

O IMAGINÁRIO RELIGIOSO INFANTIL: análise e reflexos no cotidiano escolar

Vera Lucia Lins Sant' Anna¹

Resumo

Refletir sobre o imaginário religioso infantil tendo como referência o cotidiano escolar exige enfocar autores que reforcem este ponto de vista. A complexidade da sociedade atual e nela incluído o contexto educativo, já não são mais apreendidos por modelos científicos que se fundamentam apenas na objetividade. Essa perspectiva aponta para a necessidade de aumentarmos as lentes de análise postas sobre ela, considerando sua multiplicidade e seus traços. No Brasil, embora discussões teóricas sobre diferentes formas de se conceber a resposta multicultural estejam avançando e políticas curriculares já incorporem a pluralidade cultural como eixo transversal a ser tratado, ainda nos ressentimos de estudos que focalizem, no espaço da sala de aula, as ambiguidades, os desafios e os potenciais no trabalho com os múltiplos sujeitos, no qual a presença do imaginário nas práticas educativas requer uma incessante construção e reconstrução no cotidiano escolar. Por meio da interdisciplinaridade e contextualização, esse tipo de aprendizagem propicia o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. O aluno aprende a compreender o mundo que o rodeia, o que, sem dúvida, representa um dos maiores desafios da educação. Na presente pesquisa não se pretende fazer um tratado apologético sobre a obra de Durand, mas, sim, reconhecer sua importância nas significativas e ricas contribuições para um melhor entendimento do imaginário em geral e, em especial, do imaginário infantil.

Palavras-chave: Imaginário. Cotidiano escolar. Infância. Religião.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha carreira na área da Educação, como professora, orientadora educacional e Coordenadora pedagógica, venho observando e catalogando casos que me tem instigado à mente sobre o imaginário infantil.

É muito fixa, em minha memória, a imagem de minha mãe (às vezes de outro adulto da família) sentada em sua cadeira, livro nas mãos, lendo as histórias fantásticas dos contos de fadas. Sempre que ela lia “E foram felizes para sempre” parecia que congelava em nossas mentes a imagem nupcial, mas mamãe nos despertava para a realidade com perguntas como: “O que vocês acham que aconteceu depois?” “E se a Branca de Neve vivesse hoje, como seria a história? Mais tarde, dei-me conta de que mamãe exercia a tarefa pedagógica a que Gianni Rodari (1982) chama de “Gramática da Fantasia”, na qual a intersecção imaginário/real estimula a imaginação criativa, sem que

¹ Doutora em Ciências da Religião, Mestre em Educação, Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da PUC Minas. Este artigo foi escrito tendo como base um dos capítulos da Tese de Doutorado da autora: “A influência do sobrenatural no imaginário infantil” UMESP, 2001.

se afaste da concepção de realidade.

Comparando a infância de meu tempo às crianças de agora, estimei minhas lembranças e pude me ver de mãos dadas com outras crianças, rodando e cantando cantigas infantis, entre elas, a “Ciranda, cirandinha”, “Terezinha de Jesus”, “Fui ao Itororó”, e tantas outras.

Minhas recordações fixam-se aumentando, e eu me vi a “pular sela”, “saltar amarelinha”, jogar peteca”, “soltar papagaios”, e tantas outras brincadeiras que nos davam a impressão de estarmos soltos ... em um espaço maior: o mundo.

Além disso, era um tempo em que a infância se mostrava mais duradoura. Apesar de inconscientemente, lidarmos com emoções do adulto, nós tínhamos uma mente mais ingênua, éramos menos preocupados com problemas econômicos, ou, mesmo, com relações amorosas. Neste passo, não poderia deixar de invocar a frase de Piaget por Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1989, p. 175): “A infância dura tanto mais quanto superior for a espécie.”

Há muito tempo se mantém a ideia de eliminar as crenças, as fantasias e os fantasmas que possam povoar e iludir a razão humana. Sabe-se que o produto da imaginação, dos sentidos ou da intuição são sempre formas imprecisas de conhecimento da realidade.

Percebe-se que, quando oposições seculares entre real/imaginário, razão/mito, inteligível/sensível, vida mental/vida material se encurtam e o poder passa a ser exercido não só pela coerção material, mas também pela dominação simbólica, procura-se, cada vez mais, conciliar razão e imaginário.

A criança não está livre desse processo. Constantemente, ela é bombardeada pelas imagens publicitárias, cinematográficas e televisionadas, além das várias modalidades de Literatura que permeiam o seu cotidiano.

Para mim, como pesquisadora, impossível esta postura científica de absoluta neutralidade, pois eu atuo na realidade observada e foi esse mesmo envolvimento com o real que me levou a investigar o universo do imaginário infantil.

2 COTIDIANO E PRESENÇA IMAGINÁRIA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As forças da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério, da Instituição são desencadeadas como novas possíveis formas de representação da

experiência humana. Percebe-se, assim, que o imaginário não se expressa a si mesmo, mas se desenvolve na interação com outros fatores que, por sua vez, apresentam diferentes graus de complexidade.

As contribuições do filósofo e antropólogo contemporâneo Gilbert Durand, professor catedrático da Universidade de Grenoble, França, para estudar o imaginário, devem ser consideradas como um desafio, como uma motivação que nos permite esclarecer as raízes inconscientes e conscientes da formação do imaginário.

Durand é considerado um interlocutor permanente dos pensadores contemporâneos, uma vez que dá importância fundamental ao conjunto de estudos sobre o homem e a multidisciplinaridade, fazendo levantamentos em seus trabalhos que só nos ajudam numa melhor compreensão do imaginário.

Segundo esse pesquisador,

[...] sempre reinou extrema confusão no uso de termos relativos ao imaginário. Talvez se deva presumir que esse estado de coisas provém da extrema desvalorização que sofreu a imaginação, a “phantasia”, no pensamento do Ocidente e da Antiguidade Clássica. De qualquer modo, “imagem”, “signo”, “alegoria”, “símbolo”, “emblema”, “parábola”, “mito”, “figura”, “ícone”, “ídolo” etc. são usados indiferentemente pela maioria dos escritores. (DURAND, 1988, p. 11).

Durand, em suas extensas pesquisas sobre o papel da imaginação simbólica, atribui à referida imaginação a função de instância fundante que possibilita as representações individuais e sociais. Embora tenha se preocupado com uma precisa conceituação de imaginário e de aparelho simbólico, deu ênfase maior ao segundo, deixando, no caso do imaginário, esparsas indicações, porém coerentes. Ele explica que:

[...] a civilização moderna, caracterizada pelo racionalismo positivista, acreditou ter eliminado o mito e minimizado o papel da imagem e do simbolismo, mas, por trás da fachada hipócrita do iconoclasmo oficial, o mito continuou a proliferar de forma clandestina, graças à expansão literalmente “fantástica” da mídia – cinema, televisão, heliogravura – que reinstala a imagem em “carne e osso” no uso cotidiano do pensamento. (DURAND, 1988, p. 25).

Segundo esse estudioso, ao construir a teoria do imaginário, é preciso explicar qual a função do imaginário nas histórias e nas vidas humanas, mostrando a existência de uma integração entre o imaginário e a razão. Para ele, o imaginário é o fundamento sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade.

[...] a ‘mentalidade cientificista’ é a última etapa de um processo de desespiritualização mais profundo que se origina em três fontes [...] a redução ‘positivista’ da imagem ao signo, a redução ‘metafísica’ da imagem ao conceito, enfim a redução teológica da imagem aos jugos temporais e deterministas da história e às justificações didáticas. (DURAND, 1999, p. 10).

Na concepção de Durand, o símbolo se define, primeiramente, como pertencente à categoria do signo. Mas a maioria dos signos é apenas subterfúgio de economia, remetendo a um significado que poderia estar presente ou ser verificado. É assim que um sinal simplesmente precede a presença do objeto que a representa. O símbolo é, portanto, uma representação que fez aparecer um sentido secreto; ele é “a epifania de um mistério”.²

A teoria do Imaginário é construída a partir da crítica que faz a desvalorização da imagem e do imaginário, no pensamento ocidental clássico. Sobre isso, Durand afirma:

[...] essa concepção “semiológica” do mundo será a concepção oficial das universidades ocidentais, especialmente da universidade francesa, filha mais velha de Auguste Comte e neta de Descartes. Não apenas o mundo é passível de exploração científica, mas apenas a exploração científica tem direito ao título desprezioso de conhecimento. Durante dois séculos, a imaginação é violentamente anatemizada. Brunschvicg ainda a considera como “pecado contra o espírito”, enquanto Alain só vê nele a infância confusa da consciência; Sartre descobre no imaginário apenas o “nada”, “objeto fantasma”, “pobreza essencial. (DURAND, 1999, p. 26).

E é então que a antropologia do imaginário pode se constituir antropologia que não tem apenas a finalidade de ser uma coleção de imagens, de metáforas e de temas poéticos. Mas deve também ter a ambição de montar o quadro compósito das esperanças e temores da espécie humana, a fim de que cada um nele se reconheça e se revigore.

Dessa forma, Durand mostra-nos a importância da hermenêutica do símbolo para a educação, uma vez que grande parte de educadores tem usado de esforços para a construção de subjetividades sadias. Em seus estudos, ele considera que toda criação do espírito humano, teórica ou prática, é dirigida pela imaginação criadora, porque ela está na raiz de todos os processos da consciência. Nesse sentido, em um tempo de ênfase na ruptura, na pluralidade, na multiplicidade, captar e apreender o imaginário é um desafio a todos os que estão engajados no processo educativo.

² Epiphaneia (grego): “aparição”.

De um lado, encontramos as diferentes teorias funcionalistas, estruturalistas, hermenêuticas, fenomenológicas e cognitivistas que enfatizam o nível consciente sobre o inconsciente e nas quais imagem, imaginário e símbolo diferem segundo as relações que estabelecem entre os termos, e não segundo as substituições. De outro lado, imaginário e símbolo são sinônimos que emergem do inconsciente universal, doador de significados e, ao mesmo tempo, irredutível aos significados históricos e culturais que os homens atribuem a esses símbolos. (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 19-20).

A criança pode se perceber é uma ativa contribuinte de seu próprio processo de socialização, que será mais ajustado ou não às expectativas da sociedade, tanto mais conseguir ela decodificar seu imaginário com tranquilidade.

Quando a sociedade está vivendo transformações sem uma direção moral, como se verifica nos dias atuais, fica mais complicada a decodificação, já que o próprio mundo adulto está confuso entre comportamento normal ou anormal; família bem estruturada ou não; conceito de pessoa bem sucedida ou não. Com isso, a iconologia infantil perde referências e as imagens da infância são construídas sem o apoio de um imaginário coletivo, gerando angústia e ansiedade.

Notamos também que a ordem estrutural do imaginário em Durand é pertinente. É possível reencontrá-la, também, em fatos relevantes da criatividade imaginária presente no ser humano, podendo ser apreendida a partir de uma exploração do imaginário, identificando os núcleos organizadores da simbolização, os universos míticos que se constituem ao longo das histórias individuais e/ou coletivas, vividas especialmente pela criança na família, na escola e na sociedade.

Sabe-se que, no caso da fantasia, o número de polos de atração é mínimo. Nenhuma fantasia se centra num tema único. Desse ponto de vista, a fantasia apresenta as características do sonho. No entanto, o passado revivido passa a ser fundido segundo direções mais bem estruturadas e é exatamente no decurso da fantasia que o sujeito faz a limpeza das suas imagens e não depois dela.

Nos mitos e nas lendas que procuravam servir de base aos costumes e de justificação aos ritos, por exemplo, aquilo que é afirmado é a manutenção da tradição. A alteridade assim revelada não é outra senão um enraizamento: a sociedade visa o futuro sem o apreender francamente, virando-lhe as costas, por assim dizer. Ele é sempre o cerne da questão: é a incerteza, nele contida, que permanece sempre como o motor imaginário; mas está coberto pelas normas do passado. (DURAND, 1999, p. 158).

Entende-se, assim, que a tradição é mantida através dos mitos e das lendas. O que se deseja, realmente, é manter-se o passado dentro do futuro. A sociedade tem como objetivo o futuro. Entretanto, ela se mantém sob as regras do passado.

O imaginário é sempre, em certa medida, imitação do passado, mas é uma imitação deformada pelo próprio mecanismo da projeção, que mais não pode fazer a não ser transformar os preceitos, as estruturas adquiridas pelas aprendizagens adaptativas, suprimindo-lhes outros preceitos e outras estruturas, condicionando-os a tornarem-se, sem apelo nem agravo, diferentes daquilo que são.

Pode-se afirmar que a imaginação conduz a capacidade criadora do animismo, para atingir a combinação de imagens e movimentos que se manifestam no interesse pelo conto, quando a imaginação é soberana. Por isso mesmo, deve ser aproveitada e devidamente orientada, pois imaginação é forma de desenvolvimento intelectual, e um dos meios de torná-la fecunda para a criança é a literatura.

Atentando-se para a natureza dessa literatura, vemos que sua matéria pertence à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, por isso:

O fantástico imagina o veículo de velocidade infinita. Envelhecemos no tempo, e a morte espreita-nos: sabemo-lo, porque somos capazes de identificar-nos com os outros. No entanto, não haverá um remédio, a prece de um Xamã que nos salve da morte? O imaginário encontrará a armadura invisível, a proteção sobrenatural que torna imortais os que têm fé no rito mágico ou religioso. (DURAND, 1999, p. 134).

No fantástico, encontramos as atitudes comuns nas outras formas do imaginário. Malrieu, esclarecendo seu conceito de imaginação, explica:

“A imaginação é, de certo modo, a simpatia que sentimos pelos seres a quem nos encontramos ligados desta maneira: “os pais e amigos estão ligados por laços estreitos..., as suas dores e infortúnios são comuns, tal como os seus prazeres e as suas alegrias”. Sempre que, na sequência da criação de laços dessa natureza, um sentimento se instala num sujeito –como, por exemplo, o temor de criaturas sobrenaturais que as amas incutem nas crianças–, deixa, no cérebro, marcas que, por sua vez, orientam a imaginação no sentido de determinados objetos: “as paixões atuam sobre a imaginação que, corrompida, envia esforços contra a razão”, a fim de que o espírito faça um juízo favorável das paixões.” (MALRIEU, 1999 p.10).

Nesse sentido, temos que concordar com Malrieu ao afirmar que: “Tudo se passa como se o autor nos dissesse: “Imaginem comigo todos os meios para sair do tempo; o melhor que podem esperar é a consciência de que tal é impossível.” Trata-se de uma demonstração pelo absurdo ou, se quisermos, pelo irreal.” (DURAND, 1999, p. 134).

Sabe-se que o mundo maravilhoso das histórias encantadas é povoado de seres sobrenaturais, de elementos mágicos e de encantamentos. Carvalho, ao abordar essa questão, afirma:

Magia e divindade são duas vertentes de uma mesma incógnita: o sobrenatural ou o inexplicável, o fantástico, o insondável, o mistério, enfim. Mistério é tudo o que ainda não foi desvendado. Se magia implica fantástico, divindade também o envolve: fantástico é um conto policial e fantástica é também a concepção de um milagre, pois as proposições que nos parecem inexplicáveis e inverossímeis em ambos deixam de ser fantásticas, quando nos permite explicá-las. (CARVALHO, 1989, p. 59).

Durkheim apud Bourdieu (1982, p. 45), afirma que "a magia apresenta uma espécie de prazer profissional em profanar as coisas santas, em seus ritos ela faz o contrário das cerimônias religiosas".

Esperamos que o exame da imaginação simbólica seja realmente iniciador desse humanismo aberto, que será o humanismo de amanhã e para o qual a simbólica se confunde com o desenvolvimento de toda a cultura humana.

3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O IMAGINÁRIO RELIGIOSO INFANTIL

A criança vem ao mundo e torna-se parte do ambiente social e cultural de determinado grupo humano. A religião é ordinariamente parte dessa cultura a que a criança pertence. Normalmente, a criança assimila os valores religiosos de sua cultura, da mesma forma que assimila os valores éticos e sociais

Vive-se numa época em que a cultura é moldada pelo pós-modernismo. É a era em que reinam as ideias, as atitudes e os valores da pós-modernidade. Esse fenômeno marca o fim de uma cosmovisão única e universal. Há uma resistência às explicações unificadas, abrangentes e universalmente válidas.

Onde está o problema? Será que está em Deus, que não se revela de uma forma mais convincente para nós? Ou na criança, que tem uma maneira tão diferente de pensar e de agir? Ou será que está em nós, adultos, que temos dificuldades de expressar o que cremos de uma forma clara e que seja convincente para nós mesmos? Parece difícil fugir do fato de que temos mais dúvidas sobre Deus do que costumamos admitir e que aí está a grande dificuldade de se falar com as crianças sobre o assunto. (KLEIN; STRICK;

WACHS, 1989, p. 11).

O imaginário religioso pós-moderno trabalha com uma visão de verdade distinta daquela que as gerações passadas acreditavam. Olha-se para além da razão e dá-se guarida a meios não racionais de conhecimento, dando-se às emoções e às instituições importância demasiada.

Há um período na vida da criança, quando ela começa a diferenciar o mundo da fantasia – onde tudo é permitido –, da vida real – que sempre põe limites. É a fase do amigo invisível que, para o psicólogo infantil Pedro Monteiro, “só se torna um problema se persistir até os 7 ou 8 anos. A criança pode ficar com dificuldades se perceber os limites de suas vontades e pode ter problemas inclusive com seu aprendizado na escola”.

Vygotsky destaca em seu livro, a formação social da mente que:

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem por si mesmas, sem nenhuma influência do aprendizado escolar (VYGOTSKY, 1994, p. 88).

Percebe-se assim, que para se trabalhar na construção do imaginário é preciso pesquisar e ter clareza com que tipos de infâncias estão trabalhando. A criança tem outras formas de lidar com esses limites. Ela pode escolher um brinquedo do qual nunca se separa; pode brincar com crianças menores do que ela, sendo a chefe da brincadeira; ou pode brincar de professora mandona. Essas brincadeiras são importantes para a criança saber que ela não é a dona do mundo e que precisa respeitar os limites colocados pelas outras pessoas. Ao abordar essa questão, Klein, Streck e Wachs afirmam que

[...] a ação de Deus no mundo ainda tem certo caráter mágico. Mesmo que a criança tenha abandonado as histórias de fada, as leis e os fatos da realidade são flexíveis e de certa forma controláveis. Crianças, por isso, gostam de histórias de mistérios, aventuras e mágica. Em todas elas constantemente acontecem coisas novas e inesperadas, sendo sempre possível uma saída. (KLEIN; STRECK; WACHS, 1989, p. 16).

As experiências de algumas crianças aparecem em grande número tanto para o universo adulto, quanto para o universo infantil. Dentre essas experiências temos uma forte contribuição das tecnologias de informação e de comunicação, que passa a ser

quase um membro da família, onde já não fazemos mais nada sem a presença dela. Almoçamos, jantamos, conversamos, estudamos e dormimos ao som de fundo de uma vasta programação televisiva, independentemente do horário, bem como, na companhia de aparelhagens tais como: computadores, tablets e celulares.

Segundo Byngton, os símbolos que são conhecidos e não transformam diretamente o ego, vão atuar na sombra e podem descompensar a coerência da personalidade. “Ao trabalhar arquétipos, a escolha da criança é sempre motivada intrinsecamente e determina o trajeto das intimações sociais, sendo, ainda, matriz do pensamento racionalizado”. (BYNGTON, 1988, p. 19).

Há uma fase da vida em que a realidade e a fantasia são tão misturadas que parecem ser a mesma coisa. Por esse motivo, ter um amigo-fantasma, um amigo-sombra ou uma amiga-fada é tão real quanto ter um amigo de carne e osso. Eles são os amigos invisíveis e só aparecem para as pessoas que ainda têm olhos para vê-los: crianças de no máximo 5 ou 6 anos de idade.

Percebe-se que o comportamento da criança pode ser determinado pelas características das situações concretas em que ela se encontra. O pensamento mágico faz parte de sua fantasia e é próprio da faixa etária em que se encontra. No entanto, no momento em que se confunde a fantasia com a realidade, torna-se negativo à vida de criança. É importante dar explicações à criança, pois dando-lhe permissão para perguntar e para pensar, respeita-se suas fantasias sem desqualificá-las, mas ajudando a criança a separar o real da fantasia.

Quando brinca e imagina os seus personagens, a criança fantasia um mundo que não está distante da sua realidade diária e cria toda uma história. Às vezes, os personagens de suas fantasias são figuras semelhantes às pessoas que ela conhece. O desenho de uma criança, muitas vezes, não é somente uma reprodução de imagem, mas é a visualização de toda uma história que ela imaginou.

Logo, a criança que vive num meio cultural que não lhe propicia condições de conceituar por si mesma o imaginário social, recebe-o passivamente, sem condições de refletir a visão de mundo que lhe proporciona. E como o imaginário constitui uma forma de interpretação da realidade, cabe à educação o desenvolvimento desse processo de construção, levando a criança a conhecer o real, focalizando a influência que nele exerce o imaginário como processo psíquico universal.

4 A FÉ CRISTÃ EM QUESTÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Dentro do contexto mais amplo da relação entre crer e aprender, a fé cristã tem uma relação intrínseca com a educação. A criança faz indagações sobre a sua situação no mundo, a sua relação com Deus, que desencadeará um processo de aprendizagem, no qual ela poderá se abrir para compreender acerca da fé e da religião.

Ao se analisar a postura de estudiosos sobre a fé cristã, Streck mostra sua concepção quando diz:

[...] a fé cristã pode articular-se com a pedagogia na busca de seu alvo maior, ou seja, a vida plena ou abundante (Jo 10,10). A partir desta articulação, constituem-se perspectivas pedagógicas com características próprias, resultantes de uma reflexão na qual a teologia entra como uma das fontes. (STRECK, 1989, p. 7).

Klein, Streck e Wachs, abordando juntos a questão da fé cristã, afirmam:

Ao explicarmos às crianças certos conceitos bíblicos e doutrinários, muitas vezes empregamos expressões que não fazem parte do seu vocabulário. Elas acabam repetindo as nossas expressões e conceitos de tanto nos ouvirem falar, mas sem estarem necessariamente entendendo. Isto acontece principalmente com questões em que nós mesmos não temos clareza suficiente. São questões como: o que é pecado? O que é salvação? Como é Deus? Onde ele mora? Para onde vamos depois da morte? Por que Jesus morreu? (KLEIN; STRICK; WACHS, 1989, p. 30).

Contar histórias para crianças não deveria ser outra coisa do que falar da sua realidade. As histórias bíblicas também contêm a realidade de como certas pessoas vivenciaram os ensinamentos de Deus. Estas pessoas não viveram num mundo imaginário. O mundo delas foi tão concreto como é o nosso. Por esta razão, muitas histórias estão carregadas de tensão pessoal, conflito entre pessoas, brigas familiares e guerra entre povos. A mensagem divina não procurou fugir dos conflitos sociais e pessoais, mas trazer-lhes uma alternativa de vida. Ao narrar as histórias, é importante manter esta sua proximidade com a realidade social, ajudando as crianças a relacionarem a mensagem com o seu dia-a-dia e a ligarem a sua fé com a vida. (KLEIN; STRICK; WACHS, 1989, p. 30).

Em um texto autobiográfico, Paulo Freire fala da influência religiosa de seus pais na formação de sua perspectiva de vida:

Com eles aprendi esse diálogo que tenho procurado manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos [...]. Escolhi a religião de minha mãe (católica) e ela ajudou-me para que a escolha fosse efetiva. Esta opção perpassa a sua práxis e em várias situações vamos encontrar referências explícitas ao seu ser cristão, principalmente ao compromisso exigido pela fé cristã. Aliás, no mesmo texto ele menciona que “por causa da distância [...] entre a vida, o compromisso que esta exige e o que dizem os padres nos sermões de domingo”, ele se afastou, temporariamente, quando tinha em torno de vinte anos, da Igreja (“não de

Deus”). A leitura de Tristão de Atayde fez com que redescobrisse a Igreja. Mais tarde, será esta “postura cristã, católica...” que irá “empurrá-lo” aos córregos do Recife, dentro do movimento da Ação Católica. (FREIRE, 2000, p.30).

Na liturgia da religião cristã, que se expressa tanto em gestos como em palavras, a criança age por imitação e por sugestão. É comum, em lares onde a religião desempenha papel preponderante, encontrar crianças praticando atos religiosos. Por esse processo de imitação, a criança vai interiorizando os valores religiosos de sua cultura que, no processo, se tornam seus valores pessoais.

Sabe-se que é através do diálogo que se começa a valorização da cultura do educando. Suas concepções, suas crenças devem ser o ponto de partida do processo educativo.

É importante mostrar que a tendência, hoje em dia, é passar às mãos dos profissionais da educação e das autoridades eclesiásticas a responsabilidade pela educação religiosa. Embora essas pessoas sejam importantes na formação integral da criança, não se pode transferir para elas toda essa incumbência; os pais, a família, de um modo geral, têm a primazia.

Nessa proposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso marcam um passo histórico da educação brasileira já que pessoas de várias tradições religiosas, como educadores, conseguiram encontrar, juntos, o que há de comum numa proposta educacional que tem como objetivo o transcendente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos as seguintes afirmativas:

[...] o ensino religioso tem a função de garantir a todos os educandos a possibilidade deles estabelecerem diálogo. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos. (BRASIL, 1997, p. 22).

Todo ser humano faz perguntas. Ele interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, para onde vai e de onde veio. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério, sua origem e sua finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta rompe com o mesmo. Provoca novas situações. Faz emergir o desconhecido. (BRASIL, 1997, p. 22).

A complexidade da sociedade atual e nela incluído o contexto educativo já não são mais apreendidos por modelos científicos que se fundamentam apenas na

objetividade. Essa perspectiva aponta para a necessidade de aumentarmos as lentes de análise postas sobre ela, considerando sua multiplicidade e traços.

No Brasil, embora discussões teóricas sobre diferentes formas de se conceber a resposta multicultural estejam avançando e políticas curriculares já incorporem a pluralidade cultural como eixo transversal a ser tratado, ainda nos ressentimos de estudos que focalizem, no espaço da sala de aula, as ambiguidades, os desafios e os potenciais no trabalho com os múltiplos sujeitos, no ensinar e aprender.

Segundo Ferreira,

[...] no que se refere ao Ensino Religioso na Escola, sua importância é indiscutível; no entanto, é ao ser ministrado, em sua prática cotidiana, que os desafios são apresentados. É na interação com outras áreas do conhecimento, buscando despertar o sentido da vida e do transcendente, que o Ensino Religioso vai se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé. (FERREIRA, 2001, p. 50).

Mais uma vez, a escola deve ser vista como o lugar onde os valores morais devem ser pensados, dentro de uma perspectiva reflexiva, e não meramente impostos. Nessa visão, faz-se necessária uma ressignificação desses valores, respeitando-se os diferentes pontos de vista, bem como diálogos profícuos para que se obtenham resultados significativos.

Sabe-se que a criança, quando brinca e imagina os seus personagens, fantasia um mundo que não está distante da sua realidade diária e cria toda uma história. Na maioria das vezes, os personagens de suas fantasias são figuras semelhantes a pessoas que ela conhece. É uma reprodução de imagem, mas é também a visualização de toda uma história que ela imaginou.

A preocupação por uma educação religiosa que respeite a diversidade cultural emerge, de modo muito claro, na fala dos professores. E é a partir desse ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os que vêm atuando hoje no campo do Ensino Religioso.

O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato do qual se toma consciência, procurando construir uma proposta educativa inovadora e eficaz.

A interação com uma cultura religiosa diferente contribui para que o aluno ou o grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de

interpretação da realidade sócio-cultural-religiosa. Trata-se de uma pedagogia do encontro, promovendo uma experiência profunda e complexa em que o encontro-confronto de diferentes realidades religiosas, uma experiência não superficial e incomum de conflito e acolhimento, dará ocasião de crescimento para o sujeito. É uma particular oportunidade na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

5 DESENHOS SOBRE A PESSOA DE DEUS NO IMAGINÁRIO INFANTIL

Uma outra questão da pesquisa que desenvolvi, foi pedir a crianças, que fizessem um desenho de como elas imaginavam Deus. Nesse segundo momento da pesquisa a amostra foi composta de escola pública e particular.

As crianças, ao tentarem desenhar a figura de Deus, forneceram ferramentas necessárias para apreender o imaginário religioso infantil em sua processualidade histórica e social.

Piaget, no seu livro : “O juízo moral da criança” , faz algumas considerações sobre o que é o desenho para a criança, e faz menção de um outro teórico, para reforçar o seu pensamento:

No domínio do desenho, M. Luquet analisou admiravelmente o conhecido fenômeno do “realismo intelectual”. A criança desenha as coisas assim como as conhece e não como as vê. Seguramente, tal hábito é, antes de tudo, prova da existência e da extensão do racionalismo próprio a todo pensamento e somente ele está em condições de explicar eficazmente a natureza da percepção. Perceber é construir intelectualmente, e se a criança desenha as coisas como as concebe, é claro que não pode percebê-las sem concebê-las. (PIAGET, 1994, p. 149).

Percebe-se, nos desenhos de cada criança, a figura de Deus semelhante à figura humana. Alguns desenhos podem ser identificados com a figura de anjos, seres extraterrestres e/ou semelhantes.

Foi muito interessante ter uma visão do imaginário infantil sobre a figura de Deus. Os desenhos foram os mais variados possíveis, cada uma das crianças dando asas à sua imaginação e reproduzindo no papel.



Vejam-se alguns exemplos de desenhos das crianças da Escola Pública.

“Deus é o Salvador.” (2º ano).



“Deus é meu pai, ele é alto e bonito” (2º ano)



“Deus é meu irmão, pai, salvador do universo” (2º ano)



“Deus é herói, alegre, amor e Pai de todos” (2º ano)

Vejam-se alguns exemplos de desenhos das crianças do 2º ano e 4º anos.



“Deus é um homem, bom, velho, e não tem poderes” (2º ano)



“Deus é pai, irmão, amigo, Salvador e criador” (2º ano)

Exemplos de desenhos do 4º ano.



“Deus para mim é a pessoa mais importante” (4º ano)

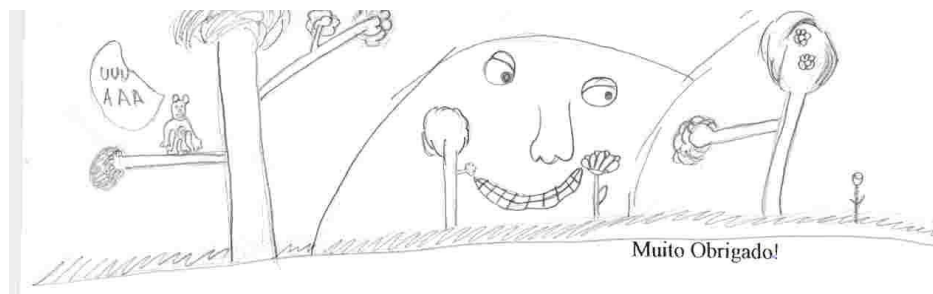


“ Deus é grande, muito poderoso, e é o pai de todos” (4º ano)

Exemplos de desenhos dos alunos da Escola Particular



“Deus para mim é uma coisa e é ao contrário dessa coisa: Bonito e Feio; Chato e legal; Poderoso e umilde; Inteligente e Burro” (sic) – (4º ano)



“Para mim, Deus é a natureza pois não tenho religião” (4º ano)

Os resultados mostram que, por meio de desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade.

Percebe-se que a formação dessas imagens está relacionada à faixa etária das crianças e àquilo que elas vivenciam. Representam, também, o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e a cultura.

Ficou claro, diante da pesquisa realizada, que o imaginário infantil sofre influências do meio onde a criança vive: sua cultura, sua condição sócio-econômica, sua trajetória de vida.

Quando brinca e imagina os seus personagens, a criança fantasia um mundo que não está distante da sua realidade diária, e cria toda uma história. Às vezes, os personagens de suas fantasias são figuras semelhantes a pessoas que ela conhece. O desenho de uma criança, muitas vezes, não é somente uma reprodução de imagem, mas é a visualização de toda uma história que ela imaginou.

Catalan, ao abordar essa questão no imaginário infantil, afirma:

O Deus que a criança imagina terá, ao que tudo indica, os traços do pai(ou da mãe), mas será uma imagem que vai além daquela do pai e da mãe “reais”, mais próxima da imagem de uma “pai” e de uma “mãe” conforme os seus desejos ou, por vezes, os seus temores. Esse imaginário pode abrir a porta para o simbólico, ou para um além que é visado, inclusive, é claro, inconsciente, mas com o qual é possível estabelecer uma relação. (CATALAN, 1999, p.151).

Logo, a criança que vive num meio cultural que não lhe propicia condições de conceituar por si mesma o imaginário social, recebe-o passivamente, sem condições de refletir a visão de mundo que lhe proporciona. E como o imaginário constitui uma forma de interpretação da realidade, cabe à educação o desenvolvimento deste processo de construção, levando a criança a conhecer o real, focalizando a influência que nele exerce o imaginário como processo psíquico universal.

O imaginário mítico tem a tendência aparente de fornecer modelos aos homens, através dos gestos originais das forças sobrenaturais.

Quanto à criança, o sobrenatural gera uma expectativa mesclada de medo; ele permite que a criança se posicione perante o perigo, acostumando-se a ele e, por vezes, dominando-o.

A paixão das crianças pelas narrativas nas quais ela mesma está sempre em devir – confirma uma identificação – ela interpreta o papel de um personagem imaginário, que se opõe às pessoas reais que o rodeiam.

No entanto, esta dimensão do imaginário, de construções fantásticas, de significações inverossímeis, quando bem orientada introduz a criança no mundo da cultura, desempenhando um papel organizador, conferindo-lhe, inclusive, um certo domínio de si mesma. Nesse caso, o imaginário é a retomada, a situação das imagens espontâneas num quadro que lhes confere uma significação. Caso surja um “flash”, cujo termo evocador e motivações sejam inconscientes, a imaginação corresponderá ao trabalho pelo qual o sujeito ligará esta imagem a outras, transformando-a no símbolo destas imagens novas; é a elaboração – de acordo com esquemas mais ou menos culturais – do tema organizador, conferidos de sentido às diversas imagens evocadas.

Nesta época de profundas e aceleradas transformações, a escola não pode ficar alheia às mudanças que ocorrem na sociedade e que afetam profundamente o modo de ser, de pensar, e de agir das pessoas.

A nova reflexão crítica que parte não apenas dos resultados obtidos nesta pesquisa mas também de uma reflexão ciente, demonstrando uma preocupação com o futuro de nossas crianças, não é ilusória e nem irresponsável, mas exprime-se pela capacidade de organizar o presente de tal maneira que se permita atuar sobre o futuro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, marcada por profundas e aceleradas transformações, a escola não pode ficar alheia às mudanças que ocorrem na sociedade e que afetam profundamente o modo de ser, de pensar e de agir das pessoas.

A nova reflexão crítica – que parte não apenas dos resultados obtidos nesta pesquisa, mas também de uma reflexão ciente, demonstrando uma preocupação com o futuro de nossas crianças – não é ilusória e nem irresponsável, mas exprime-se pela capacidade de organizar o presente de tal maneira que se permita atuar sobre o futuro.

Estamos vivendo uma grave crise social, provocada por uma conjuntura de múltiplos fatores, dentre os quais destacamos a cultura e a economia, que têm revolucionado os valores morais, as instituições e as ideias estabelecidas.

Esse caminho pressupõe o resgate das verdadeiras relações interpessoais, do respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como do diálogo e, principalmente, pressupõe estimular as crianças a acreditarem na sua capacidade criadora, para que se tornem capazes de transformar a realidade atual.

Não podemos continuar ignorando que a mentalidade atual é fortemente influenciada por uma filosofia individualista, resultante da ação do capitalismo e do consumismo. Essa filosofia tem permeado e influenciado a cultura contemporânea, incutindo falsos valores e mudanças significativas de comportamento. Longe está o ideal de se formar cidadãos altruístas, críticos e livres nas suas escolhas.

São também conhecidas as lamentáveis falhas no campo da educação familiar, ligadas a várias causas: casais desajustados, que descuidam dos filhos; dificuldades financeiras, que obrigam pai e mãe a deixarem o lar, na luta pela sobrevivência, diminuindo consideravelmente o tempo de atenção e dedicação aos filhos, inclusive expondo-os a situações superiores ao seu estado físico, psicológico, moral etc.

As deficiências reais dos genitores em formar os filhos com comportamentos sociais adaptados não os impedem de distinguir, entre as várias escolas, aquela que possa favorecer mais eficientemente a integração do seu filho ou aquela que corresponda ao seu ideal educativo. A defesa, portanto, do direito de escolha, que importa na pluralidade escolar, não esquece as falhas que existem em muitos lares nem imagina que todos os pais se deem conta da responsabilidade educativa.

É fato comprovado a impossibilidade de a família, sozinha, desobrigar-se da missão educadora, nos tempos atuais. Logo, ao entregar seus filhos à escola, a família confia parte de sua missão à competência e à idoneidade dos professores.

A educação é a ação exercida, junto às crianças, pelos pais e pelos mestres. Há uma educação não sistemática que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pela palavra que pronunciamos, pelos atos que praticamos, influímos de maneira contínua sobre a formação dos nossos filhos.

É notório, pois, que a assistência da família ao educando é de grande importância para o melhor progresso na sua aprendizagem. A família e a escola, longe de se oporem, deveriam completar-se e auxiliar-se mutuamente, por uma íntima colaboração tanto mais fácil de ser obtida no domínio educacional quanto mais viva e profunda for a consciência da necessidade de estreitar as relações entre a família e a escola; e de fazer convergir, para um fim comum, essas duas grandes instituições sociais.

Atravessamos um momento em que valores éticos, socioculturais e inclusive religiosos transformam-se num desafio para todo cidadão que almeja uma sociedade mais justa e solidária. A violência cresce a cada dia, a olhos vistos e a passos largos, seguindo em paralelo com as desigualdades sociais inerentes a uma formação social em permanente contradição e com conflitos de interesses e valores.

Faz-se necessário ancorar a educação moral na vivência social, reatando-se, assim, os laços entre o falar e o agir. A esperança precisa ser resgatada no imaginário de nossas crianças que se encontram tão incrédulas diante de uma sociedade permeada pela corrupção e pela falsidade.

Conclui-se dessas considerações que a escola e a família não podem estar alheias ao processo de estruturação do imaginário religioso infantil, porque os seus efeitos ecoarão na realidade objetiva do filho, do aluno e do cidadão.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMAN. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BÍBLIA. Trad. João Ferreira de Almeida, 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Org. Sérgio Misceli. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. Brasília: Ave-Maria, 1997.

BYNGTON, Carlos. **Dimensões simbólicas da personalidade**. São Paulo: Ática, 1988.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1989.

CASTORIADIS, L. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATALAN, Jean François. **O homem e sua religião: enfoque psicológico**. São Paulo: Paulinas, 1999.

CAVALLETTI, Sofia. **O potencial religioso da criança**. São Paulo: Loyola, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Quiron, 1987.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: BCD União de Editores, 1999.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética: subsídios pedagógicos**. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIN, Remi; STRICK, Danilo; WACHS, Manfredo. **Deus mora no céu?: a criança e sua fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1989.

KUNSH, Philippe. **A construção do imaginário**. Trad. Susana Sousa e Silva. São Paulo: Instituto Piaget, 1996.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MAURIEU, Philippe. **A construção do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo:

Papirus, 1998.

PIAGET, Jean . **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

STRECK ,Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplina. Petrópolis: Vozes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLGANG, Iser. **O fictício e o imaginário**. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.