

INTERFACES

ENTRE

O ENSINO RELIGIOSO E A LITERATURA INFANTIL

José Sousa

Mestre em Estudos Literários pela UFPa

“O sentido da vida (...) é uma transformação de nossa visão do mundo, na qual as coisas se integram como em uma melodia, o que nos faz sentir reconciliados com o universo ao nosso redor, possuídos de um sentimento oceânico, na poética expressão de Romain Rolland, sensação inefável de eternidade e infinitude, de comunhão com algo que nos transcende, envolve e embala, como se fosse um útero materno de dimensões cósmicas”

Rubem Alves

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A elaboração de uma proposta metodológica para o Ensino religioso Escolar articula-se à compreensão dos vários elementos que condicionam a prática de tal disciplina. Trata-se, então, de compreender quais as concepções teóricas que subjazem os paradigmas didáticos do Ensino Religioso e como elas se configuram em termos de objetivos e de procedimentos técnico-metodológicas.

Assim, há que se evidenciar que nenhuma proposta metodológica é neutra; pelo contrário, ela traduz explícita ou implicitamente uma abordagem teórica, uma maneira de perceber o mundo, o homem etc.

Neste sentido, conforme nos lembra LUCKESI (1992), a metodologia é um complexo que abrange um caráter técnico e outro teórico. A perspectiva teórico-metodológica do método evidencia-se pelo modo diferenciado de apreensão da realidade do ponto de vista do conhecimento. Além disso, o caráter teórico do método compreende uma ação que pode contribuir na transformação ou na conservação da sociedade.

Já a perspectiva técnico-metodológica refere-se “aos meios pelos quais atingimos fins próximos, articulados com fins políticos mais distantes” (LUCKESI, 1992: 152).

No caso do Ensino Religioso, importa que tenhamos clareza da natureza e das finalidades de tal disciplina enquanto integrante do contexto escolar. Para tanto, faz-se necessária a compreensão de que uma proposta metodológica transcende o mero elenco de técnicas e de procedimentos de ensino. E mais: cabe lembrar que os procedimentos não são casuais, mas trazem em si a intencionalidade necessária ao alcance dos objetivos propostos.

Assim, conforme observa VIESSER (1994:21), “A didática do Ensino Religioso nada mais é que o prolongamento da concepção teórica deste Ensino”.

O reconhecimento da natureza e dos fins do Ensino religioso aparece, portanto, como passo fundamental e preliminar na elaboração de uma proposta metodológica para tal disciplina. Além disso, é preciso considerar a metodologia do Ensino Religioso a partir de sua inserção num contexto histórico-cultural e conforme as correntes pedagógicas que permeiam a práxis educativa escolar. Isto é fundamental, haja vista o Ensino Religioso não se configurar como elemento isolado no âmbito escolar, propalando uma suposta neutralidade metodológica. Pelo contrário,

“... o Ensino Religioso subordina-se aos paradigmas de educação estabelecidos pela escola, assim como aos propósitos sociais, políticos e ideológicos de seus promotores” (VIESSER, 1994:16)

Pode-se assegurar, então, que a práxis do Ensino Religioso configura-se a partir de uma determinada concepção de educação. E, neste sentido, são múltiplas as perspectivas pedagógicas às quais o Ensino Religioso pode se articular: desde a tradicional a, fundamentada na normatização disciplinadora, no autoritarismo de regras e de princípios pré-estabelecidos e na transmissão de conhecimentos prontos e acabados até à progressista ou libertadora, fundamentada no princípio da interação, explicitado na proposta de Paulo Freire, o qual representa um marco histórico na compreensão da mudança teórica que começou a se esboçar no Ensino Religioso a partir da década de 50.

Com efeito, Paulo Freire

“representa mais do que ninguém, o momento de constituição de reflexão pedagógica própria na América Latina (...), é dele o mérito de buscar uma sistematização e articulação do movimento pedagógico que se fazia sentir no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 50” (STRECK, 1994:19)

como se percebe, Paulo Freire exerce papel primordial na tentativa de mudança de enfoque na concepção de educação tradicionalmente estabelecida. Com o “método Paulo Freire” redimensiona-se o ato educativo na perspectiva do diálogo, da interação, do questionamento, num processo que o indivíduo é capaz de reelaborar suas vivências, seu cotidiano e “readquirir a possibilidade de dizer a palavra, (o que significa) readquirir a possibilidade de dizer o mundo” (STRECK, 1994:34).

Estas reflexões acerca do papel de Paulo Freire na configuração de uma nova proposta para educação nacional se fazem necessárias na medida em que nos ajudam a compreender a práxis do Ensino Religioso (daí, também sua metodologia) no conjunto de condicionamentos de ordem vária que caracteriza nosso contexto histórico-social contemporâneo. Além disso contextualizar historicamente a ruptura de um paradigma tradicional e o surgimento de novas posturas e de novas concepções no que respeita à práxis educativa do Ensino Religioso é fator fundamental na elaboração de alternativas teórico e técnico-metodológicas para o ensino que se pretende forjar em nossos dias.

1.1. Repensando o enfoque didático-pedagógico do Ensino religioso

As mudanças metodológicas, sendo históricas, processam-se em diálogo com as variáveis sócio-culturais do contexto em que se atualiza o ato educativo. É assim que, dada a tradição fragmentária e mecanicista de que nossa educação escolar é resultado (o que, aliás, remonta ao Positivismo dos séculos XVII E XVIII), a metodologia do Ensino Religioso tendeu a ser, historicamente, “de pensamento linear, que enfatiza a análise, a transmissão de verdades religiosas fixas, de valores estabelecidos...” (VIESSER, 1994:23).

A visão teórica que repassa o Ensino Religioso direciona-se, então, a partir da concepção cientificista de produção do conhecimento.

Disto decorre que

“A escola com a finalidade de ensinar, pedagogicamente fragmenta ainda mais o conhecimento dito científico e o resultado do ensino fica reduzido a conclusões, soluções e

conceitos fixos, onde o processo dialético da inter-relações é desconhecido” (VIESSER, 1994:26)

Esta concepção de Ensino Religioso de caráter liberal, pragmático, racionalista, tendências que, aliás, perpassam toda a nossa cultura ocidental tem sido responsável pela fragmentação do conhecimento e pelo reducionismo da metodologia do Ensino Religioso” (VIESSER, 1994:24). Tal ênfase ao instrumental metodológico caracterizaria o que se convencionou chamar de tecnicismo pedagógico.

Privilegia-se, ainda, no processo de produção de conhecimento, de acordo com ideal liberal-positivista, o viés racionalista, em que o intelecto tem primazia.

Neste contexto, a elaboração de uma proposta metodológica para o Ensino Religioso que se pretende inovadora passa pela ruptura do paradigma cientificista que, historicamente, vem lançando as bases teóricas da educação.

Surge a necessidade de construção, então, de um novo paradigma para o Ensino Religioso, que esteja fundamentado noutra enfoque, que melhor atenda às necessidades e às aspirações do homem e da mulher de hoje. Além disso, essa nova perspectiva teórica deve enfatizar o caráter escolar do Ensino Religioso, o que exige deste um “processo de interação a integração com os demais componentes do sistema” (FIGUEIREDO, 1995:113).

1.2. Por uma pedagogia de totalidade ou Imaginação e Criatividade no processo de produção do conhecimento.

A construção de um novo paradigma metodológico para o Ensino Religioso vem impregnada da noção de criatividade, entendida como “sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência” (RODARI, 1982:140).

Este processo de redimensionamento da metodologia do Ensino Religioso sob novas e diferentes bases teóricas dialoga com uma tendência que vem se esboçando atualmente. Trata-se de um esforço em “suprir a carência epistemológica [do] Ensino Religioso via imaginário...” (VIESSER, 1994:28). Importa, agora, conceber o homem enquanto totalidade, superando “a análise racional que retirou da Escola a sabedoria

intuitiva, a síntese e a consciência ecológica (idem, 1994:36). A subjetividade e a emoção são resgatadas enquanto elementos fundamentais no processo de apreensão da realidade e de produção do conhecimento.

Disto decorre uma nova maneira de encarar e de conceber a função criativa da imaginação, que segundo RODARI (1982:139)

“pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico, é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana...”.

No âmbito escolar, a práxis educativa passa a ser concebida como educação do homem integral, visto em seus mais diversos aspectos biopsico-social. passa-se a valorizar a linguagem dos símbolos, da emoção, do lúdico, elementos que surgem pela integração de pensamento e ação, donde os recursos metodológicos não operarem a dicotomia entre corpo e mente, mas enfatizarem a integração de ambos (VIESSER, 1994:51-2).

Não se trata de uma visão “intimista” ou mesmo “espontaneísta” de metodologia. Mais que isso, os procedimentos metodológicos tornam-se mediadores de uma visão de educação em que a imaginação, a emoção, o lúdico têm papel fundamental e os recursos conforme VIESSER, “suprasensoriais”: eutonia, dança, teatro, bio-dança, meditação etc. têm um caráter interativo. Assim, em contexto escolar, a construção do conhecimento teria esta dimensão social e dialógica.

É a partir deste paradigma teórico-metodológico que se pretende analisar a importância da literatura infantil no Ensino Religioso Escolar, integrada a uma proposta metodológica que valorize a leitura, a interação e o diálogo no processo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, da tentativa de propor novas perspectivas metodológicas para o Ensino Religioso a partir da contribuição da literatura infantil.

“O que pediria à escola, se não me faltasse luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética”.

Carlos Drummond de Andrade.

II. A LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA

Literatura infantil e escola são conceitos e realidades que tem sua gênese inscrita no contexto de transformações por que passou a Europa entre os séculos XVII e XVIII, de que a ascensão da classe burguesa é elemento bem representativo. Surgem a partir da emergência de uma nova noção de família, da qual resultou o estabelecimento de uma concepção nova de infância, considerada agora como “uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica...” (ZILBERMAN, 1985:13).

Assim, o modelo familiar burguês-família como estrutura uni-celular, em contraposição à concepção patriarcal de família, baseada em amplas relações de parentesco, valorizando um estilo de vida privado e doméstico, colocou a criança num patamar diferenciado. A esta emergente valorização da infância como um dos sustentáculos da família de feição burguesa correspondeu um gradativo exercício de controle sobre a criança, o que determinou o processo de cerceamento e de manipulação da mesma pela cosmovisão burguesa. Desta forma, conforme observou ZILBERMAN (1985:19), ao se acentuar o caráter diferenciado da infância, na sua dependência e fragilidade, a concepção burguesa criou a necessidade de proteção da criança.

Neste sentido, a literatura infantil e a escola aparecem como alternativa eficazes na veiculação dos valores ideológicos burgueses e na “moldagem” da criança conforme uma concepção centrada no adulto. Vê-se, portanto, em que mediada a literatura infantil, historicamente, tem sua função inscrita num projeto educativo que visou à transmissão e à reprodução de conceitos e de padrões de comportamento que melhor se adequassem às concepções burguesas.

A escola, por sua vez, ao ser reformulada, também desempenha papel fundamental no processo de transmissão da ideologia burguesa então emergente, assumindo dupla função, a de

“introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, [a] de protegê-la contra as agressões do mundo exterior... [Nesta

medida], “as relações da escola com a vida são, portando, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-se substituindo o fato real)” (ZILBERMAN, 1985:18-19).

Como se percebe, a intenção normalizante é uma característica que acompanha a história da literatura infantil desde sua gênese e a da escola, cuja incumbência inscreveu-se na perspectiva “preparar a criança para o convívio com os adultos”(MAGNANI, 1989:48).

Imbricadas historicamente no que respeita à função comum com que foram pensadas, a literatura infantil e a escola constituem mecanismos de inculcação da ideologia burguesa da infância, de família e de sociedade.

No caso da literatura infantil, trata-se de uma concepção “adultocêntrica” decorre da

“pedagogia maternal que se difunde no século XIX (pela qual a escola devia ser a continuadora do lar na formação das crianças), [o que faz surgir] uma abundante literatura normalizante, informativa e pueril, que pretendia auxiliar os infantes a se prepararem o mais depressa possível para a vida adulta” (COELHO, 1991:120).

Este caráter normalizante com que surge a literatura infantil, atribuindo-lhe um estatuto muito mais pedagógico que propriamente estético retoma a discussão histórica sobre a natureza da literatura: ela estaria circunscrita à área da arte literária ou à área pedagógica? Segundo COELHO (1991:41), esta

“controvérsia que vem de longe, tem raízes na Antigüidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (útil ou dulce? Isto é, didática ou lúdica?)...”

além disso, tal dualismo encontra sua explicação histórica na própria superposição e imbricação de funções (artística e educativa) que caracterizam a literatura infantil em suas raízes.

Atualmente, a discussão não mais se pauta nestas posturas extremadas, posto que são redimensionadas as funções e a própria natureza da literatura infantil e da escola que, enquanto instituições, podem torna-se espaços privilegiados de confronto de vivências e ampliação de referenciais de mundo. trata-se, então, de uma mudança de perspectiva: reformulam-se os conceitos estanques que opõem o caráter prazeroso e estético da literatura infantil a uma suposta. Intenção “utilitário-pedagógica” (segundo expressão de PALO & OLIVEIRA, 1992:13) da mesma.

Assim, se por um lado a literatura infantil, em nosso cenário atual, busca desvencilhar-se daquele intento “pedagogizante” como o qual se comprometeu desde sua gênese; por outro lado, ela não descarta um aspecto que lhe é essencial: sua natureza formativa, entendida como aquela capacidade de ampliar os referenciais de mundo do leitor, contribuindo para que ele relativize suas cosmoconcepções e construa, em interação com o livro e com o outro (social), seus próprios conceitos e sua aprendizagem. Trata-se, então, de “romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes” (MAGNANI, 1993:93).

Vale lembrar que a busca de um novo enfoque para a literatura infantil e sua contribuição em contexto escolar depende da própria concepção que temos de educação, de leitura e da gênese do conhecimento.

2.1. Literatura infantil e escola: diálogos possíveis

A ruptura do paradigma educacional que permeia a visão de escola que temos, tem implicado, em nossos dias, no deslocamento de uma abordagem teórica (tradicional, conservadora) que vê o processo educativo numa perspectiva vertical e autoritária (transmissão unilateral de conhecimentos) para uma abordagem de cunho interativo, em que o ato de aprender-ensinar se processa na interação e o

conhecimento se constrói no confronto com o outro e com o meio. Importa, neste novo enfoque,

“a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar esta ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com realidade” (DIAS, 1995:39).

Tal visão de educação traz uma nova maneira de conceber o processo de produção do conhecimento na escola, bem como instaura novas relações entre os envolvidos no processo educativo. Tudo isto tem profundas implicações no cotidiano escolar, pois, ao se retomar o caráter lúdico, afetivo, interativo do ato educativo, enfatiza-se a importância do jogo e das linguagens artísticas na educação.

Nesta perspectiva, RODARI (1982:132) adverte para o fato de que

“a imaginação nas nossas escolas ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória, [e] que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, a mais cômodo e maleável”.

É neste contexto de revalorização da dimensão lúdico-artística do ato educativo que se esboça a possibilidade de diálogo entre a literatura infantil e a escola. com efeito, é no âmbito de uma escola, cujas características fundamentais são a “transformabilidade” e a imaginação criadora, que se pode corroborar o papel da literatura infantil, não como compilação de instruções com o objetivo de estabelecer nos educandos comportamentos socialmente desejáveis, mais como possibilidade de emancipação da criança, conforme observa ZILBERMAN (1985:94):

“... a partir das oportunidades ficcionais desencadeadas pela fantasia, é possível uma literatura emancipatória,

conduzindo a atenção da criança à discussão dos valores que a circundam e, concomitantemente, assentada na realidade imediata percebida pelo leitor”.

Vê-se, portanto, que a integração literatura infantil e escola pode, para além daquela concepção utilitário-pedagógica que marca o processo de formação de ambas, contribuir no questionamento dos valores vigentes na sociedade e na ampliação dos referenciais do mundo do educando, ajudando-o a reelaborar continuamente seus conhecimentos, sua aprendizagem, suas vivências, sua condição de sujeito ativo no meio onde está inserido.

Esta discussão acerca da articulação literatura infantil e escola remete-nos a problemática metodológica do Ensino Religioso e levanta preocupações que se identificam com o estabelecimento de um novo paradigma metodológico para tal disciplina. Trata-se, portanto, de discutir quais as possibilidades e implicações do diálogo entre literatura infantil e Ensino Religioso Escolar.

III. ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR E LITERATURA INFANTIL

Embora não se deva estabelecer relações forçadas e necessariamente próximas ao Ensino Religioso Escolar e a literatura infantil, há pontos de diálogo entre estes dois elementos que precisam ser considerados, principalmente se os mesmos forem pensados em termos de sua configuração histórica e da busca de identidade que até hoje lhes é característica.

O Ensino Religioso, no Brasil traz historicamente incrustado em sua prática um enfoque didatizante e moralista, de cunho catequético-católico, decorrente de sua subordinação aos interesses da Igreja e do Estado e a tudo que a relação destas duas instituições implicou (e tem implicado) ao longo de nossa história.

É assim que, no período colonial, o Ensino Religioso refere-se ao

“ensino da religião, privilegiando o conteúdo doutrinário, para não fugir do esquema europeu, fiel as normas do Concílio de Trento, a

salvaguarda as verdades fundamentais da fé católica” (FIGUEIREDO, 1995:59).

Percebe-se, portanto, em que medida o Ensino Religioso traz já em sua gênese um ranço “pedagogizante” e tem explicitamente a função de transmitir a moral cristã a veicular os interesses da Igreja Católica em sua franca articulação com o Estado.

Transposto para o âmbito escolar, o ENSINO religioso permanece (até mesmo devido as características da escola enquanto espaço pensado com a finalidade de veicular a noção burguesa de infância, “preparando” a criança para participar da vida adulta) condicionando aquela visão moralizante que o fazia configurar-se como catequese e não como elemento próprio do sistema escolar.

Assim, a história do Ensino Religioso Escolar, coincidentemente ou não, traz semelhanças com a trajetória histórica da literatura infantil. Ambos descrevem trajetos históricos marcados fortemente pela subordinação a interesses de outrem, que acabaram por lançar os pressupostos teóricos e práticos de seu funcionamento e de sua configuração histórica.

Atualmente, o Ensino Religioso Escolar e a literatura infantil encontram-se num mesmo momento de redimensionamento de suas funções e de sua natureza. Neste aspecto também se identificam: trata-se de um período de transcrição em que são desveladas e questionadas determinadas concepções teóricas e construídos novos paradigmas de compreensão da criança, da educação de sua religiosidade, de seu processo de construção de conhecimento.

De um lado aparece a literatura infantil, buscando desvincular-se do enfoque utilitário-pedagógico que lhe esteve subjacente desde sua gênese e procurando estabelecer-se enquanto gênero esteticamente válido, sem que para tanto se precise negar sua função formadora e sua capacidade de sintetizar, “por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN,1985:22).

Como se não bastassem estes, a literatura infantil ainda enfrenta o problema da indústria cultural que se vem desenvolvendo nos últimos anos em torno do objeto livro.

Com efeito, conforme observou MAGNANI (1989:29), a atuação da indústria cultural, associada a outras variáveis,

“acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia o direito de muitos à participação na construção da cultura e do conhecimento”.

Por outro lado está o Ensino Religioso Escolar, procurando definir-se enquanto elemento próprio do contexto escolar, com função, natureza e linguagem diferenciadas das da catequese e buscando construir um novo paradigma didático-pedagógico que complete uma nova ótica para educação escolar da religiosidade.

É claro que os postos de aproximação entre o Ensino Religioso escolar e a literatura infantil não se esgotam nos aspectos arrolados anteriormente.

O que mais importante existe na aproximação do Ensino religioso com a literatura infantil, quando considerados em âmbito escolar é o fato de ambos conceberem a educação do indivíduo sob uma mesma perspectiva, em que se valoriza o imaginário, o simbólico, o lúdico no processo de construção de conhecimento.

Assim, a contribuição da literatura infantil no âmbito de uma proposta metodológica para o Ensino Religioso Escolar constitui, ante de tudo, um olhar inovador em relação ao processo educativo de tal disciplina. Trata-se, agora, de instaurar novas relações professor-aluno e posturas diferentes frentes ao conhecimento.

A literatura infantil pode, então, dar à metodologia do Ensino Religioso um caráter dinâmico, que rompe com aquela prática conservadora e autoritária de transmissão de verdades (de fé) fixas e pré-estabelecidas e desloca o processo ensino-aprendizagem para a perspectiva da interação, em que o conhecimento é construído no confronto com o outro (professor, colegas, comunidade escolar). Além disso, a literatura infantil imprime na metodologia do Ensino Religioso a dimensão do lúdico, do imaginário, do simbólico, sem a qual não se processa o diálogo efetivo e integral da criança com o conhecimento.

Assim, conforme lembra genialmente QUEIRÓS (s/d: 01):

“A literatura é necessária uma vez que o universo pessoal é originalmente insuficiente. Há sempre que se confrontar com a experiência do outro. Na literatura este outro não é alheio a min. Sem este encontro cúmplice é impossível evadir-se para demais distâncias e nos ‘condenarmos’, juntos, à liberdade. E a liberdade é um bem coletivo e exigência para o conhecimento (...).”

A literatura infantil torna-se ainda elemento dinamizador da metodologia do Ensino religioso na medida em que amplia as possibilidades metodológicas de tal disciplina, suscitando a necessidade de se elaborar outros procedimentos que possam completar cada vez mais integralmente o encontro da criança com o conhecimento, tais como: jogos dramáticos, pintura, música, leitura etc.

Com isso, a literatura infantil exerce um papel fundamental em âmbito escolar e na metodologia do Ensino Religioso especificamente, qual seja o de promover (não substituir) o espaço social de construção da cultura.

3.1. A literatura infantil no ERE: por uma pedagogia da criança.

No cerne de um novo paradigma didático-pedagógico para o Ensino Religioso Escolar está o enfoque holístico, como o que melhor contempla as necessidades da educação escolar da religiosidade. Isto porque, nesta abordagem teórica “o religioso é essencialmente intuitivo, baseado na experimentação direta da intelectualizante, na sabedoria da vida” (VIESSER, 1994:48).

Revaloriza-se, assim, a subjetividade e a emoção no processo de construção do conhecimento. Desta forma, rompe-se com uma concepção cientificista e racionalista que extinguiu da escola a linguagem da arte, a expressão corporal. Aliás, cabe ressaltar que um novo enfoque didático-pedagógico para o Ensino Religioso passa pela revalorização do corpo. Trata-se de

“Uma velha sabedoria pedagógica que está sendo redescoberta. Não há aprendizagem que não passe pelo corpo, que não contenha as marcas do corpo do educador e do educando. Corpo, como líamos em Rubem Alves, o lugar dos desejos, dos sonhos, da imaginação” (STRECK, 1994:134).

Ora, é exatamente neste contexto histórico que a literatura infantil emerge como possibilidade de configurar novos parâmetros teórico e técnico-metodológicos para o Ensino Religioso Escolar. Com efeito, com a literatura infantil, a metodologia do Ensino Religioso ganha uma dimensão especial que advém do “poder transformador da palavra. A palavra é capaz de criar mundos e mediar esperanças, é o instrumento básico do educador” (STRECK, 1994:111).

Nesta medida, o diálogo entre literatura infantil e Ensino Religioso Escolar é mais fecundo do que se possa supor a priori. Diálogo fundamentado não na normatização de fases rigidamente delimitadas no que se refere à metodologia, mas baseado no confronto de vivências, de experiências, de necessidades e de aspirações. Assim, uma proposta metodológica para o Ensino Religioso a partir da contribuição da literatura infantil exige uma proposta de inquietação; de crença na força revitalizadora da palavra; de construção de uma nova escola, ou seja, de

“um lugar onde a crítica se sobreponha ao apenas informativo (...), uma escola onde pela leitura o sujeito conquiste o direito de se inscrever (...) uma escola não dá a palavra, mas convida o aluno a tomar de sua palavra” (QUEIRÓS, s/d: 02).

Referências Bibliográficas

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1991.;

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 1992.

DIAS, Marina Célia Moraes. *Metáfora e Pensamento: considerações sobre a importância do jogo para a educação pré-escolar*. In: Releitura. Revista da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Nº 07. Dezembro de 1995. P. 39-43.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário Montati. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: martins Fontes, 1989.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1992.

RODARI, Gianni. *Imaginação, criatividade, escola*. IN: *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Sumus Editorial, 1982, p. 137-144.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

STRECK, Danilo. *Correntes Pedagógicas: aproximações com a Teologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

