquilo que lhe está sendo pedido. O papel que a leitura deve ter é o da construção da aprendizagem, pois possibilitará que o sujeito em construção se liberte e perpassse todos os caminhos para uma boa formação. Como construí-los caberá aos que estão envolvidos nesse processo, contribuindo dia a dia para essa formação.

2.4 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

O que se espera dos alunos que ingressam no Ensino Médio é que sejam capazes de fazer leituras mais complexas da cultura literária existente. A leitura deve ser entendida como um fenômeno social, no qual o indivíduo interfere em seu contexto, pois compreender é ser capaz de reconstruir a própria realidade. Não

falamos de um leitor qualquer, mas do leitor crítico, construído a partir de uma vivência social, partindo de seu ambiente escolar, pois, culturalmente, vivemos em uma sociedade que tem o uso da escrita como característica e exigência para fazer parte dessa cultura.

O quadro que se tem no país hoje está bem longe da realidade desejada. Pesquisa realizada em 2007 e 2008 sobre a quantidade de livros⁴ lidos fora da escola e dentro dela nos revela uma fragilidade nessa formação de leitores. Regiões como Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam em média 1,1 a 1,8 livros lidos fora da escola e 3,0 a 3,7 livros lidos dentro da escola por ano?. Quantidades baixíssimas diante de uma exigência cada vez maior pelo domínio da leitura e da escrita. As regiões Norte e Nordeste ficaram um pouco abaixo dessa média, só reforçando essa deficiência educacional.

O telejornal *Bom Dia Brasil*⁵, de 29/01/2014, acordou o país com a seguinte notícia:

Um relatório divulgado nesta quarta-feira (29) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta que o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. Ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países.

De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país.

Isto dito, não há como contestar que a escrita influencia a base social; por isso, é necessário que o aluno seja capaz de ler o que está escrito, pois não compreender significa que está fora ou à margem dessa sociedade. O aluno, na

⁴ “O livro é pouco presente no imaginário do brasileiro”, explicou o diretor do Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura, Fabiano dos Santos. Nos Estados Unidos, por exemplo, a população lê, em média, 11 livros por ano. Já os franceses leem sete livros por ano, enquanto na Colômbia, a média é de 2,4 livros por ano. Os dados, de 2005, são da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), que integram o Instituto Pró-Livro. Detalhes dos hábitos do brasileiro relacionados ao livro, revelados na pesquisa, atestam esta afirmação. Entre os leitores, 41% disseram que gostam muito de ler no tempo livre, enquanto 13% admitiram que não gostam. Também entre os 95 milhões de leitores brasileiros, 75% disseram que sentem prazer ao ler um livro, mas 22% sustentaram que leem apenas por obrigação. O levantamento considerou como não leitores aqueles que declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, ainda que tenham lido ocasionalmente ou em outros meses do ano e destacou os autores mais lidos pelos entrevistados: Monteiro Lobato, Paulo Coelho, Jorge Amado e Machado de Assis (Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org/noticias/brasileiro-le-em-media-um-livro-ao-ano-aponta#ixzz3J9y7HOMI>>. Acessado em: 15 nov. 2014).

⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

escola, tem a possibilidade de ampliar seu conhecimento e não se deixar programar como uma máquina.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura é parte fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, uma competência a ser desenvolvida em todas as áreas do ensino regular.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1997, p. 53).

Discutindo sobre o papel que o Ensino Médio deve desempenhar na etapa final de formação escolar, concordamos que esse nível não deve ter um caráter de formação profissional, mas sim de uma formação humana; assim, o ensino da leitura e da literatura passa a ser articulado de forma a atender esse novo olhar sobre o indivíduo.

A LDBEN nº 9.394/1996 significou um avanço para esse novo olhar de formação. Seguem abaixo os objetivos desejados:

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
(II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996)

Destacamos o inciso III, que tem como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Nesse caminho é que o papel da literatura ganha força e autonomia, uma vez que não deve ser tratada como uma receita pronta a ser seguida. O ensino de literatura visa ao cumprimento do inciso III.

É sabido que o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas. A competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade de o leitor criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, construir significados, identificar a macroestrutura, a

microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação, sendo isso o que se espera de um leitor.

Para Roger Chartier (1990), é importante identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma dada realidade é construída, pensada e dada a ler. Quando enfatiza a expressão “dada a ler”, Chartier coloca em relevo a questão da interpretação, fundamental na operação historiográfica.

Sobre esse tema, Demo (2004) enfatiza que a leitura para compreensão, aquisição e retenção da informação requer um engajamento ativo por parte do leitor. Pesquisas vêm demonstrando que bons leitores compreendem melhor, lembram-se mais do que leem e exibem um repertório mais vasto de estratégias de leitura que o dos alunos que apresentam dificuldades nessa área.

Isso não se restringe aos alunos, mas fica evidente ao se trabalhar com docentes também: aqueles que já tiveram algum contato com diferentes tipos de materiais impressos conseguem visualizar mais rápido as informações e interagir com elas; porém, os docentes que vêm passando ano após ano com o mesmo tipo de material, por exemplo, o livro didático, principalmente quando este tem um caráter tradicionalista de reprodução das informações e não de reflexão sobre as informações. As estratégias usadas durante a leitura se limitam.

É possível trabalhar com o livro didático, mas que ele não seja o único recurso. É possível desenvolver diferentes estratégias durante a leitura para envolver o aluno e, com isso, valorizar a compreensão individual.

Assim, não se pode ignorar a importância de se trabalhar com diferentes formas de leitura em sala de aula, e não visando somente a leitura per se, mas como essas diferentes possibilidades vão se constituindo e se relacionando com os diferentes conteúdos que serão apresentados a esse leitor. Através da leitura, o aluno apreenderá diferentes informações e será capaz de analisar e interpretar melhor as informações em seu cotidiano.

Ler é um processo individual construído a partir dos interesses do sujeito. No ambiente escolar, ao se propor uma leitura, deve-se objetivar, explicar o porquê está sendo pedida tal tarefa, visando despertar o interesse e motivar os alunos, pois muitos dos conteúdos ministrados nas aulas não trazem nada de significativo para

eles, o que contribui para o desinteresse. O papel da escola e do professor é apresentar ao aluno muito mais do que ele está habituado ou que gosta de fazer, mas sim transmitir aqueles conhecimentos que, ao longo da existência humana, foi se acumulando e sendo passado de geração em geração. Ele, como sujeito inserido em um contexto social, não pode ficar alheio e precisa conhecer as produções dessa sociedade.

Certeau (1986, p. 107) afirma que é fundamental sublinhar, ao fazer história, a singularidade de cada análise, questionando a possibilidade da sistematização totalizante e considerando como essencial a pluralidade de procedimentos que adotamos na operação historiográfica. Sublinha ainda que o que se produz ao fazer história é um discurso que “enquanto fala da história, está também situado na história”. Ou seja, o discurso que fala da história é ele mesmo histórico e produzido a partir de um contexto preciso.

Partindo do contexto acima, o aluno vai absorvendo um novo conhecimento, interagindo com as novas formas de significados que vão surgindo todos os dias em sala de aula e, conseqüentemente, ressignificará o mundo e a si mesmo nesse novo espaço cultural, reconstruindo fatos do passado no presente, inserindo-se em um novo tempo e ampliando suas memórias.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura, segundo Kleiman (1989), é chamada de estratégia metacognitiva, ou seja, uma estratégia de controle e regulamento do conhecimento. Esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos. O importante a destacar é que, independente da estratégia que se desenvolva, a leitura sempre levará o sujeito a um objetivo final. Seja durante uma aula, apreendendo o máximo de informações possível, seja de uma leitura sem compromisso, como a de um livro de literatura, o objetivo será alcançado segundo a vontade do leitor.

Outro fator importante na construção de significação para a leitura se dá no momento em que o aluno é capaz de formular hipóteses. Para alguns autores, a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as põe em prática à medida que vai lendo. É preciso lembrar ainda que nenhum texto está definitivamente acabado, de modo que o leitor o receba de forma passiva, mas esse leitor será levado por seus interesses e expectativas, formulando hipóteses de leitura.

Ao levantar hipóteses, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas. Ou seja, ao se propor a ler um texto apresentado de forma objetiva, o aluno-leitor construirá significados prévios que podem ter algum significado, ou não, para aquele momento. Um exemplo prático para se entender melhor esse postulado: quando são levados para a sala de aula textos como o de Clarice Lispector⁶, *A hora da estrela*, os alunos se dão conta da ausência dos aspectos humanitários, de ser gente em Macabéa, a personagem principal, ou a desonestidade da cartomante com Glória. Isso leva os alunos a pensarem o outro lado, a visão do ser humano como objeto. Isso cria um campo de debate em que todos os valores morais, sociais e de crenças aparecem refletidos nas palavras opinadas por cada um, ocorrendo assim a integração entre a leitura e as experiências dos alunos diante do texto.

Uma vez que o leitor consiga formular hipóteses a partir de sua leitura, demonstra que ele está utilizando sua autonomia, buscando através de seu conhecimento prévio na interpretação dos elementos formais como títulos, subtítulos, datas, fontes, ilustrações; assim como passa a ter um caráter de verificação dessas hipóteses, por meio do teste, checando e confrontando as informações para que seja capaz de elaborar seu próprio conhecimento.

2.5 A CONSTRUÇÃO CRÍTICA NO LEITOR

Dominando a leitura e a escrita, o aluno começa a participar de maneira consistente da vida social. Os professores que lecionam nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (que correspondem à 5ª a 8ª série, hoje do 6º ao 9º ano), às vezes lecionam no Ensino Médio e sabem que as salas de aula apresentam realidades completamente distintas, em que grande parte dos alunos do primeiro ciclo ainda não domina totalmente as competências necessárias para estarem nesses anos.

⁶ Foi uma premiada escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira — e declarava, quanto à sua *brasilidade*, ser pernambucana —, autora de romances, contos e ensaios sendo considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX e a maior escritora judia desde Franz Kafka. Sua obra está repleta de cenas cotidianas simples e tramas psicológicas, sendo considerada uma de suas principais características a epifania de personagens comuns em momentos do cotidiano.

Leitura e poder social caminham juntos, pois ela transforma o leitor e ele o mundo à sua volta através da busca pelo conhecimento, sendo que sua aplicação traz somente benefícios para os seres envolvidos. Foucambert (1994, p. 121) afirma que “a defasagem entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores”.

Prova disso é que os alunos, pelos mais variados motivos, realizam a leitura com muita dificuldade ou precariamente. Até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações, em um estágio de pessoa minimamente alfabetizada, trazendo sérias repercussões para a compreensão do que se lê, uma vez que ainda não está habilitado a realizar uma leitura competente.

Sabe-se que construir o caminho para uma leitura competente não é uma tarefa fácil, uma vez que o aluno, alvo da pesquisa, traz consigo, muitas vezes, um legado de fracasso relacionados à sua própria vivência escolar e social. Esperar dele uma formação plena como leitor e levá-lo, inicialmente, à superação de suas fragilidades.

Alguns autores já observaram que só se aprende o que pode ser decodificado pela linguagem em suas diversas formas de expressão. Não por outro motivo, ela é o principal suporte para os saberes escolares. Sem a leitura, nada se constrói; o saber fica paralisado e suspenso, pois não permanece.

Portanto, não há como negar que o processo de aprendizagem sofre influência do contexto no qual o aluno está inserido, vindo de famílias com pouco estudo e pouca leitura; assim, qual o papel do professor nesse processo? como ele irá contribuir para a formação desse leitor e levá-lo ao encontro de diferentes possibilidades de se ver e entender o mundo? Villard (1999, p. 4) afirma que “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania”.

Portanto, o trabalho com a linguagem oral e escrita, sendo esta a mais importante, certamente não pode se limitar às aulas de Português, mas, sim, também, às outras áreas do conhecimento, com o intuito de permitir que o aluno que chega à escola fragilizado de capital cultural⁷, possa se sentir inserido nesse

⁷ O ‘capital cultural’ pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Na primeira modalidade, o ‘capital cultural’ supõe um processo de interiorização nos marcos do processo de ensino e aprendizagem, ‘capital cultural incorporado’ constitui-se parte integrante da pessoa, não

contexto, e que a escola possa verdadeiramente contribuir para sua formação plena e crítica.

Silva (1992, p. 30) “assinala que a leitura envolve um trajeto de investigação cuidadoso e lento, pois exige uma série de reflexões de caráter interdisciplinar”. Deste modo, o que se entende é que a leitura se constrói em uma relação com os demais saberes (experiências pessoais, de interação com meio, etc.) complementares entre si, sendo essencial para qualquer área do conhecimento em que o indivíduo esteja envolvido.

O professor que entende a importância desse aprendizado, passa a usá-la como uma ferramenta contra a massificação de ideias que vêm sendo instaurada em nossa sociedade, principalmente pela mídia, criando um campo fértil de debate e reflexão para o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade do educando.

No entanto, apesar de ser muito importante para a sociedade, o ensino da leitura vem sendo trabalhado de forma casual, formando analfabetos funcionais. Segundo Silva e Zilberman (1998, p. 79),

[...] a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela. [...] embora se tenha conseguido nos últimos anos um aumento substancial na taxa de escolarização, a escolarização por si só não está dando uma contribuição decisiva à solução do problema.

Diante do exposto, a melhor solução para o problema é, para Silva e Zilberman (1998, p. 81), “[...] a maneira de aprender a ler funcionalmente é ler”. Isto é, manter o aluno dentro e fora da sala de aula em contato com a leitura. Isso não quer dizer que seja a realização de uma leitura didática e obrigatória, mas uma leitura interessante e envolvente, que desperte o prazer do aluno pela leitura. É ir além do conteúdo escolar simplesmente, como afirma Silva:

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, 1992, p. 43-44).

podendo, justamente por isso, ser trocado instantaneamente, tendo em vista que está vinculado à singularidade até mesmo biológica do indivíduo. Nesse sentido, está sujeito a uma transmissão hereditária que se produz sempre de forma quase imperceptível. Segundo Bourdieu (1997, p. 86),

Relacionar o conteúdo do texto com a realidade que o cerca, fazendo críticas, concordando ou discordando de ideias e opiniões, elaborando hipóteses e questionando seu meio social, o que para Silva (1995, p. 47) acontecerá, pois:

“[...] a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores.” Sendo assim, o livro pode ou não abrir novos horizontes ao bom leitor.

Desse modo, compreende-se que ler é construir significados, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem e mudança de postura e não se restringir apenas a uma aprendizagem sistemática dos conteúdos para um único objetivo, como se sair bem em uma avaliação ou receber um conceito positivo, mas uma aprendizagem interiorizada, assimilada ao cotidiano, que possa ser levada com o indivíduo ao longo de sua vivência.

Provavelmente, muitos adultos da atualidade passaram pela escola com o pensamento apenas de aprender os conteúdos de cada disciplina sem se preocupar com o valor real que o aprendizado pode dar. Aprenderam tudo sozinhos porque não fazia parte das preocupações dos professores propiciar momentos de reflexão sobre o próprio ato de ler – importava apenas o resultado que a leitura poderia oferecer de imediato, o que se compreendia mediante a verificação por meio dos questionários, prevalecendo a quantidade e não a qualidades das leituras.

O que se espera de um aluno do terceiro ano é que, diante de um texto escrito, tenha autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem em seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, ampliando a significação do texto a ponto de haver, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado, na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto, leitor e mundo.

Espera-se então que sejam apresentados a esse aluno diferentes tipos de gêneros textuais, para que ele seja capaz de compreender as mensagens contidas em cada um deles sem dificuldades. Uma integração com as diferentes formas escritas que estão a nosso dispor como sociedade calcada na escrita - contos,

crônicas, romances, letreiros, propagandas, manuais, etc. - o leitor atuando sobre as informações implícitas em cada um. Construir essa competência não é fácil e tampouco desnecessário, uma vez que as avaliações que medem os índices de aprendizagem exigem exatamente essas competências de um bom leitor: interação entre a ficção e o real, com o mundo em que vive.

O ato de ler em sala de aula muitas vezes é prejudicado por falsas interpretações do que seja ler realmente, ficando-se engessado a questões massificadas: “qual a mensagem do texto?”, “o que o autor queria dizer?” é similares? Não se estimula a compreensão das relações internas que o texto estabelece em sua teia de relações e sentidos aos quais o texto, seja qual for, está ligado e que deixam de ser explorados. O aluno dessa série já é capaz de fazer diferentes leituras, pois traz consigo uma considerável bagagem de vivências pessoais.

As autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2007) trazem em sua obra essa discussão em relação à importância de se levar em conta as leituras, as vivências previamente adquiridas, sugerindo propostas de atividades que priorizam a reflexão, perpassam pelas experiências individuais de cada educando, para depois interagir com os textos e com os autores. Um leitor competente também é competente em sua criticidade. E só saberemos se ele é capaz ou não de elaborar hipóteses no momento em que pedirmos o que faça, saindo da oralidade para a competência da escrita, ou seja, se é capaz de expor suas ideias por intermédio da norma culta escrita do idioma, habilidade também exigida.

Por isso, o professor deve permitir que os alunos planejem a própria leitura, sempre motivando-os a comentarem os textos lidos, de forma que possam controlar suas leituras, indicando um caminho de motivações e objetivos.

Orientar a leitura dos alunos de modo sistemático pode representar uma valiosa contribuição para melhorar seu desempenho. O primeiro passo é definir claramente um objetivo para a leitura que será realizada em casa ou em classe; é importante que se saiba que atividade será feita depois do seu término (uma conversa sobre o assunto, um debate, a resolução de um questionário, etc.). Demonstrar a estrutura e especificidades do texto por meio do título e dos subtítulos - que envolvem subordinação de ideias ou a passagem de um aspecto para outro - e outros marcadores utilizados pelo autor que, além de facilitar a leitura, podem contribuir em situações em que o aluno seja ele próprio o produtor do texto,

empregando os mesmos recursos adequadamente; sendo capaz de julgar a parte mais importante no texto lido (clímax) e de compartilhar os mais amplos e complexos significados que compõem o texto, exercendo o papel de guia.

Saber selecionar informações, personagens e diferenciar a ideia principal das secundárias demonstra maturidade diante do que se pede. Segundo Solé (1998), quando grifamos o texto ou identificamos seus marcadores, estamos realizando operações que nos garantem o comando e o controle sobre a leitura, competência esperada de um leitor como sujeito atuante na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 75) enfatiza que “o educador [...] deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas”.

Ao servir de guia de sua própria leitura, os professores permitem que os alunos construam e assumam a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento. Tanto quando trabalhamos com um capítulo do livro didático como quando temos em mãos um artigo de jornal ou revista podemos, após a compreensão do conteúdo, discutir com a turma como foi que o autor o organizou (que tipo de título escolheu: direto (utilizando a linguagem denotativa) ou fazendo uso de uma metáfora (através da linguagem conotativa)?; como articulou as ideias centrais - um parágrafo para cada uma? etc. Igualmente valioso será refletir qual ou quais trechos foram os mais difíceis, tentando identificar a razão da dificuldade para um registro futuro e quem sabe para um debate em grupo.

Apenas na escola os alunos poderão experimentar situações coletivas de reflexão dessa natureza, percebendo as dificuldades pessoais e as de seus colegas, o que poderá ajudá-los em inúmeras situações a serem vivenciadas. É o momento de ouvir e falar, exteriorizando sua opinião e impressões sobre os fatos e, conseqüentemente, os conhecimentos prévios que todos carregamos conosco.

Assim, eles realmente podem aprender a aprender. O fato de orientarmos a leitura não significa, entretanto, que impeçamos os alunos de realizarem uma apropriação individual dos textos, o que, a rigor seria impossível.

Entretanto, em todo texto dissertativo científico, com caráter informativos, como são os de História, essa apropriação não se dá de modo totalmente livre, como em um texto poético, por exemplo, mas dentro de certos limites, colocados pelo(s) autor(es), mas que poderão ser naturalmente contestado pelo leitor.

Se for importante que os alunos saibam para quê estão lendo, é fundamental que o professor esteja seguro de dois pontos básicos: primeiro, o texto selecionado oferece condições para se alcançar os objetivos propostos? (a linguagem está adequada às capacidades cognitivas dos leitores?; o texto contempla os objetivos propostos)? Segundo: tanto o objetivo como os textos oferecem motivação para a realização da tarefa?

Além disso, a leitura de diferentes textos exige diferentes estratégias que somente a escola pode desenvolver, por intermédio dos professores, com seus conteúdos e valores agregados a cada um. Assim, em História, os fatos e as personagens desses fatos; em Matemática, a lógica nos dados; em Geografia, a posição e a reflexão dos fenômenos sociais etc. tudo em uma dinâmica de significados e de forma.

Quando aprendemos significativamente, ocorre a memorização compreensiva pelo processo de integração e assimilação da nova informação. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – sua funcionalidade – para a resolução de problemas práticos (entre eles, cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada.

Isabel Solé faz duas outras observações de grande relevância para nós:

[...] à medida que sua leitura [do aluno] o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de outro autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...] A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas [...] Diz mais: a leitura é um componente cultural da maior relevância em sociedades letradas como a nossa, que faz do domínio do seu uso um elemento de distinção social. Capacitar nossos alunos para que sejam leitores competentes é sem dúvida municiá-los com uma arma muito poderosa. (SOLÉ, 1998, p. 83).

Capacitar o aluno é, antes de tudo, auxiliá-lo a ter acesso a diferentes culturas e a participar como sujeito em nossa sociedade letrada, como um elemento ativo e atuante. Ressaltamos ainda que o foco desta pesquisa é especificamente o aluno da terceira série do Ensino Médio, como já afirmamos anteriormente, mas o ensino da leitura não finda nesta série, mas se constitui em um processo contínuo e permanente para a formação plena do leitor competente.

Formar um aluno-leitor não é uma tarefa simples, mas necessária, uma vez que é na escola que todos depositam a esperança de uma sociedade melhor. No

entanto, não se pode esperar que o professor sozinho consiga executar essa tarefa. Todos precisam estar engajados e, principalmente, o aluno precisa querer e estar disposto a construir sua autonomia como leitor capaz de produzir conhecimento. É o que dele se espera e é o que nele deve ser despertado.

Evidentemente, o lado crítico que se espera construir no aluno não surgirá excepcionalmente no terceiro ano, mas vem sendo construído durante todo o processo educacional, numa formação continuamente estimulada e crescente.

2.6 A FORMAÇÃO DO LEITOR PELO VIÉS RELIGIOSO

Entende-se que a Bíblia é um conjunto de vários textos, dispostos em duas partes, denominadas *testamentos*, escritos por autores diversos, em contextos diferentes. Usada como guia de conduta religiosa e moral por vários segmentos religiosos, em particular pelo Cristianismo. Nessa corrente, temos a religião como um elemento estruturado e estruturante (BOURDIEU, 1998) que sintetiza o ethos e a disposição - o tom, o caráter, a qualidade de vida e o estilo, as disposições morais e estéticas e a visão de mundo de um povo (GEERTZ, 1989) -, ela também é a sacralização da identidade, pois define o ser humano e seu espaço de sentir, de pensar e de atuar no universo.

A Bíblia acaba desempenhando diferentes papéis sociais, dependendo da interpretação e utilização de seus textos, uma vez que “o sagrado revela a realidade absoluta e, ao mesmo tempo, torna possível a orientação – portanto, funda o mundo, no sentido de que fixa limites e, assim, estabelece a ordem cósmica” (ECCO apud ELIADE, 2001, p. 33). Saindo um pouco da função dogmática, ela pode fazer parte de um guia literário importantíssimo, por apresentar dados históricos e contextos diversificados, o que lhe atribui um caráter de instrumento para o processo ensino-aprendizagem de alunos de todas as fases da educação. No entanto, ao se trabalhar esse conjunto literário, patrimônio cultural da humanidade, devemos atentar para o fato de que esse livro está vinculado a um contexto religioso.

Observamos que, para a concepção defendida por Alter e Kermode, a Bíblia é um poderoso instrumento na formação humana, não hoje como sempre:

[...] obra de grande força e autoridade literária, obra sobre a qual se pode perfeitamente acreditar que tenha podido moldar as mentes e vidas de homens e mulheres inteligentes por mais de dois milênios. [...] E a Bíblia,

considerada como um livro atinge seus efeitos por meios que não são diferentes dos geralmente empregados pela linguagem. (ALTER; KERMODE, 1997, p. 12).

Não fugindo do objetivo central desta pesquisa, que é analisar se as crenças religiosas participam e contribuem para a formação de um aluno-leitor consciente, partindo do pressuposto que parte dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio possui contato com a leitura de textos bíblicos, as quais ficam registradas em suas memórias, constituindo, assim, suas crenças.

Então, atribuir a essa memória uma participação ativa durante a leitura de textos literários não ficaria distante de nossa hipótese, uma vez que, ao fazer uma leitura, os sujeitos lançam mão de sua memória, conhecimentos prévios e de suas vivências, as crenças religiosas também seriam usadas para a compreensão do texto.

O questionamento que se faz é: as crenças levariam a leitura a uma melhor compreensão? Compreender, aqui, aparece no sentido de extrair significados e buscar entender os caminhos que permitiram chegar a esses significados, traçando o percurso gerativo do sentido do texto, ou seja, o desvendar do caminho percorrido dentro do próprio texto, com elementos intratextuais que perfazem o trajeto de construção da significação.

O leitor não fica isolado do mundo diante de uma obra literária, mas o mundo que o cerca se faz presente a todo o momento, contribuindo para a construção de sentidos e de significados. O que está claro será rapidamente compreendido por esse leitor que, na busca de uma interpretação dos fatos, lança mão dos mais variados conhecimentos que ele construiu ao longo de sua vivência.

Um caminho para se alcançar esse objetivo seria o professor conduzir o diálogo acerca da análise da compreensão e interpretação do texto para que os alunos possam apresentar os conhecimentos que possuem, inclusive as suas crenças. O conhecimento de mundo não se isola do conhecimento científico, muito menos o conhecimento da arte, uma vez que um texto literário é uma forma de arte.

Na busca de respostas para as indagações da pesquisa, foram desenvolvidas algumas atividades de leitura em grupo, para troca de experiências, buscando as percepções das diferentes crenças que aparecem e identificar como elas atuam sobre os valores formados e preestabelecidos como fontes únicas de se pensar. A comunicação do grupo é orientada a destacar os “valores” e os “limites da

experiência religiosa” que apareceram no texto. É interessante, para conduzir o processo, que o professor elabore algumas perguntas para nortear o trabalho. Elas são indicações de temas que podem suscitar um diálogo educativo. O importante é estar sensível às questões suscitadas pelos próprios educandos e ajudá-los a visualizá-las no dia a dia.

A partir da análise dos textos e leituras, inicia-se um processo de partilha das leituras pessoais, através das quais se pode perceber o nível de experiência religiosa, de sua cultura, de suas origens, de suas histórias familiares. É notório que a experiência religiosa projetada no texto literário seja visualizada a partir da experiência de vida do próprio indivíduo, o que pode sinalizar a identificação ou não dos símbolos que emergem da leitura e o que esses símbolos representam, o que oportunizará ao professor analisar se há ou não valores e se esses foram ou não construídos a partir do viés da religiosidade.

A atividade docente deve ser executada sem proselitismo, sem foco no converter do educando a determinada religião. Objetiva-se, no entanto, observar se há conexão entre os pontos que ligam as diversas tradições religiosas com o processo ensino-aprendizagem e com a formação do indivíduo ético, verificando assim se a crença religiosa pode ser entendida como um elemento motivador do indivíduo na práxis pedagógica.

Quando nos referimos a pensamento religioso, não especificamos a qual religião, pois especificar não é o intuito, porque compreendemos que todas as vertentes religiosas acabam participando ativamente das ações dos sujeitos, em seus mais diferentes conceitos, a partir das crenças que cada um traz agregadas às suas vivências. Nosso olhar é para as crenças religiosas, de modo amplo, que podem ser múltiplas; elementos que participam das nossas experiências como sujeitos sem que os mesmos sejam percebidos como tal.

Nas ações diárias, seja durante a visita a um amigo enfermo ou ao passar em frente a uma igreja e fazer o sinal da cruz, cada um manifestará atitudes que remeterão à manifestação de alguma crença, principalmente as religiosas.

O imaginário religioso, em particular as crenças religiosas, participam ativamente das atividades corriqueiras e não devem ser associadas apenas às questões dogmáticas, pois transcendem essa expectativa. Está agregado aos valores morais, à forma de agir no mundo, através dos símbolos, enfim, o modo como esse imaginário aparece dependerá da forma como esse sujeito o

compreende e o percebe. (GEERTZ, 1989) chama a atenção para a análise dos símbolos sagrados e de seus significados, que leva a perceber toda a dinâmica cultural de uma sociedade, já que esses símbolos sintetizam o ethos de um povo e sua visão de mundo.

Colocar esse sujeito no centro da análise é perceber que sua subjetividade e crenças se misturam e acabam impressos no leitor. Segundo Ezra Pound (2003), “a literatura é a linguagem carregada de significado”, significados que fazem sentido dependendo do contexto e do momento em que se lê. Aqui ler aparece como um momento de exploração, sem se preocupar com o mundo real que nos cerca, mas direcionar toda a atenção apenas para o ato de ler.

Como se trata de uma arte, a literatura abrange diferentes gêneros e estilos, viajando pela prosa e pela poesia. Não se busca nesta pesquisa uma análise pontual, mas uma abordagem geral a fim de verificar o papel da literatura e das crenças na formação do leitor.

Assim, nas aulas de literatura para o terceiro ano do Ensino Médio é oferecida uma gama de textos e obras literárias na intenção de que esse alunado seja capaz de compreender o que lhe é apresentado, a partir do tipo de texto, dos autores envolvidos nesse contexto e da problemática abordada, para daí enveredar para uma leitura mais significativa, interpretativa, colocando em prática as habilidades e as competências esperadas para essa faixa.

Ao falarmos, por exemplo, de Modernismo, o que se espera é que o aluno consiga perceber uma ruptura com os modelos clássicos de literatura que por muito tempo foram tidos como “arte pura” e que, a partir de 1922, deixaram de ser a única forma de expressão da arte, dando lugar a uma nova literatura que apresenta características mais populares, algo inadmissível para a elite que ainda tinha como proposta preservar os antigos modelos canônicos literários.

Uma nova cultura literária nasce, ressaltando o homem comum, a linguagem popular, as festas, a cultura que até então era esquecida ou ignorada pela massa elitizada.

Obras como *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, que traz arraigada à sua personagem elementos culturais e simbólicos de diferentes crenças, mostram um mundo existente e que, às vezes, é deixado de lado, por não fazer parte do contexto em que esse sujeito leitor está inserido. Murilo Mendes, outro

escritor modernista⁸, apresenta uma poesia religiosa/social, retratada em suas obras *A poesia em pânico*, *As metamorfoses* e *Mundo enigma*.

Outros autores como Jorge Amado⁹ apresentam em parte de sua obra um sincretismo religioso e cultural, discutindo e colocando em xeque as ações humanas que se escondem em valores que desprezam o pior do ser humano. Ou Guimarães Rosa¹⁰, com a religiosidade do sertão retratada pelo homem simples, que lida com seus maiores temores. Ou, ainda, Clarice Lispector¹¹, intimista, que apresenta os questionamentos de se estar-no-mundo e de se viver nesse mundo.

O fato é que os imaginários religiosos, ou as crenças, participam da condição humana e sempre fazem parte das diferentes manifestações artísticas produzidas pelo homem ao longo da história; sendo assim, não estariam fora da literatura que tão bem navega por esse universo. Seja em prosa ou em poesia, não importa; o que interessa realmente é o sentido que cada um dará ao que lê. Por muito tempo a poesia se fez presente em ritos por aproximar os homens de suas divindades. A partir do século XX a prosa, principalmente a de característica social, ganha força, tornando-se também um gênero muito apreciado, por trazer elementos de um cotidiano ignorado ou esquecido pela elite.

Conforme Derrida (2002, p. 48), a literatura não é mero recurso com a finalidade de embelezar o texto [...] mas uma categoria do conhecimento [...], ela tem o direito de falar o que quiser. O autor, nessa concepção, não possui nenhuma responsabilidade sobre sua obra; ela fala por si própria.

[...] essa autorização para dizer tudo constitui, de modo paradoxal, o autor em autor não responsável perante seja quem for, nem mesmo perante si, pelo que dizem e fazem, por exemplo, as pessoas ou os personagens de suas obras, portanto, pelo que se admite que ele próprio tenha escrito. (DERRIDA, 2002, p. 48).

Nessa perspectiva, Jauss (2000) vem combatendo as teorias da literatura que priorizam o autor e a obra. As diferentes leituras realizadas ao longo da existência de uma obra demonstram que o leitor é o principal agente na construção de significado:

⁸ Idem

⁹ Também

¹⁰ Idem

¹¹ Vide NR número 6.

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002a, p. 70).

Como o leitor vai receber uma obra escrita dependerá de como essa obra ganhará significado para ele, se ela traz algum elemento de destaque, se as experiências vividas por esse leitor o transportam para o tempo marcado na história. O leitor passa a ser um receptor elaborando seu próprio juízo, trazendo uma crença. Como se dá, então, essa construção de significado?

Quando Clarice Lispector remete à introspecção e arremessa o leitor à reflexão sobre sua existência, carrega um imaginário religioso de estar no mundo e o de não estar, e a busca de uma possível resposta para o destino final. Murilo Mendes (1997, p. 408) constrói imagens de sua religiosidade, também permitindo que seu leitor interaja com sua obra.

O fato é que temos uma sociedade que estampa suas crenças em diferentes momentos do cotidiano. Eliade (1992), em sua obra *O Sagrado e o Profano*, apresenta duas modalidades de experiência do ser no mundo que estão ligadas ao contexto histórico de cada indivíduo e de cada religião. Quando o sagrado se manifesta, rompe com o ambiente que se apresenta, “funda ontologicamente o mundo” (p. 27), que passa a ter significado. Assim também com a obra literária que leva o leitor a olhar para si e para suas crenças diante do mundo que lhe é apresentado na ficção e na vida real.

Geertz (2008, p. 67) centraliza a religiosidade como um ponto de equilíbrio entre as ações e os comportamentos que o sujeito tem diante do mundo, o *ethos*. Segundo o autor, “o *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (GEERTZ, 2008, p. 93).

Não é possível pensar as ações humanas dissociadas das crenças religiosas. Esses “símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo” (GEERTZ, 2008, p. 67), ou seja, as marcas que lhe conferem uma ordem social levando em consideração valores morais e crenças.

Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica (implícita, no mais das vezes) e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro. (GEERTZ, 2008, p. 67).

Os símbolos religiosos estão presentes no cotidiano sem se apresentarem e sem estarem presos aos valores dogmáticos, dando ênfase a esse sentido apenas quando há uma prática religiosa mais ritualizada. Cabe a cada indivíduo interpretar suas experiências para organizar sua própria vida.

“[...] uma coisa é certa: a noção de que a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana não é uma novidade” (GEERTZ), é fato já consolidado nas discussões de vários teóricos.

Segundo Geertz (2008, p. 67), essa ordem cósmica faz com que as relações sociais se mantenham, sendo que o ser humano precisa de um modelo de ordem para manter uma relação mínima de harmonia.

A leitura de uma obra literária carregada de símbolos pode remeter o leitor a ativar suas lembranças e suas experiências, marcas de seu *ethos*, e o lança para compreender o que está lendo, buscando sentido e elementos de sua relação com o “mundo”. Geertz (2008, p. 95) afirma que “tal sistema religioso parece mediar um conhecimento genuíno, o conhecimento das condições essenciais [...] dos quais a vida tem que ser vivida”.

Evidente que os autores não estão preocupados em deixar em suas obras marcas religiosas, mas elas aparecem por estarem agregadas à forma e à maneira que pensam e interagem com o mundo que os cercam.

Estranho seria pensar que essas marcas não apareceriam nas expressões artísticas, e que também não se mostrariam nas interpretações realizadas pelos leitores. O aluno, muitas vezes, está inserido em dois mundos: o de sua vida religiosa e o de sua vida estudantil, sem que um perceba o outro, embora caminhem juntos. Temas recorrentes como o céu, a Terra, a morte, a vida, Deus e o diabo sempre permearam os dilemas humanos e ainda hoje participam das nossas percepções diárias.

3 O SUJEITO LEITOR E SUAS CRENÇAS RELIGIOSAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Este capítulo apresenta os dados obtidos na segunda e terceira fases da pesquisa. Chamamos de segunda fase a seleção dos sujeitos e a aplicação dos questionários semiestruturados, e a terceira o experimento e os resultados da tabulação dos dados. Cabe ressaltar aqui que, na primeira fase desta pesquisa, foi trabalhado o aparato teórico a partir do objeto proposto e do ambiente de navegação que perpassa esse objeto. Esta fase está dividida em dois grandes vieses: (i) a leitura no ambiente como uma possibilidade de norteamento para o processo de formação da cidadania e (ii) a relação da religiosidade com a literatura em sala de aula, no intuito de checar se “as crenças religiosas podem ser vistas como fatores motivadores para formação do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio, que tem obras literárias como fonte de conhecimento” (por que está entre aspas?).

3.1 PERFIL SOCIAL DO ALUNO-LEITOR DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Os sujeitos da presente pesquisa são 29 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Luziânia e três professores. Num primeiro momento, apresentamos a pesquisa, lemos as informações do parecer do Conselho Nacional de Saúde acerca da questão do sigilo e da participação como voluntários. Deixamos claro que quaisquer prejuízos e/ou indenizações ficariam a cargo da pesquisadora. A pesquisa não tem por objetivo analisar o papel do professor, mas apenas a relação entre aluno, obras literárias e crenças religiosas. Dos 29 questionários, 13 respondentes eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Entre os professores, os três selecionados eram do sexo feminino. Na oportunidade foram disponibilizados aos participantes: caneta, lápis e borracha para responder aos questionários.

Tabela 1 – Estrutura Escolar

Sujeitos	Demonstrativo	
Alunos 1.860	Matutino	819
	Vespertino	726
	Noturno	315
Professores 43	Estatutários	21
	Temporários	22
Entrevistados	Alunos	26
	Professores	03

Fonte: Secretaria Escolar – maio/2015.

Coletamos os dados no primeiro semestre de 2015, nos meses de março e abril. Com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e observação de campo.

Adotamos a técnica de análise de conteúdo, seguida de relato de experiência, procedimento através do qual o pesquisador interpreta as informações de forma contextualizada, constituídas principalmente pelo movimento dialético característico das relações sociais. Franco (2003, p. 14) sublinha que “a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Sendo assim, buscamos analisar as categorias conceituais advindas dos documentos avaliados e da percepção dos estudantes.

Vale ressaltar que, a partir da aplicação do questionário, foi possível visualizar as características sociodemográficas dos participantes, que apresentamos nas tabelas a seguir:

Tabela 2 – Idade dos Participantes

Idade	N°	%
15 a 18 anos	15	51,7
18 a 21 anos	8	27,6
21 a 24 anos	4	13,8
Acima de 24 anos	2	6,9
Total geral	29	100

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A faixa etária dos pesquisados abrange de 15 a 24 anos. Estavam aptos a participar da pesquisa alunos devidamente matriculados que possuíssem mais de um ano de matrícula na unidade e aceitassem responder as perguntas e trazer

assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Parecer 466/2012. Dos 29 que participaram 15 (51,7%) estavam entre 15 e 18 anos de idade; 8 (27,6%) entre 18 e 21 anos; 4 (13,8%) entre 21 e 24 anos e 2 (6,9%) com mais de 24 anos.

Tabela 3 – Distância entre a Escola e o Local de Moradia¹²

Distância para ir à escola	N°	%
Longe	12	41,4
Perto	17	58,6
Total geral	29	100

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A unidade escolar escolhida foi o CEPLOS, pelo motivo de ser uma escola de grande porte, com área de abrangência que perpassa quase todos os bairros e setores da cidade de Luziânia. Para descrever o perfil da unidade, partimos da recente pesquisa realizada por Purificação (2014, p. 41-42):

A unidade escolar tem dezessete anos de fundação e é subordinada à Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia. Está situada no bairro Parque Estrela Dalva Zero, vizinha do bairro Mandu, na Avenida Miguel Reale, quadra 71, lotes de 3 a 08 e 18 a 24, ocupando uma área de 1.908 m² na cidade de Luziânia, GO. A região possui rede elétrica, água encanada, asfalto nas principais avenidas e um sistema de esgoto em fase final de implantação.

Observou-se que, do total de sujeitos entrevistados, 17 (58,6%) moram nos arredores da escola, nos bairros Mandu, Parque Estrela Dalva Zero, Um e Dois. Os demais, ou seja, 12 (41,4%) moram em bairros mais afastados.

Tabela 4 – Tipo de Escola Frequentada pelos Participantes

Tipo	N°	%
Escola pública	17	58,6
Escola particular	4	13,8
Parte do estudo em escola particular e parte em pública	8	27,6
Total geral	29	100

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

No quesito “escolaridade” foi possível constatar que 17 (58,6%) são oriundos de escola pública, sendo que a grande maioria encontra-se na unidade escolar desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Quatro (13,8%) alunos ingressaram

¹² Considera-se “longe” as casas que ficam a mais de 5 quilômetros da escola e “perto” as com menos.

na escola no início do ano letivo, oriundos da rede particular, e 8 (27,6%) cursaram o Ensino Fundamental até o 9º ano em escola particular e migraram para a rede pública no Ensino Médio.

Tabela 5 – Nível de Escolaridade dos Pais

Nível	Nº	%
Ensino Fundamental completo	6	20,7
Ensino Fundamental incompleto	1	3,4
Ensino Médio completo	1	3,4
Ensino Médio incompleto	12	41,4
Superior	9	31,1
Total geral	29	100

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

Quando analisamos a categoria “escolaridade dos pais”, foi possível perceber a diversidade da formação e entender, a partir daí, a estrutura socioeconômica desses sujeitos que, na maioria das vezes, buscam na escola uma forma de superar as dificuldades vividas e de se projetarem positivamente para o futuro, garantindo espaços melhores no mercado de trabalho do que seus pais conseguiram. Os dados tabulados demonstram que 6 (20,7%) dos pais possuem o Ensino Fundamental completo e sua renda familiar varia entre um e dois salários mínimos; 1 (3,4%) tem o Ensino Fundamental incompleto, é autônomo e consegue mensalmente cerca de um salário mínimo e meio; 1 (3,4%) tem o Ensino Médio completo, é servidor público municipal e recebe mensalmente mais de um salário mínimo; 12 (41,4%) possuem Ensino Médio incompleto, trabalham em lugares diversos; no entanto, a renda mensal não chega a dois salários mínimos e 9 (31,1%) possuem curso superior e uma média salarial de três salários mínimos.

Um dado que nos chamou bastante atenção foi a convivência familiar dos participantes, descritor que nos ajudou a entender alguns comportamentos vivenciados em sala.

Tabela 6 – Contexto de Convivência Familiar dos Participantes

Pessoa com quem mora	Nº	%
Família	16	55,3
Amigos	3	10,3
Parente	3	10,3
Sozinho	7	24,1
Total geral	29	100

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A estrutura familiar nuclear é a base de 16 (55,3%) dos participantes; 3 (10,3%) vivem com pessoas que não pertencem ao núcleo familiar; 3 (10,3%) moram com parentes e 7 (24,1%) residem sós.

Tabela 7 – Compras de Livros Pelos Familiares dos Participantes

Sua família costuma ler e comprar livros?	N°	%
Sim	13	44,8
Não	14	48,3
Às vezes	2	6,9
Total geral	29	(100)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A Tabela 7 apresenta os dados sobre o questionamento: A família costuma ler e comprar livros? Os resultados demonstram que 13 (44,8%) afirmam ser a família motivadora de hábitos de leitura; por isso, compram livros e os leem conjuntamente. Já 14 (48,3%) respondentes afirmam que não costumam ler em família e que quando leem não são impulsionados pelos familiares. Dois (6,9%) entrevistados se posicionam entre o sim e o não, o que eleva os resultados a um empate técnico. O fato chama a atenção para a necessidade de se desenvolver projetos no ambiente escolar que possam, de alguma forma, fortalecer as relações de diálogo e leitura entre alunos, família e escola. Também sinaliza que os alunos-leitores, foco desta pesquisa, representam (44,8%), uma parcela significativa dos entrevistados.

3.2 MANIFESTAÇÕES DAS CRENÇAS RELIGIOSAS: COMO SÃO E QUANDO APARECEM

Na escola e em meio à sua grande diversidade, as crenças se manifestam e, por isso, devem ser compreendidas como um construto social da cultura estabelecendo elos com o Criador. Isso ocorre pois, ao analisarmos o arcabouço cultural de um povo, vemos que esse é formado e influenciado diretamente por vários elementos, tais como: crenças, ideias, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, etc. Por isso, o elemento *crença* substanciado no contexto da religiosidade se faz presente de várias formas, no contexto histórico, político e social em que o indivíduo se encontra.

Tabela 8 – Convivência Familiar e a Crença na Existência da Fé como Pré-requisito Religioso

Pessoa com quem convive	Existência da fé para se ter religião			Total geral
	Sim	Não necessariamente	Talvez	
Família	10 (62,5%)	5 (31,2%)	1 (6,2%)	16 (55,2%)
Amigos	1	1	1	3 (10,3%)
Parentes	2	1	-	3 (10,3%)
Sozinho	5	2	-	7 (24,1%)
Total geral	18 (62,1%)	9 (31%)	2 (6,9%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

Para analisar a estrutura da fé na vida dos indivíduos colaboradores desta pesquisa, partimos por entender a estrutura familiar e a relação crença e fé nesse contexto. Para isso utilizamos como ferramenta teórica as concepções de Soifer (1982), que pontua que a família é a responsável pela estruturação de cada indivíduo, onde ele nasce, cresce e se desenvolve psíquica e emocionalmente, formando sua identidade e personalidade sendo, portanto, seu objetivo educar os filhos para a vida. Neste caso, tanto a família como a religião desempenham papéis semelhantes para os sujeitos, ambos podendo ser entendidos como sistemas simbólicos (ECCO, 2013, p.120).

Na presente pesquisa, as manifestações das crenças se consolidam no dia a dia da sala de aula e tomam corpo na valorização dos saberes discentes/docentes. Esses, atrelados aos saberes escolares, podem promover uma ressignificação da aprendizagem, da escola e do comportamento do próprio indivíduo, pois é no interior do indivíduo onde se cravam as incertezas, as inquietudes, os sonhos e as experiências. A partir do exposto, compreendemos a religiosidade e a representamos em três grandes eixos: espiritualidade, religião e fé, construindo a trama da vida. Por essa perspectiva, podemos creditar que as crenças aparecem e estão presentes na sala de aula dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola pesquisada.

É importante salientar que a religião é uma maneira que o homem encontrou de se aproximar de Deus e estabelecer com Ele uma inteira dependência. Tal fato se concretiza através da fé. Para Rubem Alves (1999, p. 62), “o indivíduo se descobre totalmente dependente de algo que lhe é superior”.

Mas onde nascem o conceito e a experiência de fé desses alunos? A tabela a seguir demonstrou que o convívio familiar ainda é o grande responsável pela

construção desse elemento direcionador da experiência. Dos entrevistados, 16 (55,2%) afirmaram morar com a família e desse grupo, 10 (62,5%) afirmaram categoricamente acreditar na existência da fé para se ter religião; 5 (31,2%) acreditam que não necessariamente tem que haver existência de fé para se ter uma religião e, 1 (6,2%) expressou dúvida. Isso confirma as teses da importância da família para construção social do indivíduo e da existência de uma relação do sujeito (aluno) pesquisado com a religiosidade.

A religiosidade expressa nas crenças sinaliza uma vivência desses alunos, que muitas vezes vai além das discussões teóricas, teológicas e políticas dos dias atuais, pois as discussões pragmáticas são geralmente incapazes de atender satisfatoriamente aos mais profundos desejos (felicidade e paz) enraizados no coração do indivíduo. Mesmo fora do contexto de convívio da família nuclear (os que moram com amigos, parentes, sozinhos) a fé e a religião se entrelaçam nas concepções dos alunos.

Tal posição encontra reforço teórico nas afirmações de Schleiermacher, in Otto (1985 p. 14), quando enfatiza que esse sentimento da relação do indivíduo com a religião é mais intenso, “isto acontece exatamente porque se trata de um dado cuja origem e fundamentos encontram-se na alma”.

Tabela 9 – As Contribuições dos Ensinos Religiosos Conforme a Idade dos Participantes

Categorias de respostas	Idade/Anos				Total geral
	15 a 18	18 a 21	21 a 24	>24	
Proteger as pessoas	-	-	-	-	-
Ensinar como devemos viver	3	1	1	-	5 (17,2%)
Respeitar e cuidar do próximo	11	5	2	2	20 (69%)
Para nada, cada um escolhe seu caminho	-	-	-	-	
Outras	1	2	1	-	4 (13,8%)
Total geral	15 (51%)	8 (27,6%)	4 (13,8%)	2 (6,9%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

É comum, durante sua trajetória humana e social, o homem adquirir novas maneiras de pensar e enxergar o mundo. Hoje, em meio ao contexto globalizado, a todo instante somos cobertos com novas informações e novas descobertas em todas as áreas. Por isso, entender as contribuições dos ensinamentos vivenciados a

partir de suas relações é algo extremamente importante. Com tudo isso, é visível a influência da sociedade na vida do indivíduo que, muitas vezes, guiado pela força da sociedade em franco processo de globalização, prioriza o poder de consumo, deixando de lado valores tidos antes como universais. E é neste contexto que a pós-modernidade chega trazendo consigo a formação de indivíduos cada vez mais mergulhados nas incertezas e medos, fazendo-os buscar respostas nos valores de uma "modernidade reflexiva" (GIDDENS, 1996).

Nesse contexto, a relação entre indivíduo-família e indivíduo-escola é muito forte, pois pode transmitir ensinamentos que se vinculam ao indivíduo durante toda a sua existência. Desde cedo, filhos de pais cristãos começam a aprender que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus e a obediência a Ele vem em primeiro lugar.

Procuramos entender quais as contribuições dos ensinamentos religiosos para a vida desses indivíduos e de que forma isso se torna explícito na sala de aula. Partimos, pois, para a análise das seguintes categorias propostas e atrelamos a cada uma delas os percentuais encontrados, ficando assim estabelecidos: Não é papel dos ensinamentos religiosos proteger as pessoas: 5 alunos, ou seja, (17,2%) compreendem que o papel do ensinamento religioso está "focado no ensinar" as pessoas como devem viver, e a terceira categoria de resposta foi a que teve maior adesão, já que 20 (69%) dos participantes acreditam que os ensinamentos "podem colaborar" para edificação do respeito e do cuidado com o próximo.

Para McDowell (1994, p. 91), o fato de uma pessoa "ser criada numa família cristã e ensinada nas igrejas cristãs não garante que ela irá adotar a fé cristã". No entanto, os ensinamentos oriundos dessa estrutura social, na grande maioria das vezes, influenciam sua caminhada social.

É importante salientar ainda que os participantes da pesquisa que mais opinaram foram os compreendidos entre 18 e 21 anos, com um total de (27,6%) e que nenhum dos entrevistados vê o ensinamento religioso como algo supérfluo, sem nenhuma finalidade para a vida social. Percebemos, ainda, que os alunos com idade igual ou superior a 18 anos conseguem com mais facilidade associar os ensinamentos religiosos aos conteúdos curriculares de Literatura.

Tabela 10 – Frequência ao Grupo e a Prática Religiosa dos Participantes

Frequência a grupo religioso	Tipo de religião que pratica					Total geral
	Católica	Protestante / Evangélica	Candomblé / Umbanda	Espírita	Outras	
Sim	10	5	-	1	1	17 (58,6%)
Não	6	-	-	1	4	11 (37,9%)
Às vezes	-	1	-	-	-	1 (3,5%)
Total geral	16 (55,2%)	6 (20,7%)	-	2 (6,9%)	5 (17,2%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A relação entre o homem e a religiosidade é algo marcante na sociedade. Diante das inúmeras representações e manifestações da cultura na vida do indivíduo, torna-se cada vez mais comum identificar nos espaços públicos - marcados pela diversidade - traços, expressões ou símbolos de movimentos e tradições religiosas que influenciam os grupos sociais. Para entender a tabela acima enquanto categoria investigada e discutida em nossa pesquisa, trabalhamos com os seguintes descritores: (i) se nossos alunos frequentavam grupos religiosos; (ii) em que intensidade isso acontecia, e (iii) quais os principais grupos ali representados. Dos 29 participantes da pesquisa, 17 (58,6%) confirmaram frequência em grupos religiosos; 6 (37,9%) foram enfáticos ao responderem que não participavam de nenhum grupo. No entanto, mesmo sem participação ativa aos grupos religiosos, foi possível encontrar a presença de símbolos nas vestimentas e em utensílios de alguns desses alunos, tais como: anel, terço e blusa com uma citação bíblica. Tais elementos podem ser mera coincidência que nada agregam ou irão agregar na vida pessoal do aluno, no entanto, não há como negar a ausência das crenças no seu dia a dia e, porque não dizer, em sua vida. Na sequência, 1 (3,5%) informou que, às vezes, vai ao culto, mas não com muita frequência.

Chama-se atenção para a questão do preconceito que, assim como a religião, tem um conceito complexo. Por isso, ao analisar a prática religiosa dos participantes desta pesquisa, principalmente em se tratando das religiões afro, sentimos uma ponta de preconceito de alguns e medo de expressar o sentimento de pertença de outros, ponto a ser trabalhado pela escola, pois autores como Berger (1985) e Luckmann (1973) afirmam que a religião tem um papel fundamental na construção e revelação de uma concepção de mundo para as pessoas, mas, sobretudo, pelo que ela faz e produz nas pessoas e nas sociedades, por reconstruir o mundo dos

significados subjetivos e definir, com referência a eles, os diversos fenômenos sociais.

Os resultados das duas últimas tabelas chamam a atenção para uma reflexão importante que deve ser feita no contexto escolar e com órgãos regulamentadores da Educação. Apesar de as crenças estarem presentes no dia a dia da escola (diversidade religiosa), há sua ausência no currículo escolar. Encontramos, no entanto, bem enfatizada, a presença de elementos religiosos no calendário escolar, como por exemplo a Semana Santa, Corpus Christi, dia do Evangélico, dia de Nossa Senhora Aparecida, etc.) que, apesar de transitarem pelo cotidiano do alunado, não são trabalhados na escola, nem constam no ementário das disciplinas curriculares.

Partindo do objeto de análise, a escola campo é uma instituição marcada pela diversidade religiosa, na qual predomina o catolicismo, com 16 (55,2%) dos alunos entrevistados, seguido dos protestantes/evangélicos com 6 (20,7%), 6,9% espíritas e 17,2% de outras religiões. Nota-se que nenhum dos alunos se manifestou como membro ou simpatizante das religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda), mas quando o professor trabalhou as obras literárias, sobretudo, as amadeanas, marcadas por uma forte dosagem de sincretismo, foi possível perceber que alguns desses alunos que se manifestaram espíritas ou de outras religiões, tinham proximidade, conhecimento e em um ou outro caso, uma curiosidade de saber mais sobre essas religiões. Negar sua religião pode ser uma forma de se livrar do preconceito social; como perceberam que no foco da pesquisa não havia lugar para preconceito, participaram da atividade proposta pelo professor, discutiram as denominações religiosas que passavam pelas obras literárias (levando em consideração a estrutura social e a época) e pontuavam coisas interessantes que culminavam em uma construção de conhecimento coletiva, como, por exemplo:

- a) um dos alunos, explica aos colegas que o “ebó” é uma oferenda dedicada a algum orixá e que nem todos os ebós envolvem sacrifício animal;
- b) [...] o celibato é uma opção de vida, que algumas pessoas fazem para servir a Deus; é uma disciplina da Igreja para aqueles que a querem seguir, informou um aluno do ciclo de entrevistados;
- c) [...] não concordo com o colega, quando diz que as imagens são “heresias”, aprendi com meus pais que heresia é a “capacidade de escolher”, e nós somos livres para escolher o que quisermos. Acho que

pior que as imagens são os símbolos e as marcas que alguns de nós utilizamos ou carregamos em nosso corpo.

As falas acima constataam a relação dinâmica entre o aluno-leitor e suas crenças e sinalizam os tipos de crenças que permeiam o universo de sala aula na escola campo. As falas dos alunos acima nos remetem a Gueertz (1989) e, através delas entendemos o porquê de sua afirmação de que a religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas e duradouras motivações nas pessoas, por meio de conceitos de ordem de existência geral, e vestindo estas concepções com tal aura de fatalidade que as motivações parecem singularmente realistas.

Diante do exposto, percebemos que o grande desafio da educação nesse contexto passa a ser o de adequar – ou pelo menos apresentar - às gerações mais jovens e aos próprios professores a diversidade religiosa; isto feito, as crenças passam a ser fatores motivadores para a formação do aluno leitor. Podemos afirmar isso porque, diante dos debates que foram realizados a partir dos textos literários nas aulas dos três professores colaboradores, foi notório que um deles preferiu se abster. Nesse momento, evidenciamos uma dificuldade pedagógica do professor que não foi capaz de trabalhar a diversidade religiosa como um elemento de aprendizagem, ou seja, faltou a intervenção da escola para a construção do processo de aprendizagem.

Para Dayrell (2001), a existência do preconceito religioso no cotidiano escolar interfere, e muito, no desempenho dos educandos, dentro e fora dos muros da escola. Imagens, autoimagens e estereótipos negativos influenciam na produção das identidades de cada um, de forma positiva ou negativa.

3.3 NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS, LEITORES DA BÍBLIA E NÃO LEITORES

Como já vimos em outras partes deste trabalho, a leitura é um dos processos básicos capaz de levar o homem a viajar por novos conhecimentos, nutri-lo de informações que o leve a um fácil processo de interação social. No entanto, ler ainda é um problema, já que uma grande parcela da população brasileira não tem hábitos

de leitura. Por isso, a necessidade de conhecer os alunos leitores (da Bíblia) e os não leitores.

A Tabela 11 apresenta de forma nítida a diversidade religiosa presente no ambiente escolar e classifica os alunos participantes da pesquisa em quatro grupos: católicos, evangélicos/protestantes, espíritas e outras. Quando questionados sobre o hábito de ler a Bíblia, nos deparamos com os seguintes resultados:

- a) católicos: 9 (às vezes), 1 (sempre), 4 (não tem hábito de leitura) e 2 (somente na igreja).
- b) evangélicos e protestantes: 2 (às vezes) e 4 (sempre).
- c) espíritas: 2 (não têm hábito de leitura)
- d) outras: 3 (às vezes) e 2 (não).

Tabela 11 – Tipo de Religião dos Participantes e o Seu Hábito de Ler a Bíblia

Categorias de respostas	Prática religiosa					Total geral
	Católica	Protestante / Evangélica	Candomblé / Umbanda	Espírita	Outras	
Às vezes	9	2		-	3	14 (48,3%)
Sempre	1	4		-	-	5 (17,2%)
Não	4	-		2	2	8 (27,6%)
Somente na igreja	2	-		-	-	2 (6,9%)
Total geral	16 (55,2%)	6 (20,7)		2 (6,9%)	5 (17,2%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

A partir das informações apresentadas nas tabelas anteriores, é necessário que os professores de Literatura busquem caminhos para que o aluno possa encontrar na leitura do texto literário um espaço lúdico de reconstrução de sentidos, em que sua imaginação seja guiada pelos indícios textuais no ato dinâmico da leitura. Assim, nesse contexto, as crenças religiosas podem exercer um papel fundamental, pois os alunos com hábito de leitura bíblica se posicionam de forma mais autônoma na hora de ler e de trabalhar os textos literários.

A partir dessa premissa, Rubem Alves (2004) chama a atenção para a necessidade e a importância de intercalar momentos de reflexão no ato da leitura, pois, do contrário, poderia ocorrer um “processo de destruição do pensamento” (ALVES, 2004, p. 11). Segundo o autor, o hábito de ler deve ser caracterizado pelo “prazer” e não pela quantidade de livros lidos.

No entanto, é pertinente falar que os alunos-leitores no ambiente investigado possuem maior familiaridade com a pronúncia correta das palavras, bem como conseguem identificar elementos significativos no texto e associá-los ao contexto social. Porém, foi importante também verificar quais os tipos de leituras que perpassam esse universo e se por elas conectam-se elementos e símbolos religiosos. Nesse viés, a Tabela 12 traz elementos que nos ajudam a entender a estrutura de leitura e o perfil do aluno-leitor.

Tabela 12 – Tipo de Religião dos Participantes e a Leitura de Outros Livros Religiosos sem ser a Bíblia

Categorias de respostas	Prática religiosa					Total geral
	Católica	Protestante / Evangélica	Candomblé / Umbanda	Espírita	Outras	
Nunca	7	1	-	1	2	11 (37,9%)
Às vezes	6	3	-	0	3	12 (41,4%)
Sim	3	2	-	1	0	6 (20,7%)
Total geral	16 (55,2%)	6 (20,7%)	-	2 (6,9%)	5 (17,2%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

Como já falamos anteriormente, a pesquisa contou com a participação voluntária de 29 alunos do terceiro ano do Ensino Médio e três professores regentes de Literatura de uma escola estadual sediada em Luziânia, Goiás. Constatamos que do grupo de alunos entrevistados 16 (55,2%) se denominam católicos, 6 (20,7%) protestantes/evangélicos, 2 (6,9%) espíritas, e 5 (17,2%) de outras religiões.

O descritor em análise neste momento visa a saber quais os tipos de leituras presentes em sala de aula e se aqueles alunos que se denominaram leitores da Bíblia na questão anterior têm também outras formas de leitura. Os resultados encontrados ficaram assim: do total dos entrevistados 6 (20,7%) têm contato com outras fontes de leitura religiosa sem ser necessariamente a Bíblia; 12 (41,4%) às vezes, e 11 (37,9%) nunca. Um fato que chama atenção é que entre os denominados católicos houve uma pequena redução: dos 10 que anteriormente afirmaram ler a Bíblia, 9 garantem se relacionar com outras leituras religiosas. Entre os evangélicos também, dos 6 que têm prática de leitura bíblica, 5 afirmam ler frequentemente ou às vezes outras leituras religiosas. Portanto, um católico e um evangélico utilizam a Bíblia como a única forma de leitura religiosa. No caso dos

espíritas que não haviam se manifestado como leitores bíblicos, um, ou seja, 50% dos entrevistados têm contato com outras leituras religiosas. Naqueles que se denominam de outras religiões, manteve-se a estabilidade nos resultados.

3.4 CONEXÕES ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OS FATOS DO DIA A DIA. A DECIFRAÇÃO DE MUNDO

Fernando Pessoa escreveu que a literatura existe para “tornar a vida real”. Partindo dessa premissa, entendemos que a Literatura conecta o aluno aos fatos do dia a dia, pois expressa os dilemas, sentimentos e, muitas vezes, a realidade do homem, de maneira a explorar o raciocínio e o imaginário do leitor, transportando-o para o lugar do outro. A sala de aula, marcada pela sua diversidade, deve proporcionar a troca de experiências e histórias de leitura e vida, pois possui ingredientes suficientes para que ocorra a interação entre textos e leitores. Nesse universo de aprendizagem, a Literatura tem a função de levar o leitor a analisar as realidades diversas, impulsionando-o a novos conhecimentos.

Para entender como de fato os textos literários perpassam a vida desses alunos, selecionamos três amostras: (i) entender que tipo de leitura eles fazem e o motivo da leitura; (ii) a frequência de leitura e o gênero, e (iii) avaliação que fazem das obras literárias aprendidas na escola.

Tabela 13 – Tipo de Literatura que Lê e os Motivos da Leitura dos Participantes

Tipo de literatura	Os motivos da leitura					Total geral
	Gosto	Sou obrigado a ler	Aprendo quando leio	Sem objetivo	Outros motivos	
Romance	1	-	5	-	1	7 (24,1%)
Aventura	1	-	2	-	-	3 (10,3%)
Ficção	-	-	-	-	-	-
Policial	-	-	1	-	-	1 (3,4%)
Variado	6	-	7	1	-	14 (48,3%)
Não gosta de ler	-	2	1	-	1	4 (13,8%)
Total geral	8 (27,6%)	2 (6,9%)	16 (55,2%)	1 (3,4%)	2 (6,9%)	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

Os dados acima apresentam como resultado que os tipos de leituras são diversos e pontuam como índices de interesses os seguintes estilos: romance 7 (24,1%), aventura 3 (10,3%), policial 1 (3,4%), variado 14 (48,3%), e 4 (13,8%) não

gostam de ler nenhum estilo. As causas das leituras se fixaram principalmente em duas categorias: porque o leitor gosta e porque aprende quando lê.

Tabela 14 – Frequência de Leitura e o Gênero Literário que os Participantes Leem

Tipo de gênero literário lido	Frequência de Leitura além dos estudos obrigatórios				Total geral
	Todos os dias	2 ou 3 vezes na semana	Raramente	Nunca	
Romance	4	3	7	2	16
Crônica	-	1	2	-	3
Poesia	1	2	-	-	3
Conto	1	2	3	1	7
Ensaio	-	-	-	-	-
Total geral	6	8	12	3	29 (100%)

Fonte: Pesquisa realizada entre março e abril de 2015.

Quanto à frequência de leituras por gênero, obtivemos os seguintes resultados:

- a) romance: [4] leem todos os dias, 3 variavelmente na semana, 7 raramente e 2 nunca leem;
- b) crônica: [1] variavelmente na semana e 2 raramente;
- c) poesia: [1] todos os dias e 2 variavelmente;
- d) conto: [1] todos os dias, 2 variavelmente, 3 raramente e 1 nunca lê.

As crenças exercem algum papel no processo ensino-aprendizagem? E na formação do leitor? Para esta pergunta, podemos trabalhar várias respostas, basta analisar a proximidade de quem olha (o professor) e de quem é olhado (o aluno) analisando esse processo através do fenômeno religioso, pois as crenças nos remetem às religiões e essas se constroem na vida do homem a partir de elementos próprios, que envolvem a cultura, os símbolos, os mitos, os ritos e a própria doutrina, que ao ressoarem na vida dos seres que as praticam, influenciam suas práticas sociais e interferem diretamente em suas relações sociais. Por isso, as crenças podem ser objeto de estudo importantíssimo para se compreender e entender as relações humanas com a sociedade.

A escola é marcada por uma grande diversidade social e, dentro dela, a diversidade religiosa. Para Ceccihtti (2012), quando a escola não reconhece a diversidade religiosa, ela abre seus currículos, ritos e ritmos escolares para a

manutenção de rótulos e preconceitos perante algumas expressões religiosas e não religiosas. A reprodução de tais relações e práticas perpetua uma cosmovisão padronizadora de comportamentos, ritmos, aprendizagens e identidades, na qual a diversidade religiosa é caracterizada mais por ausências que presenças. Por isso, “incorporar, no currículo, a temática da diversidade cultural e religiosa, significa muito mais do que um elogio às diferenças”, afirma (GOMES 2003), sendo um convite a “uma reflexão mais densa sobre as particularidades das culturas/grupos sociais, que podem direcionar, alterar relações de poder, redefinir escolhas e conduzir o indivíduo a tomar novos rumos”.

Por isso, a importância do desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, pelo respeito à identidade do outro e suas opções de fé, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização de que cada sujeito é diferente em um universo de diferentes (OLIVEIRA, 2006).

Viajando pelo aparato literário utilizado nesta pesquisa, encontramos em Riobaldo Tatarana, personagem de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, a resposta para o nosso questionamento inicial sobre a importância das crenças para o processo de aprendizagem. Segundo ele, crer em algo é necessário para o “desendoidecer, desdoidar”, ou seja, fornecer sentido para a existência individual e coletiva e organizar, do ponto de vista das representações humanas, o mundo e a sociedade onde as pessoas vivem.

4 AS CRENÇAS RELIGIOSAS E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO E NAS OBRAS LITERÁRIAS

Se a cada coisa que há um deus compete,
Por que não haverá de mim um Deus?
Por que o não serei eu?
É em mim que o deus anima
Porque eu sinto.
O mundo externo claramente vejo –
Coisas, homens, sem alma.
Ricardo Reis, *Odes*
(heterônimo de Fernando Pessoa)

O que pretendemos com este capítulo é construir pontes entre a literatura apresentada, a forma como o leitor lê e as crenças que podem se manifestar no momento da leitura. É possível que em alguns momentos o texto de fato não faça nenhuma referência a um fenômeno religioso ou a uma crença, nem tenha sido escrito na tentativa de construir essa simbologia. Mas como são obras que por si só apresentam traços de nossa religiosidade, a crença aparece como algo natural ao leitor.

Nesse intuito, tais manifestações poderiam aparecer representadas em símbolos, em palavras ou nos discursos apresentados pelo aluno durante a análise dos textos. Sejam elas quais forem, esse olhar sobre o que se acredita é o alvo de nossa pesquisa.

Levamos em consideração as diferentes faces culturais de nosso povo e com isso os sincretismos que participam das crenças em diversos momentos. As questões religiosas fazem parte da sociedade como elementos universais.

Os dilemas humanos levam a dúvidas sobre a real existência de uma morada final; o sentimento de culpa, salvação, inferno, céu, habitam o imaginário humano desde o surgimento das sociedades organizadas. E o homem busca respostas, sejam em que elemento for, religioso ou não.

4.1 AS CRENÇAS NO CONTEXTO SOCIAL

Falar de crenças religiosas não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando levamos em consideração que existe uma gama de religiões às quais correspondem diferentes formas de crer. Compreender que as religiões participam e atuam sobre as diferentes ações sociais, por estarem diretamente ligadas à cultura, torna o desafio maior ainda.

Segundo o dicionário digital Aulete (2009), religião é a crença na existência de forças ou entidades sobre-humanas responsáveis pela criação e ordenação do universo. Abbagnano (1999) vai além, ao afirmar que religião é a crença na garantia sobrenatural de salvação e técnica destinada a obter e conservar essa garantia. O fato é que as religiões sempre estiveram presentes no pensamento e nas ações humanas, participando das construções de mundo e de autoconhecimento.

A crença, no entanto, permeia um universo muito mais amplo, não se restringindo apenas ao campo religioso, mas se coloca mais adiante. Pensar em crença religiosa é levar em conta o tipo de sociedade constituída nos dias de hoje e como essa sociedade vem se relacionando com sua religiosidade. Podemos crer em qualquer coisa a que atribuímos valor e significado. Abbagnano (1999) afirma que, em um significado mais geral, a crença é a atitude de quem reconhece como verdade uma proposição, portanto, a adesão à validade de uma noção qualquer. Para o campo religioso, a crença pode pertencer ao domínio da fé, as chamadas *confissões religiosas*.

Hervieu-Leger (2008), em sua obra *o Peregrino e o convertido*, constrói um panorama religioso mais difuso ainda ao apontar para uma “difusão do crê não seria CRER?? individualista, pela disjunção das crenças e das pertenças confessionais e pela diversificação de novas formas de expressões religiosas” (p. 8). Se temos uma sociedade difusa, o que dizer então das religiões? As crenças religiosas também acabam passando por esse processo.

A autora ainda traz um olhar mais amplo sobre esse tema colocando que “o que caracteriza o tempo atual não é a mera indiferença com respeito à crença, mas, a perda de sua ‘regulamentação’ por parte das instituições tradicionais produtoras de sentido” (p. 9). Ou seja, as instituições religiosas não mantêm mais uma força soberana sobre seus fiéis, e esses, por sua vez, buscam diferentes sentidos a esse

pensamento religioso, não se prendendo a um único modelo nem a uma única forma de crença.

É por esse caminho que vamos seguir dentro da pesquisa, analisar a presença dessas crenças religiosas, vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos e verificar se elas têm poder de manifestação no contexto escolar no momento em que o aluno se depara com elementos da religiosidade nos textos literários.

Independente da prática religiosa, cada aluno carrega em si uma crença vinculada àquilo que acredita de bom e de ruim para sua vida, crença que agrega valor e segue como modelo para sua conduta moral, ética, social, religiosa, enfim para suas ações diárias.

Perceber esse leitor religioso que constrói sua leitura a partir de diferentes obras, dentre elas a Bíblia, livros devocionais e revistas que apresentam um valor religioso, fará dele um novo leitor, que também se apropria de obras que fogem desse contexto. É importante ressaltar que os contextos em que essas obras nascem são de diferentes traduções e que podem, de alguma forma, trazer também as marcas daqueles que as traduzem.

Por esse aspecto levantado, podemos perceber que o leitor não possui uma uniformidade na compreensão e na forma de perceber um texto bíblico. Dependendo da doutrina religiosa, a sua leitura terá uma característica muito mais pontual do que outras doutrinas. O que pretendemos destacar aqui é que temos diferentes leitores e que os aspectos da religiosidade são apreendidos com menos ou mais intensidade na vida de cada um. Algumas crenças, muitas vezes, apresentam um caráter mais moralista, rígido, enquanto outras são mais abertas, o que talvez se explique como sendo uma consequência das diferentes doutrinas, das diferentes traduções bíblicas e de diferentes livros doutrinários que se voltam para estudos específicos, sem deixar de levar em consideração que elas pertencem a um modelo multicultural, atuante em diferentes contextos sociais.

O que temos hoje é um vasto universo literário religioso que nasce nos mais diferentes segmentos religiosos e que acabam fazendo parte da formação das crenças e, conseqüentemente, dos indivíduos que as seguem.

Ao ingressarem no ambiente escolar, esses leitores “religiosos” defrontam-se com a leitura literária e com um nova exigência como leitor. O conhecimento existente, suas crenças e sua forma de pensar e agir no mundo também poderão participar dessa nova formação. Assim como as traduções bíblicas deixam as

marcas de seus tradutores, o autor literário também deixa esses “indícios de autoria” em suas obras, mesmo sem nenhum intuito, já que o texto literário como obra apenas se manifesta como arte, cabendo aos que a acessam compreender e interpretar.

Boff (1990, p. 37) afirma “que toda cultura elabora também a sua religião que se articula com as demais instâncias” e nesse sentido, a religião funciona como “a alma da cultura” (p. 39). Assim, as crenças religiosas participam também dessa cultura atuando nas interpretações diárias de acontecimentos que exigem atitudes reflexivas desse sujeito.

A todo o momento, os alunos são levados a discutir e pensar sobre diferentes assuntos do cotidiano social: criminalidade, violência, religião, política, guerra, sociedade, gênero, economia [...] e se colocar diante desses assuntos não de forma passiva, mas como um agente do processo. Saber como diferentes temas podem ser articulados e pensados exige desse aluno lançar mão de todos os conhecimentos que ele foi elaborando ao longo de sua existência, além de todos os valores, sejam eles morais, éticos e religiosos, que o constituem como sujeito, podendo ou não lançar mão de suas crenças.

A partir dessa perspectiva, sugerimos que o professor de Literatura do Ensino Médio deva apresentar obras literárias diferentes, que perpassem épocas e contextos diferentes, pois é com esse direcionamento mais a bagagem social cultural e religiosa do aluno que ele estará apto a interagir e refletir sobre eles. É importante salientar que a obra literária não nasce com um caráter de formação de opinião ou de pensar o cotidiano, mas acaba desempenhando esse papel no momento em que os sujeitos reconhecem nas entrelinhas elementos semelhantes ao seu cotidiano e a coisas que ele acredita e atribui valor.

A cultura e as crenças de um povo estão impressas em cada sujeito social, do mais novo ao mais velho, passado e vivido por diferentes grupos sociais, cabendo a eles interpretar sua própria cultura. Portanto, o desafio de analisar como esses olhares se cruzam para a formação de um leitor proficiente é o desafio a ser enfrentado, levando em consideração o aspecto *crença* sem a ela agregar outros valores. Ao observar os textos lidos nessa fase escolar, vimos que eles apresentam temas intrigantes e podem, de alguma forma, articular com as vivências dos alunos.

Uma das obras analisadas foi *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, publicado em 1969. Trata-se de um romance em que o autor discutiu temas

referentes à luta contra o racismo e à segregação racial na Bahia, especialmente em Salvador. Apresenta, ainda, a grandeza do sincretismo religioso existente em nosso país, consequência das diferentes culturas que formaram o povo brasileiro.

A obra tem como personagem principal Pedro Arcanjo, mestiço, pobre, um autodidata que dedicou parte de sua vida a estudar a antropologia, filosofia e sociologia, sendo que o que mais lhe chamava atenção era o povo simples, seus costumes, modo de vida.

Pelos assuntos abordados na obra citada, o aluno-leitor se depara com dois grandes contextos, o cultural e o religioso, assuntos constantes em conversas informais e nos dilemas sociais geradores de conflitos.

Em que momento as crenças poderiam ser percebidas nos alunos? Quando eles as reconheceriam? Ou não as veriam diante de assuntos tão corriqueiros? Religiões afro e preconceito não são assuntos inerentes a esse grupo? Será que o texto provocaria uma epifania, em um sentido de encantamento, ao ser lido com essa dinâmica?

Para essas observações, a professora de Literatura contribuiu com a disponibilidade de atividades respondidas pelos alunos, quando foi possível observar na metodologia aplicada uma participação ativa por parte deles.

Durante a aula, a professora buscou levantar algumas questões relacionadas a um dos capítulos do romance, onde o sincretismo religioso era mais evidente. A turma se apresentou muito participativa. As percepções foram extraídas das visitas técnicas feitas às aulas de Literatura da escola-campo, com o registro de relatos dos alunos sobre as obras literárias.

4.2 O SINCRETISMO RELIGIOSO EM JORGE AMADO

Para trabalhar a literatura de Jorge Amado, a professora inicia o processo com a apresentação da biografia do autor. Em seguida, pergunta se alguém conhece suas obras e detecta-se que Jorge Amado já era um autor bastante conhecido da turma. Entre as obras citadas estavam: *Gabriela*, *Dona flor e seus dois maridos* e *Tieta do Agreste*. No entanto, o que propomos neste trabalho é o olhar de Jorge Amado a partir do viés da religiosidade, e tentar entender se essa religiosidade pode ou não promover o indivíduo.

Jorge Amado nasceu numa fazenda de cacau em Itabuna, BA, em 10 de

agosto de 1912. Passou a infância em Ilhéus, onde assistiu à luta entre fazendeiros e exportadores de cacau, que lhe inspirariam temas e tipos romanescos. Em Salvador, onde fez o curso secundário, ligou-se à Academia dos Rebeldes, grupo que, chefiado por Pinheiro Viegas, propunha uma literatura voltada para as raízes nacionais.

Para Silva e Pinheiro (2004), Jorge Amado escreveu suas obras tendo por base a vida. Veja sua justificativa:

Ninguém contou melhor do que ele o mar, os becos e vielas, as ruas íngremes e os mistérios e magias da cidade da Bahia, espaço privilegiado na ficção amadiana. (Não há, portanto, qualquer dúvida de que a cidade é fonte de inspiração de escritores e desafio cotidiano de seus habitantes). (SILVA; PINHEIRO, 2004, p. 27).

Jorge Amado é um dos escritores brasileiros que melhor descreve nosso povo, a geografia do Brasil, sua cultura e a religiosidade, esta última marcada por um grande sincretismo religioso que, na verdade, é a junção de doutrinas ou concepções religiosas de forma harmônica. O palco desses acontecimentos é o Estado da Bahia.

O pensamento de Hervieu-Leger (2008), em relação ao papel que as religiões têm na sociedade contemporânea, nos permite construir um quadro que se casa com esse olhar de perceber a dissolução das religiões como modelo homogêneo. O fato é que nesse contexto as subjetividades dos indivíduos se associam às crenças e, como consequência, migram pelas diferentes religiões, sem se prender a uma de fato.

Assim, quando um aluno ativa suas crenças, estas estarão associadas a todos os conhecimentos e não apenas ao religioso, que fazem parte do seu pensar e agir. Por isso, as obras literárias podem despertar diferentes sensações em cada leitor.

Ao ler as obras de Jorge Amado, percebemos uma aproximação muito grande entre o candomblé e a igreja católica em determinadas festividades populares. Talvez hoje, no Brasil, Jorge Amado seja o autor que mais difundiu essa fusão, pois foi capaz de perceber que as diferentes religiões participam ativamente das relações sociais. Como afirma Oliveira,

Dentro das mais variadas culturas, o culto ao sobrenatural apresenta-se como fator de estabilidade social e de obediência às normas sociais. As

religiões e as liturgias variam, mas o aspecto religioso é bem evidente. As pessoas procuram no misticismo e no sobrenatural algo que lhes transmita paz de espírito e segurança. Por isso a religião sempre desempenhou uma função social indispensável. (OLIVEIRA, 2002, p. 169).

Assim como as obras literárias expuseram ao longo do tempo seu posicionamento social, o sagrado e o profano muitas vezes dividem o mesmo espaço e o que diferenciará um do outro é que o sagrado participa do particular, foge do cotidiano, diferente do profano, que é o cotidiano, o comum (ELIADE, 1992). Daí sua presença tão forte nas obras de Jorge Amado. Por ser um autor que viveu em um universo repleto de crenças, dissociá-las de sua obra seria algo quase impossível.

Para entender, no entanto, o sincretismo baiano, amplamente propagado pelo autor, só viajando pela historicidade do Brasil, perpassando principalmente a escravidão, que trouxe ao cenário nacional cultura, crenças e costumes que aos poucos foram se entrelaçando na cultura popular brasileira. O pelourinho é um desses marcos onde se registra a história do Brasil, cenário de suas obras. Jorge Amado apresenta o Pelourinho como:

[...] lugar, onde correu o sangue dos escravos, é o território principal da parte da minha obra que tem como cenário a cidade do Salvador, a cidade da Bahia, como dizemos nós, os velhos baianos. Num dos casarões do Pelourinho transcorre a ação de Suor, nas suas ruas e ladeiras, no largo do Pelourinho Antônio Balduino lutou boxe e Mestre Pastinha lutou capoeira, viveram aventura e poesia os Capitães da Areia, discutiram da vida e do amor Jesuíno Galo Doido, o negro Massu, Pede Vento, Curió e o Cabo Martim. Nas proximidades da igreja azul do Rosário dos Negros morreu Pedro Arcanjo e ressuscitou Quincas Berro d'Água, e do alto da sua escadaria Tereza Batista, com o apoio de Castro Alves, que para tanto eu fiz descer do monumento para a luta do povo, Tereza Batista comandou a greve das putas da Bahia. (Jorge Amado - disponível online em < http://www.jorgeamado.org.br/?page_id=126 >)

Analisando os aspectos da religiosidade na Bahia, a partir das obras de Jorge Amado, vimos que essa não se separa do mundo real, que se mostra cheio de mistério, segredos, magia e traz como marcas o próprio universo dos mistérios e dos segredos, sobre “o puro”, “o legítimo”, “o genuíno”. Sua marca é a igualdade, com a qual tratava santos católicos e orixás, e isso nos seus romances se transforma no mais concreto ato de sincretismo. Em seus enredos, homens e mulheres se sentem empoderados de uma força maior e se comportam como os deuses se comportariam

se vivessem na terra. Por outro lado, narram os orixás e sua relação com o humano, que os alimentam no repasto dos ebós e giram em rodas feitas para rememorar, no transe das iaôs, suas míticas aventuras.

4.2.1 AS CRENÇAS NA OBRA *TENDA DOS MILAGRES*

Tenda dos Milagres (AMADO, 1970) se constitui como uma narrativa de dupla temporalidade: de um lado, há um destaque ao ano de 1968, através das comemorações do centenário de Pedro Archanjo, personagem principal, tendo como contexto histórico o Brasil sob o regime político de exceção (Ditadura Militar), com todas as suas mazelas e contradições; de outro lado, a pretexto de narrar a trajetória de vida de Pedro Archanjo (personagem central), a focalização do enredo centra-se no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Nessa época, sob a ressonância do cientificismo e da corrida desenvolvimentista na conquista do progresso, fulguravam discussões acadêmicas sobre as teorias que rotulavam os sujeitos como pertencentes a raças superiores (os brancos) e raças inferiores (os não-brancos). (SISTIENTIBUS, 2007).

Alguns dos traços da religiosidade e crença de *Tenda dos milagres* podem ser pontuados na pessoa de Pedro Archanjo, que é Ojuobá, os olhos de Xangô, o pai do povo deserddado da Bahia. Para isso, Jorge Amado faz sua narrativa em dois tempos amplamente entrelaçados ao longo da história: o primeiro era o tempo presente (1869), quando relata a chegada de um estrangeiro no Brasil. O outro tempo, início do século XX, cujo foco está em Pedro Archanjo, um mestiço intelectual e autodidata, sem formação acadêmica, mas possuidor de amplo conhecimento de vida e da vida, pelo convívio de seu povo.

Entre nós, o elemento português fez do africano e sua descendência a máquina inconsciente do trabalho, um instrumento de produção sem retribuir o esforço, antes o torturando com toda sorte de vexames. [...] Tem a via de pensar que esses homens sem instrução, mas só guiados pela observação e pela liberdade, foram os primeiros que no Brasil fundaram uma República, quando é certo que não havia naquele tempo tal forma de governo, nem dela se falava no país. (TENDA DOS MILAGRES, 2008).

De volta à sala de aula, em nossa visita técnica a uma aula de Literatura, foi possível perceber como a professora atrelou a obra de Jorge Amado a várias temáticas e discussões atuais. O preconceito, a intolerância religiosa, a diversidade cultural e outras. Pensar o povo pelo olhar das diferentes misturas, sendo o aluno-leitor também parte desse processo.

Logo surgiram diferentes comentários “O preconceito é a mais severa das atitudes do homem, contra sua própria raça, mostra que ainda precisamos evoluir muito espiritualmente, pois diante do Pai, todos somos iguais” (Aluno 16).

Mais uma vez, a religiosidade ajuda na construção de conceitos sociais, sendo que a expressão “evoluir espiritualmente”, denota um conhecimento com fortes inclinações ao pensamento espírita e suas ramificações. No entanto, a questão do preconceito racial ainda é um problema para a sociedade brasileira. A obra evidencia um enaltecimento da mestiçagem no Brasil, onde o negro (aqui representado por Pedro Archanjo) passa a ser visto com outro olhar, inclusive dentro da própria comunidade negra. Nesse caso, o elemento norteador para a promoção social foi a religiosidade praticada por Pedro Archanjo que o colocou em evidência.

Temos mais uma vez a participação do alunado: “Não sou abrigada a seguir a religião de ninguém, no entanto, respeito todas elas. Aqui na escola e lá fora tenho amigas católicas, evangélicas e espíritas e isso não mudou em nada” (Aluna 11). Isso é um exemplo de tolerância religiosa, que deve ser pautada no respeito e no direito à livre escolha.

A Constituição Brasileira, no art. 5º, estabelece que:

É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias, e a aceitação dos diferentes tipos de religião existente no mundo e na sociedade.

E por ser a escola esse espaço plural, torna-se necessária a ampliação do debate, no intuito de informar os nossos alunos e combater a intolerância religiosa. Lembrando ainda que o Código Penal brasileiro, em seu art. 208 afirma que:

Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso: Pena – detenção, de um mês a um ano, ou multa. Parágrafo único – Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

Esclarecer e distinguir que intolerância religiosa em sala de aula passa a ser um dever moral e social, uma vez que devemos levar em conta a nossa diversidade cultural e religiosa. Mais um olhar: “Que massa! Só na Bahia mesmo para pessoas católicas e do candomblé andarem juntas, o resto do Brasil poderia pegar isso como

exemplo. Mas, me diga uma coisa: como são os evangélicos de lá, eles aceitam isso e vivem também o sincretismo ou eles partem pra cima?” (Aluna 6).

É importante que os alunos do Ensino Médio construam de forma natural questionamentos profundos e importantes para nossa sociedade. O campo religioso brasileiro é imenso e sua diversidade é, sem dúvida, preciosíssima para o desenvolvimento de estudos em várias áreas do saber.

As crenças, dialogando com outros fatores sociais e que fazem parte do cotidiano da grande maioria oriunda de contextos sociais desfavorecidos - os negros e os que já sentiram na pele o preconceito e discriminação, nesse contexto, as crenças acabam mediando o conflito a partir do princípio de que todos somos iguais diante de Deus.

Berger e Luckmann (2004, p. 61) apresentam que: “se quiserem sobreviver, as igrejas devem atender sempre mais aos desejos de seus membros”. Nesse sentido, vimos quão importante é alimentar o debate em sala de aula e proporcionar aos alunos a construção de novas visões e novos rumos para sua vida, munindo-os com ferramentas que o levem a banir de suas práticas discursos preconceituosos e intolerantes. Possibilitar ao aluno que ele, ao atribuir valor a algo, o faça de forma que o leve ao crescimento como sujeito social e humano.

Seguir uma religião ou uma crença não garante sucesso absoluto em sua construção como sujeito, mas é um dos caminhos a serem seguidos para poder fazer o julgamento do que é certo ou errado, do que vale a pena ou não para a vida.

4.2.2 TRAÇOS DE RELIGIOSIDADE NO ROMANCE *TIETA DO AGRESTE*

O clássico *Tieta do Agreste*, publicado 1977, conta a história da protagonista Tieta, em Mangue Seco, divisa da Bahia com o Estado de Sergipe. Na trama, Mangue Seco recebe o nome fictício de Sant’Ana do Agreste. Nota-se neste texto uma grande preocupação ecológica que se torna nítida nos mais variados cenários. Jorge Amado nos leva a refletir sobre várias temáticas, além da preservação ecológica, dentre elas a prostituição, o celibato, o significado do luto e o papel da igreja. Cenas fortes, como a de Ricardo (o sobrinho) acendendo velas contraditórias aos pés dos santos, como prece pela saúde da velha tia desconhecida:

Vida, doçura e esperança, a tia de São Paulo, que não esteja defunta

como garante a mãe – a mãe vê tudo em luto –, que se afirme a crença da tia Elisa e o perigo desapareça, a vós bradamos os degradados filhos de Eva. A vos suspiramos e oferecemos pela saúde de tia Antonieta um rosário rezado de joelho sobre os grãos de milho. (Adaptação MONZATTO, 1994, p. 99).

“A oração é uma porta aberta do homem para Deus”, afirma o aluno 8. Há muita sinceridade na oração da personagem em prol da vida e saúde da tia, ao mesmo tempo em que o “luto” da mãe se torna visível. O luto, na subjetividade, pode ser uma representação do estado e da situação de vida vivida por Perpétua, beata de coração impuro e extremamente interesseira. Em vários trechos do livro é possível encontrar a “meditação”.

Desenvolve-se também o caso amoroso entre a tia Antonieta (Tieta) e o sobrinho (seminarista Ricardo), indo à discussão para a questão do “celibato”. Na sala de aula as discussões tornam-se efervescentes; mais do que nunca, os alunos que se declararam evangélicos se posicionaram contra o celibato. “Enquanto a igreja proibir o celibato, a pedofilia e a prostituição não deixarão de rondar seus altares”, afirma o aluno 6. No entanto, a aluna 2 diz que “o celibato é um estado de pureza de alma”. Essas visões sobre o celibato dos alunos 6 e 2 só reforçam a tese de que é visto de forma diferente por diferentes grupos. Complementando a ideia dos diferentes olhares, o aluno 2 foi buscar a resposta para ambos nos fragmentos do Apóstolo Paulo:

É bom para um homem não ter relações sexuais com uma mulher. Mas, devido à tentação de imoralidade sexual, cada homem deve ter a sua própria mulher e cada mulher seu próprio marido. (Versículos 7; 1-2).

Eu desejo que todos sejam como eu sou. Mas cada um tem o seu próprio dom de Deus, um de uma espécie e uma de outro. Para os solteiros e as viúvas digo que é bom para eles permanecer como eu sou. Mas se eles não podem exercer autocontrole, devem casar. Por isso é melhor casar do que queimar com paixão. (Versículos 7-9).

A figura dos padres Inocêncio e Mariano foi um ponto também debatido em sala de aula e gerou as questões: qual é o papel do padre na igreja e na sociedade? Seu estado civil o impediria de cumprir esse papel?

Neste ponto, cada aluno reflete sobre o papel de seus líderes religiosos e de suas ações dentro do contexto religioso. Hervieu-Léger (2008) já apresenta essa dissolução da religião diante de uma sociedade moderna, atribuindo novos valores e nova forma de entendimento do religioso, do social e da própria crença diante das

diversidades do mundo moderno. O líder passa a ter uma conotação bem diferente dos líderes religiosos de outros tempos, quando de fato a religião tinha um domínio social sobre todas as áreas.

A liderança ainda permanece e exerce seu poder, mas muito restrita diante das diferentes manifestações religiosas presentes em nosso contexto. Se uma liderança não atende aos anseios buscados, logo se busca outra, até encontrar o que se procura ou que atenda à necessidade imediata. Daí a amplitude da palavra crença em um contexto tão complexo como o nosso.

4.2.3 A COLABORAÇÃO DAS CRENÇAS COMO FATOR MOTIVADOR

Olhando alguns autores brasileiros, principalmente os que foram citados neste trabalho, vimos que muitos transitam pelas religiões afro-brasileiras. Para entendê-las como fator motivador, vamos partir para a análise de quatro pilares: Igreja Católica, espaço de Culto, Terreiros e Mercados; em sua volta gravitam vários cenários sociais, como: cinema, música, literatura, dança, festas populares e artes plásticas.

Uma forma de entender tais elementos é considerá-los a partir de “nós”, a partir daquilo que gostamos e que fazemos. Uma vez como “centralidade” poderemos ver com mais naturalidade os elementos que gravitam como elementos interligados a nós pela leitura e pela própria experiência de vida.

Sob essa intensidade não há como negar que a presença da religiosidade nos conduz a construir valores, que nos mostram caminhos e acabam por influenciar em nossas escolhas, o crer em algo em que de fato se acredita e que vai possibilitar uma vida melhor.

A proximidade com as matrizes religiosas nos textos literários que apresentam muito bem os grupos sociais do Brasil faz com que nos aproximemos e/ou nos distanciemos dessa matriz, pois as mesmas não possuem tanta força de dominação sobre seus fiéis.

Este é um ponto a ser considerado como uma grande colaboração das crenças como elemento motivador significativo para a configuração das comunidades, sejam elas religiosas ou não, aos centros de convivência, resistência, solidariedade e produção de símbolos sagrados. Tais símbolos, nos textos literários estudados nesta pesquisa, pontuam as relações sociais construídas a partir da

junção de ideias e práticas dos terreiros e da Igreja Católica, com os espaços públicos de culto em determinados locais (cidades, praias, rios, diques, cachoeiras, etc.) e com as feiras e mercados públicos.

Em alguns desses espaços, em determinadas épocas no ano, o sincretismo religioso se torna imensamente presente. Deixando de lado a religião e evidenciando locais onde se manifestam as diferentes crenças, como por exemplo, as praias do litoral brasileiro, constituem-se como prolongamento dos espaços dos terreiros na festa de Iemanjá, cujo culto se institucionalizou nos dias 2 de fevereiro e 31 de dezembro. Alguns partícipes associam as várias características de Nossa Senhora a Iemanjá, e com isso aproximam catolicismo popular e religiões afro-brasileiras. A presença deste arranjo particular mostra como se constituem em “nós” os fios simbólicos das crenças como fator motivador da sociedade.

Sobre esse contexto, Sérgio Ferretti (1995) aponta que¹³:

O terreiro pode, também, estabelecer relações com outras expressões simbólicas produzidas pela comunidade da qual faz parte, num diálogo de mútua influência. Em São Luís, por exemplo, as festas do Divino, o tambor-de-crioula e o bumba-meu-boi são realizados também pelos terreiros. Os sentidos que os participantes atribuem a estes eventos variam de acordo com a inserção dos indivíduos nas várias esferas. O bumba-meu-boi, a principal festa maranhense, em seu contato com os terreiros fez surgir a categoria "boi de encantado" ou "boi de terreiro" que expressa a fusão de valores pagãos, cristãos, indígenas e africanos, bastante comum em São Luís. Quando é o terreiro que organiza as festas do Divino ou tambores-de-crioula, estas adquirem um caráter polissêmico pela tradução cultural das diferentes esferas simbólicas representadas na festa. A festa do Divino pode ser uma celebração do Espírito Santo ou da entidade Ifá (deus da adivinhação); preferencialmente dos dois. No tambor-de-crioula, o homenageado é São Benedito ou Averequete (vodum associado a este santo); preferencialmente os dois. (FERRETTI, 1995).

Na esteira dessas ideias, pontuam-se ainda a devoção aos santos católicos, citada em muitas obras literárias, principalmente aos mais populares, como as festas de Nossa Senhora, Santa Bárbara, São Jorge, São João, etc., sincretizados em orixás, o que também é um ponto de intersecção entre catolicismo e religiões afro-brasileiras.

¹³ Disponível em: **Caderno Pós-Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2006.

Enfim, a música, a dança, a literatura e os outros elementos que gravitam nesse mapa de interatividade, em grande escala no contexto social, são linguagens privilegiadas na própria religião.

Temos outros autores que também coexistiram em um contexto de desigualdade social e de crenças, deixando suas marcas. Joaquim Maria Machado de Assis é considerado um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Mulato e vítima de preconceito, perdeu na infância sua mãe e foi criado pela madrasta. Superou todas as dificuldades da época e tornou-se um grande escritor. Como não deixar em suas obras algum vestígio de suas vivências e crenças?

4.3 ASPECTOS DE RELIGIOSIDADE E CRENÇAS NO CONTO *O ALIENISTA*, DE MACHADO DE ASSIS

“Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor.”

Machado de Assis

Pontuar aspectos de religiosidade em obras da literatura brasileira não é algo muito comum; no entanto, percebemos em muitos autores a presença desses aspectos. Para esta pesquisa o importante é perceber como esses elementos se cruzam com as crenças e a partir delas é que desejamos perceber nosso aluno-leitor.

O Alienista, do escritor brasileiro Machado de Assis, não foge à regra. Por isso, optamos pela necessidade de observação e de reflexão sobre as verdades absolutas que, no véu da religiosidade, as crenças se manifestam e recebem o manto da “ciência”, levando o texto e todo o seu aparato para discussão em turmas de alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Não queremos tomar partido na velha discussão entre ciência e religião, pois sabemos da importância de cada uma delas para o ser humano. Graças ao conhecimento científico, produziram-se imensos progressos técnicos que possibilitaram melhorias significativas para uma grande parcela da humanidade. No entanto, não é a ciência a única manifestação de saber vivenciada na sociedade. Não há como abolir a experiência de senso comum, as manifestações culturais e

crenças, que são importantes fontes de expressão de saberes fundamentais à pessoa e à vida humana.

O fato é que, por sermos um país de múltiplas culturas e crenças, dissociar tais elementos da literatura seria negar as marcas individuais de cada autor e como ele sentia o mundo a seu redor. Raízes cristãs se misturam a raízes afrodescendentes e passam a fazer parte da cultura e da vivência do povo.

Trabalhar o texto *O Alienista* como aqui se propõe a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, é trazer para a sala de aula a discussão sobre os desentendimentos do clero com o Estado, ocorridos no Brasil no período de 1872 a 1875. No conto de Machado de Assis, a Igreja não só vigia como também orienta os movimentos de Simão Bacamarte – “profeta curador”, frente ao enorme crescente prestígio da ciência, e isso se concretiza no final do texto, quando o vigário da cidade pronuncia um veredito sobre a insanidade do alienista. Seria interessante colocar qual veredito é esse, para aqueles que não leram o conto.

No entanto, percebe-se no texto que nos momentos em que sua doutrina é confrontada, o alienista refuta a todos com base em sua autoridade científica e o nosso benemérito doutor compara suas ações a diversas passagens bíblicas. Dá-se a entender nesse momento do texto que Machado de Assis sugeriu as duas correntes, a religiosa e a científica, que, embora munidas de ideologias totalmente díspares, encontram na caracterização da personagem Simão Bacamarte uma inesperada proximidade, um denominador comum surpreendente.

Levando essa fase da discussão para a sala, o professor de Literatura percebe, entre outras coisas, segundo comentários dos alunos, quanto a religião (religiosidade) influenciou e influencia no contexto social.

(A1) Aluno católico: “A igreja estava e está certa”. Alguém tinha que cuidar do social, e nada mais justo que fosse ela, que sempre lutou e defendeu os interesses do povo”.

(A2) Aluno evangélico: “[...] não só o do povo, mas, principalmente, seus próprios interesses, pois não queria perder sua hegemonia”.

(A3) Aluno sem vínculo religioso: “[...] uma forma de popularizar os grandes escritores e suas ideias que geralmente transitam em várias áreas da sociedade, política, religião, etc. É uma forma de fazer ver e ler a sociedade atual”.

Percebemos na discussão entre os alunos (A1) e (A2), sobre o posicionamento da igreja na obra de Assis, exemplos fortes da expressão da crença

ao qual pertencem. Nesse momento, é importante que o professor que está conduzindo o trabalho tenha uma visão macro do texto, no intuito de equilibrar os discursos.

De volta ao texto, percebemos que tais doutrinas (ciência e religião) esmeravam-se na busca da cura para todos os males. No entanto, o impulso autoritário que as define não leva em consideração as particularidades individuais, que tomam um caminho diferente, construído a partir da relação de cumplicidade estabelecida entre o médico e o padre, expressa na reivindicação da Igreja sobre a administração das casas de internação.

Em sala de aula, as discussões continuam divididas, e como diz Drummond no poema a Porta da Verdade, “cada um olhando de acordo com a sua miopia”, miopias essas geralmente construídas nas relações sociais nas quais a religiosidade tem um importante papel. Como resultado das relações de diálogos de sala de aula entendemos que: nesse sentido, as insinuações contra a Igreja não consistiriam propriamente em caricaturar sua disposição para o mando, mas em ironizar os artifícios empregados para dissimular essa mesma disposição.

É importante lembrar que *O Alienista* foi publicado em 1882, período marcado por fortes decisões envolvendo a Igreja e o Estado refletidas na Constituição brasileira daquele ano. No discurso de Robert Castel (1978, p. 200):

[...] no conflito entre as “luzes da ciência” e o “espírito de caridade”, O setor privado, sobretudo religioso, desenvolve uma concepção antirracionalista e mística da doença mental. As orações são mais eficazes do que os tratamentos médicos.

Existe uma abundante literatura psiquiátrica, na época, sobre os perigos da exaltação religiosa para entreter o delírio: somente se a religião for reduzida a seu esqueleto de preceitos morais é que ela poderá ser útil, mas como simples *auxiliar* da medicina. [...].

O duelo toma um cunho social quando as pessoas que defendem tais doutrinas consideram-se aptas em discernir sobre a sanidade ou loucura de um indivíduo, adotando, às vezes, comportamentos autoritários. O texto de Machado de Assis mostra um indivíduo refém dos poderes outorgados, o que fica claro no quinto capítulo, “O Terror”, que retrata a fúria do médico em internar toda a cidade, causando um grande pânico à população.

A narrativa nos conduz ainda à busca da comprovação científica por parte de Simão Bacamarte, sobre as curas que lhe foram atribuídas. Ele parte em busca de

ouvir outras pessoas, no intuito de comprovar suas análises. Acontece que a maioria das pessoas questionadas opta por não falar a verdade nas indagações, concordando com as suposições previamente levantadas pelo médico, fato que ficou reconhecido como a grande ironia nessa obra machadiana, ou seja, o doutor que pretendia curar os males da alma não consegue discernir o mais elementar traço do comportamento humano.

Nesse momento, em sala de aula, a discussão perpassa a literatura e vai para a interdisciplinaridade. Um aluno, que se apresentou como não vinculado a nenhuma forma de religiosidade disse: “certa está a filosofia; as Igrejas são grandes fontes de alienação”. Sobrepondo a afirmação, uma aluna, declaradamente cristã evangélica, diz: “só são alienáveis as pessoas que não têm leituras, esses sim, se tornam verdadeiras marionetes nas mãos da mídia e das instituições tendenciosas; no entanto, não acho que a igreja seja uma delas”. Partindo do princípio do respeito mútuo, o professor ouviu a todos, e em cada fala que surgia estava ali nítida a presença ou ausência da religiosidade na vida daqueles seres. Como nem todos os alunos eram oficialmente participantes da pesquisa, optamos apenas em relatar as principais proposições.

A partir da análise feita de uma aula de Literatura no terceiro ano do Ensino Médio na escola campo, sobre a obra de Machado de Assis – “O Alienista”, percebemos a manifestação das crenças que cada aluno considera como mais importante, defendendo seu ponto de vista e aquilo que lhe parece mais importante. Se para o autor “ciência e religião se aproximam na defesa de uma atitude dogmática”, inflexível e sempre segura dos resultados, ainda que a “realidade” contradiga as hipóteses inicialmente formuladas, para o aluno-leitor o que basta é reconhecer sua crença representada nos símbolos e contextos apresentados.

Elementos religiosos misturados à ciência, portanto, foi uma constatação presente no cotidiano do alunado. A presença da ciência no contexto religioso também é um fator presente na crença dos alunos que vê sua fé muitas vezes contestada e desafiada por ela. Evidente que o aluno de hoje tem uma visão maior sobre esses dois segmentos, distinguindo e atribuindo valores a cada um sem contestar nenhum deles e nem a importância e a função social que ambos desempenham. O aluno de hoje leva em consideração que cada um tem um papel importante na formação social e cultural que reforça ou não os valores que atribuímos às coisas.

O campo religioso cuida das coisas relacionadas à fé, à crença, ao conforto espiritual que cada sujeito busca. A ciência atende a outra necessidade que complementa as buscas individuais: tratamento de doenças, desenvolvimento tecnológico e outras necessidades de uma sociedade moderna.

4.3.1 O FATOR CRENÇA ENQUANTO ELEMENTO MOTIVADOR EM MACHADO DE ASSIS

A obra de Machado de Assis é rica em quantidade e qualidade de referências religiosas e suas variadas crenças, o que mostra o nível de conhecimento do autor, sobre as temáticas, visível tanto na extensão quanto na diversidade dos gêneros onde a presença de elementos da religiosidade, principalmente católica, se concretiza. No entanto, a religião e seus aparatos estão presentes na obra do autor, primeiro por fazer parte da sociedade à qual ele estava imerso; segundo por estar na base cultural do Ocidente, exercendo determinada influência social, onde a Bíblia aparece como a mais importante das referências textuais no âmbito religioso.

O contexto social machadiano estava repleto de contradições que marcavam o seu cenário político, econômico, social e religioso, o que toma uma proporção a mais na obra do autor por se tratar de um país católico, que tinha o compromisso constitucional de manter a fidelidade à Igreja Romana, no entanto, já com forte característica de sincretismo. Daí a presença de dizeres rituais que fazem parte da liturgia católica e de seus símbolos, como por exemplo: a cruz, a Bíblia, o cálice e etc.

Em trechos de *O Alienista* encontramos inúmeros exemplos dessa crença. No primeiro capítulo termos como cura, alma, pecado já habitam o imaginário dos personagens e que vão se agregando à própria história sem perder o significado simbólico presente em cada um, “Imaginou-se como imensa pomba. A caridade, Sr. Soares, entra decerto no meu procedimento, mas entra como tempero, como o sal das coisas, que é assim que interpreto o dito de São Paulo aos coríntios” (p. 2). O aluno, ao se deparar com esses termos, busca em seu imaginário resgatar conhecimentos guardados que vão dar ao texto sentido e compreensão sobre o que o autor queria dizer. O autor passa a ser substituído pelo conhecimento guardado de suas experiências sociais e de crenças.

Em *O Alienista*, além das particularidades de cunho social, Machado de Assis possibilita ao público leitor um importante questionamento sobre ciência e religião,

quando nos leva a refletir: será que o racionalismo puro poderá implicar no detrimento de uma essência mais humana? Tal preocupação torna-se explícita em seu protagonista, representante caricata de um dogmatismo definido, naquele momento histórico, caracterizado pela ciência, compreendida como autêntica religião moderna, isto é, uma religião, por assim dizer, laica, mas dominada por dogmatismo e inflexível no estabelecimento de sua “verdade”, religião essa que teria em si mesma todas as perguntas e respostas, “lucidamente” esclarecidas – e “ludicamente” desconstruídas na ficção de Machado, havendo, inclusive, uma importante disputa velada entre a Igreja e a Ciência no texto.

O crer está muito mais agregado ao valor que os alunos vão construindo ao ler essa obra que ao próprio fator religioso: eles passam a tomar posição diante dos fatos, e esse é um dos papéis que se espera da leitura. O que percebemos é que as crenças acabam se sobressaindo da religião como religião controladora e normalizadora.

Outros autores, como Guimarães Rosa, pontuam uma crença mais simbólica e pontual, fugindo dos modelos pré-estabelecidos de pertença a um grupo. Ele traz para suas obras o olhar do homem simples diante de dilemas complexos de existência e de pertença.

4.4 AS CRENÇAS POPULARES NO ROMANCE *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*, DE GUIMARÃES ROSA

“O diabo é às brutas; mas Deus é traiçoeiro!

O diabo na rua, no meio do redemunho.

O Arrenegado, o Cão, o Cramulhão, o Indivíduo, o Galhardo, o Pé-de-Pato, o Sujo, o Homem, o Tisnado, o Coxo, o Temba, o Azarape, o Coisa-Ruim, o Mafarro, o Pé-Preto, o Canho, o Duba-Dubá, o Rapaz, o Tristonho, o Não-sei-que-diga, O-que-nunca-se-ri, o Sem-Gracejos... Pois, não existe! E se não existe, como é que se pode se contratar pacto com ele?”

Grande Sertões: Veredas

Guimarães Rosa é mais um autor brasileiro que nutre suas obras com a presença das crenças populares do homem simples que busca responder as suas

indagações por esses elementos tão presentes no imaginário humano. Em *Grande sertão: veredas* dá forma artística ao crer em acontecimentos sobrenaturais, ao fazer do narrador do romance, Riobaldo, um herói que se vale de todas as religiões, crenças e credences populares para vencer o inimigo, Hermógenes, e, por extensão, o demônio. Temática de um contexto tão desesperado e confuso que leva o narrador a dilemas humanos tão profundos que passam a ganhar contexto determinante na busca de respostas.

Ferretti (2001, p. 14) aponta que a própria história da formação social do nosso país conduz ao sincretismo, já que povos de diferentes nações e línguas sempre fizeram parte de nossa cultura. Assim, as formas de crer também se apresentam de formas diferenciadas para atenderem as diferentes necessidades de que essa prática busca.

Para Carvalho (1991), todas as religiões no Brasil dialogam de algum modo, não ficam presas às suas raízes, mas permeiam diferentes contextos e necessidades, pois as formas de olhar e entender as religiões estão diretamente ligadas à forma como se crê.

No entanto, Andrade (2002) considera que o caráter religioso brasileiro tem base no sincretismo, muito mais do que no catolicismo puro. Os Dicionários Aurélio e Aulete assim definem sincretismo:

Fusão de elementos culturais diferentes, ou antagônicos, em um só elemento, continuando perceptíveis alguns traços originários com acomodação entre seus elementos. (AURÉLIO, 2001, p. 637).

Fusão de cultos religiosos ou de elementos culturais diferentes com acomodação entre seus elementos. Função de filosofias ou ideologias diversificadas. (AULETE, 2009, p. 734).

O fato é que tanto o culto religioso como o culto às culturas se misturam e se fazem presentes nas manifestações das crenças de cada sujeito. O aluno-leitor do terceiro ano pode perfeitamente navegar por esses dois ambientes sem misturá-los, dando importância aos elementos que permeiam o cotidiano de cada um.

Riobaldo é um desses elementos da cultura brasileira. Homem simples que participa das mais diferentes manifestações culturais e religiosas que fazem parte de seu dia a dia, muitas vezes misturando todos os elementos sem se dar conta por qual universo está navegando.

[...] Riobaldo sabe que “a vida não é entendível”. Afinal de contas, faz a confissão para si mesmo, querendo decifrar “as coisas que são importantes” e preservá-las do esquecimento... Desejando reconstruir seu passado, ele está movido pelo anelo confuso de reafirmar a unidade do seu eu, de sentir que efetivamente desempenhou algum papel ativo nas vicissitudes da própria existência. (p. 18).

O que ele busca, enfim, é tentar compreender a própria existência diante da diversidade humana e cultural presente em cada sujeito, assim como dilemas voltados para elementos que fazem parte apenas das questões que envolvem o sobrenatural que fogem do compreensivo e do aceitável.

No cerne mesmo de sua vida há um segredo aterrador a que faz alusão incessante, mas que não se atreve enfrentar de vez e do qual se acerca a meias palavras, criando no espírito do ouvinte uma expectativa. Suas contínuas indagações sobre a existência do Diabo, a natureza e o poder dele, preparam-nos para algum mistério espantoso. (p. 18).

Muitos de nossos alunos também navegam pelas diferentes manifestações religiosas e culturais sem se dar conta dos elementos místicos que fazem parte e que se apresentam de diferentes formas. Céu, inferno, Deus, diabo, morte, vida, do outro lado são questões que habitam o pensamento humano desde que o homem se deu conta que existe um início e um fim, mas que não sabe para onde o levará.

Se por um bom tempo da existência humana a morte fazia parte do contexto como um elemento natural, vinculado à natureza que regia o pensamento humano, com a reorganização da religião, em particular com o nascimento do cristianismo e todos os seus elementos norteadores, a morte passa a desempenhar um novo papel nesse contexto. Não se liga mais ao natural, mas à condição final do indivíduo e a ela estão agregadas ainda as ações realizadas ao longo da vida.

O que o sincretismo religioso possibilita é que o sujeito agora pode escolher por onde navegar e ancorar suas escolhas para ter a possibilidade de obter sucesso pós-morte. Aluno 6: “Nas aulas de história a professora nos disse que os escravos africanos buscavam uma maneira criativa e inteligente de enganar os senhores de Engenho. Invocavam os seus deuses, Oxóssi como São Sebastião, Ogum com São Jorge e Oxalá como Deus, e os negros Bantos identificaram Cosme e Damião como os orixás [...]. E fizeram o mesmo com outros santos também, como Santa Bárbara, entre outros. E aí está o princípio do sincretismo no Brasil”. E, agregadas a esses elementos, estão as crenças também nascidas de diferentes contextos sociais.

Boa análise, boa conexão, que também pode ser explicada de forma minuciosa por Roger Bastide (1971, p. 359): para subsistir no período de escravidão, os fiéis dos deuses negros sentiram-se obrigados a dissimulá-los por trás das figuras de santos ou de uma virgem católica, como no caso, por exemplo, do casamento entre o catolicismo e a religião africana. Os chamados pais-de-santo já tinham plena consciência do sincretismo a ponto de Bastide (1971, p. 360) explicar, com base em sua na fala que:

[...] enquanto o católico canoniza seus santos, o africano ignora a canonização; os orixás se manifestam, isto é, descem no corpo de seus fiéis originando o transe místico, ao passo que os padres proíbem as manifestações de seus santos. O espiritismo, por sua vez, é culto dos mortos, cujos espíritos entram nos médiuns para, por seu intermédio, falar aos fiéis; na religião africana, os Eguns (almas dos mortos) não se manifestam no transe; “não descem, aparecem”, e surgem na forma de personagens disfarçadas que desempenham suas funções, ou melhor, “falam de fora” e é a voz dos mortos que se faz ouvir na ilha de Itaparica.

Momento rico esse na sala de aula. Um aluno que não está participando da pesquisa se manifesta como umbandista e explica aos colegas os nomes das entidades, fala do culto aos orixás, fala ser filho de santo, assim como seus pais, e tenta explicar a diferença entre umbanda e candomblé. Declarou que, assim como muitos do seu terreiro, ele um dia foi católico, e que acredita e respeita os santos católicos, que inclusive estão presentes em seu barracão.

Os medos que habitavam o imaginário de Riobaldo como céu, inferno, Deus, diabo, também habitam o imaginário de muitos de nossos alunos que não compreendem a importância de se entender o que é de fato místico ou que faz parte do sincretismo tão presentes em nossa cultura. Permitir dialogar sobre questões tão obscuras como essas possibilitam uma reflexão sobre as atitudes e ações desenvolvidas em seus ambientes religiosos, fazendo a diferença também dentro das ações sociais que cada um desempenha cotidianamente, sem deixar de lado a importância do crer nas mais diferentes relações humanas.

Riobaldo, apenas como mais uma das personagens das obras literárias, permite que o aluno-leitor caminhe mais adiante na reformulação dos olhares, uma vez que esse personagem se constrói pelos próprios dilemas, ora buscando respostas em uma racionalidade, ora pelas religiões que o acompanham por essa jornada.

4.5 AS CRENÇAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA SALA DE AULA

Objetivamos, neste item, enfatizar o uso na leitura e na literatura de elementos norteadores e de motivação, tais como os aspectos da crença que podem colaborar de forma mais precisa para o processo de ensino-aprendizagem. Não há como negar a importância da leitura para os grupos sociais e nem sua influência na maneira de ver e compreender o mundo.

Em uma sala de aula de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, nos deparamos com um público-alvo já maduro em relação a outros grupos da unidade escolar. Observamos que tanto a leitura como a literatura colaboram para o aparato de uma nova perspectiva de vida para esses alunos. Por isso, “o acesso de todos à leitura é uma questão de direito universal” (KLEIMAN, 2005). Mas ao observarmos esse contexto de sala de aula, vemos que outros fatores sociais também colaboram para a construção do processo ensino-aprendizagem, ancorados em um tripé: leitura, literatura e aprendizagem significativa. E por que não acrescentar a esses elementos a influência das diferentes crenças que nossos alunos trazem?

Falamos da experiência religiosa (ou religiosidade) que, segundo Amatuzzi (1997, p. 37), “abre a pessoa para um mundo inteiramente novo e diferente do cotidiano, do qual só é possível dar conta a partir de dentro dele mesmo”. Aí está a importância da leitura e da literatura, para conduzir o indivíduo a uma viagem social e cultural, através da qual ele poderá se servir do aparato teórico e de sua experiência de vida, criado pela religiosidade praticada ou não, através da mística e das diferentes experiências religiosas.

Para entendermos melhor esse contexto, buscamos em Ávila (2003) a compreensão da mística construída a partir da experiência religiosa. O autor assim a define:

É um fechar de olhos não com o desejo de fugir da realidade, de se distanciar dela, mas com a intenção de não se deixar enganar pelo imediato recebido pelos sentidos, de entrar na realidade de uma forma mais profunda, chegando a captá-la em plenitude. Não é, portanto, um processo de distanciamento, mas de maior comunhão. É uma tentativa de escuta da própria profundidade do ser. (ÁVILA, 2003, p. 105).

Para o autor, a experiência mística surge no contexto da aprendizagem significativa dos alunos, “como algo vivenciado na experiência da religiosidade”. No entanto, se faz necessário entender as distinções existentes entre essas duas

experiências – mística e religiosa para daí compreendermos melhor sua interação no processo ensino-aprendizagem dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de nossa escola campo. Para tal fim, contamos com a contribuição de Valle (1998) que, ao distinguir a experiência mítica da experiência religiosa, cita:

A pessoa chamada de mística é usualmente a que tem ou julga ter uma capacidade fora do comum para captar e entrar em contato por meio de *insights*, terceiras visões e dons preternaturais com os segredos do conhecimento, da vida íntima e do poder de Deus. As vivências acusadas por tais pessoas tangenciam o campo nada fácil da magia, que não pode ser mais ser separado da religião. (VALLE, 1998, p. 59).

No entanto, é importante lembrar que a situação acima varia de acordo com os autores, pois cada um aborda o termo com diferentes olhares e conotações, mas sempre se referindo à experiência da religiosidade.

No contexto de sala de aula, o educador poderá conduzir os trabalhos docentes de forma que os educandos sejam capazes de extrair das leituras dos textos literários, dos vídeos e do material apresentado em sala, conexão entre as experiências oriundas da religiosidade com o dia a dia apresentado nos textos e no material.

Ao analisarmos a aula da professora (W) observamos que a forma como ela conduziu os trabalhos possibilitou aos alunos, com suas memórias de experiência religiosa ativa, trazê-las para o contexto do texto trabalhado. Ela dividiu as obras trabalhadas em três categorias: social, política e religiosa, e tentou construir com os alunos a interação entre elas. Para tal, elaborou questionamentos essenciais, com foco na obtenção das respostas necessárias para colaborar com a nossa pesquisa e averiguar “se o fator religioso, enquanto elemento motivador, contribui na formação de alunos-leitores e se ajuda na construção do senso crítico”, hipótese de nossa investigação.

- a) Havia experiência religiosa (ou da religiosidade) no texto? Em caso positivo, como foi apresentada?
- b) Quais os valores sociais construídos nos limites dessa experiência religiosa?
- c) Alguma parte do texto, ou alguma(s) imagem(ns), o ajudou (ajudaram) a compreendê-la(s) melhor?

Na busca de entender a experiência religiosa, partimos da análise da fé como algo universal, e que, independente da crença e da cultura, o homem se apoia em

busca de respostas, algo que está além da sociedade, além das regras impostas pelo cotidiano, muitas vezes, além da medicina e da ciência.

No estudo da categoria da experiência religiosa, separadamente das outras, a professora (W) utilizou questionamentos mais direcionados e mais profundos:

- a) Você consegue identificar o elemento Sagrado nesta religião? Como ele se manifesta?
- b) Como essa tradição se organiza, seus membros, sua hierarquia?
- c) Como é a experiência de fé dos fiéis desta religião?
- d) Qual é a repercussão desta prática na sociedade?
- e) Quais são os principais valores que essa religião promove?
- f) Como essa tradição religiosa contribui para a promoção da vida?

No entanto, buscamos entender que

os aspectos religiosos presentes na sociedade constituem um dos pontos fundamentais no entendimento das relações humanas. Pois, toda construção simbólica nasce em uma cultura que tem suas necessidades ao mesmo tempo em que busca construir respostas válidas para os processos difusos dessa mesma sociedade". (DIAS, 2010, p. 55).

Assim, as crenças também se fundem na sociedade como mais um elemento motivador das escolhas e das ações diárias que cada sujeito usa para se posicionar diante do mundo. Levar em consideração apenas a religião é simplificar algo que é amplo e pertencente a cada um, individualmente.

Se as religiões perderam força diante deste contexto social múltiplo, as crenças, pelo contrário, se fazem mais presentes e atuantes sobre as tomadas de decisão que cada sujeito se impõe a todo o momento. A crença se multiplica, pois nasce das diferentes relações que se tem diante das diferentes religiões que fazem parte do contexto social.

Influenciadas pela cultura o crer também navega por esse contexto que atua sobre o sujeito. Sincretismo religioso e cultural e, por que não, de crenças também.

Por isso, as questões acima são vistas como caminhos utilizados pela professora para tentar verificar a presença ou não dos aspectos da religiosidade na vida dos alunos, e se esses aspectos, de alguma forma, poderiam colaborar para o processo ensino-aprendizagem. Por isso, aparecem como indicações de diretrizes

para a construção de um diálogo educativo. O importante é estar sensível às questões suscitadas pelos próprios educandos e ajudá-los a aprofundá-las.

4.5.1 DA EXPERIÊNCIA PESSOAL PARA SALA DE AULA

Os textos literários trabalhados em sala de aula serviram como ponte para que alguns alunos pudessem trazer ao ambiente escolar suas leituras pessoais, construídas a partir de suas experiências religiosas e de vida, com influências e traços marcantes de sua cultura, de suas origens, de suas histórias familiares. Evidenciou-se que quando eram discutidos os aspectos da religiosidade nas obras literárias, como por exemplo, em *Tendas dos Milagres* e *Grande sertão: veredas*, onde a questão do sincretismo é densa e o candomblé “ou culto aos orixás, que é uma religião de matriz africana que se formou e se consolidou no Brasil no final do século XIX, portanto no final do período escravista” (SILVA, 2005), cada um interpretava a experiência religiosa das obras a partir de sua própria história. O engrandecedor no debate, é que fica evidente a influência e a força que as marcas religiosas, através dos símbolos têm na vida de cada um, o que pode ser traduzido simultaneamente em valores que marcam a identidade desses indivíduos.

O corpo mitológico presente no candomblé expressa possibilidade de vivências múltiplas e plurais. A diversidade enquanto inerente aos seres humanos é tornada possível de ser vivenciada sem que seja hierarquizada e transformada em desigualdade. (DIAS, 2010, p. 29).

Concordando ou não com a presença de aspectos religiosos nos textos literários, cada um buscava resposta que pudessem justificar suas falas e defesas de sua tradição religiosa, lembrando a professora o tempo todo que a sala de aula é um espaço de diversidade e que a palavra de ordem, para uma boa convivência em meio à diversidade, é o respeito. Perceberam que na “tentativa de esclarecer o que parece impossível ao entendimento, se constrói uma linguagem simbólica a partir de histórias míticas, quem legitima e constrói ou relê essas narrativas são grupos específicos de cada sociedade”, na sala de aula, representados pelos alunos e todo seu aparato social, cultural e religioso o diálogo religioso se mostrou presente, mas

não o elemento principal, pois o alunado se sentiu livre para expor todos seus olhares.

De religiões mais fechadas, como a protestante, a possibilidade de compreender a outra manifestação religiosa representa a tomada de consciência de que estar em um país, construído a partir de diferentes culturas e de diferentes religiões, e ficar fechado a apenas uma forma de pensar e de agir, ficar limitado a um universo, não cabe à diversidade social que se tem.

O que ficou bem claro nesta pesquisa é a importância do ensino da leitura que contribui para que o aluno-leitor construísse diferentes olhares para as diferentes situações que lhe são impostas como leitor proficiente. A obra literária entra como mais um recurso para essa formação e as experiências individuais devem participar desse contexto para formação desse leitor.

Ao término de mais um ciclo na formação básica desse sujeito, torná-lo um leitor competente será sempre um desafio para o professor que atua na área. O que ficará guardado na memória desse alunado será muito mais que a obra literária em si, mas como ele - sujeito dessa ação de leitor - participou e atuou desse contexto.

As crenças construídas até essa fase podem permanecer ou mudar diante das relações com que o aluno-leitor lidará socialmente e continuarão interferindo na forma como vai agir diante da tomada de decisões que lhe serão impostas a todo o momento. Atribuir valores, julgar, escolher, participar são ações que o sujeito estudado buscará fazer, levando sempre em consideração suas crenças, sua religiosidade, sua cultura, independente do que já se tenha apresentado como modelo a seguir.

Martins (1994) define de uma forma simples que ler não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes, pois possibilita confrontar o existente com novos que vão surgindo. Na busca dessa autonomia, a escola passa a ser mais uma ponte para essa construção. Daí os inúmeros projetos voltados para a leitura, por se tratar de uma poderosa arma contra a ignorância e intolerância.

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 1994, p. 23).

Cidadão atuante sobre sua realidade, sobre o contexto de sua sociedade, a leitura o capacita. O leitor deve estabelecer uma relação dinâmica entre o que lê e a realidade que o cerca, sabendo de forma crítica estabelecer um olhar crítico sobre a ficção da obra literária com as afirmações religiosas que fazem parte do seu cotidiano, travando um contato direto com a obra e com os diferentes olhares que possui sobre o mundo e sobre as relações que se estabelecem diante dos diferentes papéis sociais que cada um desempenha. Há uma participação ativa desse leitor, passando ele a ser um receptor que atua sobre o que lê, e não um mero espectador passivo.

A experiência é individual e única, assim como as crenças, sejam quais forem, também são únicas e individuais. A escola possibilita a mediação na formação desse leitor e a literatura um recurso importante dentro desse processo.

Ainda não temos um aluno-leitor tão competente como é desejado e esperado, mas o caminho a ser seguido está bem claro em nosso desafio de formar sujeitos para atuarem de fato como cidadãos.

As obras literárias usadas em nossa pesquisa foram escolhidas aleatoriamente para possibilitar ao aluno um contato com as mais diferentes manifestações artísticas literárias, com autores distintos e que fazem parte da cultura de nossa sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de conhecer as “crenças religiosas” que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Luziânia-Goiás, nasce o objeto desta pesquisa, que ouviu no período de março a abril de 2015, 29 alunos e 3 professores da referida unidade. Buscamos na orientação teórica uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, por meio do método qualitativo do objeto de estudo. A proposta – acompanhar a rotina desses professores no intuito de perceber: (i) quais as crenças religiosas que permeiam o universo escolar; (ii) se essas crenças participam na formação acadêmica do aluno-leitor a partir das obras literárias; (iii) se há relação entre o aluno-leitor e suas crenças durante as aulas de Literatura; e (iv) se as crenças podem ser vistas como um fator de motivação para o aluno-leitor.

Partindo do princípio de que a Literatura desperta o caráter subjetivo de expressão do homem, ajudando-o a perceber os diversos contextos sociais, colocando-o diante da possibilidade de analisar a cultura, os costumes, problemas, organização social e política sem ter como caráter obrigatório a construção da criticidade, o leva a um envolvimento com esse tipo de leitura. Apresentamos a escola como uma possibilidade de formação desses leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Daí a necessidade de reavaliar as práticas do ensino de Literatura para que ela possa ser efetivada de forma eficaz no espaço escolar, deixando de ter apenas um caráter de obrigatoriedade, passando a ser algo prazeroso.

A partir das dificuldades no tratamento dado à leitura em sala de aula, surgem alguns questionamentos: Como desenvolver atividades com a literatura num contexto escolar que não privilegia a formação de leitores críticos e autônomos? Como estimular os alunos à leitura literária? Enquanto professores, somos “letores” ou leitores? Ler uma obra buscando algo ou apenas para leitura?

A pesquisa proposta verificou a relação entre leitura e literatura em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio e foi possível perceber as crenças religiosas presentes em cada sujeito. O aluno-leitor não tinha consciência da presença delas, pois não era uma preocupação dos leitores; mas em suas interpretações e posicionamento diante dos fatos narrados é que elas se manifestavam. Reconhecidas por símbolos, termos que conduziam o leitor a um olhar diferente,

fugindo do comum, indo além do esperado, nas entrelinhas do texto. A busca era pela presença ou não das crenças e como elas contribuía na formação do leitor quando a leitura se expandia de textos religiosos para outros textos. O fato é que esses olhares contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre as próprias ações, reconhecimento de injustiças, preconceitos e principalmente de intolerância religiosa, comportamentos que foram criticados pelos leitores.

Para tanto, foram analisadas algumas categorias e seus resultados: a escola como um espaço de grande diversidade cultural e de interação de diferentes grupos (religiosos e não religiosos). As crenças religiosas que permeiam o espaço escolar analisado são: catolicismo (55,2%), evangélicos/protestantes (20,7%) e espíritas (6,9%) e os que não têm vínculos religiosos representam (17,2%). A partir dessa perspectiva plural, percebemos que o panorama religioso apresentado na escola em sua multiplicidade pode proporcionar o compartilhar de experiências e a riqueza de suas simbologias, o que evidencia as diversas faces do sagrado presentes em nossa sociedade. A pluralidade das tradições religiosas na escola enriquece os estudos e investigações das religiões, como também se torna um desafio a uma compreensão do significado contemporâneo. No entanto, o grande desafio para a educação em nossos tempos marcados pela pluralidade religiosa, é promover o respeito pelo outro como legítimo, em sua diferença e singularidade, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim celebrar a diversidade cultural.

É importante perceber que o quadro descrito durante a construção da pesquisa nos revela outros elementos de relevância, como a participação, mesmo que discreta, dos professores de Literatura durante as leituras e reflexões dos alunos.

Assim como os alunos analisados, os professores também possuem e participam de crenças que, de alguma forma, se apresentavam dentro deste contexto. O fato é que professores e alunos estão inseridos em um espaço de descobertas e mudanças, um lugar multicultural, multirreligioso capaz de confrontar todos os saberes que cada sujeito carrega em si.

A escola é, e sempre será, um campo fértil às possibilidades de diferentes manifestações, espaço para que as ideias guardadas, e muitas vezes deixadas de lado para não afrontar as condições construídas ao longo da história, possam ser colocadas em questionamento. Torna-se de suma importância que o professor também tenha diferentes olhares para acolher as diferentes manifestações, sejam

elas as de caráter religioso ou não, para que todos possam viver a diferença, respeitando e compreendendo que elas fazem parte da constituição humana.

O não reconhecimento da diversidade religiosa e a naturalização de preconceitos de caráter religioso evidenciam a necessidade do currículo escolar, seja oficial ou oculto/real, se desprender da perspectiva monocultural/confessional.

Partindo do viés da literatura como uma possibilidade didática, foi constatado que as crenças presentes nas obras literárias podem participar da formação acadêmica do aluno-leitor e a escola pode ser o espaço para promover o reconhecimento da multiculturalidade religiosa, pois valorizar as diferentes crenças é um passo fundamental para o diálogo inter-religioso. Exemplos das interfaces entre literatura e crença no espaço escolar, são os depoimentos captados durante os debates sobre os textos literários em sala de aula, ambiente que possibilitou a participação de todos, expondo e analisando as posturas e atitudes de personagens fictícios com os da vida real do convívio de cada um.

Diante o exposto, percebemos que o grande desafio da Educação, nesse contexto, passa a ser o de adequar às gerações mais jovens e aos próprios professores a diversidade religiosa; isto feito, as crenças passam a ser fatores motivadores para a formação do aluno leitor. Afirmamos isso porque, diante os debates que foram realizados a partir dos textos literários nas aulas dos três professores colaboradores, foi notório que um deles preferiu se abster e, em sua atitude percebe-se uma dificuldade pedagógica do professor, que não foi capaz de trabalhar a diversidade religiosa como um elemento de aprendizagem, ou seja, faltou a intervenção da escola para a construção do processo de aprendizagem.

No experimento da pesquisa, constatamos que é possível a participação das crenças na formação do aluno-leitor. No entanto, para que essas crenças tenham efetiva participação, a escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, de encontros, de relações com múltiplas diversidades, **precisa** socializar o conhecimento histórico produzido pela humanidade, entre eles o religioso, que nos leva a navegar por várias entidades, simbologias, linguagens, valores e ritmos, utilizando como aporte a LITERATURA BRASILEIRA (que representa a história do nosso povo), garantindo a liberdade religiosa dos cidadãos, como preceitua a lei maior (Constituição Federal), mas não deixando de lado o seu papel de disseminar “saberes”, que muitas vezes estão arraigados aos valores culturais, nos grupos religiosos e não religiosos.

Verificamos que a religião tem, sim, um papel fundamental na construção e revelação de uma concepção de mundo para as pessoas, e quando vem expressa em obras literárias pode-se reconstruir o mundo dos significados subjetivos e definir, com referência a eles, os diversos fenômenos sociais.

Como arte literária, o texto despertar o lado crítico sem que o mesmo seja instigado ou necessário em uma aula de literatura, mas algo natural que nasce com os diferentes olhares e possibilidades que o indivíduo vai trilhando com suas experiências cotidianas, com suas crenças e com o ouvir o outro em sua diferença.

A pesquisa nos leva a refletir que um ensino mais amplo e que leve em consideração o saber do sujeito pode contribuir de fato para uma formação plena de um leitor proficiente e de um cidadão atuante, esperanças depositadas nesses jovens concluintes desta primeira fase da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- ALVES, R. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, São Paulo: Versus, 2004.
- ALTER, Robert; KERMODE, Frank (orgs.). *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- AMADO, Jorge *O sumiço da santa uma história de feitiçaria*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.
- AMADO, Jorge. *Tieta do Agreste, Pastora de Cabras*. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. *Tenda dos milagres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMATUZZI, Mauro Martins. *Psicologia e espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005.
- _____. A experiência religiosa: uma pesquisa em andamento. A psicologia e o Senso Religioso. *Anais do Seminário*. Ribeirão Preto, 1997.
- ANDRADE, Maristela O. de. *500 Anos de catolicismos & sincretismos no Brasil*. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2002.
- ARAÚJO, U. F. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. IN: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) *Direitos humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.
- ASSIS, Machado de. O Alienista. In: GLEDSON, John (org.). *Contos/Uma Antologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 (1882).
- AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.
- ÁVILA, Antonio. *Para conhecer a psicologia da religião*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BASTIDE, Roger. *Arte e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Peter. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução de José Carlos Barcelos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é linguagem: Língua Portuguesa*. 5ª série. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BOFF, Leonardo. *Nova evangelização: perspectiva dos oprimidos*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARVALHO, José Jorge. (1991), "Características do fenômeno religioso na sociedade contemporânea". *Série Antropologia*, 114: 1-46, Brasília, Universidade de Brasília. 20

_____. (1994), "O encontro de velhas e novas religiões: esboço de uma teoria dos estilos de espiritualidade", in A. Moreira e R. Zicman (orgs.), *Misticismo e novas religiões*, Petrópolis, Vozes.

_____. A religião como sistema simbólico: uma atualização teórica. *Série Antropologia*, Brasília, n. 285, p. 1-16, 2000.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CASTEL, Robert. *A Ordem psiquiatria: a idade de ouro do alienismo*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, v. XI, n. 1, p. 125-135, 2000.

_____. Escola – crise ou mutação? In: CONFERÊNCIA: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO – TEMPOS DE FORMAÇÃO. 2001. Lisboa. *Anais...* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.gulbenkian.pt/publicacoes>>. Acesso em: 1º ago. 2003.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola. Florianópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

CARDI, F. Territories scolaires et espaces de formation. In: CHARLOT, B. (org.). *l'école et le territoire: nouveaux enjeux*. Paris: A. Colin, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DEMO, Pedro. *ABC: iniciação da competência do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Autoajuda: uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Escola: instrução ou formação? *Educação AEC*, Brasília, ano 35, n. 141, p. 20, out./dez. 2006.

DERRIDA, J. Fé e saber. In: DERRIDA, J.; VATTIMO, G. (orgs.). *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DIAS, Edson Matias. Maria, Maria: o feminismo no imaginário religioso católico. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 55. In: *III Congresso Internacional em Ciências da Religião – Mitologia e Literatura Sagrada*. 2010.

DIAS, Luciana de Oliveira. Aprendendo como os orixás: mitologia iorubana e educação. Goiânia, v. 1 n. 1 p. 29. In: *III Congresso Internacional em Ciências da Religião – Mitologia e Literatura Sagrada*. 2010.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERRETTI, Sérgio. *Repensando o sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas*. São Paulo: EDUSP/FAPEMA, 1995.

_____. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. In: CAROSO, C. & BACELAR, J. (Orgs.). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, antissincretismo, reafrikanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio Janeiro: Pallas, 1999. p. 113-130.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____; _____. 2001. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil – Modelos, limitações, possibilidades. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 13-26, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Vanderley et al. (org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 68-76.

HERVIEU-Léger, Danièle. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. O impacto da leitura para o aprendiz adulto. In: *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, 2005.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36).

JAUSS, H.R. *A Estética da Recepção: Colocações Gerais*. In: LIMA, Luiz Costa

(Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LÖWY, Michel. *A guerra dos deuses. Religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MANZATTO, Antonio. *Teologia e literatura – Reflexão teológica a partir da antropologia contida nos romances de Jorge Amado*. São Paulo: Loyola, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIA, L. Constituição do Leitor. In: _____ *Leitura, saber e cidadania/ Simpósio Nacional de Leitura*. Rio de Janeiro: PROLER: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

MARTINS, H. M. Leitura: História do Leitor. In: _____ *Leitura, saber e cidadania/ Simpósio Nacional de Leitura*. Rio de Janeiro: PROLER: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

MARTIS, Maria Helena. *O que é leitura?* .19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOURA, Manoel. *A atividade de ensino como unidade formadora*. *Bolema*, São Paulo, ano II, n.12, pp. 29-43. 1996.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. Princípios para a formação de professores no Ensino Religioso. In: *Revista de Educação da AEC: Educação e Religiosidade*. Brasília: AEC, ano 35, n° 138, jan/mar 2006, p. 62 -73.

PAIVA, Geraldo José. *A religião dos cientistas: uma leitura psicológica*. São Paulo: Loyola, 2000.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. 11ª ed. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. Org. e apresent. Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 2006.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. *Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em*

Luziânia. 2014. 199 f. Tese (Ciências da Religião) – PUC, Goiás, 2014. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2014.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1995.

_____; ZILBERMAN, R. *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, S. R. E. *Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso*. 287f. Tese (Doutorado) em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STRECK, D. R.; ZITKOSKI J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

VALLE, Edênio. *Psicologia e experiência religiosa*. São Paulo: Loyola, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, Diretor do Colégio Estadual _____, localizado em Luziânia, GO, autorizo ELISÂNGELA MAURA CATARINO, aluna do doutorado no PPGCR – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – a realizar coleta de dados para pesquisa intitulada: LITERATURA E LEITURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor e as obras literárias na formação do aluno do terceiro ano do Ensino Médio, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros. Pretende investigar quais as concepções dos alunos acerca das crenças e de que forma elas estão presentes nas suas ações cotidianas, questionando quais as religiões presentes, suas crenças e de como elas participam e interferem na forma de ver e entender o mundo, levando em conta as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos, professores de Literatura. O intuito é produzir dados que possam embasar as práticas pedagógicas para um melhor aproveitamento das aulas de Literatura, na Unidade Escolar. Sei que o projeto apresentado segue as especificações da Resolução 196/96, no que diz respeito à pesquisa em Seres Humanos.

Luziânia, GO, ___ de ___ de 2014.

Diretor da Unidade Escolar

APÊNDICE B – TCLE

TCLE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Sr^a Elisângela Maura Catarino sobre minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante este, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Goiânia, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) participante

_____/_____/_____
Data

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

_____/_____/_____
Data

Assinatura da testemunha

_____/_____/_____
Data

Assinatura do responsável pelo estudo

_____/_____/_____
Data

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**Ciências em Religião**

As informações contidas neste questionário serão usadas apenas para cunho científico, e não serão divulgadas em mídias e outros veículos.

Questionário Diagnóstico**Perfil social**

1. Você possui:
 - a) 15 a 18 anos
 - b) 18 a 21 anos
 - c) 21 a 24 anos
 - d) Mais
2. Estudou sempre em:
 - a) Escola pública
 - b) Escola particular
 - c) Parte em escola pública, parte em particular.
3. Seus pais estudaram até:
 - a) Ensino fundamental completo
 - b) Ensino fundamental incompleto
 - c) Ensino médio completo
 - d) Ensino médio incompleto
 - e) Superior
 - f) Não estudaram
4. Com quem você mora?
 - a) Família
 - b) Amigos
 - c) Parentes
 - d) Sozinho
5. Você considera sua ida a escola:
 - a) Longe
 - b) Perto
6. O bairro onde fica a escola é:
 - a) Limpo e organizado.
 - b) Lugar violento.
 - c) Boa localização.
 - d) Distante.

Perfil das crenças

7. Deus existe?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

8. Por que você crê em Deus ou por que não crê?

9. Se alguém não pratica uma religião, pode acreditar em Deus?

10. Crê na existência de uma força espiritual maligna? Justifique.

11. Acredita no Juízo Final ou alguma forma de julgamento divino?

12. Você possui:

- e) 15 a 18 anos
- f) 18 a 21 anos
- g) 21 a 24 anos
- h) Mais

13. Estudou sempre em:

- d) Escola pública
- e) Escola particular
- f) Parte em escola pública, parte em particular.

14. Seus pais estudaram até:

- g) Ensino fundamental completo
- h) Ensino fundamental incompleto
- i) Ensino médio completo
- j) Ensino médio incompleto
- k) Superior
- l) Não estudaram

15. Com quem você mora?

- e) Família
- f) Amigos

- g) Parentes
 - h) Sozinho
16. Você considera sua ida a escola:
- c) Longe
 - d) Perto
17. O bairro onde fica a escola é:
- e) Limpo e organizado.
 - f) Lugar violento.
 - g) Boa localização.
 - h) Distante.

Perfil das crenças

18. Deus existe?
- d) Sim
 - e) Não
 - f) Talvez
19. Por que você crê em Deus ou por que não crê?

20. Se alguém não pratica uma religião, pode acreditar em Deus?

21. Crê na existência de uma força espiritual maligna? Justifique.

22. Acredita no Juízo Final ou alguma forma de julgamento divino?

23. Acredita em reencarnação?

24. Os ensinamentos religiosos podem contribuir para:

- a) Proteger as pessoas.
- b) Ensina como devemos viver.

- c) Respeitar e cuidar do próximo.
- d) Para nada, cada um escolhe seu caminho.
- e) Outra resposta: _____

25. As crenças religiosas contribuem para:

- a) Viver em paz.
- b) Buscar vida eterna.
- c) Viver em comunidade.
- d) Controlar os desejos.
- e) Uma vida mais justa.
- f) Respostas: _____

Perfil de pertença religiosa

26. Frequenta algum grupo religioso?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

Qual/Quais? _____

27. Atualmente pratica qual religião?

- a) Católica
- b) Protestante ou evangélica
- c) Espírita
- d) Candomblé ou Umbanda
- e) Outras: _____

28. Você costuma ler a Bíblia?

- a) Às vezes
- b) Sempre
- c) Não
- d) Somente na igreja

29. Você faz a leitura de outros livros religiosos sem ser a Bíblia?

- a) Nunca
- b) Às vezes
- c) Sim

Poderia identificar algum? _____

30. É preciso ter fé para ter alguma religião?

- a) Sim
- b) Não necessariamente
- c) Talvez

Perfil do leitor

31. Você lê, por quais motivos?
- a) Gosto
 - b) Sou obrigado pela família e escola
 - c) Aprendo quando leio
 - d) Sem objetivos
 - e) Outro motivo: _____
32. Sua família costuma ler e comprar livros?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Nunca
 - d) Às vezes
33. Qual o tipo de literatura gosta de ler?
- a) Romance
 - b) Aventura
 - c) Ficção
 - d) Policial
 - e) Variado
 - f) Não gosto de ler
34. Qual o gênero literário que você mais lê?
- a) Romance
 - b) Crônica
 - c) Poesia
 - d) Conto
 - e) Ensaio
35. O que a leitura representa para você?

36. As obras literárias apresentadas pela escola são:
- a) Interessantes e variadas
 - b) Variadas e chatas
 - c) Cansativas
 - d) Boas de ler
37. Costuma ler com qual frequência, além do estudo obrigatório?
- a) Todos os dias
 - b) Duas ou três vezes por semana
 - c) Raramente
 - d) Nunca
38. Costuma usar a internet para fazer alguma leitura?
- a) Sim, para pesquisar
 - b) Às vezes busco obras de literatura

- c) Leio mensagens religiosas
 - d) Outras leituras? _____
 - e) Leio sempre notícias.
39. Você acredita que as obras de literatura podem ajudar em sua formação, por quê?

40. Acredita em reencarnação?

41. Os ensinamentos religiosos podem contribuir para:

- a) Proteger as pessoas
- b) Ensinar como devemos viver
- c) Respeitar e cuidar do próximo
- d) Para nada, cada um escolhe seu caminho
- e) Outra resposta: _____

42. As crenças religiosas contribuem para:

- a) Viver em paz
- b) Buscar vida eterna
- c) Viver em comunidade
- d) Controlar os desejos
- e) Uma vida mais justa
- f) Respostas:

Perfil de pertença religiosa

43. Frequenta algum grupo religioso?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

Qual/Quais? _____

44. Atualmente pratica qual religião?

- a) Católica
- b) Protestante ou evangélica
- c) Espírita

- d) Candomblé ou Umbanda
 - e) Outras: _____
45. Você costuma ler a Bíblia?
- a) Às vezes
 - b) Sempre
 - c) Não
 - d) Somente na igreja
46. Você faz a leitura de outros livros religiosos sem ser a Bíblia?
- a) Nunca
 - b) Às vezes
 - c) Sim
- Poderia identificar algum? _____
47. É preciso ter fé para ter alguma religião?
- a) Sim
 - b) Não necessariamente
 - c) Talvez

Perfil do leitor

48. Você lê, por quais motivos?
- a) Gosto
 - b) Sou obrigado pela família e escola
 - c) Aprendo quando leio
 - d) Sem objetivos
 - e) Outro motivo: _____
49. Sua família costuma ler e comprar livros?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Nunca
 - d) Às vezes
50. Qual o tipo de literatura gosta de ler?
- a) Romance
 - b) Aventura
 - c) Ficção
 - d) Policial
 - e) Variado
 - f) Não gosto de ler
51. Qual o gênero literário que você mais lê?
- a) Romance
 - b) Crônica
 - c) Poesia
 - d) Conto
 - e) Ensaio

52. O que a leitura representa para você?

53. As obras literárias apresentadas pela escola são:

- a) Interessantes e variadas
- b) Variados e chatas
- c) Cansativas
- d) Boas de ler

54. Costuma ler com qual frequência, além do estudo obrigatório?

- a) Todos os dias
- b) Duas ou três vezes por semana
- c) Raramente
- d) Nunca

55. Costuma usar a internet para fazer alguma leitura?

- a) Sim, para pesquisar.
- b) Às vezes busco obras de literatura
- c) Leio mensagens religiosas
- d) Outras leituras? _____
- e) Leio sempre notícias

56. Você acredita que as obras de literatura podem ajudar em sua formação, por quê?
